

gymnasiereform 2005:

UDVIKLING ELLER RETRADITIONALISERING?

Af Jakob Ditlev Bøje og Kristian Delica

Et af målene med den nye gymnasiereform er at gøre eleverne mere *selvstændige* – at udvikle dem fra gymnasieelever til universitetsstuderende. Hertil knytter sig en række (erhvervsgymnasiale) kvaliteter, som de helst skal supplere med: de skal blive mere *kreative*, mere *innovative*, mere *vidensopsøgende* og mere *opfindsomme* (Undervisningsministeriet, 2003: 2). På tilsvarende vis skal lærerne lære at blive mere *coachende* (for elevernes læring/kompetenceudvikling), mere *engagerede* (i gymnasiets organisatoriske udvikling og konkurrenceposition) og mere *fleksible* (i forhold til de nye teamsamarbejder på tværs af fagene) – kort sagt *ildsjæle* og *konsulenter* frem for *privatpraktiserende klasselærere*.¹⁾ Men hvordan ser eleverne og lærerne egentlig sig selv i fremtidens gymnasium? Hvordan orienterer de sig i forhold til de nye krav og roller? Og hvordan kan disse aktører på sigt tænkes at drive reformen fremad – eller tilbage?

Svarene på disse spørgsmål vil vi give et bud på i denne artikel. I artiklens første del vil vi inddrage et elevperspektiv på projektarbejdet og på reformens intentioner om herigennem at gøre eleverne til mere professionelle studerende. I artiklens anden del præsenterer vi et lærerperspektiv på reformens krav om en ny lærerrolle. I artiklens tredje og sidste del vil vi samle de to perspektiver og give vores bud på, hvad de tilsammen har at sige til reformens videre skæbne. Artiklens analyser baseres dels på en etårig projektrapport fra Socialvidenskab, RUC²⁾, og dels på en specialafhandling fra Pædagogik og Uddannelsesstudier, RUC. Hver især skrevet af artiklens to forfattere i perioden 2003-2004.

Projektarbejdet som garant for elevernes kompetenceudvikling

Efter at være blevet lukket ude i kulden af den sidste store reform i 1988, udnævner den nye gymnasiereform nu pludselig projektarbejdet som den vel nok mest sikre garant for elevernes udvikling af selvstændighed, innovationsevne, opfindsomhed mv. Projektarbejdet er ganske simpelt blevet arbejdsformen, hvorigennem disse kvaliteter skabes. Dette formodes at ske ganske uproblematisk som følge af arbejdsformens relativt store frihedsgrader, målt i forhold til den traditionelle klasseundervisning. Men hvordan forholder det sig i praksis? *Bliver* eleverne mere selvstændige pga. projektarbejdet, og hvordan ser denne selvstændighed i givet fald ud, når man forsøger at komme bagom ordets velklingende lyd?

For at besvare dette spørgsmål vil vi give en række eksempler på, hvordan en al-



Foto: Polfoto

mindelig 2.G-klasse i et yderkantsgymnasium foreløbig ser ud til at håndtere projektarbejdet.³⁾ Følgende observation giver et indledende billede:

Projektgruppen sidder og snakker foran computerne. Når de skal vide noget om barok-tiden, slår de op i Lademanns leksikon på Internettet. De arbejder meget på den tidslinie, som deres historielærer, Hanne, har stillet krav om. Geografilæreren Jens kommer ned til gruppen. Han kommer med et 'forslag' til at inddrage en eller anden model, som "kan bringe faglig kvalitet til de argumenter, man kommer med". Han vil gerne have modellen med, fordi han gennemgik den i en geografitime, men det kan eleverne ikke rigtig huske – ups. Jens bliver stående et stykke tid og 'underviser' eleverne i modellen. Efter Jens er gået, vender gruppen tilbage til en selvstændig diskussion om, "hvordan de så skal gøre det" – altså inddrage modellen. Efter et stykke tid kommer Jens tilbage med nogle bøger, hvor de kan læse om klimamodeller osv. Han fortæller dem om nogle tal, og derefter sætter Karsten sig til at læse lidt i bøgerne. Dermed fjernes hans fokus fra

det, han var i gang med på computeren. Line skriver videre på sin computer omkring tidslinierne. Pludselig begynder Karsten og Line at snakke om, hvad der sker i fremtiden mht. lyn. De snakker om, at man begynder at fokusere på, hvad lyn gør ved naturen. Karsten siger, at Greenpeace kommer og sætter lynafledere op, Line siger, at de sætter lynafledere på pingviners hoveder, så der ikke sker dem noget, og de griner begge.

Af denne observation kan vi først og fremmest lære, at coachrollen ikke er lige nem at udfylde for alle lærere. Her tænker vi specifikt på geografilæreren Jens: han vil gerne sikre sig, at eleverne bringer "faglig kvalitet" til de argumenter, de kommer med – dvs. han vil gerne have dem til at bruge den model over klimaforhold, som han har undervist dem i tidligere. Havde Jens nu været en 'rigtig' coach/konsulent, havde han måske lyttet lidt mere til elevernes selvstændige formulering af problemer og behov for hjælp, han havde måske ikke 'undervist' eleverne i modellen men i stedet 'vejledt' dem i den – hvis det vel at mærke var det, de ønskede for at komme videre i deres læring – og sidst, men ikke mindst, var han måske ikke kommet til ele-

verne, han havde nok ladet dem komme til ham. Men sådan en coach/konsulent er Jens nu engang ikke, og det antager vi, at mange øvrige gymnasielærere heller ikke er. Derfor kan man sige, at elevernes forudsætninger for at udvikle de førnævnte selvstændighedskompetencer umiddelbart ser lidt ringe ud. I hvert fald hvis de skal coaches af en lærer som Jens.

Da Jens forlader gruppen, kan man se, at eleverne vender tilbage til deres egen og mere selvstændige dagsorden (som unægteligt kan blive en smule useriøs engang imellem). De pjatter omkring Greenpeace, som måske kommer og sætter lynafledere på pingvinernes hoveder for at redde dem fra lynene, og 'man' kan håbe, at alene denne frakobling fra Jens' undervisning betyder, at eleverne generelt stoler på deres selvstændigt valgte dagsorden under projektarbejdet (det var i hvert fald det, der var den oprindelige, erfaringspædagogiske mening med projektarbejdet – jf. f.eks. Illeris, 1999).

EKSAMINATION I FAGDISKURS

Men lad os se, hvordan det står til med selvstændigheden, når eleverne når frem til eksamination, dvs. kulminationen på forsøget med projektarbejde. Følgende eksempel er et udskrift af den samlede kommunikation under en af projektgruppernes eksamination:⁴⁾

1. *Jens: Jamen jeg ved ikke, jeg vil gerne høre lidt om USA's generelle holdning til Kyoto-aftalen. Kan I ikke lige prøve at uddybe, hvorfor de har den holdning, de har?*
2. *David: Altså Al Gore blev jo som vice-præsident sat til at skrive under på aftalen.*
3. *Jens: Ja.*
4. *Hanne: Jamen...*
5. *Jens: Men specielt Bush, han har...*
6. *David: Bush han har ændret den holdning til udlandet.*
7. *Jens: Hmm*
8. *David: Med henvisning til, at den er uholdbar.*
9. *Jens: Hvad mener du med det?*
10. *Louise: Jamen vi mener med det, USA de siger jo, eller USA ved godt, at de har den her store udledning, men de siger det hjælper jo ikke, at vi alle sammen nedsetter det,*

hvis Kina bare får lov til at gå helt amok. Fordi det gør de i og med, at de har kæmpe mængder af kul, og dem bruger de, og dem bruger de også i, dem bruger de meget i husholdningen, og det vil sige, at der har man ikke de her smarte filtre på eller noget som helst. Så der ryger der drivhusgasser ud over det hele, og man vasker kun en femtedel af kullene, så øhh, man synes simpelt hen ikke, at det er holdbart. Men sådan ud fra det synspunkt, at det skal være...

11. *Jens: Men hvad er Kina med hensyn til fremtiden, det er jo et fattigt land, er det ikke det? Så jeg forstår ikke, hvorfor de skulle være så bekymrede?*
12. *David: Det er den økonomiske vækst, og den stiger, jeg ved ikke, hvorfor den stiger, men...*
13. *Jens: Hvordan er den i år?*
14. *David: Den skulle være mindre i år.*
15. *Jens: Ja. Men hvad er så, hvad er problemet?*
16. *David: Det er det økonomiske.*
17. *Jens: Ja, og så koblet med at...*
18. *David: Koblet med industrialiseringen.*
19. *Jens: Ja, og befolkningstallet, hvordan er det?*
20. *David: Det er stort.*
21. *Jens: Det er 3 milliarder, ik?*
22. *David: Jo.(Utydelig frekvens), men det er jo en kæmpe faktor, og når de bliver mere og mere industrialiserede, så kommer de også til at udlede mere.*
23. *Jens: Ja.*

Udskriftet her giver et billede af den form for eksamination, som nogen måske vil kalde for en overhøring: læreren har en baggrundsviden, han gerne vil have reproduceret af eleverne, og eleverne indgår i denne interaktionsform for at få en god karakter. Dette ser man især i linie 11-22: Jens starter med at stille et spørgsmål (omkring Kinas fremtidige udledning af CO₂); David byder ind og prøver at give det svar, han tror, Jens gerne vil høre (den økonomiske vækst stiger, linie 12); svaret er imidlertid forkert, og Jens prøver på ny at få David til at sige det rigtige svar (linie 15); David siger det samme igen (det økonomiske, linie 16); Jens fisker videre ("ja, og så koblet med at...", linie 17); David nærmer sig svaret (industrialiseringen,

linie 18); Jens giver nu næsten selv svaret – befolkningstallet, linie 19); David svarer endelig selv rigtigt ("det er stort", linie 20). Derfor kommer Kina sandsynligvis til at udlede mere CO₂ i fremtiden!

De ovenstående udvekslinger mellem Jens og David kan anskues som såkaldte IRF-sekvenser: initiativ, respons, feedback (Ahrenkiel, 2002: 134). Begrebet indfanger den rituelle dynamik, der kan siges at udspille sig mellem Jens og David, hvor Jens starter med at tage initiativ til et spørgsmål, som David så giver sin respons på, og som Jens til slut giver sin feedback på. Feedbacken fungerer igen som nyt spørgsmål/initiativ, som David skal afkode og respondere på (svaret var forkert første gang), og således kan kommunikation blive ved med at køre i spiraler af IRF-sekvenser. IRF-sekvenserne kan i den engelske uddannelsessociolog Basil Bernsteins terminologi siges at være udtryk for en såkaldt *stærk rammesætning* (Bernstein, 2001). Det vil sige, at kontrollen over kommunikationen i den pædagogiske relation – over udvælgelse, rækkefølge, tempo, kriterier og regler for social orden – er stærkt styret af afsenderen, her læreren. Modtageren, dvs. eleven, har ikke meget at skulle have sagt i forhold til definitionen af form og dagsorden i den pædagogiske relation. Når det forholder sig således, dvs. når den traditionelle form for overhøring/eksamination stadig dominerer i forhold til en mere diskuterende, selvstændighedsbaseret dialogform, hænger det i høj grad sammen med gymnasiets dominerende *fagdiskurs* (Bøje, 2004: 74).⁵⁾ Ifølge denne gælder det ikke for eleverne om at udvise selvstændighed, innovationsevne, sociale kompetencer mv., men snarere om at suge så mange hårde facts til sig som overhovedet muligt og så ellers håbe, at denne viden kan fungere som svar på de spørgsmål, læreren stiller. Samtidig skal eleven helst optræde objektivt, sagligt, logisk og rationelt – kort sagt positivistisk (og måske mandligt). De subjektive, nærværende, menneskelige (og måske kvindelige) kvaliteter skal helst undgås, fordi de risikerer at forplumre billedet med ét spørgsmål og ét svar. Louises lange og forholdsvis usaglige passage i linie 10 ser således ikke ud

til at gøre synderligt indtryk på Jens.

Fagdiskursen knytter generelt an til gymnasiets kulturhistorie, lærernes universitetsuddannelser og den fag-faglige selvforståelse blandt lærerne. Den passer som fod i hose til devisen om én lærer i én time i én klasse i ét fag. Og når denne diskurs, denne særlige måde at tænke og tale om gymnasiet på, lader til at være så stærkt rodfæstet i lærerkollegiet – måske især blandt de ældre lærere – kan det umiddelbart være svært for os at se, hvordan eleverne overhovedet har mulighed for at blive mere selvstændige via projektarbejdet? Som det ser ud i dette eksempel, er projektarbejdet jo bare en ny formel ramme om gymnasiets traditionelle "måde at gøre tingene på". Derfor kan man også have sine seriøse tvivl ved reformens indforståethed omkring projektarbejdet som en instans, der 'automatisk' udvikler de så højt eftertragtede selvstændighedskompetencer – måske der er blevet for stor afstand mellem ideudviklingen i Undervisningsministeriet og virkeligheden i gymnasiet?

EKSAMINATION I FAGDISKURS OG MODERNISERINGSDISKURS

Ind imellem kan eksaminationen dog se anderledes ud; ind imellem kan den ligne den diskuterende dialogform, hvor eleverne får lov til at være selvstændige og føre deres egen dagsorden igennem. Følgende observation giver et indtryk af en sådan mere dialoglignende eksamen.⁶⁾

Heidi har taget pænt tøj på og gjort sig rigtig fin før eksamen. Både Kristian og Heidi er meget selvsikre og har fuldstændig styr på det der med fremlæggelsen – de har de sociale DJØF-kompetencer i orden, samtidig med at de også er fagligt stærke. Heidi taler næsten hele tiden, Kristian tager over, og Kristine står lidt i baggrunden og venter på, at det bliver hendes tur. Endelig kommer Kristine på banen efter Kristian og Heidis overbevisende fremlæggelser. Det er nok ikke tilfældigt, at Kristine kommer til sidst (for ikke at lægge dårligt ud). Heidi og Kristian 'hjælper' Kristine blidt, når hun er ved at klokke i det. Kristine bliver helt rød i hovedet, hvorimod Heidi og Kristian bevarer fat-

ningen. Kristine er ikke fuldstændig uden DJØF-kompetencerne, ligesom Gitte eller Rupinder, men hun mangler den faglige viden til at kunne lyde overbevisende. Kristian taler direkte til Jens: "Du kan se det på det og det". Gruppen går faktisk ud over deres fremlæggelsestid, og dermed sikrer de, at de ikke bliver trukket rundt i manegen. De har DJØF-kompetencerne til at holde lærerne ude på sidelinien. Jens begynder at trække dem rundt, men Kristian svarer hurtigt igen, og Heidi er heller ikke bange for at tage fat. Kristine ryger endnu mere i baggrunden, men alligevel har hun DJØF-kompetencerne til at tale med – hun mangler bare det faglige.

Som det kan ses af notatet, er der her tale om nogle elever, som formår at "holde lærerne ude på sidelinien". De går ud over deres fremlæggelsestid, så lærerne får mindre tid til overhøring, de svarer hurtigt igen, når overhøringen endelig begynder, og de formår generelt at være den styrende part/afsenderen i den pædagogiske relation. Dette skyldes bl.a. deres DJØF-liggende kompetencer, som får dem til at fremtræde selvsikre og kontrollerede og frem for alt sætter dem i stand til at *forhandle* dagsordenen med lærerne. I et vist omfang mestrer de altså nogle af de vigtige kompetencer, som gør jurister og økonomer i stand til at vinde slagsmål i retten (Hjort, 2002: 25). Her gælder det bare eksamen i stedet for en svær retssag – en eksamen som eleverne på sin vis vandt: Kristian fik 13, Heidi fik 11 og Kristine fik 10.

Det kunne dermed godt tyde på, at fagdiskursen ikke er det *eneste*, der tæller, når der skal udskrives topkarakterer; der skal ligesom noget *ekstra* til. Selvfølgelig er fagdiskursen stadig 'tilstede' under denne eksamination – det har eleverne for længst regnet ud, fordi de har tilegnet sig et stort fagligt overblik, som de ved, det gælder om at reproducere over for lærerne – men den blander sig med det, man kan kalde for *moderniseringsdiskursen* om den selvstændige, moderne og professionelle elev – dvs. den type elev, som reformen netop håber, at projektarbejdet kan udvikle nogle flere af. Fagdiskursens krav om

hård faglig viden lader til at være det første kriterium, eleverne må være opmærksomme på og leve op til; når dette er klarret, kan de bruge energien på *også* at leve op til moderniseringsdiskursens krav om selvstændighed, innovationsevne, kreativitet, forhandlingsevne mv. Med Bernstein kan man sige, at det for eleverne gælder om at regne *koden* rigtigt ud og handle hensigtsmæssigt i forhold til denne. Regne ud, at fagdiskursen er det *primære* og moderniseringsdiskursen det *sekundære*. Og her skal de desuden være opmærksomme på ikke at lade sig 'rive med' af moderniseringsdiskursens åbenlyse italesættelser af den selvstændige elev. Forstået på den måde, at selvstændighed er godt...men kun inden for de rammer, som lærerne sætter. Eleverne må ikke for alvor udfordre fagdiskursens traditionelle lærer- og elevroller, f.eks. ved at være lodret uenige med lærerne, men skal snarere indstudere, hvordan de på en 'selvstændig' vis kan reproducere lærernes baggrundsviden og dagsorden. De skal nærmest *inderliggøre* lærernes dagsorden og få den til at se ud, som var den deres egen. Kun derved kan de få topkarakterer!

Man kan mene, at denne minimale form for selvstændighed er passende for gymnasieelever, der er på vej til at lære at blive *studerende*. Vi vil dog, som en afrunding på elevperspektivet, rejse spørgsmålet, om man virkelig kan kalde dette for selvstændighed? Vi er udmærket klar over, at man i disse postmoderne tider kan få diverse betydninger ud af ord og tegn, men spørgsmålet er, om man ikke går over stregen i dette tilfælde? Kan man virkelig sige, at eleverne bliver mere selvstændige, når det væsentligste de lærer er at bekende sig til en strategisk elevadfærd, som handler om at reproducere lærernes dagsorden på en 'selvstændig' vis? I den sammenhæng kan man også stille spørgsmålet, om det er *alle* gymnasiets elever, der i fremtiden kan og vil gå med på spøgen og udvise de 'rette' innovative, opfindsomme og selvstændige kompetencer? Er det noget, som er alle elever forundt, eller er vi her vidner til en ny form for uigennemskuelig sorteringsmekanisme for gymnasiets svageste elever?

Ildsjælene som garant for den nye lærerrolle

Som vi kort berørte i indledningen, betyder reformen ikke blot ændringer for eleverne i den danske gymnasieskole; også lærerne står, positivt formuleret, over for store ændringer i deres daglige arbejde. I denne forbindelse er der i reformteksten nogle helt centrale ændringselementer, vi mener vil få stor betydning for den måde, reformen implementeres (og modtages) af lærerne i de danske gymnasier: samtidig med at der i reformen fordres en stor grad af fleksibilitet af lærerne – grænsende til en radikal rolleændring – er reformen økonomisk blevet til som såkaldt ”udgiftsneutral” (Undervisningsministeriet, 2003: 16). Ydermere, og for reformens start nok så vigtigt, oplever lærerne ikke reelt ’ejerskab’ over reformen, da de ikke mener at have været taget med på råd i den helt centrale reformudformningsfase. Hvad en cocktail som denne kan betyde for lærerne i de kommende år, vil vi uddybe i artiklens 2. del.

REFORMPROCESSEN SOM DEN OPLEVES I PRAKSIS

Som før nævnt har den ene af artiklens forfattere, i forbindelse med et helårsprojekt på RUC, udført observationsstudier og kvalitative forskningsinterview på et større forstadsgymnasium til København (Delica mfl., 2004). Stemningen i lærerkollegiet var præget af de mange spørgsmål, der følger i kølvandet på implementeringen af reformen. Reformen var et fast punkt på dagsordenen til samtlige møder i Pædagogisk Råd (hvilket den havde været siden den blev kendt), den dukkede op i den daglige snak og lærerne var mildt sagt spændte på, hvad der ventede om hjørnet. Nogle lærere, måske især de erfarne, var kritiske over for reformen. På det indholdsmæssige plan var kritikken præget af gætværk, da læreplanerne på dette tidspunkt (januar 2004) endnu ikke var kendt. En anden og endnu mere substantiel kritik handlede om selve processen med at udforme reformen. En erfaren lærer, der tidligere har været inspektør og har deltaget i det både eksterne og interne politiske spil omkring

institutionen, siger blandt andet:

Interviewer: Nu taler du om den måde, den her reform er blevet til på, du har jo også siddet længere inde i systemet. Har du oplevet en forandring i den måde, man laver reformer på?

Jakob: Ja helt klart, kolossal forandring. Fordi før i tiden, der var det de faglige foreninger, der havde meget arbejde med fagkonsulenterne, og der var sådan meget samspil mellem lærerne og ministeriet. Nu er det helt anderledes. Nu har man fået den idé, at lærere det er jo bare nogen, der arbejder. De har ikke forstand på at organisere tingene, så det er meget mere topstyret, og meget mindre integreret med ... altså de faglige foreninger, selv fagkonsulenten er røget ud nu, og de faglige foreninger. Så det er en helt, helt anden samarbejdsform.

En anden erfaren lærer (Torben), der har fulgt udviklingen i gymnasieskolen de sidste 25 år siger: ”Vi har stadig ikke fået nogen som helst fagbilag eller noget som helst endnu. Vi aner ikke, hvor meget vi skal undervise, eller hvordan vi skal undervise, eller hvad vi skal undervise i. Hvad bliver historien for eksempel?” og videre: ”Jeg tror aldrig, man har indført en så stor reform uden ... det eneste vi får at vide hele tiden, det er, at der kommer snart noget ikk’, og der er ikke kommet noget stadigvæk”. Han pointerer endvidere, at denne uvished har fået mange lærere til at revurdere deres situation, og om de stadig har lyst til at følge den såkaldte kaldstanke:⁷⁾ ”men hvis det bliver, som vi frygter det, så vil der blive en del ledige stillinger i gymnasieskolen meget hurtigt ikk’ ”.

De to ovenstående interviewuddrag synliggør, hvilke centrale spørgsmål lærerne slås med og reflekterer over i det daglige. Der udtrykkes, for Jakobs vedkommende, en kritik af den politiske proces, der har ’født’ reformen, og det syn man fra politisk side har haft på lærerne: ”... at lærere det er jo bare nogen, der arbejder. De har ikke forstand på at organisere tingene...”. Fra Torbens side sættes der ord på mange af de konkrete spørgsmål (og bekymringer), der er i lærerkollegiet, og der formuleres

en regulær frygt for lærerflugt, hvis det værste scenario bliver en realitet.

Man kan selvfølgelig sige, at de to lærere blot er nogle ældre, arbejdsstrætte brokkehoveder, der er bange for forandringer, men dette er efter vores opfattelse en grov fejlslutning. Tværtom vil vi hævde, at netop disse to lærere (og mange andre erfarne med dem), qua den erfaring og historie de har med sig i kroppen, har en særlig kritisk sans for de aktuelle reformvinde, der blæser over gymnasiet. De har netop begge oplevet den seneste større reform under Haarder i 1988, og de har deltaget aktivt i de mange forskellige forsøg, der op gennem 90'erne har peget frem mod den nye reform.⁸⁾ I et bredere perspektiv har disse lærere også oplevet en periode, hvor de faglige organisationer reelt blev taget med til forhandlinger, når der skulle ændres i det danske uddannelsessystem. Og de har oplevet den 'nye' måde at lave politik på, som (især) Bertel Haarder indførte under sin tid som Undervisningsminister. Her kan det således være passende et øjeblik at dvæle ved, hvad Haarder dengang rent faktisk udtalte herom: "*Jeg vil ikke have organisationer siddende oppe under mit skrivebord. Jeg havde instinktivt noget imod at have dem siddende i rådet [Det Centrale Uddannelsesråd – som Haarder nedlagde]. Der kommer ikke idéer fra organisationerne. De fremmer det dyre og bureaukratiske – jeg vil fremme de modsatte*" (Haarder i Telhaug og Tønnesen, 1992:47). Torben og Jakob har kort sagt oplevet, hvordan man gradvist er gået fra en inkluderende, demokratisk planlægning af uddannelsespolitikken til en mere strategisk planlægning – og dermed et tab af indflydelse på egen daglige praksis (Delica mfl., 2004: 63-64).

PROJEKTARBEJDE UDEN ØKONOMI – Hvor længe vil ildsjælene bære læsset?

Ét er, hvordan man har oplevet det politiske spil om reformens udformning, noget andet er de mere indholdsmæssige og økonomiske dele af reformen. Der ønskes, som vi har nævnt før, en højere grad af projektorganisering, hvor det især er lærerne, der skal forestå denne i det nye gymnasium.

Hvordan er det lige, dette i praksis harmonerer med en udgiftsneutral reform? Det vil vi se på i det følgende.

Lærerne har selvfølgelig bidt mærke i, at der med reformen og dens ændringer ikke følger en stor pose penge, der kunne hjælpe den og dem på vej. De påpeger, at der er en modsætning mellem de ønskede ændringer i deres pædagogiske praksis (mere projektarbejde, mere tværfaglighed mv.), og at man regner med, at de kan udarbejde disse nye undervisningstilbud indenfor den arbejdstidsaftale, de har nu – det kræver til eksempel væsentligt mere forberedelsestid at strukturere et projektarbejde, evt. tværfagligt, end det gør at forberede sig til mere traditionel tavleundervisning (eller regulære forelæsninger som der også er på tale i reformen). En lærer udtrykker således skepsis overfor den manglende økonomi. Han siger:

Men den klare linie i det er, at det er nok meget godt, det de [UVM] vil lave, hvis der var penge til det, men når man så laver det, samtidig med man skærer ned, så tror jeg man løber ind i nogle meget store problemer. Fordi hvis man nu ikke vil betale så meget til gymnasiet, så tror jeg næsten, at den model vi havde, da jeg gik i skole, eller den vi har nu, passer bedre til den økonomiske ramme. Hvor den anden ville passe godt til en meget større økonomisk ramme, men ikke så godt til det, de vil hælde i det. Derfor kan jeg forestille mig, at der bliver en del konflikter.

En anden lærer, der har stor erfaring med at udvikle projekter på egen hånd (han er på mange måder en 'ildsjæl', der lever og ånder for sit fag), hvilket højst sandsynligt vil blive kendetegnende for de fleste af de projekter, der skal udgøre centrale dele af det nye gymnasiums undervisningsindhold, siger om de forhold, der er nu:

Interviewer: Men synes du, at I kan lave de her projekter i forhold til den forberedelsestid, som I har til rådighed?

Torben: Altså det er det helt store problem, at det kan man ikke.

Interviewer: Det kan man ikke?

Torben: Overhovedet ikke. Det kan simpelthen bare ikke lade sig gøre.

Når man kombinerer ovenstående udsagn

om manglende økonomi og forberedelse med den meget omdiskuterede overenskomst fra 1999⁹⁾, får man en mængde presede lærere, der begynder at sætte spørgsmålstegn ved den højt besungne kaldstanke. Flere lærere ser med skepsis på den 'mentalitetsændring', der vokser frem på gymnasierne. Før tog man initiativer, bl.a. til projektføreløb, fordi man havde lyst – nu er man blevet meget mere nøjeregnende og gør efterhånden kun det, der er højest nødvendigt (se Delica mfl., 2004:35-36). Direkte adspurgt om lærerne bliver mere opmærksomme på den tid, der bliver investeret i projektføreløb, siger Torben følgende: "Yes. Og så begynder man jo pludselig at komme ind i den med, hvad der er retfærdigt, og hvad der er uretfærdigt, hvor meget skal man have for dét, og hvor meget skal man have for dét, i stedet for at man bare lavede tingene, fordi man syntes, de var interessante."

Opsamlende kan man med et Bourdieu-inspireret perspektiv sige, at der opstår vanskeligheder, når de garvede læreres habitus, forstået som måder at agere på, møder nye krav om ændrede pædagogisk-didaktiske praksisformer, der ligger både implicit og eksplicit i reformen. Kort skitseret er (lærernes) habitus et udtryk for deres kropsliggjorte historie, en historie der konstitueres i praksis og orienteres mod praktiske funktioner (Bourdieu, 1990:52 og 56). Med en parafrasering af den engelske sociolog John Thompsons tolkning af habitusteorien, kan man sige, at gymnasielærernes habitus "gives them 'a feel for the game', a sense of what is appropriate in the circumstances and what is not, 'a practical sense'" (Thompson i Bourdieu, 1991:13). Det er denne 'følelse for spillet', denne 'praktiske sans', der med reformen ændres mod noget mere diffust, mod en mere flydende lærerrolle uden indflydelse eller økonomi.

Fælles lønarbejdermentalitet blandt gymnasiets elever og lærere:

En ny (uhellig) alliance?

På baggrund af ovenstående blik på elev- og lærerperspektivet vil vi her afslutningsvis forsøge at samle trådene og give vores bud på reformens videre skæbne. Med

udviklingsforsøget omkring projektarbejde har vi påpeget, at gymnasieelevernes nye selvstændighedskompetencer for øjeblikket har ringe levevilkår. Snarere end at give os mere *selvstændige, kreative, innovative og opfindsomme* elever, ser det ud til, at projektarbejdet bliver ramme omkring en ny passiv elevstrategi, der går ud på at reproducere lærernes traditionelle fagfaglighedsbegreb på en 'selvstændig' vis. Vi forestiller os, at en udvikling som denne kan få den effekt, at nogle elever mister gnisten og engagementet for projektarbejdet – og dermed også for de nye plusord om at udvikle sig fra elever til studerende. Som før nævnt vil de bedste elever muligvis gennemskue den nye gymnasiekode og lege 'selvstændige' studerende sammen med de 'coachende' lærere, men spørgsmålet er, om ikke de middelgode elever, sammen med de dårlige elever, vil blive gevaldigt skuffede, når de finder ud af, at den forjættede selvstændighed og frihed i forbindelse med projektarbejdet ikke holder i praksis? Ud fra det kendskab vi har til gymnasiets elever anno 2005 mener vi, det er sandsynligt, at en stor del af disse udvikler det, vi vil kalde en ny form for elevlønarbejdermentalitet¹⁰⁾: en noget-for-noget logik hvor man holder igen med selvstændigheden, engagementet, kreativiteten mv. for ikke at blive taget ved næsen af lærere, som bagved moderniseringsdiskursen og de eksplicitte formuleringer om en ny lærer-elevrolle holder fast i fagdiskursen og den traditionelle lærer-elevrolle. Hvor man forholder sig *passivt, afventende og nøjeregnende* for simpelthen at beskytte sig selv mod eventuelle skuffelser.

På samme vis mener vi, at der allerede på nuværende tidspunkt kan spores en ny lønarbejdermentalitet blandt gymnasiets lærere, dvs. en ny form for *træthed og vrangvillighed* over for *alt det nye*. Det kommer måske ikke som en overraskelse, at lærerkollegiets 'traditionalister' er skeptiske over for reformen og over for de elementer, herunder projektarbejdet, som de mener vil medføre en nedjustering af gymnasiets faglige profil; dét, der for os fremtræder som et nybrud, er den omstændighed, at også de mere reformvenlige lærere, dvs. de tidligere reformpædagoger, som

netop var udset en nøgleposition i det nye gymnasium, lader til at have udviklet en vis skepsis. For os at se er denne skepsis ikke fuldstændig uforståelig. Disse lærere har for det *første* oplevet, at de har fået mindre indflydelse på de uddannelsespolitiske mål med gymnasiet – afstanden mellem UVM og gymnasiet er ganske enkelt blevet større. For det *andet* har de oplevet nedskæringer og vedtagelsen af en reform, der pædagogisk kræver større investering af tid og sjæl, men økonomisk ikke tilfører gymnasiet flere ressourcer. For det *trede* har den manglende indflydelse på gymnasiets udvikling og oplevelsen af den 'moderne' udbygning medvirket til et afgørende knæk på lærernes kaldstanke. Som Torben formulerer det: "[man] stikker sit kort ind og afleverer det igen når man går ikk'. Og så har du været her så og så mange timer, det kan du læse på det der kontrolur ikk'. [...] Kaldstanken har virkelig fået sig et hug...". Det er især på grund af kaldstankens meningstømnings, vi frygter, at reformpædagogerne 'står af'. Man kan forestille sig, at efterlønsansøgningerne (og blodpropperne) kommer til at stå i kø i fremtiden. Alternativt kan man forestille sig, at de mange trætte lærere indgår i en (uhellig) alliance med de skuffede og forvirrede elever, hvis fælles mål bliver at fastholde gymnasiet som det, de kender – hvor projektarbejdet, teamsamarbejdet, tværfagligheden mv. blot bliver en skal omkring de i gymnasiet allerede kendte praksisformer. Set med reformvenlige øjne vil dette igen kunne forstås som en slags retraditionalisering, hvis resultat kan vise sig at blive, at reformen går på grund, før den egentlig kommer fra land.

Sammenholdt med de diskussioner om den nye gymnasierreform vi har ført i det foregående, kan man kun gisne om, hvad der ellers kommer til at ske rundt omkring på landets gymnasier – for elever, lærere og ledere – når man i forbindelse med strukturreformen skal omstille sig til selvejemodellen. Nogle vil mene, at markedsorienteringen automatisk vil få ledelse, lærere og elever til at yde mere og dermed fungere som løftestang for gymnasiets videre udvikling. Andre vil mene, at det fag-

lige niveau vil dale (endnu mere), fordi taxameterordningen ikke tillader gymnasi-erne (måske især de små) at sortere de svageste elever fra. Èt er dog sikkert: det bliver spændende at følge ledelsens, lærernes og elevernes arbejde med at omdanne gymnasiet fra en offentlig uddannelsesinstitution til en virksomhedsbaseret læringsorganisation.

LITTERATUR:

- Ahrenkiel, Annegrethe (2002): *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Pædagogik og Uddannelsesstudier, RUC. Roskilde Universitetsforlag.
- Beck, Steen og Gottlieb, Birgitte (2002): *Elev / student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence. Bind I*. Gymnasiepædagogik/31.
- Bernstein, Basil (2001): "Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter". In: Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein – Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1990): *The Logic of Practice*, Polity Press. Cambridge, UK.
- Bøje, Jakob Ditlev (2004): *Modernisering af projektarbejdet? – en historie om projektarbejdets status i den nye gymnasierreform og i gymnasieskolens praksis*. Specialeafhandling på Institut for Pædagogik og Uddannelsesstudier, RUC.
- Baandrup, Hanne, et al (1996): *Forsøg nu! – om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet*, Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen, Skriftserien nr. 17, København.
- Delica, Kristian, Hohwü-Christensen, Stine, Kropp, Kristoffer, og Vind, Peder Mertner (2004): *Man er jo lærer for dem alle sammen – en konstruktion af feltet for lærerarbejde i gymnasiet*, Projektrapport, Socialvidenskab, RUC.
- Hjort, Katrin (1984): *Pigepædagogik-? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. Nordisk Forlag.
- Hjort, Katrin (2002): *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (1999): "Project work in university studies: Background and current issues". In: Jensen, Jens Højgaard og Olesen, Henning Salling (eds.): *Project Studies – A Late Modern University Reform?* Roskilde Universitetsforlag.
- Stougård, Mette og Winkel, Steen Jasper (2002): *Industrien kræver ledelsesreform i gymnasiet*. Mandag Morgen nr. 36.
- Telhaug, Alfred O. & Tønnesen, Rolf Th. (1992): *Dansk uddannelsespolitik under Bertel Haarder 1982-1992*, Universitetsforlag, Oslo.
- Thompson, John B. (1991): *Introduction*, i Pierre Bourdieu: *Language and Symbolic Power*, Polity Press, Cambridge, UK.
- Undervisningsministeriet (2003): *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristelig Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser*.

NOTER:

1. Se i denne forbindelse Stougård og Winkel, 2002 om industriens forventninger til den fremtidige gymnasielærer.
2. I Socialvidenskabsprojektet deltog, ud over den ene af artiklens to forfattere, Stine Hohwü-Christensen, Kristoffer Kropp og Peder Mertner Vind. Se Delica mfl. 2004.
3. Når vi her understreger *foreløbig*, så er det fordi, eksemplerne stammer fra et lokalt udviklingsforsøg med projektarbejde. Reformens endelige implementering til sommer 2005 kan selvfølgelig ændre noget ved billedet. De medvirkende personer er anonymiserede med opdigtede navne.
4. Jens er stadig geografilæreren, Hanne er deres historielærer, David og Louise er eleverne, der bliver eksamineret. Elevernes emne er Kyotoaftalen og spørgsmålet om den fremtidige udledning/reducering af CO2.
5. Andre steder er denne diskursform også blevet kaldt *skolekoden*, se f.eks. Hjort, 1984.
6. Heidi, Kristian og Kristine er eleverne, der her bliver eksamineret. Gitte og Rupinder er elever fra en anden projektgruppe, Jens er stadig geografilæreren.
7. Dvs. den tanke, at det ikke i første omgang er lønnen, der får dem til at undervise i gymnasiet, men snarere det højere mål om (almen)dannelse.
8. De er faktisk begge ikke ulig de såkaldte 'udviklingsparate' lærere, der figurerer i Baandrup et al., 1996, og som på mange måder ligner den type 'ildsjæl', man satser på skal bære reformen igennem
9. Den nye overenskomst forhandles i disse tider og skal ligge færdig ultimo april 2005.
10. I rapporten "Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence" taler Steen Beck og Birgitte Gottlieb således også om fremkomsten af en klassisk lønarbejderbevidsthed blandt gymnasiets elever: "Skolen kan få deres arbejdsindsats på de områder, hvor det er strengt nødvendigt, men så får den heller ikke mere" (Beck og Gottlieb, 2002: 24). Ifølge Beck og Gottlieb er svaret på denne "dovenskab" at indføre mere disciplin i gymnasieskolen. Dette svar kan, sammen med ønskerne om en moderne og selvstændig elevtype, sjovt nok også findes i reformaftalen i form af nye, strengere regler om mødepligt og aktiv deltagelse (Undervisningsministeriet, 2003: 19).

*Jakob Ditlev Bøje er cand. mag. i psykologi og pædagogik & uddannelsesstudier og arbejder som forskningsassistent på Pædagogik & Uddannelsesstudier.
Kristian Delica læser socialvidenskab på Ruc.*

Fotocollage: Grafisk Himmel

