

## Reformholdninger og didaktiske positioner blandt lærere i den danske gymnasieskole

*Steen Beck\* & Michael Paulsen*

Syddansk Universitet

In this paper we analyze didactical positions among teachers in the Danish Upper Secondary School. We discuss how the positions are influenced by the reform from 2005. We argue that a social oriented constructivism has been strengthened by the reform and an objectivistic approach has been weakened. By analyzing data from three subjects – Social Science, Danish and Physics – we show that the changes of power relations have different didactical consequences within the three subjects. Another point is that the reform with its focus on application, innovative skills, inter-disciplinarity and study competence has not changed the didactical positions of teachers radically. They prefer to use already existing approaches to create a practice they can accept. Also we show that the reality of diversity among students is important when it comes to the question how teachers position themselves towards learning and teaching. In the end of the paper we discuss what it means to lead an Upper Secondary School where different positions towards didactics coexist.

**Keywords:** didactical values, reform, upper secondary school, methodology, teachers' culture, pedagogical leadership

---

\* Corresponding author: [steen.beck@sdu.dk](mailto:steen.beck@sdu.dk)

## 1. Problemstilling og forskningsspørgsmål

I de seneste 20-30 år har uddannelsesreformer set dagens lys i hele den vestlige verden. En vigtig baggrund har været transformationen af den globale vidensøkonomi, som generelt har skabt behov for et højere uddannelsesniveau og nye arbejdsmarkedskvalifikationer (UNESCO, 1999; Sahlberg, 2008). Skiftet har været ensbetydende med en overgang til en højere grad af målstyring, anvendelsesorientering og kompetencetankegang, og elevers og studerendes udvikling af innovations- og it-kompetencer har været i centrum. Samtidig har uddannelser i mange lande, herunder Danmark, Sverige og Norge, været under massivt pres fra de såkaldte PISA-undersøgelser (Programme for International Student Assessment), som har indikeret problemer i forhold til elevernes faglige niveau. Konsekvensen har været en øget politisk opmærksomhed på sammenhængen mellem økonomiske ressourcer og kvaliteten i undervisningen, bl.a. i form af evalueringer og kvalitetsmålinger.

I 2005 blev en omfattende reform af den danske gymnasieuddannelse igangsat<sup>1</sup>. Dens forudsætning var en politisk vilje til at udvikle gymnasiet, så det imødekom det globaliserede videnssamfunds udfordringer, hvor specielt behovet for at udvikle en fleksibel arbejdskraft og livslang læring var i centrum. Undervisningsministeriet påtog sig en markant rolle i forhold til skoleverdenen ved aktivt at skabe et nyt diskursivt regime for på denne måde at tildele ledere og lærere nye subjekt-positioner (Foucault, 1980; 1995; Korsgaard, 1999). I den danske reform-diskurs blev ord som "lærersamarbejde" (i stedet for lærer-individualisme), "professionalisme" (i stedet for den gamle amatørisme), "kompetence" (i stedet for indlæring og kvalifikation), "videnssamfund" (i stedet for industrisamfund), "studiekompetence" (i stedet for "dannelse") og "innovation", "anvendelse" og "fagsamspil" (i stedet for monofaglighed) vigtige.

Hverken i Danmark eller i andre lande, hvor man har forsøgt sig med omfattende reformer, er det gået stille af (Hargreaves & Goodson, 2006). Både blandt politikere, lærere og i den offentlige debat har man kunnet iagttage omfattende uenigheder og konflikter. Det hænger sammen med, at reformerne adresserer værdimæssige spørgsmål om, hvad gymnasiet skal uddanne til, og hvad der er vigtigt at lære, og reformen griber derfor også dybt ind i lærernes professionsidentitet.

I denne artikel vil vi beskæftige os med forholdet mellem gymnasielæreres professionsidentitet og de ideer, der lå til grund for de omfattende ændringer af gymnasiet (Hjort, 2010). Omdrejningspunktet vil være de didaktiske uenigheder, som kom frem til overfladen i forbindelse med 2005-reformen. Vores tese er, at lærere altid underviser ud fra en didaktisk position, dvs. ideer om, hvad elever bør lære, og hvordan de bør lære. Udgangspunktet er derudover, at lærernes didaktiske refleksion ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med de styredokumenter (fx bekendtgørelser), som meldes ud fra politisk hold. Videre er det vores pointe, at det er vigtigt at forstå de former for match og mismatch, der eksisterer mellem på den ene side læreres praktiske didaktiske antagelser og på den anden side de krav, der stilles fra politisk hold; en erkendelse heraf er et godt udgangspunkt for informerede diskussioner om, hvilke værdier der skal lede den didaktiske praksis.

<sup>1</sup> Den danske gymnasieskole rummer fire retninger, nemlig stx (det almene gymnasium), hhx (handelsgymnasiet), htx (det tekniske gymnasium) og hf (højere forberedelseseksamen, som er toårigt og typisk er for lidt ældre elever). I det følgende skelner vi ikke mellem de fire uddannelser.

Artiklens forskningsspørgsmål lyder:

- Hvilke didaktiske positioner eksisterer blandt danske gymnasielærere, og hvilke former for refleksion skaber disse i forhold til den danske 2005-reform?

I andet afsnit, *Didaktiske domæner og reformholdninger*, præsenterer vi vores forståelse af didaktikbegrebet. Tredje afsnit, *Data og metode*, handler om de måder, vi har frembragt vores data på. Dernæst følger afsnit 4, hvor kvantitative resultater, der angår gymnasielærernes didaktiske positioner, præsenteres og diskuteres. I afsnit 5 opsummeres resultater af den kvalitative analyse, der beskæftiger sig med dansklærere, samfundsfaglærere og fysiklæreres forståelse af didaktiske spørgsmål og de rammer, som 2005-reformen giver for deres arbejde. I sjette og sidste afsnit konkluderer vi og perspektiverer artiklens resultater i forhold til gymnasiets udvikling.

Det teoretiske afsæt for artiklen, som vil blive præsenteret og diskuteret undervejs, er dels en kulturanalytisk tilgang (Beck & Paulsen, 2010a, Beck, Paulsen & Hansen, 2013; Hastrup, Rubow, & Tjørnhøj-Thomsen, 2011), hvor fokus rettes mod undervisningens værdier og forhandlinger herom, dels almen didaktisk teori, videnskabsteori og læringsteori (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014; Habermas, 1968; Klafki, 2001; Nielsen, 2001). Vi sætter kulturteorien på arbejde i forhold til den eksisterende kultur, ligesom de didaktik-analytiske overvejelser sættes på arbejde i forhold til eksisterende holdninger og praksisformer. Artiklens relevans angår således ikke blot vores empiriske fund, men også, hvordan man kan skabe en metode, som på såvel kvalitativt som kvantitativt grundlag gør det muligt at undersøge forholdet mellem læreres didaktiske værdier og uddannelsesreformer.

## 2. Didaktiske domæner og holdninger til 2005-reformen

### Didaktiske domæner

Man kan skelne mellem *genstandsdidaktik* (Klafki, 1983; 2001), *metodedidaktik* (Kyrstein & Vestergaard, 2006) og *etmodidaktik* (Beck & Paulsen, 2011; Nielsen, 2001). Disse opmærksomhedsfelter er langt fra de eneste, man kan beskæftige sig med. Det er imidlertid dem, der forekommer os relevante, hvis man skal forstå læreres overvejelser i forhold til, hvordan de kan hjælpe eleverne i gymnasiet til at lære og hvordan aktuelle ændringer i styredokumenterne for gymnasiets fag forandrer disse overvejelser.

*Genstandsdidaktik* angår spørgsmålet om, hvad der kan og bør undervises i. Hvilke emner bør prioriteres i gymnasiet? Hvilke kompetencer og hvilken dannelse hos eleverne skal fremmes? Fag er historiske konstruktioner, og de forandrer sig med ændrede samfundsmæssige behov, kulturelle værdier, ny viden osv. 2005-reformen har givet anledning til markante ændringer i fags genstandsfelter. Hertil kommer, at fagenes samarbejde spiller en vigtig rolle i det reformerede gymnasium (Hjort, 2010).

*Metodedidaktik* handler om, hvilke praksisformer der gør det muligt for eleverne at lære noget og udvikle sig i en ønsket retning. Spørgsmålet er her, om eleverne kan og bør undervises via fx formidlingsorienterede, opgaveorienterede, dialogisk orienterede eller projektorienterede arbejdsformer. I 2005-reformen understreges vigtigheden af, at lærerne bruger arbejdsformer varieret og i flere fag.

*Etnodidaktik* handler om, hvem eleverne er og derfor også om, hvad deres læringsforudsætninger er, og hvorvidt forskellige elevgrupper kan og bør undervises og prioriteres forskelligt (Beck og Paulsen, 2011; Nielsen, 2001; Ziehe, 1989, 2005). Etno, der betyder *folk*, refererer i

etnodidaktikken til de elever, som *befolker* gymnasiet. Etnodidaktikken problematiserer ideen om universelle metoder al den stund, at de faktiske elever viser sig at have forskellige forudsætninger. Etnodidaktikken adskiller sig fra de to ovenstående didaktiske områder ved ikke at være skrevet ind i styredokumenterne. Ikke desto mindre tyder vores studie på, at netop spørgsmålet om, hvem der befolker den enkelte klasse er et aktuelt vigtigt opmærksomhedsfelt for lærerne.

### Reformholdninger

Læreres didaktiske positioner eksisterer og udvikles i en sammenhæng, som involverer den statslige regulering af skoleudviklingen (Illeris, 2015). Lærere kan ikke blot udleve deres eget ”indre fag” (som det måtte have udviklet sig i forlængelse af basisfaget på universitetet eller den enkelte læreres personlige præferencer), men må også forholde sig til de ydre krav, rammer etc., som på makroniveau skabes af styredokumenter, politikker osv. og på mesoniveau skabes via organisatoriske og ledelsesmæssige rammer. Når lærere formulerer deres forståelse af didaktisk praksis, må de også formulere deres holdning til sådanne forhold, og de kan her indtage mangfoldige positioner til, der strækker sig fra en rent negativ til en rent positiv holdning.

Lærerne forholder sig for det første til *det gældende* i form af læreplaner, bekendtgørelser og samfundskrav (en nærmere præsentation af de her brugte begreber gives i Zeuner m.fl., 2010: 9-39). Genstandsdidaktik, metodedidaktik og etnodidaktik er derfor betinget af den dagsorden, de politisk vedtagne tekster om lærerens didaktiske forpligtelser afsætter. For det andet må lærerne tage stilling til undervisning og reform ud fra forestillinger om *det gyldige*, dvs. deres egen tilgang til didaktiske opmærksomhedsfelter på baggrund af faglig identitet, dannelsessyn og personlige forestillinger om uddannelsens formål. Her forstås genstandsdidaktik, metodedidaktik og etnodidaktik ud fra lærerens eget personlige og faglige ståsted. For det tredje tager lærerne stilling ud fra forestillinger om *det mulige*, dvs. spørgsmålet om, hvad der lader sig gøre i det konkrete møde mellem lærer, elever og fag. Genstandsdidaktik og metoder tager her udgangspunkt i elevernes forudsætninger, sådan som disse fremtræder for læreren. Det kan give anledning til både overensstemmelser og uoverensstemmelser mellem, hvad der *bør* kunne lade sig gøre og hvad der *kan* lade sig gøre. Det mulige bliver til i spændingsfeltet mellem det gældende og det gyldige og er medvirkende til at etablere forskellige former for sympati og antipati i forhold til aktuelle udviklingstendenser.

### 3. Data og metode

Det empiriske grundlag for de følgende analyser er et fireårigt projekt om ændrede lærerroller i den danske gymnasieskole, der blev gennemført i perioden 2005-2009. I forskningsprojektet benyttede vi os af både kvantitative og kvalitative metoder (Zeuner m.fl., 2006; 2007; 2008; 2010).

#### Kvantitative data

I 2005 og 2007 gennemførte vi spørgeskemaundersøgelser med et sample af danske lærere. I 2005-undersøgelsen svarede 1506 lærere, og i 2007 svarede 2546 lærere, i begge tilfælde svarede mellem 50 og 60 procent af de adspurgte lærere, som var tilfældigt udtrukket. Lidt over 1000 personer var gengangere i de to undersøgelser. Det forholdsvis store antal gengangere har styrket vores analyser i forhold til at forstå forandringer og stabilitet i fordelingsmønstre mellem de to undersøgelser.

I de to spørgeskemaundersøgelser bad vi lærerne om at forholde sig til synspunkter i forhold til reformrelevante emner, fx elevernes udbytte og teamsamarbejde. Ydermere bad vi lærerne om at karakterisere deres praksis, fx hvor meget tid de brugte på møder, på forskellige arbejdsformer osv. Vi spurgte også til lærernes holdning til undervisning og læring. Undersøgelserne gjorde det muligt at sammenligne lærernes didaktiske syn med deres holdning til 2005-reformens implementering. I denne artikel har vi udvalgt resultater, som er relevante i forhold til at indkredse lærernes didaktiske positioner.

### Kvalitative data

I 2006 og 2008 gennemførte vi kvalitative studier på 16 skoler. Disse studier inkluderede såvel interviews med lærere og ledere som observationer af møder og undervisning. For at kunne undersøge, hvordan lærerne *forstår* muligheder og problemer i det aktuelle lærerarbejde, supplerede vi den ovenfor præsenterede kvantitative analyse med kvalitative analyser. Med de kvalitative analyser ville vi undersøge to hypoteser, der begge var afledt af de forudgående kvantitative analyser. Den første hypotese vedrørte forholdet mellem fag og didaktik. Hypotesen var, at der *ikke* er en nødvendig sammenhæng mellem fag og didaktiske positioner. Dette er ikke en triviell hypotese. Hvis man fx følger analysen af erkendelsesinteresser hos Habermas (1968), lægger denne op til, at humanistiske fag har en hermeneutisk orientering, naturvidenskabelige fag en objektivistisk eller teknisk orientering og samfundsvidenskabelige fag en kritisk eller konstruktivistisk orientering. Den anden hypotese omhandlede forholdet mellem didaktik og reformfortolkning. Vores hypotese var her, at der er en sammenhæng mellem didaktisk position og reformfortolkning. Hver didaktisk position har sin tolkning og vurdering af reformen. Heller ikke dette er en triviell hypotese, for hvis den er sand betyder det, at en reforms succes afhænger af, hvilke didaktiske positioner, der trives i en lærerkultur.

Vi gennemførte de enkelte interview ved at lade lærerne trække i alt seks kort, hvor forskellige læringsværdier var repræsenteret. Disse læringsværdier omhandlede synspunkter (pro et kontra) i forhold til individuel læring versus social læring og synspunkter i forhold til reproduktiv læring versus produktiv læring. Når læreren havde lagt et kort, skulle hun fortælle, om hun kunne identificere sig med det angivne synspunkt på kortet eller ej. Imens kortene blev diskuteret af læreren og interviewereren spurgte ind til læreres begrundelser og holdninger, rangordnede læreren kortene alt efter, hvilket synspunkt, læreren identificerede sig mest med. Vi interesserede os ikke blot for, hvilket kort der blev lagt som det første, men også hvordan de næste kort blev lagt. Det var vores antagelse, at man herved fik et indblik i den enkelte lærers refleksion i forhold til valg af fx arbejdsformer, hvilket vores kvantitative analyse kun i beskedent omfang havde givet mulighed for.

### Metodekritisk refleksion

Vores undersøgelsesdesign, der kombinerer kvantitative og kvalitative data og analyser, sigter på at indfange *generelle mønstre* i lærernes didaktiske positioner. Formålet er ikke at opnå høj præcision eller dybde i forhold til at forstå værdierne og positionernes genese, ophav og fundering. I artiklen kan vi derfor kun *udpege* væsentlige didaktiske positioner og deres *generelle* betydning for lærernes opfattelse og forvaltning af 2005-reformen, ligesom vi igennem artiklen kun kan give konkrete fagdidaktiske *eksempler*. Hertil kommer, at designet er begrænset til en undersøgelse af lærernes værdiorienteringer og ændringer af disse i de første år efter reformen, nemlig frem til 2009. Hvad der er sket med værdierne og positionerne sidenhen,

ved vi ikke – det må videre forskning afdække. Artiklens konklusioner har derfor kun gyldighed i forhold til at forstå forholdet mellem reform og lærerværdier på kort sigt og kun i et generelt perspektiv. Vi har valgt at fokusere på tre fag, nemlig dansk, samfundsfag og fysik. Disse tre fag har vi udvalgt for at dække *forholdsvist* bredt over flere fakulteter – humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab. Videre forskning må undersøge kreative og sundhedsvidenskabelige undervisningsfag som fx idræt og i det hele taget gå i dybden i forhold til det fagspecifikke, som vi kun inddrager eksemplarisk for at styrke vores generelle argumentation. Vores analyse afdækker nogle få, men væsentlige generelle værdiorienteringer. Tilsvarende er det kun *lærernes* fortolkning af reform og lærergerning, vi undersøger og diskuterer; vi underkaster fx ikke reformens styredokumenter en selvstændig analyse og beskæftiger os heller ikke med elevens og lederens syn på sagen. Man kan sige, at vi dermed indtager en kritisk kollegial rolle ”ved siden af lærerne” – det er set fra deres perspektiv, at vi anskuer det didaktiske landskab i gymnasiet – herunder, hvordan lærerne opfatter reformen, lederne og eleverne, som det omkringliggende samfund i øvrigt. Argumentet herfor er, at vi i denne artikel begrænser os til at tilvejebringe en generel og livsverdensorienteret forståelse af lærerne og deres gerninger, samtidig med at vi udvikler en metode til at undersøge lærerværdier.

#### 4. Et kvantitativt overblik over gymnasielærernes didaktiske grundholdninger

##### Didaktiske positioner

Ud fra spørgeskemaundersøgelser i 2005-06 og 2007-08 har vi inddelt gymnasielærerne i grupper, der har hver deres didaktiske grundholdninger i relation til to af de ovennævnte områder, nemlig genstands- og metodedidaktikken. *Hvad-dimensionen* har vi afgrænset til et spørgsmål om, hvorvidt læreren synes, at eleverne overvejende bør tilegne sig eksisterende viden - hvilket vi kalder reproduktiv læring - eller om de overvejende bør lære at tænke nyt og anderledes – hvilket vi kalder produktiv læring. Hvis man mener det første, taler vi om en *objektivistisk tilgang* til undervisning. Mener man det sidste, taler vi om en *konstruktivistisk tilgang*. Hvis man mener, at eleverne både bør tilegne sig eksisterende viden og lære at tænke nyt og anderledes, taler vi om en *pragmatisk tilgang*. Ved at bruge ord som ”objektivisme” og ”konstruktivisme” trækker vi på betydninger, som også findes inden for moderne læringsteori. Vi vil imidlertid ikke påstå, at lærere nødvendigvis er afklarede i forhold til læringsteori og videnskabsteori, men vi mener at kunne vise, at de har nogle ’hverdagsteorier’ om, hvordan man lærer, som er forbundet med de ’store’ teorier, hvilket kort kan forklares på to måder. For det første kan det menneske- og samfundssyn, som styrer ’teorier’ og ’hverdagsantagelser’ udmærket have trække på samme grundstipuleringer; for det andet har moderne lærere via læreruddannelse, efteruddannelse osv. stiftet bekendtskab med fx læringsteori, og mange af dem forholder sig aktivt hertil. *Hvordan-dimensionen* har vi afgrænset til spørgsmålet om, hvorvidt eleverne overvejende skal lære sammen - hvilket vi kalder kollektiv læring - eller overvejende skal lære hver for sig - hvilket vi kalder individuel læring. Mener man det første, taler vi om en *socialt orienteret tilgang* til undervisning. Mener man det sidste, taler vi om en *individualistisk orientering*. Mener man, at eleverne både skal lære hver for sig og sammen, taler vi om en *både-og-tilgang*. Figur 5.1 angiver, hvor mange gymnasielærere i procent der går ind for de forskellige positioner (en nærmere redegørelse for beregningerne findes i Zeuner m.fl. 2008:132-142).

Kollektiv læring	Socialt orient. objektivisme 6 → 7	Socialt orient. pragmatisme 17 → 24	Socialt orient. konstruktivisme 31 → 29
	Både-og-objektivisme 10 → 9	Både-og-pragmatisme 17 → 14	Både-og-konstruktivisme 10 → 9
	Individuelt orient. objektivisme 4 → 4	Individuelt orient. pragmatisme 4 → 3	Individuelt orient. konstruktivisme 1 → 1
Individuel læring	Reproduktiv læring	Produktiv læring	

Figur 1: Didaktiske grundholdninger for alle lærerne 2005-06 og 2007-08. Pct.

**Anm:** Data fra Beck og Paulsen (2008:141). N i alt for 2005-06 er 1506, N i alt for 2007-08 er 2546.

Tallene før "→" angiver den procentvise andel af lærere i 2005-06, der tilslutter sig den respektive position.

Tallene efter "→" angiver tilsvarende for skoleåret 2007-08.

Den procentvise fordeling var relativt stabil fra 2005-06 til 2007-08. Dog kan der ses en mindre bevægelse nedad i gruppen af både-og-pragmatikerne og en lidt større bevægelse opad i gruppen af socialt orienterede pragmatikere. Det tyder på, at reformen på kort sigt har haft en beskedent effekt på lærernes syn på læring. Det er snarere sandsynligt, at lærerne fortolker og vurderer reformen på baggrund af relativt faste værdier, der er forskellige for respektive positioner.

2007-08-tallene viser, at de to største grupper er de socialt orienterede pragmatikere og de socialt orienterede konstruktivister, som tilsammen udgør 53 procent af lærerne. Lægges hertil de socialt orienterede objektivister, ser vi, at de lærere, som går ind for kollektiv læring er den største gruppe, selv om de altså kan have forskellige værdier i forhold til læringens "hvad". Det ses også, at de individuelt orienterede lærere udgør en lille gruppe på i alt 8 procent.

### Didaktik og fag

I den kvantitative undersøgelse undersøgte vi også, om der er sammenhæng mellem didaktisk position og fag, eller om det er helt andre faktorer, der afgør en lærers didaktiske position. Vi vil her præsentere tal fra fagene dansk, samfundsfag og fysik, som kan ses som repræsentanter for gymnasiets tre store fakulteter.

	Individuelt orienterede objektivister	Socialt orienterede Objektivister	Socialt orienterede konstruktivister	Både-og-pragmatikere	Socialt orienterede pragmatikere	Øvrige
Dansk	2	7	38	13	23	17
Samfundsfag	1	9	41	7	32	10
Fysik	10	9	14	18	26	23

Figur 2: Udvalgte fag skoleåret 2007-2008. Pct.

**Anm.:** I forhold till fagene: N: 1201 (Dansk: 293, Samfundsfag: 139, fysik: 92). Data hidrorer fra spørgsmål om primært undervisningsfag. Tallene angiver, hvor mange procent af et fags lærere som tilslutter sig bestemte didaktiske paradigmer (fx er 38 procent af dansklærerne socialt orienterede konstruktivister).

Af tabellen fremgår det, at de socialt orienterede konstruktivister og de socialt orienterede pragmatikere udgør 73 procent af samfundsfagslærerne. Blandt dansklærerne er tallet 61 procent, mens det blandt fysiklærerne er 40 procent. Hvad angår de individuelt orienterede objektivister, er der tale om en uhyre lille gruppe blandt dansk- og samfundsfagslærere, mens de udgør 10 procent blandt fysiklærerne. Ser vi på både-og-pragmatikerne, tæller disse 13 procent dansklærere og 18 procent fysiklærere. Samfundslærerne hælder som samlet gruppe mest imod den socialkonstruktivistiske position, dansklærerne befinder sig i midten, og fysiklærerne hælder mest imod en objektivistisk position. Det betyder dog langtfra, at der er en entydig sammenhæng mellem fag og didaktisk position. Ser vi bort fra de individuelt orienterede objektivister, er alle de tre fags lærere fyldigt repræsenteret i alle didaktiske grupper, hvilket peger på, at det langtfra er sikkert, at man deler didaktisk grundholdning, blot fordi man har samme fag.

### Didaktik og reform

Vi vil nu vende os mod forholdet mellem didaktiske positioner og en række reformnære emner.

*Vurderinger af det faglige samspil:* Resultatet af den kvantitative undersøgelse i 2007-08 var, at der inden for alle grupper af lærere, lige fra de individuelt orienterede objektivister til de socialt orienterede konstruktivister, var flere lærere, som i høj grad gik ind for fagsamspil end lærere, der kun i lav grad eller slet ikke går ind for dette (Zeuner m.fl., 2008). Det skal dog tilføjes, at lærerne som samlet gruppe går næsten lige så meget ind for enkeltfagsundervisning. Der er altså ikke tale om et enten-eller, men om et både-og. Lærerne har taget ideen om fagsamspil til sig som et supplement til enkeltfagsundervisningen.

*Vurderinger af elevernes faglige og sociale udvikling:* Lærernes vurderinger af elevernes faglige og sociale udvikling er i høj grad værdiafhængige. Forskellene mellem de to yderpositioner, nemlig de individuelt orienterede objektivister og de socialt orienterede konstruktivister, er stor. Mens de individuelt orienterede objektivister vurderer, at eleverne efter reformen er blevet dårligere til at anvende fagene, så mener et flertal af de socialt orienterede konstruktivister, at eleverne er blevet bedre. Hvis man ser bort fra yderfløjene, er lærerne i ”midtergrupperne” enige om, at eleverne er blevet dårligere til det faglige og bedre til at samarbejde.

*Befindtlighed efter reformen:* I vores 2007-08-undersøgelse stillede vi spørgsmål, der handler om lærernes følelser i forhold til reformrelaterede emner. Resultatet var, at jo tættere man placerer sig på den individuelt orienterede objektivistiske position, jo mere problematisk har man det følelsesmæssigt i det reformerede gymnasium. Jo længere man bevæger sig i retning af en

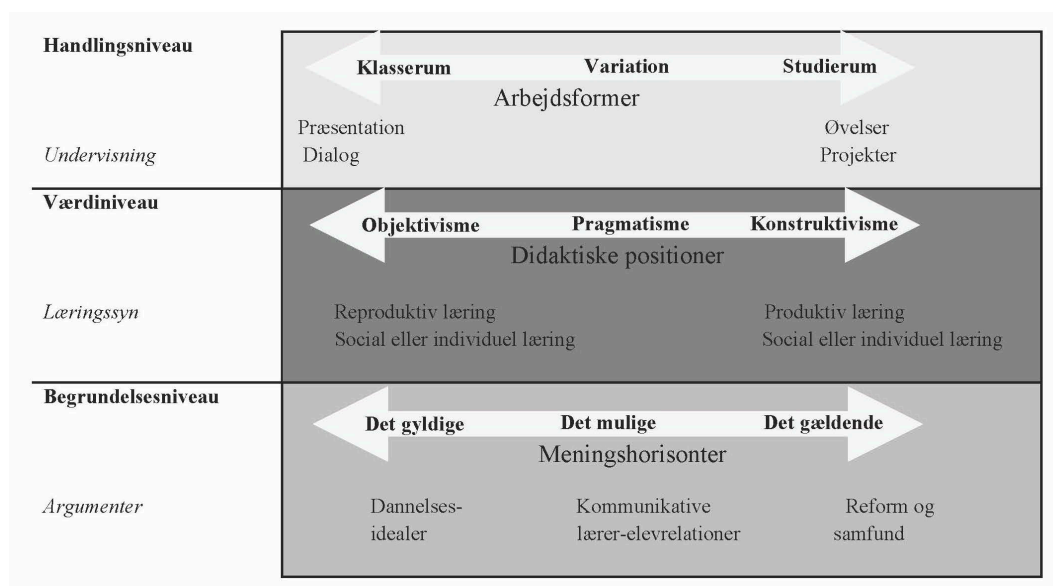


socialkonstruktivistisk position, jo bedre har man det. Den sociale læringsdimension synes her at være særligt udslagsgivende, eftersom de socialt orienterede objektivister udtrykker større passion og mindre frustration og stress, end de individuelt orienterede objektivister gør. At gå aktivt ind for individuel læring er et vanskeligt projekt i gymnasiet efter reformen. At det sociale aspekt er afgørende viser sig også ved, at der er flere socialt orienterede objektivister end både- og pragmatikere, som giver udtryk for at have det godt. På den anden fløj er det interessant, at de socialt orienterede pragmatikere ikke føler sig mindre tilpas end socialkonstruktivistene. Det bekræfter den tendens, vi har fundet i flere af de ovenstående analyser, nemlig at de socialt orienterede pragmatikere ikke placerer sig langt fra den konstruktivistiske position.

## 5. En kvalitativ analyse af læreres didaktiske refleksioner

### En hermeneutisk model

I vores kvalitative analyse af lærernes didaktiske positioner (Zeuner m.fl. 2009) har vi produceret og analyseret vores kvalitative data med udgangspunkt i en hermeneutisk søgemodel, der kan skitseres som i figur 5.2.



Figur 3: En model til undersøgelse af læreres didaktiske positioner

Modellen er udarbejdet med udgangspunkt i midterfeltet, hvor de didaktiske positioner er placeret. Vi antager, at disse er forbundet med i et begrundelsesniveau, som understøtter holdningerne med mening og relevans. Vi opfatter begrundelsesniveauet som en dybdehermeneutisk dimension, hvor lærernes tilværelsesfortolkning har hjemme. Vi deler begrundelsesniveauet op i tre meningshorisonter, som relaterer sig til forskellige kontekster for lærerarbejdet. Vi interesserer os her for dannelsesidealer, elev-lærer-relationer og reform og samfund og for relationen mellem det gyldige (hvad lærerne tilkender værdi), det gældende (hvad styredokumenterne siger, at de skal) og det mulige (hvad der ifølge lærerne kan lade sig gøre). I den hermeneutiske søgemodel indgår også et handlingsniveau, der

dækker over lærernes tematisering af den undervisning, de realiserer, fx i forhold til stofvalg, brug af arbejdsformer, undervisningsdifferentiering, progression osv.

### Dannelsesidealer

Ifølge Wolfgang Klafki (1983; 2001) har der historisk udkrystalliseret sig forskellige forestillinger om, hvilken faglig dannelse eleverne bør gennemgå. Er læreren optaget af, at eleverne skal lære et bestemt indhold, som foreligger forud for deres læreprocesser? I så fald er man optaget af material dannelse. Eller er man optaget af, at eleverne skal lære at tænke og gennem det faglige arbejde udvikle deres metodiske og kognitive evner? I så fald er man optaget af formal dannelse. Klafki har også selv bidraget til dannelseteorierne ved at tilføje sit eget dannelsesideal, som han kalder kategorial dannelse, hvor en material og en formal tilgang kombineres. Vores skelnen mellem objektivistiske og konstruktivistiske tilgange til undervisning og læring er inspireret af Klafkis skelnen, og i det følgende vil vi diskutere læreres overvejelser i forhold til det gyldige og det gældende efter 2005-reformen ud fra Klafkis begreber.

Alle tre tilgange er repræsenteret blandt de interviewede lærere. Der er altså *ikke* konsensus mellem nutidens lærere om, hvilken form for faglig dannelse hos eleverne, man skal bidrage til. Den gennemgående tendens er dog, at selv om lærere kan hælde til den objektivistiske eller konstruktivistiske retning, så er det pragmatikerne, dvs. dem, der kombinerer forskellige tilgange, som i alle fag fylder mest. Rendyrkede objektivister og rendyrkede konstruktivister er en sjældenhed, når lærere taler om deres fag. En af de interviewede lærere udtaler, at skellet mellem reproduktiv og produktiv læring virker kunstigt, og at det er en kombinationssag, for der er hele tiden elementer af det ene og det andet i konkrete læreprocesser. Dette er en vigtig pointe, som peger i retning af, at den typiske gymnasielærer er en pragmatiker, som afviser ensidige definitioner på læring, og som ønsker at kunne variere sin undervisning gennem inddragelse af flere principper. Det er bl.a. antagelsen om, at elever har forskellige forudsætninger og læringsstrategier, som genererer dette synspunkt. Lærernes etnodidaktiske refleksion i forhold til vilkår og muligheder er altså en vigtig grundsten i afvisningen af, at der findes et universelt læringsprincip, som er det bedste.

Nogle lærere prioriterer genstandsdidaktikken højt og tilkender dermed fagets materiale aspekter en stor betydning. Det gælder fx dansklæreren, som i et af vores interviews mener, at hendes altoverskyggende opgave er at sikre, at eleverne stifter bekendtskab med kulturens indhold, sådan som det kommer til syne i den gode litteratur. Dette synspunkt kan ses som et eksempel på den materiale dannelsesbetragtning, som Klafki kalder ”teorien om det klassiske”. En material tilgang finder man også hos en fysiklærer, som argumenterer for, at eleverne skal kende den eksisterende videnskabs måde at tænke på, før der kan blive tale om, at de forsøger sig med egne forsøg og som således argumenterer ud fra en forestilling om det, Klafki kalder ”teorien om det objektive”. Begge lærere hælder mod det, vi har kaldt en objektivistisk tilgang til deres fag, og de forstår sig som fagrepræsentanter, der skal formidle en viden til eleverne og sørge for, at eleverne får den samme viden, som de allerede besidder og sætter pris på.

Også lærere, som i højere grad hælder til en formal og en kategorial dannelsesforestilling er repræsenteret i vores materiale. Mange af de interviewede lærere understreger vigtigheden af at skabe en undervisning, hvor eleverne træner deres metodiske evner. Det kan ske ved, at de lærer at stille gode spørgsmål, får gode analyseredskaber, lærer at tænke kritisk osv. Vi har interviewet dansklærere, som vil gøre elever til gode vidensarbejdere, der kan bedrive undersøgelser drevet af undren og nysgerrighed, fysiklærere, som vil gøre eleverne selvkritiske og

undersøgende i deres tilgang til forsøg og eksperimenter, og samfundsfaglærere, som vil skabe kritiske borgere, der stiller spørgsmålstegn ved eksisterende forestillinger om og i samfundet. Den rent formale undervisning ser dog ikke ud til at have nogen udbredelse af betydning. Man kan således sige, at de lærere, som inddrager formale tilgange placerer sig inden for den kategoriale dannelseshorisont, hvor materiale og formale tilgange blandes.

Forskellene på lærere, der hælder til hhv. materiale og formale tilgange kan findes i alle de tre fag, vi har undersøgt, hvilket bekræfter det resultat, vi også nåede frem til i den kvantitative undersøgelse, nemlig at en lærers didaktiske grundsyn ikke kun bestemmes af faget. Hvad det så er afhængigt af, får vi i enkelte glimt indblik i. En fysiklærer, som opfatter sig i opposition til sine kolleger, henfører fx sin anderledeshed til sin familiebaggrund, hvor flere er praktiserende fysikere, hvilket har gjort hende kritisk overfor skolefaget fysik. Flere lærere på handelsgymnasiet og teknisk gymnasium er så optaget af de elevgrupper, som findes der, at de har udviklet en fagforståelse i tæt sammenhæng med den skoleform, som de underviser på – og som altså i nogen grad overtrumfer deres universitetsfaglighed. Men det er som sagt kun i glimt, at vi har fået adgang til det spændende spørgsmål, hvorfra læreres værdier i grunden kommer.

At faget ikke er altafgørende for læreres didaktiske position, betyder på den anden side ikke, at lærerne fordeler sig på positioner, som helt kan løsrives fra deres fag. Fx betyder ”kritisk sans”, som må siges at være en egenskab som forbinder sig med formaldannelsen, noget forskelligt i samfundsfag og fysik. I samfundsfag ser kritisk sans fx ud til at betyde, at man forholder sig kritisk til samfundet inklusive fagets teorier, lærerens udsagn og ens egne holdninger. Her er kritik ofte identisk med ideologikritik. I fysik betyder kritisk sans snarere, at man forholder sig kritisk til sine egne og andres målinger og undersøger disse for fejlkilder.

En anden forskel, som dukker op i vores materiale, er forskellen mellem didaktisk og fagligt ståsted. Man kan fx godt bekende sig til et objektivistisk verdensbillede i faget fysik samtidig med, at man tilrettelægger undervisningen konstruktivistisk. At man tager udgangspunkt i det samme fysikfaglige verdensbillede forhindrer ikke, at der er forskelle fysiklærerne imellem, når det kommer til didaktikken og elevernes læreprocesser. Nogle fysiklærere er deduktivt orienterede i den forstand, at de vil have teorien på plads, før eleverne laver deres forsøg. Andre griber faget induktivt an. Nogle lærere er praktisk orienterede, mens andre interesserer sig for teorier om det fysiske univers. En af lærerne tematiserer dette som en modsætning mellem drenge- og pige-didaktik i fysik, mens en anden lærer diskuterer fagets *raison d'être* i forhold til den store gruppe, som skal bruge fysik i et professionsperspektiv, og den gruppe, som skal studieforberedes i faget.

### **Kommunikative relationer**

I et didaktisk perspektiv er de levede relationer og interaktioner mellem lærere og elever centrale. Lærerens professionelle erfaring er knyttet til bevidstheden om de konkrete og hver for sig unikke elever, som man må og skal undervise, og som har forskellige forudsætninger og forventninger til undervisningen. Lærerens refleksion over, hvad elevernes læringsforudsætninger og forståelsesproblemer er, spiller en stor rolle for hans eller hendes forståelse af hendes opgave. Er eleverne i et lærerperspektiv stærke, svage, forskellige, urolige, kreative osv.? Og hvorledes ændrer eleverne sig undervejs?

Det er tankevækkende, at de gymnasielærere, vi har interviewet, i høj grad på etnoididaktisk vis reflekterer deres egen tilgang til undervisning gennem analyser af, hvilke elever de har. De fleste lærere bemærker, at nutidens gymnasielærer må forholde sig til en elev-

gruppe, hvor der eksisterer forskellige individuelle forudsætninger. Metodemæssigt betyder det, at en vis pragmatisme i forhold til arbejdsformer er fremherskende.

Alle lærere kan rapportere om elever, som er dygtige og nysgerrige, men det er en anden slags elever, som optager de fleste af lærerne. Det drejer sig om elever, hvis faglige forudsætninger er svage og elever, som er umotiverede og dårligt forberedte. En lærer taler om, at han bliver nødt til at agere tankpasser i forhold til elever, som har vanskeligt ved selv at strukturere stoffet. En anden titulerer humoristisk sig selv som en slags politimand, der kontrollerer, om eleverne laver noget, når de er i gang med gruppearbejde. En tredje lærer taler om, at en stor del af 1.årseleverne ikke forbereder sig, hvilket kommer til at indvirke på hendes undervisningsform på trods af hendes idealer om en anden slags undervisnings højere kvalitet.

Hvad angår lærerens mulighed for at forandre elevers indstilling til at gå i skole, peger vores interviews i forskellig retning. Nogle lærere taler om, at unge mennesker i dag har et travlt ungdomsliv, og at de må foretage mange små valg i forhold til prioriteringer mellem fag. En lærer siger, at hun har taget alt dette til efterretning som et vilkår. Hun er samtidig en lærer, som har en materialt og objektivistisk funderet tilgang til læring. Hun opfatter det som sin opgave at fylde "noget andet" på eleverne end det, de oplever i deres hverdagsliv uden for skolen. En anden lærer er mere indstillet på at gøre noget ved det, hun opfatter som slaphed blandt eleverne i forhold til at tage skolearbejdet alvorligt. Hun har forsøgt sig med forhandling, men der er ikke rigtig noget, der lykkes. Hun er derfor havnet på det synspunkt, at der findes for mange elever i nutidens gymnasium, som ikke er egnede til at gå i gymnasiet. Det interessante ved denne lærer er, at hun er glad for reformen, men ifølge hende skærper reformen konflikten mellem realitet og ideal. Man kan efter hendes mening ikke både optage flere og flere elever med dårlige forudsætninger og løfte niveauekravene i kraft af mere komplekse samspil.

Ingen af de lærere, vi har talt med, er i tvivl om, at der i nutidens gymnasium påhviler læreren en afgørende rolle som klasserumsleder og motivator, og da de fleste af lærerne opfatter sig selv som omsorgsfulde personer med blik for de elever, der har svært ved det faglige, argumenteres der gennemgående for en undervisning, hvor der veksles mellem lærerinitieret og elevinitieret undervisning. Blandt de objektivistisk og de konstruktivistisk orienterede lærere synes der dog at eksistere divergenser i forhold til vurderingen af de såkaldt svage elever. Nogle lærere argumenterer for, at disse elever har brug for at blive aktiveret for ikke at falde fra, hvilket er et argument for små bidder af induktiv undervisning, mens andre lærere argumenterer for, at de ikke kan klare så meget selv, hvilket gør at de føler sig mest trykke med en lærer ved tavlen.

### **Reform og samfund**

Lærere forholder sig til mange kontekster. Nogle af disse er skoleinterne og personbundne, det gælder fx elever, kolleger og ledelse. Andre kommer fra andre institutioner i samfundet end skolen. En sådan kontekst er reformen med dens forskellige komponenter, såsom styredokumenter, implementeringskrav osv. Netop fordi reformen må udsættes for et fortolkningsarbejde, er der et vist spillerum for lærerne. De kan helhjertet gå ind for reformen, de kan afvise den som et fejlskud – om de gør det ene eller det andet, er sandsynligvis afgørende for, hvor stor en succes den får for den enkelte lærer og på den enkelte skole.

Vores kvalitative analyse bekræfter den pointe fra vores kvantitative analyser, at der er en klar sammenhæng mellem læreres didaktiske værdier og deres vurdering af reformen. Lærere, der bruger reformsemantikken med dens vokabular, såsom kompetencer, samspil, anvendelse osv., er også dem, som er indstillet på at integrere læringstilgange, som foku-

serer på elevernes konstruktion af egen faglighed. De lærere, som ikke accepterer et sådant mål som det vigtigste, opfatter reformsemantikken som tomme ord og ”noget hø”, som en lærer bramfrit siger i et interview.

Det er også tydeligt, at de to grupper forholder sig forskelligt til den forskningsmæssige interesse for gymnasiepædagogik og *best practice*. En reformkritisk dansklærer siger ligeud, at reformen er udtænkt af skrivebordsgeneraler, som hun ikke deler holdninger med (idet hun indtager en objektivistisk position). Sådanne forskelle peger i retning af, at de objektivistisk orienterede lærere føler sig omgivet af en alliance af embedsmænd og forskere, som forhindrer dem i at komme til orde med deres bekymringer. En reformvenlig fysiklærer siger omvendt, at meget af den teori om forskellige tilgange til fysikfaglig læring, som er blevet udviklet af forskere, ikke bruges i tilstrækkeligt omfang af gymnasielærerne, der interesserer sig for lidt for den eksisterende forskning på området. En reformvenlig dansklærer taler om vigtigheden af at reflektere teori, hvilket der efter hans mening er meget større mulighed for nu end for få år siden, selvom han samtidig holder fast i, at undervisning er en mere kompleks størrelse, end teoretikerne ofte lægger op til.

Man kan også hæfte sig ved, at selv om man som lærer er glad for reformen, så behøver man ikke at være glad for de vilkår, der er for undervisning efter reformen. For nogle af lærerne har reformen med dens høje ambitionsniveau i forhold til elevaktiverende arbejdsformer og metakognition skabt en vis ambivalens. En af de mest reformpositive lærere i vores undersøgelse er samtidig en af de mest frustrerede. En forklaring kan være, at den øgede vægt på metode og elevaktiverende arbejdsformer *blotlægger* de store forskelle på eleverne.

Flere lærere mener, at reformen skyder langt over målet i forhold til de elever, der går i gymnasiet, og som har rigeligt at gøre med at lære fagene på mere basale niveauer. Disse lærere taler om elever, som snarere har brug for noget mere praktisk end for meta-faglige refleksioner, som kræver et andet kognitivt niveau, end det man kan forvente af en stor del af eleverne. Ifølge en fysiklærer er dette 2005-reformens største problem: Den bygger ikke på en gennemtænkt stillingtagen til, hvor mange unge, der skal have en gymnasial uddannelse. Lærerens eget synspunkt er, at gymnasiet skal kunne optage endnu flere, end det gør, men det kræver et ambitionsniveau, som passer til en større gruppe af unge, som ikke har brug for metatænkning i det omfang, reformen lægger op til. Dette peger desuden i retning af, at reformen har været tonet i retning af det almene, og kritikken af den sætter derfor også ind fra lærere, som føler at det specifikke, de enkeltfaglige metoder og genstandsområder, er truet af en sådan udvikling.

I denne sammenhæng er det tydeligt - hvilket specielt fremgår af interviewene med dansklærerne - at de lærere, som opfatter fagets forskellige komponenter, fx sprog og litteratur, i historisk kronologisk perspektiv og som indbyrdes tæt forbundne, har svært ved at tage en komponent ud og investere den i fagligt samspil. Lærere, som i højere grad opfatter faget som bestående af dele, som ikke er så tæt forbundne, har nemmere ved at flytte en af fagets komponenter ud i et fagligt samspil.

Hvad angår de enkelte fag, viser vores interviews, at samfundsfagslærerne udgør den af vores lærergrupper, som er mest venligt stemt overfor 2005-reformen. Projektarbejdet er ikke svært at gå til for en samfundsfagslærer, og hele forestillingen om, at eleverne skal tænke dynamisk og formalt, synes at passe som fod i hose til dette fag. Diskussionen af forholdet mellem det fagdidaktisk gyldige og den gældende reform er i højere grad præget af uenigheder inden for de øvrige fag. Blandt dansklærerne er det de lærere, som tillægger

den litterære læsning en særlig værdi af æstetisk og erkendelsesmæssig karakter, som har svært ved at indplacere faget i det post-reformatoriske gymnasium.

Fysiklærerne udgør den gruppe, som synes mest delt på spørgsmålet om, hvorvidt re-formen har været god for faget eller ej. I den ene lejr er der lærere, som mener, at kompetence-diskursen har frembragt en tænkning, som man ikke kan bruge til ret meget i faget, fordi de overfaglige mål er udvendige i forhold til fysikfaglig metode og erkendelse. I den anden lejr er der lærere, som mener, at man i samspil mellem fag har mulighed for at vise eleverne, hvad faget kan bruges til. Mellem disse positioner findes lærere, som for så vidt ikke har noget imod sams-pil mellem fag, men som – ikke helt ulig sin kritiske kollega – mener, at fysikfaget mister tid til at arbejde med de praktiske aspekter til fordel for skriftlighed og andre ydre kompetencer.

### Arbejdsformer

Praksisfællesskabet mellem lærere og elever etableres ikke mindst i kraft af de måder, der arbejdes fagligt på. Elevernes faglige dannelsesprocesser er *i praksis* afhængige af de valg, lærere tager med hensyn til brug af arbejdsformer og styringsmåder.

Den gennemgående tendens i materialet er, at objektivisternes dyrker de deduktive arbejdsformer, hvor læreren har kontrol med det faglige output. Her dyrkes tavleundervis-ningen, den styrede dialog og forskellige former for øvelser og gruppearbejde, hvor ele-verne får opgaver, som efterfølgende behandles. De konstruktivistisk orienterede lærere bruger i højere grad induktive arbejdsformer, hvor eleverne selv forsøger sig med at komme frem til resultater. Også her er gruppearbejdet og den dialogiske undervisning vig-tig, men også projektarbejdet, hvor eleverne selv skal konstruere viden, ser ud til at optage flere af disse lærere, som forstår sig selv som trænere og dialogpartnere.

Et interessant træk hos mange lærere er, at de inddrager flere forskellige arbejds-former. Det hænger bl.a. sammen med, at lærerne generelt orienterer sig mod pragmatismen og altså mener, at eleverne har brug for en bred vifte af arbejdsformer. De fleste lærere tænker ikke ensidigt, selvom de har deres foretrukne arbejdsformer og forestillinger om, hvad god viden er. Selv om man hælder mod objektivistiske positioner, kan man altså godt værdsætte elevens videnskonsstruktion i det induktive gruppe- eller projektarbejde, og selv om man hælder mod konstruktivistiske positioner, kan man godt finde det vigtigt at holde et højstruktureret oplæg for eleverne.

Som tidligere nævnt må nutidens gymnasielærere forholde sig til en elevgruppe, som præges af mangfoldighed, både hvad angår faglige evner og forberedelse. Det betyder fx for de fleste lærere, at de ikke kan forvente, at alle har lavet deres lektier. Denne viden ser også ud til at spille ind på valg af arbejdsformer og sekvensering af timerne. En lærer opsummerer den tilhørende praksisrefleksion, når han siger, at han forsøger at finde en balance mellem en undervisning, hvor det skal kunne betale sig at lave noget og en undervisning, hvor man også får noget ud af den, hvis man møder uforberedt. Sådanne overvejelser kan ses som et kon-kret eksempel på, at en etnodidaktisk overvejelse øver indflydelse på metodedidaktikken.

Alt i alt tegner der sig et billede af lærere, som i deres metodedidaktiske overvejelser, kombinerer forestillinger om god viden, hensyn til deres faktiske elever og refleksioner i forhold til fagets genstandsområde. Der kan findes forskelle – også markante forskelle – men det er alligevel slående, at langt de fleste af de lærere, vi har talt med, har en stor didak-tisk aktionsradius.

## 6. Konklusion og perspektiv

### Vores fund

Vi vil samlet set argumentere for, at der tegner sig et billede på tværs af de fagdidaktiske variationer og disses forhold til reformen. Hvert af fagene giver grunde til henholdsvis en objektivistisk og en konstruktivistisk didaktik med konsekvenser for såvel genstandsdidaktik som metodedidaktik. I danskfaget sker det gennem en strid mellem en litterær overfor en tekstuel tilgang til faget. I samfundsfaget gennem en strid mellem de som lægger vægt på indlæring af modeller og faglige teorier over for de, som vægter udvikling af kritik dømmekraft og formale kompetencer. Endelig er der i fysikfaget en strid mellem de, der vil formidle fagets teorier og love til eleverne for at det kan virke specifikt studieforberedende overfor de, som vil gå induktivt til værks og vise, hvad faget kan bruges til i et alment studieforberedende og oplysende projekt.

Det interessante er, at disse faginterne forskelligheder forskydes og får ændrede vilkår med 2005-reformen, idet de lærere, som orienterer sig mod en konstruktivistisk didaktik får øget magt og en stærk officiel reformdiskurs at støtte sig til, mens de lærere, som i højere grad er objektivister får det besværligt. Der er således tale om en generel forskydning med fagspecifikke konsekvenser. Denne generelle didaktiske forskydning er den samme på tværs af alle fag. Men de specifikke konsekvenser i fagene er forskellige. For at forstå lærernes reaktion på 2005-reformen må man forstå disse konsekvenser og de tilgrundliggende specifikke fagdidaktiske divergenser.

Det etnopedagogiske perspektiv spiller en stor rolle for lærernes refleksioner. Det er tydeligt, at en stor divergens i elevgruppen afføder mange overvejelser i forhold til såvel stof som metoder, ligesom en vis afmagt fornemmes hos lærere, som har svært ved at finde løsninger på diskrepansen mellem elevforudsætninger og de faglige mål.

Udviklingen mellem 2005 og 2008, at 2005-reformen er plastisk. Dels er reformen siden 2005 blevet justeret med klare indrømmelser til de samspilskritiske lærere. Dels har det vist sig, at det er muligt for lærerne at bevare deres individuelle dømmekraft i forhold til læringsværdier og dermed sætte deres præg på praksisområder, fx ved at *tune* de enkelte arbejdsformer i retning af deres didaktiske præferencer, således at arbejdsformerne fx anvendes forskelligt af en individorienteret objektivist end af en socialt orienteret konstruktivist. Interviewene med lærerne viser, at der undervises forskelligt.

### Fremtiden

At få de forskellige værdier inden for fag og på tværs af fag til at spille sammen ser ud til at være den store organisatoriske udfordring i det aktuelle gymnasium. For at komme tættere på de scenarier, der tegner sig, vil vi skelne mellem visionerne om henholdsvis *det monokulturelle gymnasium*, *det multikulturelle gymnasium* og *det interkulturelle gymnasium* (Beck & Paulsen, 2011; Koefoed & Paulsen, 2008). Nogle lærere har frygtet, at gymnasiet efter gymnasireformen var ved at udvikle sig til en skoleform, hvor ledelsen pålægger lærere at undervise på bestemte måder og i overensstemmelse med et fra oven dikteret værdigrundlag. Der har unægtelig været tendenser i gymnasireformen, som trækker i denne retning. En rektor på resultatløn og med bestyrelsesdiktater i forhold til, hvordan lærerne skal undervise, vil måske forsøge sig med at føre ideen om *den monokulturelle organisation* ud i livet. Og med henvisning til markedet, som i stigende grad spiller en rolle for strategisk ledelse også i gymnasieskolen, kan man også forestille sig, at henvisningen til ydre nødvendigheder bliver så dominerende, at rummet for rationel diskurs (Ha-

bermas, 1983) bliver tilsvarende mindre. Vores empiri viser imidlertid, at selv om man mener, at den monokulturelle organisation er den ideelle, så er den svær at realisere. Den simple forklaring har vi givet i kraft af vores kvantitative og kvalitative analyser af lærernes didaktiske værdier: Lærernes værdier lader sig ikke så nemt flytte af en reform, i hvert fald ikke på kort sigt. Det betyder ikke, at er ude af stand til at bevæge sig, men uddannelsessystemets langsomme forandringstempo på hverdagsplan er ikke synkront med politiske ønsker om hurtige. Hertil kommer, at man politisk og filosofisk kan argumentere for, at ideen om det monokulturelle gymnasium ikke bare er urealistisk, men også etisk problematisk i et samfund, som hylder ideen om, at styrke fri og mangfoldig tænkning (Biesta, 2006).

Et oplagt alternativ til visionen om den monokulturelle organisation er *den multikulturelle organisation*, hvor forskellige værdier og subkulturer eksisterer sammen. Vor empiri viser, at en sådan organisationskultur allerede eksisterer på mange skoler. Der er imidlertid også omkostninger forbundet med en sådan kulturform. Det første problem, som 2005-reformen må siges at forholde sig direkte til, er, at lærere under henvisning til deres metodefrihed kan oprette små lukkede 'kongeriger', som er forbudt område for andre lærere og ledere. Holder vi fast i forestillingen om rationel diskurs og prioritering af mangfoldighedstænkning som et ideal for organisation og teamsamarbejde, så kan man sige, at diskursen om metodefrihed kan komme til at dække over en bestræbelse på at beskytte den enkelte lærer mod at stå til ansvar for sin undervisning og argumentere for sine valg. Man kan alternativt hævde, at læreren som fagprofessionel er forpligtet på at begrunde sine værdier og sin praksis i en forsamling af professionelle, dvs. andre lærere, ikke helt ulig forskeren, som også er forpligtet på at diskutere sine resultater og metoder med andre forskere. Henvisningen til metodefrihed, fagets "kultur" eller lignende kan komme til at immunisere mod kritik og skabe en kultur, hvor manglende indsigt i ny viden – fx viden om elever, viden om nye didaktiske metoder, viden om it, viden om undervisningsfagets udfordringer i forhold til videnskabsfaget – får lov til at råde.

Vi vil på denne baggrund foreslå et tredje ideal for den gymnasiale organisationskultur, hvor værdimæssig mangfoldighed betragtes som et vilkår og en kvalitet, men hvor deltagelse i diskussion og samarbejde samtidig opfattes som en forpligtelse. Forpligtelsen til at indgå i rationel diskurs (Habermas, 1987) opfatter vi i den forstand som en betingelse for et moderne professionsideal. Vi vil kalde den organisationskultur, der her plæderes for, for *den interkulturelle organisation*. Ligesom i det multikulturelle gymnasium undervises der i det interkulturelle gymnasium på baggrund af forskellige værdier, men lærerne forpligter sig qua deres profession samtidig til at interessere sig for "hinanden" og for andre tilgange til undervisning end dem, de aktuelt identificerer sig med. Dette kan ske på mange måder, fx ved at den enkelte lærer udvikler sin undervisningsradius til også at omfatte praksisformer, som hun ikke normalt plejer at bruge, eller ved at man i samarbejdet spiller forskellighederne ud på måder, der giver helhedsresultater, som overskrider hver enkelt lærers individuelle position. *Pædagogisk ledelse* handler i dette perspektiv om ikke bare at acceptere værdimangfoldighed, men også om at gøre forskellene produktive og til genstand for samtale. Lærerne er ikke forpligtet på at hykle, dvs. udadtil mene noget andet, end de "inderst inde mener", men de er forpligtet på at involvere sig i rationel diskurs, når de arbejder sammen og diskuterer en klasse eller nye vinkler på lærergerningen på pædagogiske dage. Og først og fremmest er de forpligtet på at kunne og turde reflektere over deres eget værdigrundlag i forhold til undervisning og gøre dette konstruktivt, fx ved at tilbyde sig med ideer til spændende forløb for eleverne. Tilsvarende bør gymnasiets ledere og beslutningstagere



være forpligtet på at værne om og respektere lærernes værdimangfoldighed med henblik på at gøre disse til et aktiv, i sidste instans for elevernes og samfundets skyld.

#### *Lille efterord*

I juni 2016 blev der vedtaget en ny gymnasiereform (UVM, 2016) I brede termer adskiller denne reform sig markant fra 2005-reformen. Hvor 2005-reformen kan siges at være båret af en optimistisk opdatering af gymnasiet til et videnssamfund, så kan 2016-reformen ansues som en pessimistisk tilbagerulning af bl.a. tværfagligt samarbejde. Man kan i nogen grad sige, at der er tale om en opgivelse af visionen fra 2005, og denne opgivelse vil også komme til at påvirke arten af teamsamarbejde. Ligeledes vil den give de samspilskritiske lærere ny vind i sejlene – godt bakket op af en række borgerlige partier, som siden 2005 har ageret mere og mere kritisk i forhold til den 2005-reform, de selv var med til at stemme igennem. Som vist i artiklen vil meget dog afhænge af, hvordan lærere og skoler fortolker og omsætter den politisk bestemte ramme til undervisningspraksis. Denne omsætning vil ske gennem de værdier og didaktiske positioner, som vi har forsøgt at indkredse i denne artikel. Hvis man ser på disse værdier, er der ikke entydig opbakning til den tilbagerulning politikerne har vedtaget. Med andre ord er der lagt op til nye kampe og konflikter om meningen med den danske gymnasieskole.

### **Om forfatterne**

*Steen Beck.* Lektor, ph.d. ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Danmark. Forsker i didaktik og ungdomskultur i gymnasieskolen og i læringsteori. Medforfatter til bøgerne *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC* samt *Læringsamarbejde – en etnodidaktisk analyse af Cooperative Learning på hf og VUC* (begge Syddansk Universitet 2011, sammen med Michael Paulsen). Medforfatter til bogen *Klassisk og moderne læringsteori* (Hans Reitzels Forlag 2014, sammen med Peter Kaspersen og Michael Paulsen). Har skrevet *Vejle til viden – Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk behnsning* (Frydenlund, 2015) og *Pædagogikum mellem teori og praksis* (Frydenlund, 2016).

*Michael Paulsen.* Lektor, ph.d. ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Danmark. Forsker i uddannelse. Medforfatter til bøgerne *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC* samt *Læringsamarbejde – en etnodidaktisk analyse af Cooperative Learning på hf og VUC* (begge Syddansk Universitet 2011, sammen med Steen Beck). Medforfatter til bogen *Klassisk og moderne læringsteori* (Hans Reitzels Forlag 2014, sammen med Peter Kaspersen og Steen Beck). Se desuden [www.michaelpaulsen.dk](http://www.michaelpaulsen.dk) for en lang række andre bøger og artikler af forfatteren.

### **Referencer**

- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Gymnasiepædagogik 80. Odense: Syddansk Universitet: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Beck, S., Paulsen, M., & Hansen, D. (2013). Forskning i kultur og læring - med særligt henblik på klasserumskulturens betydning. I S. Beck, & D. Rüsselbæk Hansen (Red.). *Frihed og styring - En antologi om læringskulturer i forandring*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Beck, S., Kaspersen, P., & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. København: Hans Reitzels forlag.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning – Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120274e.pdf>
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. London: Harvester.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punishment – The Birth of the Prison*. New York: Second Vintage Book.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.m.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1987). *Samtalens fornuft*. Rosinante: København.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006): Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly* 42(1), 3-41.
- Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse – Kort fortalt*. København: Samfundslitteratur.
- Hjort, K. (2010). Non Sense – A Discourse analysis of the Danish Upper Secondary School Reform 2005. *Macrothink Institute* 2/1.
- Illeris, K. (Red.) (2015). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Klafki, W. (1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Århus: Klim.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabs-kapløbet - uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Kyrstein J., & Vestergaard, E. (2006). *Undervisning og Læring - Almen didaktik og skolen i samfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, F. V. (2001). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Paulsen, M., & Koefoed, O. (2008). Samtale om Interkulturalisme og kulturel læring: Et drama mellem drøm og virkelighed. In J. Zeller, & M. Etemadi (Eds.), *At tænke filosofisk: festskrift for Lennart Nørreklit*. Aalborg: Academic.
- Sahlberg, P. (2008). Rethinking Accountability in a Knowledge Society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- UVM (2016). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Danske Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistiske Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser. 3. Juni 2016*. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Hentet 3. Oktober 2016 fra: <http://www.uvm.dk//media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF16/Jun/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.ashx>
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., & Paulsen, M. (2006). *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner*. Første delrapport fra forskningsprojekt ”Nye lærerroller efter 2005-reformen”. *Gymnasiepædagogik* 56. Odense: Institut for Kulturvidenskaber.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., & Paulsen, M. (2007). *Lærerroller i praksis*. Anden delrapport fra forskningsprojektet ”Nye lærerroller efter 2005-reformen”. *Gymnasiepædagogik* 64. Odense: Institut for Kulturvidenskaber.

- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., & Paulsen, M. (2008). *Stabilitet og forandring*. Tredje delrapport fra forskningsprojektet "Nye lærerroller efter 2005-reformen". Gymnasiepædagogik 68. Odense: Institut for Kulturvidenskaber.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., Paulsen, M., & Sørensen, E. K. (2010). *Ret og gyldighed i gymnasiet*. Fjerde delrapport fra forskningsprojektet "Nye lærerroller efter 2005-reformen". Gymnasiepædagogik 76. Odense: Institut for Kulturvidenskaber.
- Ziche, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.
- Ziche, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget Politisk Revy.