

Social inklusion / eksklusion i tale og handling på HF & VUC

– et tendensanalytisk forskningsprojekt

Dion Rüsselbæk Hansen

*Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 90. 2012

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 90

September, 2012

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

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

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

© Dion Rüsselbæk Hansen

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-097-4

Indhold

Forord	5
I. Indledning	7
Projektets formål.....	10
Projektets aktualitet.....	11
Projektets samtidskontekstuelle forankring.....	12
Rapportens opbygning.....	12
II. Projektets tendensanalytiske perspektiv	15
Social orden.....	16
Styring, magt og viden	17
Arkitektur og interiør	18
Sammenfatning.....	19
III. Metodiske refleksioner	21
Respondenter – lærere og kursister	21
Fokusgruppeinterview	22
Observationsstudier.....	23
Sammenfatning.....	24
IV. HF & VUC i en samfunds- og uddannelsesmæssig kontekst	27
Hf-enkeltfag og avu	27
Frihed / ufrihed og synliggørelse.....	29
Valg og risici.....	30

Uddannelsesacceleration og fremtidsængstelighed..	31
Sammenfatning.....	33
V. HF & VUC FYNs funktioner og opgaver	35
Hvad efterspørges og hvad udbydes?	35
Den 'rigtige' og 'forkerte' måde	36
Faglige hensyn.....	38
Andre hensyn.....	39
Selvbestemte og / eller fremmedbestemte grænser....	44
Sammenfatning.....	45
VI. HF & VUC FYN – ikke et sted for 'alle'	49
Grænser for inklusion.....	49
Rummelighed	50
Fremtidsforsikring og fremtidsængstelighed	51
Den 'rette' indstilling og vilje	52
Fremmøde, engagement og eksamen.....	55
Sammenfatning.....	57
VII. Undervisningsmæssige sagsforhold	61
Lærerstyring, tid og eksamen.....	61
Arkitektur og interiør på HF & VUC FYN	64
Gruppearbejde	65
Forståelsesafklaring og -opklaring	67
Kursistmedindflydelse	69
Sammenfatning.....	72
VIII. Læremæssige sagsforhold.....	77
Den 'gode' lærer	77
Teamsamarbejde	78
Lærere og ledelse.....	80
Sammenfatning.....	81
IX. Konkluderende betragtninger.....	83
X. Perspektiverende betragtninger.....	87
Litteratur	91

Forord

I 2011 tog afdelingsforstander på HF & VUC FYN, Marianne Karlshøj, kontakt til undertegnede mhp. at igangsætte et forskningsprojekt, der skulle genere ny viden om de sociale forhold på skolen. En viden, der skulle danne afsæt for videre arbejde med lærerudvikling. Flere møder blev afholdt i foråret 2011, hvor forskellige sociale forhold blev tematiseret. Det endte op med et projekt om social inklusion/eksklusion. Projektet løber af stablen fra januar 2012 til september 2013. Der blev i den forbindelse aftalt at undertegnede, Dion Rüsselbæk Hansen, udarbejder to forskningsrapporter (se nedenfor).

Indeværende rapport, *Social inklusion/eksklusion i tale og handling på HF & VUC – et tendensanalytisk forskningsprojekt*, har to mål. For det *første* at genere empirisk-analytisk viden om sociale inklusions- og eksklusionsmekanismer, der gør sig gældende på HF & VUC. For det *andet* at tilbyde skolen i almindelighed og lærerne i særdeleshed et vokabular, der kan skærpe deres kritiske sans for at kunne *beskrive, analysere* og *håndtere* inklusions-/eksklusionsproblematikker i praksis på nye og anderledes måder.

Den næste rapport forventes at udkomme i efteråret 2013. Emnet for denne rapport, *Social inklusion/eksklusion i tale og handling på HF & VUC – Et udviklings- og aktionsanalytisk forskningsprojekt*, er skoleudvikling og aktionsforskning. I rapporten beskrives og analyseres de aktioner, som skolen herunder lærerne, i lyset af

de analyser og konklusioner, der præsenteres her i Rapport I, udvikler og arbejder med i efteråret 2012 og i foråret 2013.

Projektets samlede bestræbelse har været at få konceptualiseret og dermed begrebssat de sociale inklusions- / eksklusionsmekanismer, der gør sig gældende i praksis på HF & VUC FYN med forskellige konsekvenser til følge for noget/ nogen til forskellige tider, på forskellige steder og i forskellige situationer. Ligeledes har det *også* været ambitionen, at lærerne, qua deres aktionsorienterede arbejde med forskellige inklusions/ eksklusionsproblematikker, klædes på til at arbejde videre med samt reflektere over disse problematikker fremadrettet. Ikke mindst i forhold til at kunne vurdere fremtidige indsatser og prioriteringer samt styrke og belægge diverse beslutningsgrundlag- og tiltag.

Tak til alle involverede på HF & VUC FYN. Tak til projektets styregruppe for et spændende, frugtbart og meget behageligt samarbejde. Tak til de fire lærere, som har ladet mig observere deres undervisning, og som har ladet sig interviewe. Det er *ikke* nemt at åbne døren for en 'fremmed' og tillade vedkommende at stille problematiserende og måske 'irriterende' spørgsmål. Tak til alle kursister, som ligeledes har ladet sig observere og interviewe. Og tak til alle andre, der har haft berøring med projektet.

God læselyst!

Dion Rüsselbæk Hansen

I. Indledning

While there are many coloured men of high mentality and cultural distinction, the generality are of a simple mental outlook. They work hard when they have no money and when they have money prefer to do nothing until it is gone. In short they have not the white man's ability to think and act to a plan. Their spiritual outlook is well known and their songs give a clue to their nature. They are natural psychologists in that they can size up the white man's character and can take advantage of a weakness. Too much freedom, too wide associations with white men tend to make them lose their heads and have on occasions led to civil strife. [...] White women should not associate with coloured men. It follows then, they should not walk out, dance, or drink with them. Do not think such action hard or unsociable. They do not expect your companionship and such relations would in the end only result in strife.¹

Dette udpluk er taget fra det 'hemmelige' 'Notes on Relations with Coloured Troops' skrevet af Major General Arthur Arnold Bullick i 1942. Formålet var at advare de hvide engelske kvinder mod at omgås de sorte amerikanske tropper, der var udstationeret i England under 2. Verdenskrig. Det anføres, at det er vigtigt *ikke* at give de sorte for megen frihed og dermed anledning til at tro, at de er de hvide jævnbyrdige og ligeværdige. Det kan true den eksisterende *social order*. En social orden, der kan spores i de

opdelinger, klassifikationer, forestillinger, begrundelser og værdiladede kategoriseringer, der kommer til udtryk i dokumentet, og som må læses i forhold til datidens kontekst. En social orden, der *adskiller* og *udskiller* nogen.

Udover den eksemplariske værdi citatudplukket har i forhold til at forstå, hvordan inklusion/eksklusion kan tage sig ud, er det også velegnet til at illustrere, hvordan man kan være både 'inde i varmen' og 'ude i kulden' på samme tid. I dette tilfælde ses jo, hvordan hæren både er inkluderende såvel som ekskluderende.

Lignende tendens gør sig også gældende i uddannelsessystemet, hvor man også kan være både 'inde' og 'ude' på en og samme tid. For lige som i det anførte eksempel differentieres og klassificeres også her, ligesom også dominerende forestillinger, ideer og værdiladede kategorier trives her. Hermed konstrueres en bestemt type social orden. Det kan en undersøgelse på en amerikansk skole illustrere. Eksemplet viser, hvordan der er en tendens til at opfatte hvide og sorte børn forskelligt: » ... *hvor de hvide drenge bliver opfattet som barnagtige og frække og naturlige uartige og dermed bliver undskyldt med deres køn og alder, bliver de sorte drenge opfattet som små voksne uden naivitet og barnlig uskyldighed, men med intentionelt skadelig adfærd*«. ² Eksemplet viser, at de opfattelser og de forestillinger, der trives i praksis, langt fra er irrelevante og ligegyldige.

Hermed også sagt, at fordi flere og flere inkluderes i uddannelsessystemet, så betyder det *ikke* et farvel til eksklusion. Snarere det modsatte: En øget inkludering øger samtidig muligheden for ekskludering.

Om end det er svært være imod inklusion for tiden – for hvem vil ikke være inkluderende spurgt retorisk? – så kan det give god mening at anlægge et kritisk perspektiv herpå. Ikke mindst fordi der hersker en udbredt og forførende antagelse gående på, at man i princippet kan eliminere eksklusion, blot der inkluderes i tilstrækkeligt omfang og på den 'rigtige' måde. Det er bare *ikke* så enkelt. Ikke alene fordi inklusion betyder noget forskelligt afhængigt af, hvem man spørger. Også – og

mest interessant i denne sammenhæng – fordi inklusion på paradoksalt vis ofte betyder både inklusion og eksklusion på én og samme tid.³

Hvornår, hvordan og i hvilket omfang man er inkluderende er således et spørgsmål, der *ikke* sådan lige lader sig besvare. Grænsen mellem inklusion og eksklusion kan *ikke* sættes én gang for alle, ligesom det *aldrig* bliver muligt helt og aldeles at kontrollere inklusionsprocesser.⁴ Det er et ufravigeligt ærkevilkår, som der kan være gode grunde til at have in mente.

I indeværende rapport beskrives et projekt, som har haft til hensigt at skabe en forståelse af inklusion/eksklusionsprocesserne, som de udspiller sig i praksis på HF & VUC FYN, mhp. at skabe mulighed for håndtering af disse til størst mulig gavn for noget/nogen. På trods af at man aldrig helt og aldeles kan undgå eksklusion, blot man inkluderer i tilstrækkelig grad, så skal man ikke lade være med at prøve at forstå hvornår, hvordan og med hvilke konsekvenser noget/nogen inkluderes/ekskluderes i sociale praksisser.

Her må man så *ikke* henfalde og forføres til at *individualisere* inklusions- og eksklusionsproblematikkerne og dermed holde individet *selvansvarligt* for, hvordan det inkluderes henholdsvis ekskluderes. Gør man det, kan der hurtigt opstå en tendens til at patologisere, stigmatisere og marginalisere individer, som fx ekskluderes, hvorfor 'sygdomsbehandling' i inklusionens navn må tilbydes.⁵

Konsekvensen kan blive, at man så overser andre vigtige forhold, der kan bidrage til inklusion og eksklusion. Her tænkes på de samfundskulturelle/strukturelle, geografiske-, politiske-, økonomiske og organisatoriske forhold, der på forskellig vis og med forskellige konsekvenser har indflydelse herpå. Disse kan f.eks. eksemplificeres med fokus på de organisatoriske forhold, hvor det giver god mening at stille spørgsmål som: Hvilke *krav* og *forventninger* må samtidens skoler forsøge at håndtere? Hvordan *gøres* der skole i samtiden, når denne er gået fra at være 'ikke for alle' til at 'være for alle'? Og kan det tænkes, at man bør åbne op for at gøre skole på en 'irregulær' måde, frem for den 'regulære'

måde man er vant til at gøre det på?⁶ Det er sådanne spørgsmål plus flere, der med fokus på HF & VUC FYN søges besvaret i denne rapport.

Projektets formål

Formålet er således med udgangspunkt i et tendensanalytisk perspektiv at få artikulert og dermed konceptualiseret de sociale inklusions-/eksklusionsmekanismer, der gør sig gældende i praksis på HF & VUC FYN. Med afsæt i fokusgruppeinterview og observationsstudier rettes blikket mod de *diskurser*, der gør sig gældende i lærernes og kursisternes *tale og handlinger*. De konkrete steder, hvor der er 'lyttet' og 'kigget' efter disse diskurser, er på hf-enkeltfagsdelen og AVU-delen. Spørgsmålet som søges undersøgt er:

Hvilke diskurser gør sig gældende i lærernes og kursisterne tale og handlinger på HF & VUC FYN – og med hvilke mulige sociale inklusions- og eksklusionskonsekvenser?

Når der tales om, at diskurser gør sig gældende i tale og handlinger, handler det om, hvilke diskurser lærerne og kursisterne kobler sig på og er medproducerende af, når forskellige sagsforhold tematiseres. For lærernes vedkommende tematiseres deres lærerrolle, deres forholden sig til kursisterne, deres undervisning, deres sociale organisering/styring samt deres forholden sig til social inklusion/eksklusion. For kursisternes vedkommende tematiseres deres kursistrolle, deres forholden sig til medkursister, til lærerne samt til undervisningen, herunder organiseringen, tilrettelæggelsen og styringen af denne.

En opmærksomhed på dette kan skærpe blikket for, hvad man for tiden er optaget af, hvad der påkalder sig bevågenhed, og hvor opmærksomheden rettes hen i praksis. Herunder hvad der anerkendes, værdsættes, valoriseres og efterstræbes heri, og hvad der ikke gør.

Projektets aktualitet

At det er interessant at sætte fokus på social inklusion/ eksklusion skyldes, at det for indeværende er på alles læber. Der er *smag* for inklusion for tiden, kan man også sige. Og smagen synes ikke aftagende, tværtimod. HF & VUC FYN kan ikke – som mange andre uddannelsesinstitutioner i øvrigt heller ikke kan – sidde 95 pct.- målsætningen (inklusionsmålsætningen) overhørig. Derudover er HF & VUC FYN også, qua de nye selvejvilkår, afhængig af, at der er kursister, som dels frekventerer og efterspørger det skolen har at byde på, og dels gennemfører uddannelsen og dermed bidrager til det samfundsmæssige ønskværdige uddannelsesoutput. Særligt må opmærksomheden rettes mod, hvordan man kan nå de grupper af unge/ voksne, som de øvrige uddannelsesinstitutioner ikke formår eller har formået at tiltrække og/ eller fastholde. Det er en særlig udfordring for et voksenuddannelsescenter som HF & VUC FYN, at en del af de kursister, der bliver optaget, mangler uddannelsesmæssig motivation eller slås med forskellige problemer lige fra faglige problemer til personlige og sociale problemer m.v. HF & VUC FYN har på godt og ondt taget initiativ til at imødekomme sådanne problemer.

Det er således en udfordring, at HF & VUC FYN har en yderst heterogen gruppe af kursister, som har divergerende tilgange til skolen og til undervisningen. Tilgange, der kan *forsøde* såvel som *forsure* tilværelsen for kursisterne selv samt for lærerne. Ikke mindst gør kursistheterogeniteten det vanskeligt for lærerne at tilrettelægge og organisere et undervisningsmæssigt træf, der tilgodeser 'alle'. Det giver god mening at arbejde med kursisternes tilgange, da disse *ikke* opleves som naturgivne, men menes at kunne forandres med forskellige indsatser.⁷ Således er mange tiltag søsat for at forøge kursisternes chancer for at gennemføre uddannelsen.⁸ Man har bl.a. indført psykologi-, mentor-, coach- og studievejledningsordninger, lektiecafeer og andre specialpædagogiske tiltag. Tiltag, som ikke alene lader sig anskue i et altruistisk skær, men må ses i lyset af tiltagende politiske og økonomiske krav om at inkludere flere kursister og undgå frafald.

Det politiske og økonomiske pres og iveren for at få så mange igennem uddannelsessystemet på kortest tid afstedkommer et stigende fokus på uddannelsesmæssig output og performativitet. Det kræver, udover en stor skoleindsats, at det også lykkes at få kursisterne til at *lede sig selv* på den rigtige måde.

For HF & VUC FYN er der altså behov for at kunne håndtere disse udfordringer, man står *i* og *overfor*. Projektet har da også forankring i dette behov. Forståelsen for social inklusion/eksklusion er en forudsætning for at skabe forandring og forandringsvilje i forhold til at udvikle eksisterende praksisser til gavn for de forskellige aktører på stedet.

Projektets samtidskontekstuelle forankring

For at forstå forholdene på HF & VUC FYN er det også nødvendigt at forstå og at have blik for de kontekstuelle betingelser, der gør sig gældende på makro- og mesoniveau, da de har betydning for, hvad der er på færde på mikroniveau. Derfor afsættes den fornødne plads til at udfolde, pege på og beskrive samtidens historiske apriori – de uddannelsespolitiske- og økonomiske diskurser – der skaber muligheder og umuligheder for uddannelsesinstitutioner som HF & VUC FYN. Som det tidligere er nævnt, kan man ofte foranlediges til at tro, at stort set alt er 'selv-bestemt', men det er *ikke* tilfældet.⁹ Meget er, som vi skal se, 'fremmed-bestemt' eller i hvert fald 'fremmed-initieret'.¹⁰

Rapportens opbygning

Efter i **kapitel I** at have beskrevet projektets indledning herunder projektets formål og aktualitet, præsenteres i **kapitel II** *Projektets tendensanalytiske perspektiv*, dvs. projektets teoretiske afsæt samt den anvendte analysestrategi. Her ekspliciteres hvordan det forskningsmæssige blik konstrueres og med hvilke konsekvenser. I **kapitel III** *Metodiske refleksioner*

præsenteres en række overvejelser og begrundelser knyttet til udvælgelsen af respondenter (lærere og kursister) samt de anvendte dataindsamlingsmetoder – fokusgruppeinterview og klasserumsobservationer. Dernæst i **kapitel IV HF & VUC i en samfunds- og uddannelsesmæssig kontekst** kigges nærmere på de toneangivende diskurser, der gør sig gældende i samtiden. Herefter analyseres, hvordan disse diskurser gør sig gældende i de reformprogrammer samt love og bekendtgørelser, der knytter sig til hf-enkeltfagsområdet og avu-området. **Kapitel V HF & VUC FYNS funktioner og opgaver** sætter fokus på, hvad der efterspørges og udbydes på stedet, herunder de mange hensyn, man som lærer og skole forventes at varetage. **Kapitel VI HF & VUC FYN – ikke et sted for ‘alle’** sætter fokus på, hvad der synes problematisk i forhold til temaerne inklusion og rummelighed. Derudover fremanalyseres det, hvilke ekskluderende sagsforhold der kan spottes på skolen. *Undervisningsmæssige sagsforhold* er temaet i **kapitel VII**. Her kigges nærmere på forholdene lærerstyring, tid, eksamen samt den fysiske materialitet. **Kapitel VIII Lærermæssige sagsforhold** tager fat i forhold vedr. den ‘gode lærer’, lærersamarbejde samt lærer-ledelsessamarbejde. Afslutningsvist sammenfattes rapportens analyser i **kapitel IX Konkluderende betragtninger** og i **kapitel X Perspektiverende betragtninger** formuleres en række interessante spørgsmål med afsæt i rapportens analyser.

Noter

1. Lewis 2009, p. 4.
2. Gilliam 2005, p. 71.
3. Armstrong; Armstrong & Spandagou 2011; Popkewitz & Lindblad 2000.
4. Hansen 2012, p. 95.
5. Brinkmann 2010.
6. Slee 2008.
7. For yderligere information om forskellige kursisttilgange kan henvises til rapporten *Mangfoldighed og fællesskab – en etnopedagogisk*

analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC (Beck & Paulsen 2011).

8. DAMVAD-rapport 2011 – VUC- og 50-procentmålsætningen.
9. Salecl 2012.
10. Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012a.

II. Projektets tendensanalytiske perspektiv

I dette kapitel uddybes rapportens *tendensanalytiske* afsæt. Dette har haft afgørende betydning for, hvad fokus har været rettet mod i projektets undersøgelser, og hvordan det har det. Overordnet og kondenseret set handler tendensanalytik i indeværende rapport om at undersøge trægheden: ... »i det sociales forandringer og rytmen i det sociales gentagelser på konkrete steder til bestemte tider«. ¹ De tendenser, der søges konceptualiseret, er *ikke* blot flygtige trends, men nogle som formodes at få en potentiel fremtidig og historisk 'afgørende' karakter for nogen/noget. Det handler således om at komme på bølgelængde med samtiden med henblik på at forstå, hvad der sker for tiden, hvad man bekymrer sig om, og hvad er man ængstelig for?

I tilknytning hertil er det vigtigt at beskrive, hvad man *ikke* bekymrer sig om, selvom man måske 'burde'. Hvad negligeres, forbigås, overses, forties og fortrænges? ² Det handler om at kunne sige noget nyt og interessant, som ellers ikke umiddelbart ville være blevet sagt. ³ Ligeså handler det om at skabe opmærksomhed for de *selvfølgeligheder* og *konfliktualiteter*, der altid *med-transmitteres* i kommunikationen. Den *mer-betydning*, der medtransmitteres ⁴, beskriver man i skoleregi som den *skjulte læreplan*. Det gælder fx, at de temaer, læreren vælger at bruge tid på, skriver sig ind i en form for *diskurs*. Det intonerer noget på en bestemt måde, hvorved noget kommer til at fremstå mere værdifuldt end andet. Et valg er *aldrig* et neutralt anliggende.

Det er altid udtryk for en bestemt smag/afsmag for noget/nogen.

At foretage en tendenslæsning og -afsøgning på HF & VUC FYN handler samlet set: »... både om diagonalt at kunne tage tegn af tiden og i et diakront-synkront perspektiv at kunne interpretere en samtids konfliktuerende og hegemoniske tendenser i og på tværs af dens tegn og tiltag.⁵ For at spotte disse tegn og tiltag kan der bl.a. kigge efter de *instanser*, som 'installeres' i den sociale praksis. Disse instanser kan forstås som værende det *selvfølgelige*. Det man *ikke* sætter spørgsmålstegn ved og *ikke* betvivler.⁶ Ikke desto mindre er det selvfølgelige *ikke* noget naturgivent, om end det ofte 'naturliggøres'. Det kan forstås som værende en metafysisk 'fiktion'. Det har den betydning, at det *selvfølgelige* altid kunne have været anderledes. Derfor giver det god mening at spørge til, hvad det egentligt er, der tages for givet, og hvad der undgår bevågenhed.

Social orden

Via tendensanalysen kan man få hint om, hvilken *social orden* der synes i spil i praksis, og hvordan den sætter sig igennem heri. I et inklusions- og eksklusionsøjemed er det særdeles interessant, fordi en social orden *ikke* bare sætter grænser mellem 'os' og 'dem', men også har betydning for, hvad der vurderes som værende rigtigt/forkert, fornuftigt/ufornuftigt, legitimt/illegitimt, produktivt/uproduktivt, normalt/unormalt osv.

For at komme på sporet af den *sociale orden* handler det altså om at lede efter de instanser, logikker og rationaler, der synes tilstedeværende i praksis.⁷ En af vejene hertil er konkret at undersøge de *diskurser*, der gør sig gældende heri. De bidrager nemlig til at installere de instanser, logikker og rationaler, der influerer på, hvad der er meningsfuldt at *sige* og *gøre*. Altså hvornår, hvordan og på hvilken måde det er det.

Ved at 'lytte' til lærernes og kursisternes *talen* og 'se' på deres *handlinger* i praksis, kan der altså åbnes op for at belyse, de gæl-

dende *diskurser*. Med reference til Wittgenstein er fokus på, hvordan diskurserne gøres, bruges og spilles så at sige. Dermed kan man med fordel få artikuleret og diskuteret normer, man måske i al ufordragelighed og ikke-bevidst har taget udgangspunkt i. Spørger man fx til, hvordan 'lærerspillet' *gøres* i praksis⁸, åbnes en mulighed for at problematisere dét, man i praksis måske ikke har tænkt synderligt meget over, fordi man har troet, at det var normen at gøre. Ulempen kan være, at man taler *nye* normer frem, og således sætter nye *grænser* for noget/nogen. Grænser, som tidligere *ikke* var til stede på samme måde, og som måske ikke bidrog til nogen nævneværdig inklusion/eksklusion af noget/nogen.⁹

Styring, magt og viden

Der er nu mobiliseret et afsæt for at kunne sige noget om de inklusions- og eksklusionsmekanismer, der gør sig gældende i praksis. Alligevel skal der tages et par yderligere skridt. Det hænger sammen med, at den *sociale orden*, der trives i praksis, kan forstås mere nuanceret, hvis der *også* er blik for den måde, hvorpå HF & VUC FYN og herunder de forskellige aktører (lærere og kursister m.fl.) forsøges *styret*. Styring i samtiden må inden for rapporten tendensanalytiske perspektiv forstås som:

»... en hvilken som helst form for kalkuleret og rationel aktivitet. Den udføres af en mangfoldighed af autoriteter og organer, benytter sig af en mangfoldighed af teknikker og vidensformer og søger at forme vores adfærd ved at operere gennem vores ønsker, interesser og overbevisninger. Styring udøves med henblik på specifikke, men skiftende mål og har relativt uforudsigelige konsekvenser, effekter og resultater«. ¹⁰

Styring knyttes her nært sammen med *magt* og *viden*.¹¹ Magt skal forstås som værende allestedsnærværende i det sociale og som noget, der er både produktivt og repressivt. Magt *udøves* på

forskellige decentrale niveauer i alle slags sociale relationer i tæt parløb med forskellige typer af viden.

En undersøgelse af hvordan vi styrer og bliver styret, samt hvad der sker, når vi styrer og bliver styret på en særlig måde, kan give svar på, hvordan de styrende såvel som de styrede subjektiveres, dvs. konstrueres som bestemte typer subjekter (aktører). Dette kan nemlig have inkluderende såvel som ekskluderende konsekvenser for nogen/noget.¹²

Hertil kan spørges, hvilke *styringsteknologier* der tages i brug i praksis. Teknologier, som kan forstås som mere eller mindre rationelle forsøg på at forme, regulere og håndtere nogen/noget. Disse teknologier kan være midler, procedurer, taktikker, strategier, metoder og undervisningstyper. Man kan fx se, hvordan klasseundervisning er med til at regulere og styre interaktioner og relationer på bestemte måder samt værdsætte bestemte former for *adfærd* og *selvforhold*.¹³

Arkitektur og interiør

Også *arkitekturen* såvel som *interiøret* bidrager til at regimere den *sociale orden* i praksis. Arkitektur er formende, disciplinerende og regulerende for noget/nogen¹⁴ i den forstand, at fx indretningen kan 'overtale' aktørerne til at *tale* og *handle* på bestemte måder. De fysiske rammer 'er' ikke bare, de 'gør' også noget. De henvender sig til særlige kategorier af individer, ligesom kravene og forventningerne til disse afspejler sig i rummet. Ved at kaste et blik på et klasserum, kan vi således få noget at vide om de inddelinger, kategoriseringer og forestillinger, der synes på færde heri, samt hvilke diskurser der er det. I tilknytning hertil er det centralt at hæfte sig ved, hvordan udstyrsstandardens beskaffenhed er, idet det også sender et signal om prioriteringer, og hvad der lægges vægt på og værdsættes, og hvad der ikke gør.¹⁵

Praksis tilrettelægges og organiseres altså i høj grad i forhold til, hvad den fysiske materialitet tillader og lægger op til. Hermed også sagt, at 'utidssvarende' bygninger, indretninger og interiør

kan gøre det svært at leve op til en tids herskende lærings- og undervisningsdiskurser, hvorfor det kan fastholde nogle i forældede og træge praksisser, der opretholder status quo og *business as usual*.¹⁶ Dermed ikke sagt, at visse bygninger med 'traditionelle' skolearkitektoniske træk, som tidligere blev dømt ude, ikke kan få en form for renæssance og dømmes inde igen. Ved nærmere eftertanke synes nogle 'traditionelle' bygninger at være velegnede til at imødekomme samtidens krav og forventninger.¹⁷

Sammenfatning

I indeværende kapitel II er rapportens tendensanalytiske perspektiv blevet udfoldet. For at opsummere handler det om at spotte de dominerende diskurser, der sætter sig aftryk i *talen* og *handling* på Hf & VUC FYN med forskellige inklusions- og eksklusionskonsekvenser til følge. Dette skal afstedkomme muligheden for at få konsekvenserne sat i perspektiv. Et perspektiv, der tillader os at blive 'klogere' på disse samt muliggøre kritik og iværksættelse af nye tiltag. Når der tales om *kritik*, handler det ikke om at erstatte ufornuft med fornuft. Snarere handler kritik i indeværende perspektiv om at fremprovokere en undren over for det, der forekommer *selvfølgelig* og *indiskutabelt*, dvs. at gøre det muligt at diskutere de ofte oversete implikationer, det har, at man *taler* og *handler* på nogle fremfor andre måder. Hele pointen med udviklingsprojekter er jo at blive i stand at *tænke* nyt og anderledes, netop mhp. at kunne *gøre* noget andet, end man hidtil har gjort.

Noter

1. Kristensen 2009, p. 25.
2. Kristensen 2007, p. 19.
3. Schmidt 2005, p. 101.
4. Schmidt 1988.
5. Kristensen 2009, p. 26.

6. Schmidt 2000, p. 139.
7. Schmidt 1999, p. 15-16.
8. Wittgenstein 1994; Hiim 2010.
9. Kristensen 2007, p. 18.
10. Dean 2008, p. 44.
11. Foucault 1980, p. 109ff.
12. Dean 2008, p. 70; Rose 2003.
13. Moss 2007, p. 9; Rose 1999.
14. Foucault 2005, p. 188ff; Juelskjær 2011a.
15. Gulløv & Højlund 2005.
16. Juelskjær 2011b.
17. Hermann 2007.

III. Metodiske refleksioner

I dette kapitel præsenteres udvælgelsen af lærere og kursister (respondenter) samt begrundelserne for valget af disse. Derefter redegøres for, hvorfor fokusgruppeinterview og observationsstudier er blevet anvendt. Der bruges tid på at illustrere, hvad begge metoder er velegnet til i forhold til rapportens formål og under hensyntagen til projektets tendensanalytiske perspektiv.

Respondenter – lærere og kursister

Undersøgelsen har som tidligere nævnt rettet sig mod hf-enkeltfagsdelen og avu-delen. Tre lærere, der underviser på hf-enkeltfagsdelen, samt en lærer der underviser på avu-delen, har deltaget i undersøgelsen. For at opnå en vis 'kvalitativ' spredning respondenterne imellem er begge køn repræsenteret (3 kvinder og 1 mand) ligesom lærerne underviser i forskellige fag. På hf-enkeltfag drejer det sig om dansk, matematik og samfundsfag. På avu-delen drejer det sig om dansk som andet sprog. Derudover underviser lærerne på forskellige geografiske matrikler. Denne spredning er valgt for at kunne sige noget *tendentielt* på tværs af fag, uddannelse, køn og geografisk placering etc. Det betyder, at jeg ikke på 'traditionel' sociologisk vis forsøger at sige noget om sammenhængen mellem en bestemt *talen* og *handlen* som følge af fx lærernes forskellige fag, uddan-

nelser og køn. Et andet vigtigt udvælgelseskræterium har været, at lærerne skulle have lyst til at deltage i et så langtrækkende projekt samt have lyst til at arbejde analytisk og problematiserende med egen praksis.

For kursisterne vedkommende sigtede udvælgelsen også mod at få begge køn repræsenteret. Hertil var det også hensigten at få en vis etnisk spredning i respondentgruppen. Sidst men ikke mindst blev kursisterne udvalgt ud fra, om de havde mod på og lyst til i en gruppe at diskutere en række temaer omhandlende det at være kursist på HF & VUC FYN. Der skelnes ikke mellem avu-kursister og hf-enkeltfagskursister i rapporten. Det skyldes, at siget jo er at pege på nogle *tendenser* på tværs af deres tilknytning. Til trods herfor, kan det ikke undgås, at de forhold, som kursisterne tematiserer, spiller sammen med deres forankring på henholdsvis avu-delen og hf-enkeltfagsdelen. Det synes også at fremgå i rapporten.

Fokusgruppeinterview

Sigtet med fokusgruppeinterviewene har været at opnå kendskab til, hvordan mening og betydning dannes – forhandles og konstrueres – af forskellige aktører i det *sociale*. Dette giver metoden mulighed for, fordi respondenterne spørger ind til samt problematiserer hinandens udtalelser, erfaringer og forståelser. Hermed åbnes muligheden for, at der artikuleres en række *selvfølgeligheder* og *konflikter* i forhold de emner, der bringes på banen. Selvfølgeligheder og konflikter, der kan sige noget, om de diskurser aktørernes kobler sig på og er medproducerende af. Samtidig kan metoden bruges til at få blik for, hvordan lærerne / kursisterne i *enighed*, i *uenighed* og i *ikke-uenighed* legitimerer og konstruerer forskellige typer forståelser, samt hvilke argumenter de i den forbindelse benytter sig af.¹ *Ikke-uenigheden* handler om det, man hverken er *uenig* eller *enig* i, men det man så at sige forholder sig fordrageligt til. Det man *ikke* foranlediges til at protestere imod.

En ofte anført ulempe ved fokusgrupper er, at de ikke er velegnede til at producere data om aktørernes 'individuelle ståsted'.² Dels fordi den enkelte i fokusgruppeinterview får sagt mindre end i det individuelle interview, og dels fordi der ganske givet er temaer, forhold og aspekter, man undlader at tale frem i et sådant 'socialt træf', som fokusgruppeinterviewet må siges at være. Det kan dog argumenteres for, at fokusgruppeinterview sagtens kan sige noget om den 'enkeltes ståsted'. For respondenterne kan tilkendegive, hvad han/hun er *enige*, *uenige* og *ikke-uenige* med de andre i. Man kan opponere mod forhold, der bliver problematiseret, og som man måske *ikke* genkender.³ Dette kan i særdeleshed sige noget om, den enkeltes ståsted.

Der er blevet foretaget *et* fokusgruppeinterview af ca. 90 min. varighed med de fire lærere. For lærernes vedkommende er en række sagsforhold som nævnt indledningsvist blevet tematiseret. Bl.a. de samtidige krav og forventninger der møder dem i forhold til deres lærerrolle og deres undervisning osv. Dertil hvordan de beskriver det at være lærer på HF & VUC FYN. Dvs. hvordan italesættes det, og hvilke forhold artikuleres i den sammenhæng? Herudover tematiseres, hvordan lærerne beskriver kursisterne på skolen, og hvordan de taler og forholder sig til social inklusion/eksklusion på skolen.

For kursisternes vedkommende blev der foretaget *fire* fokusgruppeinterview, som hver havde en varighed på 60-90 min. Der blev dannet en fokusgruppe fra hver af de fire læreres hold. Til hver af grupperne blev der udvalgt fire kursister. I forhold til kursisterne er deres kursistrolle, deres talen om undervisningen herunder organiseringen, tilrettelæggelsen og styringen af denne blevet tematiseret. Dertil er deres beskrivelser af sig selv, hinanden og lærerne blevet tematiseret.

Det skal for god orden skyld nævnes, at alle interviewene er blevet transskriberet. Ikke in extenso. Interviewene er blevet kondenseret på den måde, at overflødige og meningsforstyrrende pauser, gentagelser mv. er udeladt.⁴

Observationsstudier

I projektets observationsstudier har fokus været rettet mod det sociale undervisningsmæssige træf, og mod hvordan forskellige diskurser *gøres* heri. De analytiske spørgsmål, der er blevet stillet, er: Hvad sker der? Hvornår sker det? For hvem sker det? Hvem siger hvad til hvem?⁵

For lærernes vedkommende har optikken været rettet imod, hvordan lærerne organiserer det undervisningsmæssige træf, hvordan de *gør* deres lærerrolle, hvordan de bidrager til forskellige sociale relationer, og hvordan de med deres *gøren* (talen, tilgang, lytten og blotte tilstedeværelse) er 'stemningsættende' i det sociale undervisningsmæssige træf.

Kigger vi på kursisterne, har blikket bl.a. været rettet mod, hvilke aktiviteter der synes at optage dem, og hvilke der ikke gør. Der har været opmærksomhed på, hvordan kursisterne organiserer og grupperer sig, hvordan de handler og agerer på forskellige undervisningsmæssige sagsforhold, og hvordan deres indbyrdes relationer samt relationerne til lærerne tager sig ud.

Ligeså har der været stillet skarp på den fysiske materialitet de steder, hvorpå observationerne har fundet sted. Dvs. hvilke betingelser sættes *i* og *med* den fysiske materialitet?

Samlet set har der været observeret ca. 35 timer.

Sammenfatning

I projektet har været anvendt metoder, som samlet set har kunnet tegne et fyldestgørende billede af, hvilke diskurser der gør sig gældende i lærernes og kursisters *tale* og *handlinger*. Fokusgruppinterviewene har været velegnede til at få blik for de *sociale* menings- og betydningsprocesser, der forhandles og konstrueres aktørerne imellem. Observationsstudier har været anvendt til at få adgang til, hvordan forskellige diskurser udspiller sig i det undervisningsmæssige træf under hensyntagen til den fysiske materialitet.

I næste kapitel skal der kigges nærmere på HF & VUC FYN's rolle i en samtids- og uddannelsesmæssig kontekst. Dette med henblik på at forstå, hvilke ærkevilkår og samtidige diskurser der har betydning for lærernes og kursisternes *talen* og *handlinger* i praksis.

Noter

1. Halkier 2009; Søndergaard 2006.
2. Halkier 2010, p. 123.
3. Flick 2006, p. 189ff.
4. Olsen 2002.
5. Kristiansen & Krogstrup 1999.



IV. HF & VUC i en samfunds- og uddannelsesmæssig kontekst

Hf-enkeltfag og avu

Inklusion er et af tidens mest hypede begreber. Begrebet er omgivet af en lang række politiske over- og undertoner. Lyttes der til disse, er der overordnet set tre interesser på spil. For det *første* vil man under sloganet uddannelse til 'alle' sikre, at 'udsatte' grupper kommer med på uddannelsesvognen. For det *andet* vil man reducere den ulige kønsrepræsentation i uddannelserne. For det *tredje* – og måske vigtigst af alt – vil man sikre den økonomiske konkurrenceevne. Meget synes at stå og falde med om disse mål indfries. Det skorter da heller ikke på uddannelsespolitiske *tiltag*, der skal sikre dette.

For hf's vedkommende kan man ikke komme uden om *gymnasireformen 2005* (indholdsreformen), som må siges at være det første store uddannelsespolitiske tiltag, der knytter sig til den øgede fokusering på inklusion. Der lægges op til, at uddannelserne skærper og fornyer deres profiler. Afsættet var, at nye former for samspil inden for de forskellige fakultetstraditioner og fagområder kunne styrke (elevernes / kursisternes) studiekompetencer og almindelse. Dertil kommer, at lærerne skal arbejde sammen i teams for at styrke og forbedre bl.a. de undervisningsdidaktiske og pædagogiske anliggender.¹

Rettes blikket mod *bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning* abonneres som en 'naturlig' ting på

mange af de begreber og formuleringer, der er at finde i gymnasireformen. Udover at uddannelsen skal bidrage til, at kursisterne opnår almindelig viden og kompetencer, skal den danne grundlag for videreuddannelse samt øge kursisternes muligheder på arbejdsmarkedet. Undervisningen skal ikke kun være teoretisk, men også være anvendelsesorienteret. Videre skal kursisterne bl.a. »... opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.«² Herunder skal deres såvel kreative som innovative evner samt deres kritiske sans og ansvarlighed udvikles.

Der skal således arbejdes med 'virkelighedsnære' problemstillinger og cases. Den 'traditionelle' abstrakte, teoretiske og skola-stiske 'lærerstyrede' undervisning udfordres af den verserende kompetencediskurs med fokus på anvendelsesorientering (Beck & Paulsen 2011; Raae m.fl. 2009). Derudover skal undervisningen evalueres, så: »... kursister, lærere og kursets leder informeres om kursisternes udbytte af undervisningen«.³ Ligeså skal: »... kursisten løbende evalueres. Evalueringen skal sikre, at den enkelte kursist får et klart billede af egne styrker, svagheder og fremskridt og give grundlag for at justere undervisningen.«⁴ Hertil skal kursisterne have forskellige vejledningstilbud bl.a. for at sikre, at de holder fast og gennemfører.

Selvom avu ikke er en gymnasial uddannelse, synes reformen at få indirekte betydning herfor alligevel, fordi avu sigter mod videreuddannelse bl.a. inden for gymnasieområdet. Det hedder sig da også i avu-lovens § 1, at uddannelsens formål er at: »... styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig«.⁵ Videre anføres det, at man skal styrke kursisternes: »... faglige indsigt, viden og kompetencer samt deres kritiske sans [...] Kursisterne skal tillige lære at anvende forskellige arbejdsformer, og deres kreative og innovative evner skal udvikles.«⁶ Mange af de ting, man skal arbejde med på avu-delen, skal altså sætte kursisterne i stand til at kunne tage en gymnasial uddannelse. Det er derfor tydeligt, at der er søgt en stringens og kontinuitet imellem avu-delen og hf-delen.

Fælles for begge uddannelser er, at de skal have et system til

kvalitetsudvikling og resultatvurdering En lang række forhold skal dokumenteres og evalueres. Der er tale om *selvevaluering*, idet der lægges op til, at institutionerne *selv* formår at *synliggøre*, hvordan og hvorledes undervisningen er i overensstemmelse med de fastsatte mål, hvordan man løbende evaluerer kursisterne, samt hvordan man får fulgt op på disse evalueringer ved at sætte tiltag i gang, der kan sikre fortsat institutionel forandring og udvikling.⁷

Frihed/ufrihed og synliggørelse

Den omtalte synliggørelsestendens får for alvor vind i sejlene med strukturreformen 2007. Overgangen til selveje har nemlig en lang række konsekvenser for skolerne, som på en og samme tid bliver underlagt en decentralisering og en centralisering. Der bliver m.a.o. tale om en *centraliserende decentraliseringstendens* såvel som en *decentraliserende centraliseringstendens*. Med denne kiasme indikeres, at det er et *såvel som* forhold, der er tale om. Det vil sige, at skolerne på visse områder er 'frie' til at handle på visse måder, ligesom de er 'ufrie' til at handle på andre måder. Der lægges op til, at man som skole – under visse rammer / betingelser – kan udøve en *aktiv* form for selvledelse og selvstyring.⁸ *Ufriheden* er knyttet bl.a. til det, at skolerne, jf. *Bekendtgørelse af lov om gennemsigthed og åbenhed i uddannelserne m.v.*,⁹ skal *synliggøre* kursisternes fuldførelsestid, fuldførelsesfrekvens, frafald samt overgangsfrekvens til på den ene side anden uddannelse og på den anden side beskæftigelse. Ligeså skal skolerne *synliggøre* deres værdigrundlag, deres pædagogiske udgangspunkt, deres indsatsområder samt eksempler på pædagogiske praksisser. Det er ikke bare de statistiske målbare størrelser, der skal synliggøres, men også de mere 'bløde' og ikke-målbare størrelser.¹⁰ *Friheden* er knyttet til *måden*, man synliggør. En frihed, der dog ikke er så fri, fordi selvejevilkåret gør det strategisk klogt at synliggøre på en måde, der gør alt det 'gode' synligt og alt det 'ikke-gode' usynligt.¹¹ Ord som spin, management, omsætningshastighed og varelager er ikke mere fremmede i det uddannelsesmæssige

vokabular. Den enkelte skole må jo hele tiden være opmærksom på *udbud* og *efterspørgsel*. Hvad efterspørger kunderne? Og hvad udbyder konkurrenterne? Man er som skole hele tiden under besigtigelse, ligesom man konstant udsættes for bedømmelse.

Alt det ovenstående hænger sammen med skolernes ændrede opdrag. Et opdrag, der må ses som et led i transformationen fra velfærdsstat til konkurrencestat. Hvor uddannelserne inden for en velfærdsstatslogik lægger: »... vægt på moralsk dannelse, på demokrati som fællesskab og på frihed som muligheden for at deltage i de politiske processer«¹², så forholder det sig anderledes inden for en konkurrencestatslogik. Her vægtes den enkeltes frihed til samt ansvarlighed for at forme sit *eget* liv og realisere *egne* behov. Individet, ikke kollektivet, er i centrum. Dette forhold kan forstås ikke kun ift. et person-, men også et organisationsniveau. Der er ift. begge niveauer tale om en individualiseringsdiskurs, der sætter sig igennem i forhold til, at man *selv* (person/organisation) har *frihed* til at vælge dette eller hint. Paradoksalt nok afstedkommer det samtidig en *ufrihed* til at vælge. Man kan nemlig slet ikke undsige sig valget.¹³

Valg og risici

Dette får filosofen og sociologen Renata Salecl til at tale om valgets tyranni. Vi er i princippet friset til at vælge i al uendelighed. Og med den uendelige nødvendighed af at foretage valg, følger også en angst for at vælge forkert. Ikke blot kan et forkert valg få vidtrækkende konsekvenser. Det er også langt fra altid reversibelt. Et forkert valg udstiller en mangel på formåen. Man kunne jo bare have truffet det 'rigtige' valg. Dette er problematisk ikke mindst ud fra den betragtning, at den eller de, der skal træffe valget, ikke altid er i besiddelse af den nødvendige information for at kunne træffe det 'rigtige' valg. Folks beslutninger vil ofte være påvirkede af: »... *eksterne faktorer, såsom andre mennesker, eller af interne faktorer, såsom deres egne ubevidste begær og ønsker.* «¹⁴ Det må heller ikke negligeres, at hele

ideen om det formodede frie valg, bygger på rational choice-teoriens antagelse om, at man altid på et rationelt grundlag handler i overensstemmelse med egne interesser. Men dette er jo langt fra tilfældet. Vi ved, at man ikke sjældent træffer valg, der ikke er i egen interesse. Ej heller er de valg, vi træffer, altid rationelle. Ikke desto mindre har ideen om, at det gælder om *bare* at træffe de 'rigtige' valg for alvor tag i os.

Den enkelte (person/organisation) holdes altså *selvansvarlig* for succeser og fiaskoer. Dette kan danne basis for en grundlæggende *eksistentiel* ængstelse for, om man nu træffer de rigtige valg. Desuden kan det også afstedkomme et farvel til social kritik. Salecl udtrykker det sådan, at: » *Idet vi er besatte af vores individuelle valg, vil vi ofte overse, at disse næppe er individuelle overhovedet, men faktisk i høj grad er påvirkede af det samfund, vi lever i*«. ¹⁵ Som skitseret er det øgede antal valgmuligheder ikke kun et gode, men kan også udmønte sig til et onde.

Uddannelsesacceleration og fremtidsængstelighed

Med fokus rettet mod samtidens skoler handler det om, at de skal vælge den rigtige strategi i forhold til det 'game', vi hørte om ovenfor. Denne strategi vælges ikke en gang for alle, for kundernes efterspørgsel ændrer sig jo. Det kræver derfor, at man er i *bevægelse* som skole. Man må konstant udvikle sig og have en finger på pulsen, i forhold til hvad potentielle konkurrenter kommer op med af salgbare tilbud. Hvis man som skole i samtiden ikke er under udvikling, ja, så er man principielt under afvikling.

Dette udviklingspres kan afstedkomme, at nye måder at anskue situationer på kan være påkrævet, ligesom en udvidelse af det eksisterende vokabular kan det. Eksisterende sædvaner og selvfølgeligheder, der ikke tidligere har været sat spørgsmålstegn ved, må problematiseres. Nye spørgsmål må stilles for at skærpe sanses for det *anderledes*. De institutionelle *metafysiske* og *naturaliggjorte* instanser, som man tidligere på *selvfølgelig* vis har begrundet sin talen og handlinger i, udfordres af udviklings- og

forandringskravene. Det kan føre til, at grundlæggende autoritative instanser mister deres legitimitet, hvorfor nye grænser kan sættes og nye praksisser kan etableres.¹⁶

Men denne form for udvikling og forandring er ofte *tidskrævende*, og i den forstand har den vanskelige kår. Ofte tvinges skolerne til kortsigtede fremfor langsigtede løsninger.¹⁷ Konkurrencelogikken, som skolerne er underlagt, kræver ikke blot udvikling. Den kræver, at udviklingen *fremskyndes*, fordi der ellers er nogle, der overhaler og kommer først med 'salgbare tilbud'. Det er 'konkurrencespillet's' lod. Vi har således at gøre med, hvad den tyske sociologiprofessor Hartmut Rosa betegner som en *accelerationstendens*. En tendens, der sætter sig igennem på forskellige niveauer med en række forskellige konsekvenser til følge.

En af dem er knyttet til en reducere af de demokratiske processer.¹⁸ Disse er jo ofte meget tidskrævende og er ikke altid umiddelbart effektive og nytteorienterede i instrumentel forstand. At lytte til langvarige argumenter og uenigheder uden vished om, at der kan nås til enighed og dermed generes nyttige tiltag og indsats, kan inden for en markedsorienteret logik alt andet lige siges at være kontraproduktivt. Som en kendt dansk erhvervsmand har udtalt, så er det problematiske ved demokrati, at det tager for lang tid. Således skal man ikke være blind for, at der ligger en 'eksklusionsrisiko' forbundet med at ville være *først*. Der vil jo kunne opstå en tilbøjelighed til at se bort fra det, der ikke i nuet har en konkret nytteværdi og tager for lang tid. I øvrigt noget, der på længere sigt kunne have en inklusionsværdi.

Rosa argumenterer videre for, at accelerationstendensen kan få konsekvenser for vores måde at forholde os til hinanden på. For hvis vi fx har alt for travlt med at *fremtidssikre* os på den 'rette' måde, ja, så kan der være en tilbøjelighed til, at vi ikke involverer os i noget eller med nogen, der beslaglægger for meget af vores tid. Som Rosa lakonisk udtaler: »*Small wonder we are little inclined to hear other people's life-stories*«. ¹⁹ Som de følgende analyser i rapporten viser, så er det en tendens, som synes at gøre sig gældende på HF & VUC FYN.

Sammenfatning

Som analysen ovenfor har vist, gør en *særlig* udviklingstrang- og hang sig gældende for tiden. Denne viser sig på samfundsniveau, hvor der konstant tales om at sikre den nationale konkurrenceevne. Denne viser sig også på organisationsniveau, hvor der med *selvejet* lægges op til, at det er de bedst egnede og de mest kreative og innovative, der skal påtage sig denne opgave. Det afstedkommer et konstant udviklingspres for at kunne følge med de andre. Også på individniveau er udvikling et tema. Tiden synes hovedsageligt brugt på det, som kan bidrage positivt til at nå fremtidige og konkrete mål. Det, der ikke umiddelbart har en nytteværdi, negligeres til fordel for det, der har. Hvordan det konkret tager sig ud, vil blive artikulert i de følgende kapitler.

Noter

1. Undervisningsministeriet 2003.
2. Undervisningsministeriet 2011 §1 stk. 3.
3. Undervisningsministeriet 2011 § 51.
4. Undervisningsministeriet 2011 § 52.
5. Undervisningsministeriet 2008 § 1.
6. Undervisningsministeriet 2008 §1. Stk. 2.
7. Undervisningsministeriet 2005b & Undervisningsministeriet 2009.
8. Rüsselbæk Hansen 2011.
9. Undervisningsministeriet 2005a.
10. Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012a.
11. Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012a & Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012b.
12. Pedersen 2011, p. 12.
13. Rüsselbæk Hansen 2012.
14. Salecl 2012, p. 13.
15. Salecl 2012, p. 17.
16. Wackerhausen 2004.
17. Sennet 1999.
18. Rosa 2010, p. 46, 71.
19. Rosa 2010 p. 97.



V. HF & VUC FYN's funktioner og opgaver

Hvad efterspørges og hvad udbydes?

Af lærernes tematisering af HF & VUC FYN fremgår det, at det er sted, hvor mange funktioner skal varetages. Funktioner, som andre uddannelser måske *ikke* har kunnet varetage. Ligeså er det sted med fleksible og individuelle uddannelsesmuligheder. Der er ingen tvivl om, at man har en vare, som nogle gerne vil erhverve sig og betale for. Hvad det så er for en 'vare', der efterspørges, varierer kursisterne imellem. Kursisterne har brug for noget forskelligt. Det er netop det, der gør, at man skal varetage mange funktioner:

HF & VUC FYN har mange funktioner. Den samler unge mennesker op, som kan være droppet ud af uddannelsessystemet. Den samler op inden for arbejdsmarkedet, inden for avu-området. Folk, der er blevet fyret, der gerne vil have en opkvalificering, så de kan komme videre i deres arbejdsliv. Og så har den en stor funktion for vores medborgere med anden etnisk baggrund. Vi får givet dem et sprog, så de kan klare sig i det samfund, vi lever i, og så de også kan få en uddannelse.¹

Man skal altså samle dem op, som ikke har formået at gennemføre en uddannelse, ligesom man samler folk op, 'der gerne vil' eller er 'nødsaget til' en opkvalificering for at komme

videre med deres arbejdsliv. Derudover beskrives HF & VUC FYN som et sted, der bidrager til at få integreret kursister med anden etnisk baggrund, så de er i stand til at klare sig i samfundet.

Men HF & VUC FYN er ikke bare et 'opsamlingssted' for dem, der har været på arbejdsmarkedet, for dem med anden etnisk baggrund, der skal lære det danske sprog, og for dem, der har brug for en uddannelsesmæssig second chance. HF & VUC FYN har ikke *bare* en opsamlings-, opkvalificerings- og integrationsfunktion. En lærer udtaler: »Der er VUC, som blev beskrevet før. Det har jo altid været et opsamlingssted for voksne mennesker. Men nu bliver kursisterne jo yngre og yngre. I dag er der nogle, der vælger HF på VUC som et alternativ til gymnasiets HF. Det er noget nyt.«² HF & VUC FYN fremhæves altså også som et alternativ til de andre gymnasiale uddannelser. Og på dette punkt synes situation i nogen grad at have ændret sig. Stedet frekventeres i dag også af unge, der skal bruge nogle gymnasiale fag, som de mangler eller skal have på et højere niveau for at kunne komme videre i uddannelsessystemet. Og det frekventeres af kursister, som ikke før har stiftet bekendtskab med andre uddannelser end grundskolen. Der er altså kursister, som vælger HF & VUC FYN som førsteprioritet. Som det understreges af lærerne, er det da også *mangfoldighed* og *forskellighed*, der karakteriserer stedet. De fleste af kursisterne værdsætter stedets plads til mangfoldighed og forskellighed. Men der er grænser, som vi senere skal se.

Den 'rigtige' og 'forkerte' måde

Mange af de kursister, der har hjemme på avu-delen, kan næsten ikke komme hurtigt nok videre til hf-delen. Nogle har, som en af lærerne hæfter sig ved, ofte for travlt. For de er ikke altid efter hendes vurdering klar til det. Men de har travlt. Og de tilskyndes også til at komme videre. Udover at komme hurtigt videre, er det også noget andet, kursisterne har fokus på. Det er deres

sproglige udvikling og sprogundervisningen. Mange synes at være et stort ønske om at blive bedre til dansk. Nogle for bedre at kunne håndtere deres arbejdssituation, nogle for at kunne tage en uddannelse og nogle for at kunne skabe nye sociale relationer. Sprogproblemer kan, som det understreges af denne kursist, føre til afmægtighed og til eksklusion. De kan betyde, at der er noget, man ikke forstår, som igen betyder, at der er noget, man ikke kan være en del af: »Vi voksne, vi er ikke så dygtige som børnene. Min søn har ikke noget familie, der kan hjælpe ham, men han har fået 10 og 12 i dansk. Han er den bedste i klassen til dansk. Men jeg kan ikke hjælpe ham. Kun på ukrainsk og russisk. Men ikke på dansk.«³

For denne kursist giver tilegnelsen af det danske sprog hende adgang til at kunne hjælpe sin søn med skolen modsat nu, hvor hun er ekskluderet fra at kunne yde nogen hjælp på dansk. Bedre danskkundskaber er vejen for hende til at kunne deltage mere i sønnens skolegang. En anden kursist fortæller, at han sammen med sin familie er blevet interviewet af en journalist. I den forbindelse følte han sig meget dum pga. sit infantile sprog. Det vil han gerne lave om på. Så der efterspørges endnu mere sprogundervisning:

...jeg har ikke nok timer til at lære. Kun to dage om ugen. Det er ikke nok, hvis jeg skal lære mere og diskutere med andre. Derfor går jeg på sprogcafe. Her kan jeg snakke med danskere og lære, hvordan man taler med danskere. Men det er ikke nok. Der er for få timer.⁴

Tilfældet er ikke, at kursisterne ikke taler dansk i andre sammenhænge. Som vi hører, forsøger mange at tale dansk ved de lejligheder, som byder sig. Men kursisterne er enige om, at de har brug for én, der er klar til at rette dem, guide dem og hjælpe dem på rette vej med den 'rigtige' grammatik, den 'rigtige' udtale og den 'rigtige' måde at læse og skrive på, så de kan undgå unødige eksklusion. Det understreges, at det er i skoleregi, man får lært det 'rigtige'. Læreren ses som en afgørende *instans* i den sammenhæng.

Nu er det ikke uden problemer at forankre sig i en sådan *diskurs* mellem 'rigtig' og 'forkert', fordi det kan være svært at artikulere, hvornår det er det ene eller det andet. I nogle sammenhænge kan man fx sige ét, men mene noget ganske andet, mens man i andre sammenhænge ikke kan det.

At operere med en sådan antagelse om, at der findes én rigtig måde at gøre tingene på, kan måske foranledige kursisterne til at tro, at man i skolen lærer 'alt', hvad der er rigtigt i 'alle' situationer. Men så enkelt er det jo langt fra.

Faglige hensyn

Flere udtaler, at der på skolen og særligt på hf-delen tages mange faglige hensyn. Man har fra skolens side fingeren på pulsen i forhold til kursisternes forskellige faglige viden og kunnen. En kursist beretter om, at han blev testet og screenet for dysleksi, da han startede på skolen. Det finder han betryggende. Det skaber tryghed, at der er fokus herpå, og det er *ikke* et fokus, han tidligere er blevet mødt med. Andre kursister hæfter sig ved de mange faglige valgmuligheder, dvs. at man kan vælge lige netop de fag, man skal 'bruge' eller have repe-teret for at 'komme videre'. Andre hæfter sig ved den faglige fleksibilitet i forhold til at kunne tilrettelægge et studie, så man også som travl børnefamilie eller alenemor / alenefar kan få det hele til at hænge sammen. Andre igen hæfter sig ved, hvordan man på skolen fra start af er opmærksom på at få indplaceret kursisterne på de rigtige faglige niveauer. Det værdsættes, at der gøres en indsats for, at man placeres på det rigtige niveau til at starte med, så man *ikke* spilder tiden på det forkerte niveau. En kursist siger således:

Jeg startede med at have matematik på niveau F. Alligevel blev vi sat sammen med E-klassen. Så kunne man se, om der var nogle, der var bedre end F-niveauet, så man hurtigt kunne blive indplaceret på det rigtige niveau. Og det synes jeg er meget positivt

[...] Jeg sætter mig nogle gange lavere, end jeg egentlig burde, fordi jeg måske er usikker.⁵

Citatet illustrerer tilfredshed med, at man som skole tidligt forsøger at spotte, hvilke fagligt niveau kursisterne kan klare. Det kan, som vi også hører, være svært *selv* at vurdere, hvad man på forhånd er i stand til, og hvad man ikke er i stand til. Og en forkert placering kan på den ene side fremme en afmagtsfølelse hos kursisterne, hvis de indplaceres et sted, hvor de så at sige ikke kan honorere de faglige krav. På den anden side kan det bidrage til det modsatte, hvis de indplaceres på et niveau, hvor de alt for nemt kan honorere de faglige krav.

Andre hensyn

Nu er det ikke kun faglige sagsforhold, der tages fat i. Flere kursister italesætter, hvordan der tages hensyn til fx sygdom og andre personlige problemer. Et par kursister kommer ind på, at de har måttet opgive en tidligere ungdomsuddannelse på grund af sygdom. Men som flere kursister anfører, tages der ekstra hensyn hertil på HF & VUC FYN. Det gør det ikke blot muligt at fortsætte uddannelsen. Det skaber også tryghed og fritager for megen bekymring. At der tages mange hensyn, blev jeg bekræftet i på et af observationsbesøgene. Her lagde jeg mærke til, at der på opslagstavlen i klasselokalet hang et opslag, hvor der stod:

Til HF-kursisterne. Har du psykiske problemer, kan du få støttetimer. Du kan efter ansøgning til SU-Styrelsen få støttetimer til:

- Planlægning af ugekalender
- Tilrettelæggelse af skriftligt arbejde
- Sekretærhjælp
- Faglig støtte i indlæring
- Anden individuel støtte

Har du allerede dokumentation kan du kontakte studievejledningen. Har du ikke dokumentation bedes du kontakte administrationen.⁶

Der synes meget hjælp at hente, hvis der måtte være behov herfor. Mange tiltag sættes i værk. Tilsyneladende er det ikke alle kursisterne, der er klar over disse tiltag eksisterer og kan sættes i værk. Men nogle er. En af disse udtaler:

... at der er masser coaches hernede, som man kan gå ind at snakke med og sige: »Hey jeg har lige nogle problemer her. Hvad kan jeg gøre? Jeg har ikke tid til at lave lektier«. Og så sidder man og snakker med dem. Hvis jeg er meget syg i en periode, kan jeg få noget fjernundervisning [...] Jeg var fx i starten af året inde og spørge, om de ikke ville skrive rundt til lærerne, at jeg har de her sygdomme, hvorfor jeg af og til har fravær. Det var ikke, fordi jeg pjækkede, men jeg VAR syg.⁷

På skolen lægger man gerne øre til kursisternes problemer og bistår dem gerne med at finde en løsning herpå. Man kan altså sige, at der tilbydes *hjælp* til *selvhjælp*. Problemerne kan være personlige, faglige og sociale. Men der kan også være tale om økonomiske problemer:

... jeg havde en kammerat, der skulle flytte ind til mig. Det endte med, at han stak mig i ryggen for kr. 23.000. Det er altså ret mange penge, når man er SU-studerende. Jeg levede stort set af kr. 100-200 om måneden i omkring syv måneder. Det var lidt kaotisk. Så jeg blev nødt til at snakke med en coach om det. Jeg havde en del sygedage i den periode, fordi jeg simpelthen ikke kunne overskue at komme i skole. Coachen hjalp mig med at komme i gang igen bl.a. ved at ringe rundt. Og jeg fik telefonnumre til nogle, jeg kunne ringe til i forhold til at få min økonomi op at køre igen. Så jeg slap for Riebers (RKI) og alt sådan noget.⁸

Vi får at vide, hvordan der blev ydet hjælp, så kursisten kunne få sin »økonomi op at køre igen«. Som udgangspunkt synes der ikke at være noget, det er illegitimt for skolen at forholde sig til. Tværtimod synes det legitimt at forholde sig til 'alt', der kan *have* og *få* indflydelse på kursisternes uddannelsesudfald. Man kan således sige, at grænsen mellem kursisternes privatsfære og uddannelsessfæren er flydende. Hvor *meget* og hvor *lidt* skal man i uddannelsesmedfør betrede af kursisternes privatsfære? Hvor langt *kan* man, *bør* man, og *tvinges* man til at gå i dette medfør? Hvilke *midler* er legitime/illegitime til at nå *målet*? Lærerne er ikke enige herom. Derimod er der blandt lærerne ikke-uenighed om, at de personlige relationer til kursisterne er vigtige. Der skal *være* og *gøres* plads til at snakke om andre forhold end de rent undervisningsmæssige af slagsen. Der skal være plads til noget *mere* end blot det undervisningsfaglige. Det understreges i følgende udsagn:

... jeg kan mærke på mine hold, at hvis jeg er meget fokuseret på, alt hvad jeg skal nå, så sker der noget [...] Men hvis jeg siger til én »nej er du lige blevet klippet?«, »hvordan gik det lige med det og det?«, »sikke en smart bluse«, og »hvordan fik du nu lige gjort det med den bog?« og så samtidig sørger for at have dem fagligt, så kører timerne [...] Det lyder måske helt banalt, men jeg kan mærke det i luften, om den er der.⁹

Lærerrollen handler altså om *mere*, end hvad der har med det faglige at gøre. Der skal noget *mere* til. Men for nogle er der grænser for, hvad man skal forholde sig til, hvordan, og i hvilket omfang. En af lærerne italesætter et skift i hendes forholden sig til kursisterne. Hun fortæller, at hun førhen ofte gik ned og drak kaffe med kursisterne i pauserne, men at hun ikke længere orker det. Hun når ofte heller ikke ned på læreværelset og får sig en kop kaffe i pauserne. Og hvis hun gør, er der andre ting, der kræver hendes opmærksomhed:

... jeg synes, at der er kommet meget mere uro omkring mit arbejde, end der har været før. Jeg synes heller ikke engang, at

jeg kan nå ind på lærerværelset og sidde stille og roligt og drikke en kop kaffe. Nej, jeg skal altid lige nå at læse mails, så skal jeg printe noget ud, jeg har lagt i Fronter, så skal jeg lige i Ludus. Der er så mange andre ting, jeg skal hele tiden. Så den ro har jeg slet ikke inde i mig selv mere til at forsøge at skabe det der sociale rum, som jeg egentlig så gerne vil.¹⁰

I citatet understreger læreren, at der er kommet mere uro omkring lærerarbejde. Der er flere *funktioner* og *opgaver*, man skal forholde sig til. Ifølge læreren anvendes 'pauserne' ikke til at få et pusterum i, fordi de fyldes op med fx administrativt arbejde: »... *det kræver et enormt stort arbejde hele tiden at holde øje i Ludus og dokumentere [...] hele proceduren omkring fastholdelse, som blev linet op for os ved skoleårets start med blanketter og ditten og datten*«. ¹¹

Imidlertid skyldes uroen omkring lærerarbejdet ikke *kun* den administrative del, men også den del, der har med kursisterne at gøre, som vi har hørt. Hvor den pågældende lærer tidligere nød at sidde og snakke med kursisterne om forskellige forhold, er det anderledes i dag. Det er ikke en udpræget nydelse, men til tider snarere en belastning: »*I min verden bliver jeg ligesom ædt op nogle gange af alle kursisters problemer. Og giver man først en lillefinger, så begynder de bla bla bla. Til sidst kan jeg simpelthen bare ikke rumme det mere.*» ¹²

Det kan ikke afvises, at den mindre tid, der synes at være til rådighed til at tale med kursisterne i, kan være med til at forstærke den beskrevne uro. Tiden til kursisterne er måske blevet *mindre*, samtidig med at nogle kursister måske kræver *mere* tid. Men selvfølgelig hjælper man, hvis der er behov for det:

jeg havde en situation, hvor der kom en ung pakistansk pige og fortalte mig, at hvis hun flyttede sammen med hendes kæreste, så ville hendes far dræbe hende. Altså som et æresdrab. Det kan man selvfølgelig ikke sidde overhørig. Så bliver man nødt til at tage telefonen og ringe til ledelsen og sige: »vi er simpelthen nødt til

at handle her«. Men jeg bliver nødt til at trække nogle grænser ind imellem. Jeg kan ikke stå i hver enkelt pause og lytte til alle mulige problemer. Det kan jeg simpelthen ikke magte.¹³

Nogle problemer er af en sådan art, at man er nødsaget til at forholde sig hertil, mens andre er man nødt til at lade være med at forholde sig til. En anden af lærerne tilføjer: *Ja, nogle gange har man bare lyst til at løbe ud af døren. Nogle gange tænker jeg, at jeg bare skal slippe væk ik.¹⁴ Nogle gange kan det være en fordel 'ikke at vide' fremfor 'at vide':*

Jeg synes, at det er rigtig svært det med at vide eller ikke vide noget om kursisterne. Jeg kan godt lide den personlige kontakt. Men nogle gange kan det faktisk blive for meget. Ex kan jeg ikke undervise i historierne om en moder i H.C. Andersen på det hold, fordi der sidder en, der har mistet et barn. Jeg kan ikke undervise i afghanske soldaters PTSD i psykologi, fordi der sidder én, der har mistet en dernede. Hvad fanden kan jeg undervise i?¹⁵

Viden muliggør ikke kun noget. Viden umuliggør også noget. Det positive valør, der normalt klæber sig til det 'at vide', anfægtes her. Undervisningsmæssigt set kan man se sig nødsaget til at ekskludere nogle temaer af rent etiske grunde. Men det rejser så spørgsmålet: Hvad kan man i en faglig professionel optik ekskludere? Hvilke hensyn vægter højest. De faglige hensyn eller de etiske hensyn? Og kan man overhovedet skelne mellem disse? Er det etisk forsvarligt på den lange bane at ekskludere nogle faglige temaer for at kunne agere etisk forsvarligt på den korte bane?

Imidlertid er det ikke nemt for lærerne at undgå at vide. For ifølge lærerne eksisterer der hos visse kursister et udtalt og omsiggribende behov for at lade dem vide. Kursisterne indvier dem i alskens problemer, der umiddelbart hører sig privatsfæren til. Det behøver ikke kun at handle om kursisters egne problemer, men det kan også handle om deres børns problemer.

... jeg har også her på det sidste fået henvendelser fra nogle kursister, som tror, at fordi jeg underviser i psykologi, så skal jeg kunne løse nogle problemer for dem med fx deres børns spisvægring o.a., som jo kræver, at de kontakter en læge. Så her siger jeg altså: »Prøv lige at høre her, vi er lige nødt til at få den her clearet af«.¹⁶

Udover at illustrere problemerne knyttet til den uklare grænse mellem faglige og personlige forhold, anskueliggør citatet, at der hersker uklarhed omkring lærerrollen. Hvad hører med til denne, og hvad hører ikke med? Det synes ikke altid lige nemt at holde lærerrollen adskilt fra fx coachrollen og psykologrollen. Flere kursister er af den overbevisning, at de lærere, der underviser i psykologi, er i besiddelse af en 'speciel sans' for ikke kun faglige, men også sociale og personlige problemstillinger. Lyt blot til dette kursistudsagn: »Vores dansklærer er også psykologilærer. Jeg tror, at de har et eller andet med det der [...] med hvordan andre folk reagerer og tager tingene til sig.«¹⁷

Selvbestemte og/eller fremmedbestemte grænser

Som det beskrives i afsnittet ovenfor, eksisterer der hos lærerne et behov for at få trukket nogle grænser. Hovedparten er af den overbevisning, at det er op til dem *selv* at trække disse. Man styrer altså *selv* i hvor høj/lav grad, man skal forholde sig til noget/nogen. Én af lærerne er imidlertid af en anden overbevisning. Hun italesætter, at der er et indirekte pres fra oven om, at man *skal* have fokus på kursisternes private anliggender. Om ikke andet så mhp. at visitere dem videre til psykolog eller coach, hvis der er behov herfor:

Vi skal være socialpædagoger uden at have uddannelsen. Du skal være små-psykolog, små-coach. Du skal både gå ind i det og samtidig holde dig væk. Så skal det videre til coach, psykolog, studievejledere og kontaktlærere. Og når det så kommer ud til

kontaktlæreren, så må kontaktlæreren ikke noget, men så sendes det videre til coachen, som heller ikke må gøre noget, som så sender det videre til psykologen, som måske må gøre noget, men alligevel ikke¹⁸

Noget tyder på, at der mangler en form for forventningsafstemning mht. *hvem der gør hvad, hvordan, hvornår og hvorfor*. Nogle lærere mener, at de er 'selvstyrende', i forhold til hvor meget de skal intervenere i kursisternes privatsfære. Men der synes også at eksistere en 'fremmedstyring', som kommer til udtryk på den måde, at det 'mellem linjerne' forventes, at man er klar til at intervenere heri. Ikke mindst for at kunne visitere kursisterne videre til de rette instanser.

Flere af kursisterne tilkendegiver, at de er glade for, at skolen forholder til deres private anliggender. Mange nyder godt heraf. Sådan italesættes det i hvert fald. Men der er også eksempler på modsatrettede italesættelser, hvor det ikke en gang synes positivt i den 'gode uddannelsesmæssige tjeneste': »*Man kan jo godt gå med nogle forskellige ting, som man ikke lige synes, man vil blande sine lærere ind i. Det er jo ligesom at have et arbejde. Der går du jo heller ikke til chefen og siger, at sådan og sådan hænger tingene sammen derhjemme. Det kommer ikke dem ved.*«¹⁹

Hvor nogle kursister er imødekommende over for brugen af styringsteknologier såsom coaches, psykologer og fraværssamtaler, etc., der anvendes til at få dem tilbage på sporet, er andre mere afvisende over for brugen heraf. Ikke alt ønsker man at dele og lade andre få del i.

Sammenfatning

Som vi har set, er noget af det, der præger HF & VUC FYN, *forskellighed og mangfoldighed*. Både i forhold til de opgaver og funktioner, der skal varetages og håndteres, men også i forhold de kursister, der frekventerer skolen. Nogle kursister sætter stor lid til, at skolen og herunder lærerne kan lære dem det danske

sprog på den 'rigtige måde', dvs. den 'rigtige' udtale, den 'rigtige' grammatik. Skolen og læreren antages simpelthen at besidde en entydig viden om, hvad der er 'rigtigt', og hvad der er 'forkert'. Selvom det kan være smigrende som lærer, at kursisterne tillægger én en så vigtig betydning, er det ikke uproblematisk. Det kan afstedkomme, at kursisterne *ikke* sætter spørgsmålstejn ved lærerens gøren og laden. Der gøres kun få indsigelser, der ellers kunne føre til, at noget ville blive gjort anderledes. Når man fx afslutter undervisningen med, at kursisterne skal evaluere, hvad læreren kunne gøre bedre og anderledes, samt hvad man selv kunne forbedre og ændre på – som man typisk gør det på et af holdene – så synes svaret at være givet på forhånd. For lærerens vedkommende er der ikke meget at ændre på, da denne jo ved, hvad der er 'rigtigt' og 'forkert'. For kursisterne vedkommende derimod er der nok at ændre på, hvis man ikke har forstået dette eller hint. Når læreren er 'rigtig' på den, og man som kursist alligevel ikke forstår det, ja, så må det jo være en *selv*, der er 'forkert' på den.

I et lærerperspektiv kan evaluering i den forbindelse være et decideret *selvbeskyttelsesværktøj*. Når man gentagne gange får at vide af kursisterne, at alt, hvad man gør, er 'godt', så garderer det mod fremtidig kritik. Hvis det nu viser sig på et tidspunkt, at kursisterne får øjnene op for, at ikke alt er fryd og gammen, så kan man jo som lærer henvise til, at man skam har modtaget hobetal af positive evalueringer.

Et ikke uinteressant spørgsmål i den sammenhæng er, om man ikke med fordel kunne tilrettelægge evalueringen anderledes. Hvis man skal evaluere, og det skal man jo ifølge loven, så bliver det ikke uinteressant at få diskuteret, hvad det betyder, at man evaluerer på én måde fremfor en anden. Som vi har set, kan evaluering bruges til mangt og meget. Spørgsmålet er, hvad man på HF & VUC FYN vil bruge evaluering til. Vil man bruge det til det, loven foreskriver (se indledning), så bør man måske evaluere på en *anderledes* måde.

Symptomatisk for samtidens uddannelser er, at det ikke kun er kursisternes faglige forhold, man forholder sig til. Også kur-

sisternes sociale, personlige og økonomiske forhold, forholder man sig til. Alt andet vil være 'dårlig økonomi' og kunne forringe det institutionelle output. Derfor anvendes diverse *styringsteknologier* såsom psykologer, coaches og studievejleder mv. Som kursist tilbydes man altså forskellige former for hjælp. Til gavn for nogle kursister. Til mindre gavn for andre kursister. Man kan hertil spørge, hvor nemt det er at afslå ovennævnte tilbud. Hvilke konsekvenser kan det have, hvis man afslår tilbud om hjælp? Det empiriske materiale giver ikke svar herpå. Alligevel er spørgsmålet ikke-uvæsentligt. Man kan vel godt forestille sig, at hvis nogle kursister, der fra skolens side skønnes at have et behov for hjælp, siger nej tak til psykologbistand, så siger de faktisk nej til noget *mere*. De siger *også* nej til en uddannelse og dermed til en fremtidsforsikring. Og hvilke 'normale' ville da sige nej tak til det? Måske det bliver en smule spekulativt. Alligevel er det min vurdering, at sådanne overvejelser med fordel kan gøres. Som Åkerstrøm er inde på, er der en tendens til, at skolerne gerne vil inkludere flere elever / kursister blot de retter ind i forhold til det eksisterende 'uddannelsesmæssige spil'.²⁰ Altså retter ind og tager imod den hjælp, som måske tilbydes. I den henseende må skolen være sig bevidst om den magt, den udøver. Når skolen tilbyder kursisterne fx psykologhjælp, så forventes det samtidig, at kursisterne *selv* gør en aktiv indsats for at løse *deres* problemer og spiller med. Gør de ikke det, ja, så er kimen til eksklusion lagt.

Det er en interessant 'dobbeltthed', vi her har med at gøre her. På den ene side kan det med Habermas hævdes, at systemet i tiltagende grad koloniserer dele af livsverdenen.²¹ På den anden side kan det omvendt hævdes, at livsverdenen i tiltagende grad koloniserer systemverdenen. Denne 'dobbeltthed' er ikke uden konsekvenser. Lærerne italesætter, hvordan det kan være vanskeligt at sætte grænser for, hvilke af kursisternes private anliggender, man skal forholde sig til, og hvilke man ikke skal. Nogle synes, at de *selv* sætter grænserne. Men vi hører også, at *andre* sætter grænserne. Dog synes der ikke-uenighed om, at der er grænser for, hvor meget man som lærer *kan* og *skal* forholde sig

til i inklusionsøjemed. Det gælder også i forhold til de administrative opgaver og forpligtelser, selvom ledelsen ifølge lærerne har stor interesse i, at der holdes styr på kursisternes fremmøde, fravær og afleveringer mv.

Noter

1. FGL (fokusgruppe lærere), p. 1.
2. FGL, p. 1.
3. FGK (fokusgruppe kursister) 4, p. 3.
4. FGK 4, p. 2.
5. FGK 1, p. 8.
6. Observation, H.
7. FGK 1, p. 6.
8. FGK 1, p. 6.
9. FGL, p. 6.
10. FGL, p. 6.
11. FGL, p. 5.
12. FGL, p. 7.
13. FGL, p. 7.
14. FGL, p. 7.
15. FGL, p. 14.
16. FGL, p. 7.
17. FGK 1, p. 11.
18. FGL, p. 14 -15.
19. FGK 2, p. 11.
20. Wamsler 2011.
21. Habermas 1996.

VI. HF & VUC FYN – ikke et sted for ‘alle’

Grænser for inklusion

Selvom HF & VUC FYN er et sted for mange, som vi har hørt, er det *ikke* et sted for alle. Det hverken kan man eller bør man være, hører vi en lærer udtrykke det: *»hvis man skal kunne inkludere, så skal man også kunne ekskludere. Nu ved jeg godt, der er en bundlinje og nogle skæringsdatoer, men når vi er forbi skæringsdatoen, så skal vi bare have vippet dem ud hurtigt«*.¹ Der er penge i kursister, men der er alligevel grænser for, hvilke kursister man skal inkludere. Det er bare noget, der forties og ikke italesættes, som læreren efterfølgende understreger. En af de andre lærere nikker tilkendegivende og beklager, at der er så skærpet fokus på at inkludere alle. Det betyder, at man ikke *altid* varetager kursisternes tarv. Man undlader af og til at visitere dem et sted hen, der måske ville passe bedre til dem. Lærerne beklager, at det er sådan, fordi det kan have utilsigtede konsekvenser:

Det er svært for de svageste at honorere de krav, der er. Jeg synes næsten, at det er som at pille vingerne af fluerne. I stedet for at komme ud af systemet springfyldt med selvtillid, så sker der faktisk det modsatte. De mister selvtillid, mens de er her. De finder nemlig ud af, hvor svært det er, og hvor stor sandsynligheden er for, at de ikke kan klare det. Nogle kommer måske lige igennem, men så heller ikke mere.²

Ikke alle kursister synes tilsyneladende at *vinde* som følge af det øgede inklusionsfokus. Nogle synes ifølge denne lærer sågar at *tabe*.

Rummelighed

I forlængelse heraf trænger spørgsmålet om rummelighed sig på. Hvad *kan* man håndtere? Hvad *skal* man håndtere? Når talen falder på rummelighed, er der enighed blandt lærerne om, at HF & VUC FYN skal bidrage til at opfylde det efterspurgte uddannelsesbehov. Det betyder, at man skal hjælpe *mange* forskellige kurister – men ikke alle – med at gennemføre uddannelsen:

... jeg har haft nogle oplevelser, hvor jeg kan mærke, at der er nogle med brains, der får en chance og udnytter den [...] man kan faktisk kan se, at det meget er socialgruppe 4 eller 5, vi har fat i dem, som aldrig fik chancen tidligere, hvilket kan skyldes psykiske sygdomme og dårlige forældre og alt muligt andet. De kommer ind i en VUC-sammenhæng, hvor de kan blomstre op.³

Der er altså nogle kursister, der er i stand til at udnytte chancen i de rammer, der tilbydes på skolen. De kursister, der så at sige *tager* den chance, der *gives*, ja, de får mulighed for at »blomstre op«. Man skal altså som kursist udvise en form for 'villighed' til at *tage imod* og udnytte den 'chance', man *får*. I dette 'spil' har vi med to parter at gøre. Den ene part er læreren / skolen som *giver*. Den anden part er kursisten som *tager*. Nu kan det imidlertid være svært at anfægte 'spillets' betingelser som tidligere nævnt. For afstår kursisten fra at tage imod og udnytte chancen, så kan det jo opfattes som en uforskammet handling. Ikke mindst fordi det at *give* nogen noget ofte anskues som en altruistisk handling.⁴

Men nu er chancer jo *ikke* kun nogle, der gives, og som man kan tage imod. Det er jo også nogle, man *har* i forskellige sociale træf. Det kan et utal af uddannelsessociologiske studier bekræfte.

Nogle kursister har simpelthen lettere ved det ‘uddannelsesmæssige spil’ end andre.

I et inklusions- / eksklusionsøjemed kan det *have* og *få* afgørende betydning for kursisterne, om man på skolen anskuer deres chancer som nogle, de kan *tage*, eller som nogle, de *har*. Det ene udelukker ikke nødvendigvis det andet. Men ud fra en analytisk betragtning bliver succes / ikke-succes for førstnævntes vedkommende hurtigt et spørgsmål om, at man ikke tog chancen. Herved gøres succes eller manglen på samme til et *indre* anliggende. For sidstnævntes vedkommende gøres succes / ikke-succes til et *ydre* anliggende. Man havde simpelthen ikke chancen i det pågældende skole- og undervisningsmæssige træf. Som det kan ses, er der en ‘verden’ til forskel på, om det er den ene eller anden forklaring, der godtages som plausibel. For de kalder jo hver især på vidt forskellige indsatser og prioriteringer.

Fremtidsforsikring og fremtidsængstelighed

Interessen for at få en uddannelse er stor hos mange af HF & VUC FYN’s kursister. To forhold synes i den forbindelse at have særlig bevågenhed. For det første muligheden for at kunne *klare* sig i fremtiden. For det andet muligheden for en *anden* fremtid. Der kan i forhold til disse to forhold ikke ses bort fra tidens arbejdsløshedsproblematik, der alt andet lige bidrager til forøget uddannelsesinteresse. Men derudover har mange kursister koblet sig på tidens politiske og økonomiske diskurs, der kredser om *hurtigere, højere* og *bedre* uddannelser som ‘værn’ mod fremtiden. Denne diskurs kan spores i kursisternes tale. En kursist siger: *Altså, jeg er udlært som bygningsmand, og jeg kan se, at de der håndværkere ikke har så megen fremtid mere. Så du skal have en høj uddannelse, hvis du skal klare dig i den fremtid, der kommer.*⁵

Ikke alle uddannelser synes lige fremtidsforsikrende, hører vi.

Der er enighed blandt en del af kursister om, at uddannelse – og vel at mærke den ‘rigtige’ og ‘anerkendte’ af slagsen – er vigtig for at kunne klare sig i fremtiden samt for at blive værdsat på

den 'rigtige' måde: »Jeg har arbejdet før, jeg kom her. Der var nogen, der havde 25-30 års erfaring. Men de fik stadig mindre i løn, end dem der lige var blevet uddannet [...] Hvis du ikke har uddannelse, så er du ikke så meget værd.«⁶ En anden kursist fortæller, at hun har været nødsaget til at videreuddanne sig, fordi hendes forhenværende uddannelse som danseinstruktør ikke er tilstrækkeligt anerkendt. Det tegnede ikke godt for hendes fremtid. Denne erkendelse er ifølge kursisten kommet med alderen, som har ført til, at hun har forstået alvor i livet: »Jeg er vokset en del mere og er blevet lidt mere seriøs [...] Nu er det altså alvor, og nu skal du have nogle gode karakterer for at komme nogen steder«.⁷

Der er en *alvor* og en *fremtidsængstelighed* at spore i flere af udsagnene. Mangel på uddannelse er for dem 'risky business'. Uddannelse er et 'værn' mod fremtiden. Derfor kræver det også den 'rette' indstilling og vilje, hvis dette værn skal opbygges. En vilje og indstilling, vi skal kigge nærmere på i det følgende.

Den 'rette' indstilling og vilje

Der skal den 'rette' vilje og indstilling til, hvis det førnævnte værn skal opbygges. En vilje og indstilling, som ikke alle kursister udviser. Tidligere hørte vi, hvordan *forskellene* kursisterne imellem oplevedes som berigende, men vi hører også, at de kan være det modsatte. Det tydeliggøres i følgende lærerudsagn:

Jeg oplever, at vi virkelig har skrabet bunden her. Der er simpelt-hen nogle her, der ikke er interesseret i at gå her. Apropos emnet inklusion. Jeg synes, at det er meget vanskeligt at rumme dem, der faktisk ikke gider gå her og gerne vil være førtidspensionister, og samtidig skal rumme dem, der ikke er så dygtige, men som gerne vil være pædagoger, og så den gruppe, der er her for at få en lang videregående uddannelse.»⁸

Der synes altså at være grænser for, hvor megen diversitet man som skole kan rumme. Særligt problematisk synes det at være

at skulle tilgodese både de kursister, der udviser den ‘rette’ vilje og indstilling, og så de kursister, der ikke gør. Skolen kan nemlig ikke vælge at ignorere sidstnævnte. Konstant må skolen prøve at fremme den ‘rette’ vilje og indstilling hos denne gruppe kursister. Hertil kan skolen, som tidligere nævnt, tage forskellige *bløde* og *hårde* teknologier i brug. Fra ganske uformelle samtaler og håndsrækninger i den ene eller anden forstand til fraværsregistrering, fraværssamtaler, økonomiske sanktioner (trække kursisterne i SU) samt belønninger (deltagerbetaling, der tilbagebetales ved gennemførelse) osv.

Om det er det ene eller det andet, der tages i brug, ændrer ikke på det forhold, at lærerne placeres i et krydspres afledt af konfliktuerende krav. På den ene side samfunds- og organisationskrav om at få *inkluderet* ‘alle’ kursister så ingen i princippet falder fra. På den anden side kursistkrav om at få *ekskluderet* de kursister, der ikke udviser den ‘rette’ vilje og indstilling. Nogle kursister finder det paradoksalt, at man skal styre voksne som børn. Dertil er nogle frustrerede over, at skolen og herunder lærerne bruger megen tid og energi på at *ansvarliggøre* tilsyneladende *uansvarlige* kursister.

Det skaber en vis undren hos en del kursister, at man som skole ikke gør noget ved dem, der kun møder sporadisk op til undervisningen, og som alligevel ikke vil skolen. Følgende udpluk understreger denne undren: »Der er nogle, der kommer og bare sidder og spiller computer. Jeg forstår ikke, hvorfor de kan gå her så lang tid. De laver ikke noget. Jeg tror heller ikke, at de afleverer noget«. ⁹ De kursister, der især skaber problemer, er dem: ... »som er placeret her af kommunen. Dem, der ikke laver noget [...] Det går ud over alle os andre. Manges fravær er simpelthen så højt, og der bliver ikke gjort noget som helst ved det«. ¹⁰ En anden kursist forsætter i samme spor: »Når de endelig kommer til timen, så skal læreren ud og printe hundrede sider ud til dem og forklare dem, hvad vi har lavet. Lige pludselig er der gået 20 minutter. Og så har vi andre ikke fået noget undervisning i de 20 minutter«. ¹¹

Kursisterne her kommer ind på, at det særligt er dem, der er sendt ud fra kommunen, der anfægter den *sociale orden* og skaber

uorden ved at have for højt fravær, ved ikke at deltage aktivt i timerne og ved at okkupere for megen undervisningstid. Skolen giver mange advarsler, men er ikke konsekvente nok, hedder det sig. En anden kursist sætter trumf på dette forhold ved at påpege, at: *»Man kan jo tydeligt se, hvem der er sendt ud af kommunen. Mange af dem, de laver jo ikke deres ting. De læser ikke på tingene, og de har ikke noget imod at komme en time for sent. Det er i hvert fald rimeligt tydeligt, synes jeg«*.¹²

Kursisten får her installeret en grænse mellem 'os' og 'dem'. Os, der er her frivilligt, og dem, der er her ufrivilligt. Førstnævnte synes at udvise en sømmelig adfærd, mens den usømmelige adfærd knytter sig til sidstnævnte. Men så enkelt er det ikke. For fx det at komme for sent er ikke altid kursisternes egen skyld, hvorfor det ikke behøver at være tegn på usømmelighed. Nogle kursister skal nemlig pendle mellem undervisningssteder, der har til huse på forskellige matrikler: *»Det sidste halve år, har jeg virkelig skulle gå meget frem og tilbage. Og så er det tit sådan, at man har 10 minutter mellem hver time. Så selv om man får fri her, så kan du ikke nå over på Ruggårdsvej til tiden. Man kommer altid de der 10 minutter for sent«*.¹³ At komme for sent behøver altså ikke at være tegn på usømmelig adfærd. Tværtimod kan det signalere et strukturproblem på HF & VUC FYN.

Et strukturproblem, der måske kan skabe et billede af, at det er i orden at komme for sent. Skolen lægger qua tilrettelægningsen og organiseringen på sin vis op til, at det er acceptabelt.

Når vi nu taler om sømmelig adfærd, så synes denne ikke kun at handle om at møde til tiden, at lave lektier og at deltage aktivt i undervisningen. Det skal gøres på den 'rigtige', ikke den 'forkerte' måde. Man må eksempelvis godt deltage aktivt og vise, man er klog. Men man må ikke være en Kløge-Åge. Én der: *»... rækker hånden op og siger: »Kan vi ikke få det og det uddybet«, og hvor læreren slet ikke forstår spørgsmålet, fordi det ikke eksisterer. Det handler blot om, at man får sig selv frem og får sagt: »Jeg er altså lidt bedre end jer«*.¹⁴

Der er altså en 'rigtig' og 'forkert' måde at være en klog på. Sidstnævnte har udelukkende fokus på sig selv. Førstnævnte har

anderledes fokus på *andre*, dvs. på almenvellet og kollektivet. Det er således ikke ‘eget bedste’, men det ‘fælles bedste’, der må vægtes. Det, man spørger om, skal vedkomme flere end én selv. En kursist følger op på dette: »Du skal være på samme niveau som de andre, men stadig have frit hjernespil, hvis man kan sige det sådan«. ¹⁵ Andre kursister er enige heri. Én på holdet fremhæves som klog på den ‘fede’ måde. Han får nemlig ikke alle andre til at fremstå på den ‘ufede’ måde: »X på vores danskehold, han er rigtig klog. Han stiller ikke spørgsmål på en måde, så du tænker: ‘årh hold kæft, hvor er jeg dum’. Han gør det på en rigtig god måde, hvor man ikke tænker noget dårligt om ham.« ¹⁶ Formår den kloge kursist at have sans for ikke blot ‘eget bedste’, men også ‘andres bedste’, ja, så er man indenfor. Formår man det ikke, ja, så er man udenfor. Lad os blive lidt i samme boldgade og tematisere kursistfremmøde, kursistengagement og eksamen.

Fremmøde, engagement og eksamen

Jeg har allerede været inde på, hvordan fremmødet tager sig forskelligt ud kursisterne imellem. Hvor fremmødet på de to af lærernes hold var stort de gange, jeg var på besøg og observere, var det mere svingende på de to andre læreres hold. På flere af holdene er der en generel tendens til, at flere kursister kommer dumpende både kort tid, men også lang tid efter undervisningsstart. Det er en udfordring for både lærerne og de kursister, som fx er i gruppe med de fraværende. Hvordan det tager sig ud, kan følgende observationsbeskrivelse tydeliggøre:

Ved undervisningens start er der 16 kursister. Flere af kursisterne var her ikke sidste mandag, så dem havde jeg ikke set før. I løbet af den første time kommer flere kursister til. En del af kursisterne synes ikke at fatte synderlig interesse for undervisningen. Der bliver tjekket facebook og skrevet sms-beskeder. Læreren lægger op til, at kursisterne i grupper skal være opponenter på hinandens synopses, som skulle have været afleveret til læreren. Nogle

kursister har afleveret for sent. Men det understreges, at der alligevel skal findes opponenter til dem »fordi I kan jo komme op i synopsis til eksamen«, som læreren udtaler. Læreren fortæller, hvordan kursisterne i grupperne skal give respons på hinandens synopsis. En af kursisterne siger højlydt: »Åh skal vi nu også det«. Andre følger trop og udtrykker også en vis utilfredshed med opgaven. Dog er der en stor gruppe, der lytter nøje efter og virker meget opsatte på at komme i gang med arbejdet. Læreren sørger hele tiden for at begrunde dagsordenen i forhold til eksamen. Efterfølgende sættes gruppearbejdet i gang. Hurtigt skynder to af pigerne sig op til læreren. De ved ikke, hvad de skal gøre, fordi de ikke ved, hvem de er i gruppe med. De var der ikke sidste gang. Der bliver fundet en løsning. De får lov at koble sig på en af de andre grupper, hvor nogle af gruppemedlemmerne er fraværende.¹⁷

Hvad kan eksemplet fortælle? Det kan fortælle, at lærerens planlægning får en sekundær betydning. Det, der får en primær betydning, er, lærerens evne til at kunne imødekomme en række uforudsete hændelser og begivenheder. Læreren kan sagtens have gjort sig en lang række detaljerede overvejelser over dagens undervisning, men bliver hele tiden nødt til at kunne korrigere og ændre på disse. Eksemplet tjener desuden til at eksemplificere den forskellighed, der gør sig gældende blandt kursisterne. De forholder sig på *forskellige* måder til undervisningen. Hvor nogle virker meget interesserede og engagerede, er der andre, som synes at være det modsatte. Eksamen er den *instans*, som læreren begrunder diverse tiltag, opgaver og afsæt i. Strategien synes at have en vis effekt. En stor del af kursisterne kobler sig på denne *eksamensdiskurs*. De finder hurtigt sammen i grupper og begynder at arbejde med tingene og snakker om dem i forhold til den kommende eksamen. Det virker til, at nogle har fundet sig godt tilrette i grupperne. De får diskuteret frem og tilbage og på kryds og tværs. Andre kursister synes ikke at have forstået opgaven, selvom de virker interesserede i at komme til at forstå det. De taler om, hvad opgaven går ud på, hvordan den skal forstås, og hvad den har med eksamen at gøre. Andre igen går ud i grupper.

Ikke alle kobler sig på *eksamensdiskursen*. I nogle grupper er der et helt andet fokus. Her tales om fx kæresteforhold, arbejde og fritidsaktiviteter. Sådanne tendenser synes at gøre sig gældende i mere eller mindre omfang på alle de observerede hold. Men der synes at være en overvægt af kursister med den såkaldte ‘rette’ vilje og indstilling. Sådant virker det i hver fald. Spørgsmålet er så, hvilke *forhold* der bidrager til at fremme den ‘rette’ vilje og indstilling hos nogle og ikke hos andre. Mere herom i de kommende kapitler.

Sammenfatning

Der er grænser for inklusion. Nogle må nødvendigvis ekskluderes. Rummelighed og plads til forskellighed hyldes på den ene side af lærerne. På den anden side anfægtes rummeligheden og forskelligheden paradoksalt nok også af selvsamme lærere. Der synes at være et vist ‘rum’ for forskellighed, hvis bare kursisterne udviser den ‘rette’ vilje og indstilling og kobler sig på *eksamensdiskursen*. En diskurs, som meget af det, der foregår i det undervisningsmæssige træf, på godt og ondt begrundes i forhold til.

Men ikke alle kursister udviser den ‘rette’ vilje og indstilling. Her tegner sig et krydspres for lærernes og for skolens vedkommende. For lige så ‘god økonomi’ det kan være at holde fast i så mange som muligt, lige så ‘dårlig økonomi’ kan det være. Hvorfor så det? Jo for de kursister, der synes at udvise den ‘rette’ vilje og indstilling, er nemlig ikke tilfredse med de kursister, der ikke gør det. Der kan spores en utilfredshed hos en del kursister, der synes, at skolen og lærerne ikke er konsekvente nok over for den type kursister.

Eftersom det at få en uddannelse for mange er en mulighed for at fremtidsforsikre sig, så synes tolerancen for dem, der kan vanskeliggøre dette, lille. Det stiller visse krav til skolen. Hvad nu hvis det opleves som om, at skolen bruger for meget tid på de kursister, der *ikke* har den ‘rette’ vilje og indstilling? Kan det få nogle kursister til at søge andetsteds hen? For skolens ved-

kommende har overgangen til selveje betydet, at man er nødt til at have en finger på pulsen i forhold til *udbud* og *efterspørgsel*. M.a.o. kommer meget til at *stå* og *falde* med skolens formåen. Dette er man udmærket klar over på HF & VUC FYN, hvilket de forskellige udsagn og tiltag bekræfter. Så er spørgsmålet, om man kan blive ved med at udbyde attraktive uddannelser til dem med den 'rette' vilje og indstilling, hvis man samtidig bliver ved med at tilgodese dem med den 'ikke-rette' vilje og indstilling.

Kan man tilgodese begge grupper på en gang? Er man som skole gearret hertil? Kan man overhovedet gøre skole for 'alle'? Hvordan kan man i givet fald gøre det? Kræver det, at man gør skole på en anden måde? Hvad kan det betyde, hvis man skal til at gøre skole anderledes, end man gør på nuværende tidspunkt? Kan det føre til, at de kursister, der under de nuværende betingelser *ikke* har lyst til at spille det 'spil', de opfordres til at spille og være en del af, under andre betingelser gerne vil spille med? Spørgsmålene er mange, men ikke desto mindre aktuelle, når man snakker inklusion/eksklusion.

Ikke mindst, når vi husker på det, vi har set, at kurister, der ikke vil eller kan 'spille' det nuværende spil, hurtigt kan blive sat eller sætte sig selv udenfor. Vi har jo hørt, at kursister kan sættes udenfor, hvis de ikke er i stand til at stille spørgsmål på den 'rigtige' måde i det sociale undervisningsmæssige træf. Kort sagt skal man som kursist have sans for den *socialitet*, man med sin *individualitet* indgår i. Hvis ikke kan det vanskeliggøre inklusion og derved føre til eksklusion.

Det kan hævdes, at vi her er vidner til en antagelse gående på, at man kan ekskludere sig selv ved at undlade at opfylde visse krav.

At spille 'spillet' handler altså ikke kun om at stille spørgsmål på den 'rigtige' måde eller udvise den 'rette' vilje og indstilling. Meget andet forventes af kursisterne. De forventes at lære det, der præsenteres for dem. De skal turde at tale for hele klassen og risikere at afsløre fejl og mangler over for *andre*, ligesom de *selv* skal være i stand til at rette deres fejl og mangler. De skal være parate til at italesætte og dermed dele deres forestillinger og vær-

dier med andre. De skal lade sig inspirere af perspektiver, ideer og opfattelser, som de ikke selv har bestemt at blive konfronteret med. De skal visse interessere for det, de præsenteres for. De skal tage tingene seriøst, selvom om de ikke giver mening for dem. De skal lade sig teste, bedømme og rangordne etc.¹⁸

Når det sættes sådan op, så ses det for alvor, hvilket 'spil' der skal spilles i skoleregi. Men det ses også, hvor meget det rent faktisk kræves af den enkelte for at 'spille' med.

Noter

1. FGL, p. 7.
2. FGL, p. 8.
3. FGL, p. 2.
4. Willig 2009.
5. FGK 2, p. 3.
6. FGK 1, p. 4.
7. FGK 1, P. 3.
8. FGL, p. 2.
9. FGK 1, p.14.
10. FGK 2, p. 6.
11. FGK 2, p. 6.
12. FGK 2, p. 3.
13. FGK 3, p. 6.
14. FGK 1, p. 10.
15. FKG 1, p. 10.
16. FKG 1, p. 10.
17. Observation, M.
18. Britzman 1998, p. 11.



VII. Undervisningsmæssige sagsforhold

Lærerstyring, tid og eksamen

Et af de forhold, som gav anledning til en vis undren, er omfanget af den 'traditionelle' lærerstyrede klasseundervisning på HF & VUC FYN. Et omfang, der dog varierer stederne imellem, men som generelt synes udtalt. Et observationseksempel kan tjene til at præcisere dette:

Læreren starter timen med at gennemgå det matematiske stof. Der anvendes hovedsageligt en fagterminologi, der kræver, at kursisterne forstår denne. Det er læreren, der gennemgår stoffet på tavlen, ligesom det hovedsageligt er læreren, der stiller opklarende spørgsmål som: »forstår i det?«, »er der nogle, der er i tvivl om det nu?«. Enkelte stiller spørgsmål til det gennemgåede. Det bliver så forklaret igen. Heraf ser et par stykker ud til at forstå det anden gang, mens andre ser ud som om, at det ikke bidrager til yderligere forståelse. Men da læreren spørger, om alle er med, er der stille. De fleste sidder og venter utålmodigt på at komme videre. Læreren spørger en af kursisterne, om han er med på det, fordi: »det ser ud til, at du ikke har fundet ud af det«. Kursisten svarer hurtigt: »Jeg skal nok finde ud af det. Jeg går hjem og læser på det til i morgen.« Han ser lidt forlegen ud. Mange af spørgsmålene handler om de konkrete faglige opgaver, ligesom meget handler om, hvad man skal kunne til eksamen.¹

På holdet tales meget om eksamen. Meget skal nås, så tiden synes knap. Spørgsmålet er, om dette har indflydelse på de spørgsmål, der stilles. Det virker som om, at flere kursister holder sig tilbage, hvis de ikke forstår det anden gang, noget gennemgås. Der synes *ikke* at være tid til en tredje, fjerde og femte gang. Det er ikke læreren, der som sådan nægter at give plads hertil. Det er snarere den utålmodighed for at komme videre, som man kan spore hos både læreren og nogle kursister, der lukker af for spørgsmålene. Læreren stiller en del spørgsmål, men svarer også en del på dem selv. Det virker til, at det foregriber nogle kursistspørgsmål. Måden, der spørges på, synes til tider at lægge op til konkrete ja-/nej-svar. Der er altså tale om spørgsmål, som kan placeres nederst på Blooms taksonomi. Spørgsmål, der lægger op til anvendelse, analyse, syntese og vurdering, er der ikke så mange af.

Som det fremgår, er der ikke tale om et generelt mønster. Grunden til, at der tages fat i det her, er således alene at minde om, at der kan være god grund til at være meget bevidst om måden, man spørger på. Man kan som lærer gentagende komme til at spørge nogle kursister på bestemte måder, som måske ikke i alle henseender er hensigtsmæssige. Derudover har måden, man spørger på også indflydelse på svarene. Således er ja-/nejspørgsmål ikke altid frugtbare, i forhold til at kunne spotte om kursisterne har forstået noget. Nogle gange vil man få mere ud af, at spørgsmålene lægger op til refleksion.

Kursisterne bliver på et tidspunkt sat til at arbejde selv. Der lægges op til, at det er sidekammeraten/sidekammeraterne, man sidder og arbejder sammen med. Mange sidder undervejs med hånden oppe og venter på, at læreren skal komme at hjælpe. Gentagende gange opfordrer læreren til, at kursisterne hjælper hinanden. Men det synes primært at være lærerens hjælp, der efterspørges. Ingen forlader klassen og sætter sig et andet sted hen og arbejder sammen. Jeg spørger i pausen en mandlig kursist, om man ikke af og til sætter sig andet sted hen og arbejder sammen. Hertil svarer han: »*Nej, det gør man ikke. Det er måske en vane. Men hvis man forlader lokalet, så har man jo ikke mulighed for at få hjælp af læreren*«. Det virker altså til, at det er en bestemt type

hjælp, der foretrækkes, nemlig den læreren kan give. Der søges det 'rigtige' svar, det man kan bruge til noget i eksamensregi. Denne opfattelse bekræfter lærerne. Lærerne har da også en opfattelse af, at kursisterne billiger, at de tager styringen. Som en lærer beskriver det: »... så kan jeg mærke, at nogle af kursisterne trænger til, at nogle tager over. At der er nogle, der kan fortælle dem, hvad de skal og ikke skal«. ² I samme ombæring peger en lærer på, at hun oplever, at flere og flere kursister godt kan lide at sidde i klassen og arbejde *selv* med tingene. Mange af kursisterne har ikke lyst til at forlade klassen og gå ud i grupper og arbejde med *andre*.

Der er altså, som vi allerede har hørt, meget fokus på eksamen på HF & VUC FYN. En lærer begrundet det således:

Jeg synes da helt klart, at undervisningsministeriets bekendtgørelse i den grad sætter rammerne for, hvordan det skal være. Specielt når pensummet er stort, som det er. Der er jo den her eksamen, de skal op til. Så målet bliver at styre og arbejde hen imod, at kursisterne kan bestå eksamen. ³

Den pågældende lærer udtaler altså, at der er meget fokus på eksamen samt på at få kursisterne til at bestå denne. Hvor meget fokus, der er på eksamen, spiller dog sammen med, hvilket niveau man underviser på. Det beskrives, at der er mere tid på de lavere faglige niveauer til at have fokus rettet mod noget andet. Her har man ikke så travlt. Men når det er sagt, skal det også siges, at der ifølge lærerne sidder nogle fagkonsulenter på deres fags vegne og holder fanen urealistisk højt. Det betyder, at man må prioritere, *hvad* man kan nå at arbejde med, og *hvordan*:

Skal jeg gøre ligesom bekendtgørelsen lægger op til, eller kan jeg tolke den på min egen måde? Der var på et tidspunkt nogle krav, som var fuldstændigt urealistiske, i forhold til hvad man skulle kunne nå på et år. Så der var simpelthen noget, jeg så bort fra. Der vil i øvrigt heller ikke være nogen som helst, der opdager det, når man ser den der lange undervisningsbeskrivelse. ⁴

I blandt lærerne er der ikke-uenighed om, at de faglige krav ikke altid står mål med virkeligheden. Den 'politiske virkelighed' står ikke altid mål med den 'praktiske virkelighed', som det manifesteres. Nogle forsøger at nå det hele, mens andre prioriterer nogle dele og håber, at der ikke bliver bidt mærke i denne prioritering. At prioritere kan være nødvendigt, men gør det nødvendigvis ikke legitimt:

... jeg føler lidt, at jeg udviser civil ulydighed. Man er nødt til at hugge en hæl og klippe en tå, fordi jeg ikke kan nå det hele. [...] Men skal man så gå rundt og have konstant dårlig samvittighed, fordi man ikke kan nå at følge den skide læreplan? Og skal man så gå og være bange for, at der sidder en censor, der virkelig hopper på de nye regler om, at vi skal sådan og sådan eller hvad?⁵

Selvom om man er »nødt til at hugge en hæl og klippe en tå«, så kan det afstedkomme dårlig samvittighed og angst for, at det opdages. Til trods for, at man ikke kan nå det hele, så gøres en indsats for at nå det meste. Det kan ikke afvises, at dette pres lægger op til en 'traditionel' lærerstyret undervisning. Lærere gør jo ofte det, som de finder meningsfuldt. Og det kan jo give god mening at holde *styr* på tropperne og på, hvad de foretager sig. Ikke mindst i forhold til at gøre kursisterne klar til eksamen.

Arkitektur og interiør på HF & VUC FYN

Nu er det heller ikke alle af de fire besøgte undervisningssteder, der ligefrem 'opfordrer' kursisterne til at forlade klassen og arbejde med tingene uden for klasserummene. Det er heller ikke alle stederne, der lægger op til, at kursisterne bliver hængene og arbejder videre med tingene, når undervisningen er slut.⁶ I hvert fald ikke på to af de fire steder. Her undervises i gamle og slidte bygninger og lokaler. Hvis man ikke lige retter blikket mod en computer, en projektor og et smartboard i klassen, er det svært at se, at man har entreret et klasselokale i det 21. år-

hundrede. Rammerne *udtrykker* en 'traditionel' måde at tænke skole på. Klasselokalet er fixpunktet. Det er her undervisning og læring finder sted. Man kan nemlig ikke rigtigt opholde sig andre steder. Der er ingen fællesarealer uden for klasselokalerne. Disse to steders fysiske materialitet sætter derfor grænser for, hvor undervisningen så at sige kan foregå, og hvordan den kan det. Og når undervisningen er slut, ja, så lægges der som nævnt heller ikke op til at kursisterne bliver på stedet, men derimod at de forlader det.

De to andre steder signalerer en anderledes 'åbenhed'. Begge disse steder har indbydende fællesarealer, der 'inviterer' til, at man opholder sig der, ligesom der lægges op til, at undervisningen sagtens kan foregå uden for klasserummene. Går vi til klasserummene på de to pågældende steder, er der en vis forskel på dem. Men de adskiller sig begge fra de ovennævnte to beskrevne. Ikke mindst fordi den nye teknologi (computer, projektor og smartboard.) ikke er det eneste, der synes af nyere dato i klasselokalerne.

Arkitekturen og interiøret de forskellige steder lægger altså op til forskellige typer undervisning og forskellige typer lærer- og kursistroller. Den fysiske materialitet muliggør visse undervisningsformer, ligesom den er med til at konstruere og dermed positionere lærerne og kursisterne på forskellig vis. Det betyder, at den fysiske materialitet gør det nemmere for lærerne og kursisterne at koble sig på visse typer diskurser fremfor andre. Nogle steder er det ligesom mere *indlysende*, at der arbejdes i grupper uden for klasserummene end andre steder. Til nogle kursisters tilfredshed, men bestemt ikke til alle kursisters tilfredshed.

Gruppearbejde

Hvor nogle kursister er begejstrede for gruppearbejde og synes, at de får meget ud af det, er andre mindre begejstrede. For både de begejstredes og de mindre begejstredes vedkommende er der imidlertid visse ting, der vægtes. Nogle lægger vægt på, at de selv

får lov at vælge, hvem de vil arbejde sammen med. Det kan tage for lang tid, hvis man skal arbejde sammen med nogle, der har en alt for anderledes tilgang til tingene end én selv. Men det kan også, som andre udtaler, være en fordel, hvis læreren bestemmer grupperne. For hvis man selv vælger, kommer man hurtigt til at sidde sammen med nogle, hvor man ikke får lavet, det man skal: »... jeg kan nemlig mærke, at nogle gange, når vi vælger selv, så kommer jeg tit i en gruppe, hvor vi sidder og snakker om, hvad vi skal lave lørdag aften osv.«⁷ Det kan være en aflastning, hvis læreren danner grupperne, så man ikke er 'selvansvarlig' herfor. Man slipper fx for ansvaret for at skulle vælge nogle fra. Især hvis det er nogle af vennerne.

Alligevel er det ikke uden risiko at overlade ansvaret for gruppedannelse til læreren. Man kan nemlig risikere, at læreren sætter én i en gruppe, hvor ingen siger noget som helst, fordi ingen har styr på det, ligesom man også kan være uheldig og komme i en gruppe, hvor én styrer og laver det hele og ikke er interesseret i, hvad andre mener. En tredje mulighed er, at man bliver sat sammen med nogle: »... som slet ikke er engagerede. Det kan være frustrerende for os, der skal bruge det til noget og have noget ud af det«⁸. Kursisterne gør sig således mange overvejelser over det at arbejde sammen med andre i grupper. Og som udsagnene indikerer, så er der mange sagsforhold i spil.

En kursist er af den opfattelse, at gruppearbejde tit fravælges af lærerne pga. manglende tid: »Vi har ikke tid. Der er knald på, fra vi starter timen, til vi går hjem«.⁹ En anden fortsætter: »Der er ikke tid til at regne i grupper«¹⁰. Selv om gruppearbejde sagtens kan være spændende, så tager det ifølge flere kursister ofte for lang tid i forhold til 'udbyttet' heraf.

Det er ikke altid givtigt nok at skulle forholde sig til hinandens meninger, synspunkter og holdninger til tingene. Da jeg spørger en af kursisterne på et observationsbesøg, om det ikke kan være lærerigt at høre andres synspunkter, siger han: »jo, det kan det da. Men det er jo alligevel læreren, der ligger inde med den rigtige forståelse. Og det er jo den, der gælder til eksamen«.¹¹ Kan dette instrumentelle nyttefokus ikke afstedkomme forskellige former for inklusion

og eksklusion? Noget kan tyde på det, som jeg vil illustrere i det kommende afsnit.

Forståelsesafklaring og -opklaring

Der tegner sig – grundet den heterogene kursistgruppe – en nødvendighed af at bruge meget tid på forståelsesopklaring og -afklaring. Ikke mindst for at åbne blikket for, at der kan være mange måder at anskue et givent sagsforhold på. Det handler jo ikke altid om 'rigtigt' og 'forkert'. Ofte handler det om noget helt andet.

En kvindelig kursist skal den pågældende dag holde et oplæg om søvn og søvnvaner. Der bliver lyttet intenst til hendes foredrag. Ikke mindst da hun fortæller, at nogle er A-mennesker, mens andre er B-mennesker. En mandlig kursist spørger hende om, hvilken gruppe der er bedst at tilhøre. Hun svarer, det afhænger af mange ting, så det kan man ikke svare på. En mandlig kursist spørger herefter: »Hvem er egentlig i A-gruppen og i B-gruppen? Er det fx handikappede, der tilhører en bestemt gruppe?«. Oplægsholderen svarer: »Det er da et dumt spørgsmål«. Den mandlige kursist spørger, hvorfor det er et dumt spørgsmål. Han kan tydeligvis ikke forstå kategoriseringerne. Bølgerne går lidt højt, da flere af de mandlige kursister problematiserer kategoriseringerne.¹²

Efter timen henvender jeg mig til de kursister, som synes frustrerede. Jeg spørger til deres åbenlyse frustration. Det bliver klart, at distinktionen simpelthen ikke giver mening for dem. De kan ikke forstå, hvorfor man ikke kan være både-og. Altså både et A-menneske og et B-menneske. Efterfølgende nævner læreren for mig, at den ene kursist sikkert blev så sur, fordi oplægsholderen havde sagt til ham, at det var et dumt spørgsmål, han stillede. »Men han må også lære ikke at være så penibel«, siger læreren. Kursisten, der stillede spørgsmålet under oplægget, forstod tilsyneladende ikke

den anvendte skelnen mellem A-mennesker og B-mennesker. Og i stedet for at læreren brugte tid på at forklare, hvad der ligger i den, blev det overladt til kursisterne *selv* at skabe forståelse herfor, hvilket tydeligvis frustrerede nogle. Men var læreren klar over denne problematik? Læreren syntes ikke at hæfte sig ved, at der tilsyneladende var kursister, der ikke helt forstod, hvad sagen drejede sig om.

Men hvad mere er, gør hun med sit udsagn den spørgende kursist til 'penibel'. Det er ikke det eneste, hun gør. Udover at få sagt, hvordan kursisten *er*, altså 'penibel', får hun også sagt, hvordan han *bør* være, altså ikke så 'penibel'.¹³ Hun får altså kategoriseret kursisten på en bestemt måde. Men er denne kategorisering nu træfsikker? Ville samme kategori have været brugt, hvis den pågældende kursist har haft en anden geografisk og kulturel herkomst, og hvis han har været bærer af andre kropstegn? Måske/måske ikke. Nu må det ikke negligeres, at man ofte – ganske ubevidst – kan forankre sig i en fortælling, som omtales den store bekymringshistorie. Her er det de andre, 'nydanskerne', der ikke passer ind i 'vores' kultur. Ofte er de et helt andet sted end 'os', samtidig med at de ligesom mangler noget. På den anden side kan man også – ganske ubevidst – forankre sig i fortællingen, som kaldes den store negationshistorie. Her peges godt nok på etnisk, kulturel og kønnet forskellighed. Men denne forskellighed nivelleres så at sige og antages at være uden betydning. Dvs. at kursistheterogeniteten ikke tages i betragtning i det sociale undervisningsmæssige træf.¹⁴

Det, der slog mig flere gange under mine observationsbesøg, var, at der ikke alle steder blev brugt lige megen tid på at lytte til hinandens erfaringshorisonter og 'afstemme' forståelser. Ikke fordi kursisterne ikke fik lov at inddrage deres erfaringshorisonter og forståelser i undervisningen. Men simpelthen fordi de ikke rigtigt blev diskuteret og problematiseret. Det kan der selvfølgelig være mange grunde til. Men en af dem kan måske være, at kursisterne ikke altid er lige interesserede i at høre om hinandens erfaringer og forståelser. Lad mig give et eksempel. På et mine observationsbesøg overværede jeg, hvordan kursisterne

på skift skulle holde et oplæg for resten af holdet om et selvvalt tema. Det tog sig sådan ud:

En mandelig kursist, som er buschauffør, gør sig klar til sit oplæg. Pludselig siger en af de andre kursister: »Nu skal vi vel ikke høre om busser og trafik igen vel?« Det responderer oplægsholderen ikke på. Oplægget handler om kursistens frustration over, at han måske skal til at køre bus om aftenen. Det betyder, at han nok bliver nødt til at stoppe på skolen. Flere af kursisterne i klassen siger i den forbindelse »øv øv, hvor ærgerligt«. Flere af kursisterne – særligt de mandelige – spørger ind til hans arbejde, og hvorfor fagforeningen ikke kan hjælpe ham osv. Problemet virker til at fylde meget for ham. Efterfølgende får han feedback på sit oplæg af tre udvalgte kursister. En kvindelig kursist roser ham for god øjenkontakt, men kritiserer emnet. Hun synes ikke om emnet, som hun finder uvedkommende at bringe på banen, fordi det ikke er interessant for alle. Flere synes enige med hende.¹⁵

For kursisten fylder arbejdssituationen meget. En del kursister spørger hertil, mens andre ikke gør. Nogle synes nemlig, at det er et uvedkommende emne at bringe på banen. Nogle synes tilsyneladende ikke, at emnet hører undervisningen til. Men hvad hører sig så til? Hvem har mandat til at bedømme det? Kunne emnet ikke danne afsæt for mange vedkommende og faglige diskussioner?

Hertil kan man spørge: Hvis der eksisterer den kultur, at det er legitimt ikke at interessere sig for hinandens forståelser og erfaringer, som noget jo kunne tyde på, kan det ikke føre til visse former for eksklusion?

Kursistmedindflydelse

Kursisterne synes, som vi har set i forhold til bl.a. oplæg, at inddrage de temaer, de finder vedkommende. Så en vis medindflydelse på undervisningsindholdet har kursisterne. Men når

talen falder på medindflydelse, så er det ikke noget, hovedparten kursisterne for alvor savner mere af. Det virker sågar som om, at mange slet ikke ønsker særligt meget medindflydelse. Det italesættes således af en af kursisterne: »... jeg er ikke så opfindsom, så jeg sidder og tænker, at det er bedre, at lærerne selv [...] Det er egentlig fint, som det er«. ¹⁶ En anden kursist forsætter: »Jamen jeg synes, det er fint nok, som lærerne gør det. De påpeger altid, at vi skal have indflydelse og demokrati. Jeg synes, at det er fint nok, som det er nu. Man skal ikke lade os få for meget indflydelse.« ¹⁷ Kursisternes får sagt, at de sagtens kan forlige sig med, at det er lærerne, der er de styrende: »De ved jo ligesom, hvad vi skal nå at lære, hvilke krav der bliver stillet til os. Og det har vi måske ikke den store viden om«. ¹⁸ Derfor synes det logisk, at det er lærerne, der styrer undervisningen.

I øvrigt er det fint bare: »... at høre efter, skrive ned og forstå [...] Det giver en dejlig pause hjernen«. ¹⁹ Det er belejligt, hvis læreren konkret kan pege på, hvad det er vigtigt at kunne. Mindre belejligt er det, hvis læreren ikke kan pege på det eller undlader at gøre det. Det kan, som også Beck og Paulsen ²⁰ beskriver det, lægge en vis form for pres på læreren for at formidle sin viden på en klar, tydelig og tilpas måde, hvad det så end vil sige. Således forventes læreren at være den *aktive* part. Kursisten den *passive* part. Det er dog er en meget reduktionistisk opfattelse af, hvordan læring finder sted. Kursisten er ikke en slags 'tabula rasa', der blot passivt kan modtage undervisning og dermed lære noget.

De forskningsmæssige anbefalinger går da også på, at det er vigtigt, at den lærende part *selv* er *aktiv* i forhold til egen læring, bl.a. ved at dennes forståelseshorisont herunder viden og erfaringer inddrages i lærerprocessen.

Den medindflydelse, der alligevel søges, handler mere om, at få læreren til at sætte klare regler for, *hvem* der har ret til spørge, *hvornår* og *hvordan*. Som vi tidligere har hørt, bør der kun tillades spørgsmål, der er vedkommende for flere end én selv. Og man bør kun have lov at spørge, hvis man har forberedt sig derhjemme. Hvis man ikke har det, ja, så bør det ikke tillades:

... der er nogle, som bare tror, at de kan komme i skole og så overhovedet ikke læse. Og så sidder de og stiller en masse spørgsmål. Men hvis de har læst lektier, så er det ok at komme og spørge om hjælp. Men at komme og forvente at få det hele i klasseundervisningen uden at have læst, det er måske lidt meget at forlange.²¹

Nogle søger altså medindflydelse på, hvem der har ret til spørge, hvornår man har det, og hvordan det bør gøres. Så en smule medindflydelse er at foretrække. Andre foretrækker som sagt det modsatte. Nu er der dog mange måder at have medindflydelse på undervisningen på. Fx har man jo afgørende indflydelse på, om man som kursist møder forberedt op til undervisningen, eller om man ikke gør. Igen er det kærkomment at ty til et observationseksempel.

Læreren indleder timen med at spørge til dagens tekst. Der rejses nogle spørgsmål, der kredser om forskellige forhold i teksten, ligesom der lægges op til at kursisterne reflekterer over disse med afsæt i deres egen 'virkelighed'. Mange af kursisterne sidder klar med hånden oppe og vil tilsyneladende gerne byde ind med noget, mens andre ikke vil. Det viser sig, at en stor gruppe kursister ikke har fået læst hjemme. For ikke at ødelægge stemningen laver læreren sjov med dem, som ikke har fået læst og får på den måde indikeret, at ingen skade er sket.²²

En del af kursisterne har altså ikke læst på dagens lektie. Læren kunne vælge at ignorere dem og koncentrere sig om dem, der har fået læst. Men det gør den pågældende ikke. Måske fordi læreren formoder, at de kursister, der ikke har læst, nok ikke vil forholde sig passivt ret længe og dermed forstyrre undervisningen. Men efter undervisnings afslutning siger læreren:

Nu kan jeg godt med begreberne inklusion og eksklusion se, at jeg legitimerer en bestemt adfærd, når jeg griner og signalerer, at det ikke gør noget, at man ikke har fået læst. Men ved at inkludere dem, som ikke har læst og sige, at det er ok og lave sjov med det,

ja, så kommer det til at virke ekskluderende for dem, der er mødt velforberedt op.²³

Udsagnet indikerer, at man i den 'gode sags tjeneste' kan komme til at gøre noget ikke intenderet. Stik imod intentionen legitimeres det at møde uforberedt op, hvilket alt andet lige ikke virker befordrende for dem, der har forberedt sig hjemme. Følgelig vil der være nogle kursister, der ved, at læreren forsøger at inkludere flest muligt i undervisningen for at foregribe, at nogle giver sig til at lave alt muligt andet. Men andre kursister er måske uvidende herom og kan tolke det som en form for *carte blanche* til at møde uforberedt op i tide og utide.

Sammenfatning

Om end kursisterne, som vi har set, på forskellig vis kan være med til at sætte en undervisningsmæssig dagsorden – ikke mindst ved at møde forberedt/uforberedt op til timerne – er der ingen tvivl om, at det er lærernes dagsordener, der er toneangivende. Lærerne har, som analysen peger på, meget fokus på at nå det 'hele' igennem mhp. *eksamen*. Dette bestemte resultatfokus kan siges at lægge op til den 'traditionelle' måde at *gøre* skole og undervisning på. Dvs. meget centreres *i* og *omkring* læreren i klassen. Fra et lærermæssigt synspunkt giver det måske en vis kontrol med tingene, at kursisterne er i klassen og dermed inden for synvidde. Fra et kursistsynspunkt kan det befri dem for *selv* at skulle tage stilling til en lang række sagsforhold. Sagsforhold, som man måske ikke synes, man er oplyst og informeret nok om til at kunne tage stilling til. At overlade ansvaret for undervisningen til læreren synes således – med visse undtagelser – *selvfølgelig*. Alt andet synes at være alt for risikabelt. Det sparer også en masse tid, at læreren tager styringen, som vi har hørt. Det er, som vi fik fortalt »*jo alligevel læreren, der ligger inde med den rigtige forståelse. Og det er jo den, der gælder til eksamen*«.

Her gør sig en bestemt *social orden* gældende. En orden, der forankrer sig i, hvad Schmidt betegner som en profylaktisk fornuft. Denne handler om at kontrollere de mulige 'opkomstbetingelser'.²⁴ Det fordrer en styring, altså en lærerstyring, således der ikke opstår *fæle* eller *utilsigtede* overraskelser. Fx at man som kursist ikke er ordentligt 'klædt på' til eksamen, og at man har brugt tid på det 'forkerte'.

Eksamensdiskursen synes mange kursister, men *ikke* alle, at koble sig på. Kursisterne er uden tvivl klar over, at eksamen på den ene side kan bidrage til at forstærke troen på egne evner og kompetencer, ligesom den kan give adgang de efterstræbelsesværdige uddannelser og jobs o.a. Kursisterne synes på den anden side også klar over, at eksamen kan det modsatte.²⁵ Derfor skaber den allestedsnærværende *eksamensdiskurs* også usikkerhed, fordi man ved, at 'dommens' dag ligger forude. Og hvad nu hvis? Det er måske ikke alle kursister, der er lige klar til at modtage denne dom. Det kan være én af flere forklaringer på, at ikke alle kursister udviser den store eksamensiver.

Det påfaldende er, at eksamensiveren synes at få mange af kursisterne til at værdsætte den 'traditionelle' lærerstyrede undervisning. Men er det ikke den type undervisning, der tidligere har voldt nogle kursister visse problemer? Nogle af kursisterne oplever jo, at de bliver undervist på samme 'traditionelle' måde på HF & VUC FYN, som de er blevet det tidligere. Det fortalte de mig på et af mine observationsbesøg. Og for nogles vedkommende gik det jo ikke så godt tidligere. Men hvorfor synes de at forlige sig med at blive undervist på samme måde som tidligere? Hvorfor ikke protestere og efterspørge noget andet end den 'traditionelle' lærerstyrede undervisning?

Ved nærmere eftertanke hænger det måske sammen med, at for nogle antages HF VUC FYN ikke kun at være *second chance*, men snarere *last chance* for at få en uddannelse. Så må man hellere rette ind og acceptere den sociale orden.

Nu er diskursen om *second chance* eller *last chance*, som man gentagne gange støder på inden for HF & VUC-området, ikke uden konsekvenser. Den kan være med til at skabe en opfattelse

af *enten-eller*. Enten klarer du det denne her gang, eller så gør du det aldrig. Så er du 'lost'. Det kan som skole være belejligt med en sådan udmelding for at få kursisterne til at tage sig sammen og tage tingene seriøst. Men det virker måske en smule påtaget at tale om *last chance*, når en stor del af kursisteren kun er i starten af tyverne. På den måde får man alt andet lige virkelig skabt *usikkerhed* og *ængstelse*.

Noget, der synes at lide under det konkrete eksamensfokus, er de overordnede dannelsesopgaver. I hvert fald hvis vi anskuer begrebet dannelse ud fra en tendensanalytisk betragtning. Dannelse konstitueres her af 3+1 træk. Det *første* træk handler om, at den enkelte må opnå mulighed for at overskride sig i noget større. Dvs. blive i stand til at overskride sig selv mhp. at forstå sig selv og se sig selv på hidtil nye og ukendte måder. Det *andet* træk handler om formning af personligheden, der simpelthen muliggøres i og med, at der gøres nye erfaringer. Erfaringer, som er 'negative' forstået på den måde, at de muliggør en problematisering af de måder, man tidligere har forholdt sig til sig *selv* og *andre* på. Det *tredje* træk handler om smagsafgørelse. Dvs. at man udvikler smag for interessante fællesskaber, der kan skabe ny mening og betydning. Plustrækket handler om frihed. Friheden til at overskride sig selv ved egen vilje.²⁶

Hvis dannelse forstås på denne måde, så kan det hævdes, at der er noget at tage fat på. Ikke mindst fordi det kan åbne flere og anderledes horisonter for kursisterne. Det kan bidrage til at ruske op i den eksisterende *sociale orden* og legitimere, at der kan være mange forskellige måder at være i 'orden' på. Det kan måske skabe mere forståelse for hinanden samt afstedkomme større tolerance over for hinanden, der kan reducere *eksklusion*. Hvad mere er, så kan uddannelsesfokusset måske blive ikke kun *kortsigtet*, men også mere *langsigtet*, hvilket jo også er et af de mere overordnede mål for HF & VUC FYN. Det kræver imidlertid, at der bl.a. etableres nogle sociale undervisningsfællesskaber, som *ikke* kun har eksamen som omdrejningspunkt. Fællesskaber, der opfordrer kursisterne til at reflektere over, hvordan de *selv* og *andre* håndterer forskellige sagsforhold. Herudover hvordan ens egen

adfærd, tilgang og forholdsmåder i fællesskabet synes at påvirke andre med forskellige konsekvenser til følge. Alt andet lige kan den enkelte kursist hermed lære en del om sig selv, ligesom den enkelte kursist tilligemed kan lære en del om *andre*. Dette er jo ikke et ubetydeligt mål uddannelsesmæssigt set.

Noter

1. Observation, H.
2. FGL, p. 2.
3. FGL, p. 4.
4. FGL, p. 5.
5. FGL, p. 5.
6. Observation, M,H, J, S.
7. FGK 1, p. 17.
8. FGK 2, p. 3.
9. FGK 3, p. 8.
10. FGK 3, p. 8.
11. Observation, S.
12. Observation, J.
13. Bloome et al. 2008, p. 91.
14. Staunæs 2004, p. 29.
15. Observation, J.
16. FGK 1, p. 12.
17. FGK 1, p. 12.
18. FGK 1, p. 12.
19. FGK 1, p. 2.
20. Beck & Paulsen 2011, p. 188.
21. FGK 3, p. 12.
22. Observation, S.
23. Observation, S.
24. Schmidt 2000, p. 267 ff.
25. Coren 1997.
26. Hammershøj 2012, p. 55-56.



VIII. Lærermæssige sagsforhold

Den 'gode' lærer

Når den 'gode' lærer tematiseres, så fremhæves alle fire lærere, der deltager i undersøgelsen. Kondenseret set bliver lærerne omtalt som værende styrende, strukturerede, velforberejede samt tydelige, i forhold til de krav der knytter sig til eksamen. Det nævnes som vigtigt, at der gøres plads til sjov, så det ikke er alvor hele tiden. Men balancen er vigtig. Det må *ikke* være 'for meget', ligesom det *ikke* må være 'for lidt'. Det må ikke, som det markeres af denne kursist: »... gå ud over undervisningen på nogen måde«. ¹

For andre kursister handler det mere om, at den 'gode' lærer har forståelse for, at nogle har behov for noget, at andre har behov for noget andet, og at andre igen måske har behov for noget tredje. Det må gerne skinne igennem, at læreren er villig til at gøre en faglig indsats for 'alle' kursister. Den 'gode' lærer må således ikke kun fatte interessere for de fagligt 'dygtige' kursister:

Der er en lærer på skolen, som bruger enormt lang tid på de elever, som stiller gode spørgsmål. Hvis han synes nogle stiller dumme spørgsmål, så nedgør han dem. Fx hvis man har et spørgsmål gående på, hvad nogle af de græske tal betyder, så siger han bare ironisk »det burde du vide, det står der og der«. Her har jeg det bare sådan, come on du imødekommer jo ikke eleverne, du skyder dem bare ned. ²

En lærer skal altså *anerkende* både de fagligt dygtige og fagligt ikke-dygtige kursister. 'Alle' synes at skulle have lov at stille spørgsmål samt fortjener at få et ordentligt svar i den henseende. Med *alle* henvises dog til dem, der har den 'rette' indstilling til tingene. Dem der *selv* har gjort en indsats og udvist den 'rette' vilje.

Meget synes at stå og falde med lærerens gøren og laden. Men nu er alt jo ikke en viljesakt. Læreren kan *ikke* blot vælge at være 'god' for alle. Ganske ofte er en lærer kun 'god' for nogle. Og det er uanset, hvad denne gør eller ikke gør. At være en 'god' lærer er nemlig ikke ene og alene op til læreren *selv*. Selvom det er fristende og yderst forførende at knytte et givent udfald sammen med lærerens bevidsthed, fornuft og vilje, så rækker det ikke. Læreren er langt fra herre over et givent udfald, om end læreren ikke er helt uskyldig i den sammenhæng.³ Meget er nemlig ikke 'selvbestemt', men 'fremmedbestemt'. Dvs. at være 'god' er ikke blot noget, man 'er', men også noget man 'gøres' til. Det er noget, som man *selv* bevidst / ubevidst har en vis indflydelse på, ligesom det er noget *andre* i det *sociale* bevidst / ubevidst også har indflydelse på.

Teamsamarbejde

Et af reformtiltagene (se indledningen) stiller krav om, at lærerne arbejder sammen i teams mhp. at udvikle lærergerningen. Da jeg spørger til samarbejdet lærerne imellem, fremhæves det, at det *faglige* samarbejde med kollegaerne fungerer godt. Men det gør teamsamarbejdet som sådan ikke. Det er stadigvæk diskursen om den privatpraktiserende lærer, der råder og praktiseres. Lærerne understreger, at det er rart med friheden til at gøre tingene, som man nu engang gør dem. Det værdsættes, at man kan være: »Herre i eget hus, det er bare skønt«. ⁴ En anden lærer fortsætter ud af samme tangent og understreger, at det er en illusion at tro, at man kan dele lærergerningen ud og dermed fralægge sig det *personlige* ansvar. Man kan, som det manifesteres, ikke sådan

lige deles om sagerne og bare sådan uden videre arbejde i teams. Ledelsen kan derfor ikke bare kræve:

... at du kan gå ind i nogle teams«. Gu kan jeg da ej. Jeg kan da ikke gå i teams med hvem som helst. Det skal da være nogle, jeg deler kemi med. Jeg kan da ikke sparre med hvem som helst [...]. Her er det mig, der styrer. Det er mig, der giver.⁵

Det er altså den enkelte lærer, der styrer slagets gang. Dvs. det er *ikke* hvem som helst, man kan lede slagets gang sammen med. Men er teamsamarbejde nødvendigt? Lærerne leverer jo det, kursisterne har brug for. Altså faglighed og engagement:

Jeg er fuldstændig enig i det med engagementet, men jeg tror også, at kursisterne sætter stor pris på vores faglighed. Jeg er helt sikker på, at vi er en skole med nogle lærere, der er fagligt dygtige. Og jeg kan huske for nogle år siden, der var en undersøgelse, der viste, at kursisterne anså os for at være dygtige. Jeg sikker på, at det er noget, de lægger mærke til. Altså hvordan vi er engageret, og hvordan vi har vores faglighed med.⁶

Ovennævnte udsagn gør flere ting udover det allerede anførte. Det siger også noget om, at det ikke for alvor er lykkedes at fremme teamsamarbejdet på HF & VUC FYN. Nogle er i hvert fald ikke med på 'vognen'. Nu gør organiseringen af undervisningen på HF & VUC FYN det ikke lige let ifølge lærerne, fordi mange underviser forskellige steder på Fyn. Så bare det med at mødes kan være svært nok i sig selv. Men betyder det overhovedet noget? Man *udbyder* jo den 'vare', der *efterspørges*. Det bekræftes i de evalueringer, der laves. Heri anføres, at kursisterne stort set er tilfredse med tingenes gang. Det springende punkt er så blot, hvad man kan udlede heraf. Hvad kan man udlede af, at kursisterne synes at være tilfredse med tingene, som de er? Og hvad er det egentligt, man får at vide igennem kursisttilfredshedstilkendegivelser? Handler det bare om at gøre kursisterne tilfredse?

Videre kan der spørges: Evalueres der på en sådan måde, at der gøres plads til protester om tingenes tilstand? Gives der plads til kritik? I hvert fald kan der være mange gode grunde til at overveje, hvordan man evaluerer, og hvad det kan betyde for udfaldet heraf.

Lærere og ledelse

Da samtalen falder på ledelsen, italesættes forskellige forhold. Bl.a. at man kun sjældent taler om problemer med ledelsen. I bedste fald bliver problemer vendt med en kollega, mens de i værste fald står og falder med én selv. Da jeg spørger til, hvad det skyldes, svarer en af lærerne »:... *at man ikke sådan lige går til sin ledelse.*«⁷ Den pågældende lærer fortsætter med at sige: »*»Hvornår skulle jeg gøre det? Jeg føler, at der er en stor afstand mellem mig og ledelsen. Vi har ligesom hver vores verdener.*«⁸

Man går altså ikke lige sådan til ledelsen. Det synes at hænge sammen med *afstanden* mellem lærere og ledelsen. Det antages at være 'forskellige' verdener, man befinder sig i. Alle er dog ikke enige i, at det er svært at komme til ledelsen. Én af lærerne synes nu nok, at man kan gå til ledelsen, hvis der er noget, der skal *ændres* og *drejes*. Dog skal man *selv* have gjort sig nogle overvejelser over, hvordan tingene kan løses, inden de forelægges ledelsen. Ikke uproblematisk er det, at det, der optager lærerne, sjældent optager ledelsen og vice versa:

*Hver gang jeg [...] bruger en masse pædagogisk, følelsesmæssig og faglig energi, så skal jeg endelig huske at få dokumenteret alt det hele på nogle tavler, jeg ikke kan finde ud af at bruge, eller på Fronter der ikke fungerer, eller på Ludus jeg ikke kan komme ind på. Det synes jeg er dræbende for min arbejdsglæde.*⁹

Citatet udtrykker en *disharmoni* mellem ledelsens behov og lærernes behov. Hvor lærerne synes at have behov for at løse problemer ved hjælp af »pædagogisk, følelsesmæssig og faglig energi«, har

lederne behov for at få registeret, dokumenteret og synliggjort, hvordan det tager sig ud.

Sammenfatning

Lærerne bliver ved med at reproducere en bestemt type *social orden* ved at *tale* og *handle* inden for en *privatpraktiserende diskurs*. Som vi har set, italesættes og gøres undervisningen på en privatpraktiserende måde. Dertil kommer tilrettelæggelsen og organiseringen på HF & VUC FYN, der medvirker til at cementere, at det nu engang er sådan, det er. Der lægges op til, at man er *selvansvarlig* for lærergerningen. Nu er man imidlertid langt fra selvansvarlig for, hvad der går for sig i det undervisningsmæssige træf. Derudover er det ikke uproblematisk, hvis man så at sige er *selvansvarlig* for de svar og løsninger på problemer, der er påkrævet. Det kan skabe visse problemer for lærerne, hvis svarene og løsningerne altid stammer fra lærerens eget ståsted og vokabular. Hvad nu hvis det er ens eget vokabular, der er problemet? Ofte kan det være givtigt at udvikle sit vokabular sammen med *andre* for at kunne få øje på noget 'nyt', men også noget 'gammelt'. Særligt fordi det er svært *alene* at få øje på det sted, man *selv* står på. Der kan altså være god grund til at forsøge at ændre *selvansvarlighedsdiskursen*. Den lægger nemlig ikke op til dialog og samarbejde.

Forskningsmæssigt set peges imidlertid på, at lærere tit afholder sig fra for alvor at lade sig inspirere af hinanden. Det er sjældent, at lærere beder andre om direkte hjælp. Det skyldes, at det at *bede* om hjælp kan kompromittere den enkeltes 'professionelle ry'. Ofte bedes derfor om mere indirekte hjælp. Ydermere er det heller ikke altid lige velanset at *tilbyde* hjælp. Ved at tilbyde hjælp, kan man nemlig komme til at signalere, at man ikke helt har tiltro til den andens professionalitet.¹⁰ Der ligger altså en udfordring i at lave om på dette.

Et forhold, der ikke må negligeres i den sammenhæng, og som kan vanskeliggøre lærerudvikling og et brud med den eksiste-

rende *sociale orden*, er, at lærere kan have svært ved at forkaste den måde at gøre skole og bedrive pædagogik på, de selv er fostret af. Det kræver jo en kritik og en forkastelse af sin egen uddannelses- og dannelsesvej. Det fordrer jo i bund og grund en selvkritik. Skal det lykkes, synes det at kræve, at man kan anlægge et *distanceret* og teoretisk-analytisk blik herpå. Dvs. at man bliver i stand til at se noget, man ikke hidtil har kunnet se.¹¹

Noter

1. FGK 2, p. 10.
2. FGK 3, p. 11.
3. Hyldgaard 2010.
4. FGL, p. 12.
5. FGL, p. 13.
6. FGL, p. 13.
7. FGL, p. 9.
8. FGL, p. 9.
9. FGL, p. 11.
10. Huberman 1992, p. 13.
11. Eggert Olsen 2011, p. 8.

IX. Konkluderende betragtninger

I rapporten er der gjort meget ud af at argumentere for, at social inklusion/eksklusion er to sider af samme sag. Det giver altså ikke nogen mening kun at forholde sig til den ene side og dermed se bort fra den anden. Derudover er der afsat en del plads til at argumentere for, hvordan forhold på samfunds-, organisations- og individniveau spiller sammen på en mangfoldighed af måder, når det handler om sociale inklusions- og eksklusionsprocesser. Vi kan altså ikke forstå processerne på et niveau uden at tage de andre niveauer i betragtning.

Tidens herskende uddannelsesparole '*hurtigt ind og hurtigt ud*' lægger forskellige former for pres på skolen, på lærerne og på kursisterne. Det skaber et accelererende pres for ikke at blive stående for lang tid på samme sted samt et pres for at nå de ønskede resultater. Noget af det, analysen peger på, er, at sagsforhold der tager tid, fx at inddrage og forholde sig til hinandens erfarings- og forståelseshorisonter negligeres til fordel for det, der decideret er rettet mod eksamen. For de kursister, der ikke har koblet sig på eksamensdiskursen, kan undervisningen blive et *uvedkommende* og *fremmedgjort* anliggende, som det kan være svært at forholde sig til.

Undervisningen *regimeres* altså af den megen fokus på eksamen. I den anledning synes den 'traditionelle' lærerstyrede undervisning at være effektiv. Den skaber kontrol ift., hvad der bruges tid på, og hvad der ikke bruges tid på. Nu er det ikke

den eneste form for undervisning, der anvendes. Der anvendes også gruppearbejde mv. Gruppearbejde værdsættes af nogle, men langt fra af alle kursister. Hvor nogle kursister ser det som en mulighed for at få vendt og diskuteret diverse sagsforhold, så synes andre kursister, at der går for megen tid hermed.

Det rejser spørgsmålet, om man har arbejdet systematisk og metodisk med gruppearbejde på holdene. En undersøgelse peger bl.a. på, at gruppearbejde ofte bliver anvendt som et 'strategisk' våben lærerne kan 'affyre' til at få en tiltrængt pause. Derudover udtaler en lærer i undersøgelsen: »vi arbejder måske ikke nok konkret med, hvordan de rent faktisk bliver gode til at arbejde i grupper. Hvordan udfører man et hensigtsmæssigt gruppearbejde? Vi er nok bedre til bare at sende dem ud i gruppearbejde«. ¹ Kan det tænkes, at kursisterne overlades for meget med ansvaret *selv* for at få gruppearbejdet til at fungere? Ved de, hvordan man med fordel kan arbejde i grupper? Hvis ikke, kan det så være baggrunden for, at nogle oplever gruppearbejdet som tidsspilde?

At der er fokus på *tiden* på hf-enkeltfagsdelen og avu-delen kan ikke siddes overhørigt. Det ligger ligesom indbygget i uddannelserne, at man hurtigt skal videre herfra. Det synes også at fremme en vis *acceleration*. Især på hf-enkeltfagsdelen finder man forskellige turbehold. Der lægges ligesom op til, at man ikke er nutidsfokuseret – og da slet ikke fortidsfokuseret – men derimod fremtidsfokuseret. En fremtidsfokusering, der for nogle kursister særligt handler om at opnå adgang (access) til de *fremtidsforsikrende* uddannelser.

I flere af kursistenes udsagn kan der i den henseende spores en tendens til *fremtidsængstelighed*. Fremtiden er ikke én man umiddelbart byder velkommen, men én man i høj grad skal værne sig imod.

Igen synes den 'traditionelle' lærerstyrede undervisning at drage fordel heraf. Det virker som illustreret belejligt for mange, at det er læreren, der er den *styrende* i forhold til at opbygge dette 'værn'. Medindflydelse er da heller ikke det, der søges mest af. Og hvorfor skulle man egentlig søge det, når det nu er læreren,

der sidder inde med de 'rigtige' svar og de 'rigtige' måder at gribe tingene an på? Problemet er bare, at der sjældent kun er ét rigtigt svar og én rigtig måde at gøre tingene på. Men hvis kursisterne antager det, ja, så har man et problem, hvis man ikke forstår den pågældende lærers måde at gøre tingene på. For hvordan kan man gøre indvendinger imod noget, som jo gøres 'rigtigt'? Mange problemer kan hermed *individualiseres*, hvilket kan *have og få* en række *ekskluderende* konsekvenser.

Skolen og lærerne er med deres *talen og handlinger* med til at holde fast i, at uddannelse er et risikofyldt anliggende, som det gælder om at tage seriøst. Der er jo åbenlyse økonomiske fordele ved at få kursisterne til at tage så stort ansvar som muligt for deres uddannelsessituation, ligesom der er økonomiske fordele ved at få dem hjulpet hele vejen igennem. Mange *styringsteknologier* ledsaget af forskellige typer viden tages i brug i den henseende. Til stor gavn for nogle kursister, men til mindre gavn for andre kursister. Alligevel intervenseres i kursistersnes private anliggender. For lærernes vedkommende viser analysen, at det *ikke* er helt uproblematisk. En sådan *intervenering* kalder på nogle vidensformer, som lærerne qua deres uddannelsesbaggrund ikke umiddelbart bemestrer. Og måske slet ikke er interesseret i at bemestre.

Lærerne – nogle mere end andre – synes videre at have visse problemer med at definere deres lærerrolle. Dvs. hvad indebærer den egentlig? Hvad *skal* og *kan* man forholde sig til? Der synes en vis enighed om, at de *selv* i nogen grad er med til at definere den, ligesom den i nogen grad defineres af *andre*. Nu kan man ikke *forholde* sig til alt og alle, ligesom man heller *ikke* kan rumme alt og alle. Sådan italesætter lærerne det. Også flere kursister er af den opfattelse. De kursister, der ikke udviser den 'rette' vilje og indstilling, fx dem der er sendt ud af kommunen, ses gerne ekskluderet. Det er dog påfaldende, at det er *andres* indstillinger og viljer, de ovennævnte kursister problematiserer, men ikke deres *egne*. Disse betvivles ikke. Det kan, som understreget, afstedkomme, at forskellige former for inklusions- og eksklusionsprocesser trives upåagtet i praksis.

En ændring af lærerollen mhp. at kunne imødekomme samtidens inklusions- og eksklusionsproblematikker vanskeliggøres ikke desto mindre af den *selvansvarlighedsdiskurs*, der gør sig gældende på HF & VUC FYN. Dermed holdes den enkelte ansvarlig for en lang række forhold, som den enkelte, når det kommer til stykket, måske ikke kan være ansvarlig for. Hvad mere er, så kan den *selvansvarlighedsdiskurs*, som lærerne kobler sig på og er bærere af, afstedkomme, at man ikke for alvor får problematiseret hinandens praksisser og diskuteret disse? Meget af det, man altid har gjort, kan man så blive ved med at gøre.

Følgelig kan man rette ind i forhold til kursisternes tilfredsheds- og utilfredshedsytringer. Men det er der visse faremonter forbundet med. For kan skolen og herunder lærernes gøre og laden altid bedømmes via en brugertilfredshedsundersøgelse? Uddannelse handler langt fra kun om at tilfredsstille et brugerbehov. Uddannelse handler også om at tilfredsstille et samfundsbehov. Det betyder, at uddannelse aldrig kun kan basere sig på 'brugernes' tilfredshedsvurderinger, om end der gøres mange samtidige krumspring herfor.

Videre er det ikke uden problemer, hvis skolen og lærerne baserer deres overvejelser, begrundelser og skøn på kursisternes tilfredshed. For hvem vil eksempelvis finde det tilfredsstillende at lære nyt, hvis det er problematisk og ubekvemt?

Noter

1. Rüsselbæk Hansen 2011.

X. Perspektiverende betragtninger

Følgende spørgsmål kunne med fordel stilles: Hvordan kan eksisterende konceptualiseringer problematiseres? Hvordan kan 'virkeligheden' begribes anderledes? Imidlertid er det ikke lige sådan at forlade et eksisterende paradigme til fordel for et nyt. Et godt eksempel herpå er, at man fx i økonomiske henseender stadigvæk betjener sig af nogle teorier, som bygger på forkerte antagelser om 'virkelighedens' beskaffenhed, trods det at man gentaget stiller fejlagtige og ikke træfsikre diagnoser om tingenes tilstand. Så der ligger en udfordring i at få indkredset og få problematiseret de dogmer og logikker, man ureflekteret lader sig ledsage af. Når man fx forklarer kursistersnes problemer med, at de kommer fra uddannelsesfremmede miljøer, at de er henvist fra kommunen, og at de tilhører socialgruppe 4 eller 5, så har man lagt kimen til en bestemt forståelse af dem. Ved at problematisere en sådan forståelse kan man undgå at objektivere kursisterne og tilskrive dem bestemte identiteter, de har svært ved at bryde ud af.

Sådan en øvelse kan man også lave med kursisterne. De kan jo ikke sige sig fri for at kategorisere hinanden på må og få med forskellige konsekvenser til følge. Dette kunne danne basis for konstitueringen af nye og anderledes sociale relationer, hvor de andre *ikke* synes så uvedkommende, men mere vedkommende. Det kan således føre til en større accept af flertydighed og bryde entydigheden. Her tænkes på, at det kan legitimere, at man kan være

kursist på mange forskellige måder, ligesom det kan legitimere, at man som kursist kan forholde sig på mange forskellige måder.

På HF & VUC FYN synes der tillige at ligge en udfordring i at få etableret en teamkultur. En nyere undersøgelse peger bl.a. på, hvordan der på skolerne kan eksistere forskellige 'oversættelser' af, hvad teamsamarbejde *er og bør være*.¹ Oversættelserne hænger eksempelvis sammen med, hvordan man anskuer den organisation, man er en del af, og hvilke opgaver og funktioner man synes, at man skal varetage. At etablere et afsæt for teamsamarbejde synes altså at kalde på en diskussion af, *hvad* det skal bruges til, *hvordan* det skal det, og *hvorfor* det skal det. Det er *ikke* noget, lærerne alene kan tage ansvaret for. Det kræver ledelsesmæssig vilje og deltagelse.

Nærværende rapports analyse viser, at der på visse områder har fundet end *dekobling* sted mellem lærere og ledelsen. Sådan italesætter lærerne det. De peger på, at der ikke er den store kontakt til ledelsen, ligesom at ledelsen ikke for alvor blander sig i den daglige pædagogiske praksis. Hvis arbejdet med social inklusion og eksklusion på HF & VUC FYN ikke skal gøres til individuelle anliggender og stå og falde hermed, så synes en udvikling af kollektivet tilrådeligt. Et kollektiv, der mere stringent arbejder *med og mod* samme 'virkelighed'. Når alt kommer til alt, så har det jo konsekvenser for helheden, hvad der sker på de forskellige dele af skolen.

Det kræver dog en balancering mellem *faglig fornuft, forvaltningsfornuft* og *forretningsfornuft*.² Videre kræver det, at man forsøger at håndtere de dilemmaer og konflikter, der er forbundet med de mange hensyn, hver type fornuft fordrer. Spørgsmålet er, hvordan det er muligt. Lærerne og ledelsen er jo hele tiden nødsaget til at balancere mellem i hvert fald tre konfliktuerende typer fornuft, der hver især kalder på forskellige prioriteringer. Trods det kan det give god mening at gøre et forsøg, hvis man vil ændre på den eksisterende hegemoniske orden for at fremme inklusion.

Selvom man er i stand til at forandre den 'eksisterende' *sociale orden*, ændrer det ikke på, at man aldrig helt og aldeles kan undgå eksklusion. Men Biesta har en pointe i, at der er stor forskel på,

hvordan man ekskluderes. Eksklusioner kan være et resultat af et bestemt perspektivs hegemoni, ligesom de kan være et resultat af demokratiske processer. Hvor førstnævnte resultat er svært at ændre på, forholder det sig anderledes med sidstnævnte resultat. Resultatet her kan altid genforhandles og diskuteres, ligesom man i princippet altid kan gøre indvendinger herimod.³ Det springende punkt bliver så, om en sådan demokratisk diskurs kan fremelskes og dyrkes, og hvordan.

Noter

1. Pedersen & Ryberg 2012.
2. Hjort 2011.
3. Biesta 2011, p. 113.



Litteratur

- Armstrong, Derrick; Armstrong, Ann C. & Spandagou, Ilektra (2011) Inclusion: by choice or by chance? In: *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15, No. 1, February 2011, 29-39.
- Beck, Steen & Paulsen Michael (2011) *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Gymnasiepædagogik nr. 80. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Biesta, Gert J.J. (2011) *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim.
- Bloome, David et al. (2008) *Discourse Analysis in Classrooms. Approaches to Language and Literacy Research*. New York. Teachers College Press.
- Brinkmann, Svend (2010) Patologiseringsstenen: Diagnoser og patologier før og nu. I: Svend Brinkmann (red.). *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. Forlaget Klim.
- Britzman, Deborah (1998) *Lost Subjects, Contested Objects. Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. State University of New York Press.
- Coren, Alex (1997) *A Psychodynamic Approach to Education*. London. PRESS. Sheldon.
- Dean, Michell (2008) *Governmentality. Magt & styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi.
- Eggert Olsen, Anne-Marie (2011) Pædagogik og barbari. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 2, maj 2011.
- Flick, Uwe (2006) *An introduction to Qualitative research*. Sage Publications.
- Foucault, Michel (1980) Truth/Power: In: Collin Gorden (red.). *Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. New York. Vintage.
- Foucault, Michel (2005) *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg. Det lille forlag.

- Gilliam, Laura (2005) Det er os, der laver ballede: Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk skole. I: Gilliam, Olwig og Valentin (red.). *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Graham, Linda J. (2005) *Discourse analysis and the critical use of Foucault*. Paper presented at Australien Association for Research in Education. 2005 Annual Conference, Sydney.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2005) Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I: Kristian Larsen (red.). *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Habermas, Jürgen (1996) *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Halkier, Bente (2009) *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Halkier, Bente (2010) Fokusgrupper. I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, Lars Geer (2012) *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Janne Hedegaard (2012) Limits to inclusion. In: *International Journal of Inclusive Education*. Vol 16, No 1, January, 89-98.
- Hermann, Stefan (2007) *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. Unge Pædagoger.
- Hiim, Hilde (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Hjort, Katrin (2011) Velfærdsdilemmaer: Om konkurrerende velfærdsmodeller og nye krav til de professionelle. I: Martin Blok Johansen & Søren Gytz Olesen (red.) *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Århus. VIA Systime.
- Huberman, Michael (1992) *Critical Introduction*. In: Fullan, Michael G. *Successful School Improvement*. Open University Press.
- Hyldgaard, Kirsten (2010) *Pædagogiske Umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Juelskjær, Malou (2011a) *Klasseledelse gennem strategisk brug af interiør og arkitektur*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Juelskjær, Malou (2011b) *Når skolen bygger om – hvordan ny arkitektur skaber nye betingelser for ledelse*. I: Dorte, Staunæs m.fl. (red.). *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Samfundslitteratur.
- Kristensen, Jens Erik (2007) Den gemene sammenhængskraft. I: Lodberg, Peter (red.). *Sammenhængskraften. Replikker til Fogh*. Højbjerg. Forlaget Univers.

- Kristensen, Jens Erik (2009) Krise, kritik og samtidsdiagnostisk. I: *Dansk Sociologi*. Nr.4/19. årg. 2009.
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine (1999) *Deltagende observation*. Introduktion til en forskningsmetodik. København. Hans Reitzels Forlag.
- Lewis, Gail (2009) Birthing Racial Difference: conversations with my mother and others. *Studies in the Maternal*, 2009 1(1).
- Moss, Lejf (2007) Om demokratisk dannelse og sociale teknologier i folkeskolen: I: Moss, Lejf (red.). *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Frederikshavn. Dafolo A/S.
- Olsen, Henning (2002) *Kvalitative kvaler: Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. Akademisk Forlag A/S.
- Pedersen, Dorthe & Ryberg Marie (2012) *Ledelse og organisering i gymnasiet og VUC*. Undervisningsministeriet.
- Pedersen, Ove K. (2011) *Konkurrencestaten*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Popkewitz, Thomas & Lindblad, Sverker (2000) Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol 21, No 1.
- Qvortrup, Ane & Rüsselbæk Hansen, Dion (2012a) Læreralkymisten og voyeurisme. Om samtidens behov for synliggørelse. I: Katrin Hjort; Ane Qvortrup & Peter Henrik Raae (red.). *Det styrer for vildt. Om paradokser i styring af pædagogik*. Klim. (In press).
- Qvortrup, Ane & Rüsselbæk Hansen, Dion (2012b) Samtidens spin: Konstruktionen af pseudovirkeligheder. I: *Turbulens.net*.
- Rosa, Hartmut (2010) *Alienation and Acceleration. Towards a Critical Theory of Late-Modern temporality*. NSU Press.
- Rose, Nikolas (1999) *Governing the soul. The Shaping of the private self*. (Second Edition). London. Free Association Books.
- Rose, Nikolas (2003) At regere friheden – en analyse af politisk magt i avanceret liberale demokratier. I: Borch, Christian & Larsen, Lars Thorup (red.). *Perspektiv, magt og styring – Luhmann og Foucault til diskussion*. Hans Reitzels Forlag.
- Rüsselbæk Hansen, Dion (2011) *Én socialanalytisk tendensanalyse af samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Rüsselbæk, Hansen Dion (2012) Selveje – mellem frihed og tvang. I: *GymPæd 2.0*, Nr. 7, 2012.
- Raae, Peter Henrik & Christensen, Torben Spanget (2009) *Den fortsatte*

- implementering af hf-reformen. Evaluering af reformimplementeringen i 2-årigt hf, hf-fagpakke og hf-enkeltfag.* Undervisningsministeriet.
- Salecl, Renata (2012) *Valgets tyranni.* Forlaget Philosophia. Aarhus Universitet.
- Sennet, Richard (1999) *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning.* Forlaget Hovedland.
- Schmidt, Lars-Henrik (1988) *Viljen til orden.* Århus. Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999) *Diagnosis II – Socialanalytiske betragtninger.* København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (2000) *Det sociale selv.* København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Slee, Roger (2008) Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. In: *International Studies in Sociology of Education.* Vol. 18, No. 2, 99-116.
- Staunæs, Dorthé (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv.* Forlaget Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (2003) *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser.*
- Undervisningsministeriet (2005a) *Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.*
- Undervisningsministeriet (2005b) *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser.* BEK nr. 23 af 11/01/2005.
- Undervisningsministeriet (2008) *Lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (åvu-loven).* LOV nr. 311 af 30/04/2008.
- Undervisningsministeriet (2009) *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering i almen voksenuddannelse (åvu).* BEK nr. 574 af 16/06/2009.
- Undervisningsministeriet (2011) *Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne.* BEK nr. 307 af 11/04/2011.
- Villadsen, Kaspar (2008) Forord til den danske udgave. I: Dean, Mitchell. *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund.* Forlaget Sociologi.
- Wackerhausen, Steen (2004) *Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder.* I: Hansen, Niels Buur & Glerup, Jørgen (red.).

-
- Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense. Syddansk Universitets Forlag.
- Wamsler, Lasse (2011, 7. november) Inklusion af svage elever skaber ny eksklusion. (interview med Niels Åkerstrøm Andersen). *Information*.
- Willig, Rasmus (2009) Afmontering af kritikken. I: *Dansk Sociologi*. Nr.4/19. årg. 2009.
- Wittgenstein, Ludwig (1994) *Filosofiske undersøgelser*. Munksgaard.

