

Peter Henrik Raae

Udvikling af undervisningen – en refleks af ændrede lærer- elevrelationer

I 1992 påbegyndtes et pædagogisk udviklingsarbejde om undervisningsdifferentiering i gymnasiet. Organisatorisk set var det en nyhed, idet det blev arrangeret centralt, men som tilbud om støtte til lokale udviklingsinitiativer. Men også dets begrundelse var en nyhed. I talrige rapporter fra de lokale forsøg motiveredes aktiviteten med lærernes oplevelse af en forandret elevgruppe såvel fagligt som socialt – der tales sågar tales om en ny socialkarakter. Artiklen søger bag om denne motivering ved at diskutere gennemgående træk i udviklingsarbejderne som udtryk for en ændret lærer-elevrelation i det senmoderne og som forsøg på en 'nyforhandling' af undervisning.

I den sammenfattende rapport om forsøgs- og udviklingsarbejde fra 1996 *Forsøg nu!* (Baandrup e.a. 1996) anfører man det forhold, at elevgruppen i stigende grad blev oplevet uhomogen af lærerne. Spredningen i elevforudsætninger oplevedes øget – men også et andet argument nævnes, nemlig lærernes oplevelse af elevernes manglende medansvarlighed for undervisning. Der tales i publikationen sågar om »en ændret socialkarakter (bl.a. manglende koncentrationsevne, egoistisk adfærd, manglende evne til at arbejde seriøst med det faglige) – især i de store byer« (Baandrup e.a. 1996:11).

Muliggjort af den særdeles decentrale organisation sker der imidlertid en interessant forskydning i forsøgs- og udviklingsarbejdet i de tre år, projektet formelt løber. Denne forskydning registreres også i *Forsøg nu!* fra primært at have taget udgangspunkt i en snæver betydning af undervisningsdifferentiering – udarbejdelse af undervisningsstof og alternative organiseringer af elevernes arbejde med det – breder interessen sig efterhånden mere ud i retning af at inddrage »nye områder omkring de læreprocesmæssige forhold,

f.eks. PEEL og AFEL, [der] blev trukket ind i UVD-arbejdet. Dette afspejledes tydeligt i næsten alle de forsøg, dette forskningsprojekt har beskæftiget sig med.« (Baandrup e.a. 1996:133). Dette var ikke planlagt, men noget, der så at sige bare opstod. Det 'skete bare' og var muligt som følge af det decentrale design.

I rapporten antydes som sagt en sammenhæng mellem projektet i sin helhed og læreroplevelsen af tiltagende heterogenitet i elevgruppen. Spørgsmålet, som jeg vil rejse her, er imidlertid i højere grad hvordan ikke blot UVD-projektet, men også denne udvikling inden for projektets rammer, kan forstås som en refleks af – måske ikke lige netop en ny elev-socialkarakter, men en ændring af lærer-elevrelationen – og dernæst, hvordan en sådan kan anskues i konteksten af vigtige senmoderne livsverdensændringer.¹

I det følgende vil jeg derfor foretage en slags læsning på flere niveauer af rapporter og artikler, der blev udgivet i forbindelse med UVD-projektet i 90'ernes første halvdel. Dels vil jeg redegøre for den pædagogiske selvforståelse, der umiddelbart synes at tegne sig. Dels – og det er artiklens hovedmål – vil jeg søge at indplacere denne selvforståelse i en bredere ramme for derved at komme bag om den historiske fremstilling: Det spørgsmål, artiklen søger at besvare, er, hvordan det er muligt at forstå den udbredte interesse i gymnasiekredse for de pædagogisk-metodiske strømninger, der fulgte i kølvandet på UVD-projektet, som *en lærergenerations karakteristiske måde at håndtere et kulturelt betinget pres på deres erhvervede praksisviden*.²

Et fællestræk ved forsøgene, sådan som de er gengivet i *Forsøg nu!*, er det praksisnære udgangspunkt, undervisningen, og relativt gennemgående træk er diskussionen om (et ganske vist ikke nærmere udfoldet begreb om) effektiviteten af forskellige undervisningsformer samt en lærerutilfredshed med elevernes holdning til undervisningen. I de begrundelser for forsøgene, der refereres i rapporten, er ønsket om at effektivisere indlæringen ved at aktivere eleverne og udvikle elevernes (med)ansvar for og i undervisningen hyppigt forekommende. Det lyder eksempelvis sådan i et større forsøg om »UVD, elevansvarlighed og metakognition«

Bedre indlæring gennem ændrede arbejdsvaner, større elevansvarlighed, flere aktive elever, koordinering af metoder,

kendskab til den enkelte elev, samarbejde mellem lærerne, bedre evaluering af eleverne, samarbejde med studievejlederen, egnede arbejdsformer.

Vigtig at lære eleverne ansvar, at de selv vil lære
(Baandrup e.a. 1996, s. 206)

Ved et andet gymnasiums forsøg beskrives formålet således:

Forsøgets formål var gennem elevcentreret differentieret undervisning at udvikle elevansvarlighed med hensyn til:

- valg af temaer
- arbejdsformer
- arbejdsfordeling, herunder lærerrollen
- produkt, samt
- at give eleverne en forståelse for egne stærke og svage sider i indlæringsprocessen.

Et særligt formål i det sidste forsøgsår var at lære elever at »tage ansvaret for egen læring (...)«
(Baandrup e.a. 1996:169)

En lærer beskriver sin motivation for sin deltagelse sådan:

Den udsprang af en frustration over de ringe resultater især i skriftlig matematik ... Endvidere min frustration over kursisternes holdning til matematik, den manglende arbejdsindsats både hjemme og i timerne. (Baandrup e.a. 1996:149)

Det er samme synsvinkel, der optræder i artikler skrevet af Gitte Ingerslev og Jens Dolin, der i Danmark introducerede det australske projekt PEEL – Project for Enhancing Effective Learning³. Ofte, bl.a. af Dolin og Ingerslev, nævnes ganske vist med henvisning til rapporter fra f.eks. OECD og Nordisk ministerråd tillige ændrede kvalifikationskrav. Sammenlignet med slutningen af 1990'erne er det imidlertid bemærkelsesværdigt, at en sådan begrundelse oftest får en mere perifer placering. Et eksempel kan ses i den måde, hvorpå Ingerslev udtrykker sig i artiklen *Undervisning der virker* om en international OECD-konference. Her fremhæves *active learning* som

et samlende begreb for konferencen – og i den forbindelse nævnes PEEL som et væsentligt bud – men konferencens egentlige legitimitet ses i lærernes lyst til at blive bedre lærere ved at skabe grundlag for et større samarbejde med eleverne. I konferencerapporten *Læreprocesser i 90'erne* nævner Jens Dolin i artiklen *At lære at lære*, at det traditionelle uddannelsessystem ikke kan »opfylde samfundets krav til vores elevers kvalifikationer« (Dolin 1996:92), men hovedargumentationen omhandler dog elevansvar – elevernes »forbrugerholdning til det at gå i skole«:

Vi har fået nye elevtyper, et større optag til ungdomsuddannelserne. Alt dette stiller større krav til undervisningen. Den gamle fagdidaktiske fortælling er ikke tilstrækkelig. Der stilles (sågar) krav om at kunne engagere eleverne.

Som lærer oplever man derfor behovet for at få tydeliggjort, hvad der er elevernes, og hvad der er lærerens ansvar – og at eleverne påtager sig deres. (Dolin 1996:91)

UVD, PEEL og AFEL

Jeg har nævnt, at de enkelte forsøg i UVD-projektets senere periode ganske ofte henviser til de to projekter, PEEL og AFEL (Ansvar For Egen Læring). Skønt i udspringet temmelig forskellige, nævnes de typisk i flæng.

Udgangspunktet for PEEL-projektet var et aktionsforskningslignende samarbejde mellem forskere på Melbourne-universitet og en række skoler. Ud fra en kritisk holdning til den didaktiske curriculumtradition og en grundlæggende erfaring af, at meget undervisning er alt for lidt effektiv, formuleres det grundlæggende mål for projektet, nemlig »at hjælpe eleverne til at ændre deres holdning, opfattelser og adfærd således, at de skaber bevidsthed om og ansvar for egen læring.« (Baird og Northfield, 1995:25). Et observationsprojekt giver grundlag for at antage en sammenhæng mellem 'læringseffekten' og måden, den lærende gik til læringsopgaven på. Når den lærende mere aktivt end det ofte er tilfældet søger at relatere den nye information til det allerede lærte, synes forståelsesniveauet og niveauet for korrekt anvendelse i hverdagslige situationer højere. Dette leder til

en række grundantagelser om læring: læringsudbyttet er afhængigt af de beslutninger, den lærende foretager. Grundlæggende skyldes mangelfuld læring mangelfulde beslutninger om læring, som den lærende imidlertid ofte ikke er bevidst om. De mangelfulde beslutninger kan resultere i bestemte læringsvaner (såsom overfladisk opmærksomhed, uhensigtsmæssig anvendelse af kendte procedurer, mangel på sammenhængsrefleksion etc.), som igen kan udmønte sig i bestemte, begrænsende holdninger til det at lære, der kan være vanskelige at ændre (såsom hjælpeløshed, opgiveness osv.). Helt grundlæggende i PEELprojektet er derfor ud over at erhverve viden om selve læreprocessen også større opmærksomhed på den. Det vil føre til bedre procedurer, der på længere sigt ændrer holdning til det at lære. (Baird 1987, Dolin og Ingerslev 1994).

Den aktionsforskningsinspirerede tilgang bestod oprindeligt i, at lærere og forskere i fælles brainstorming producerede ideer til alternativ fremgangsmåde i undervisningen, der kan tvinge eleven til selv at reflektere over forskelle, ligheder og sammenhænge – for derved at tydeliggøre læring som kognitiv, målrettet aktivitet. Der er i *Erfaringer fra PEEL* mængder af konkrete ideer til procedurer, der skal få selve tænkearbejdet til at fremstå klarere i undervisningen og som samtidig kan skærpe opmærksomheden om læring. Med denne ændring af fokus søges altså dels en udvidelse af elevens *viden* om egen læring – viden om, hvad læring er, hvilke teknikker, der påvirker etc. – dels en skærpelse af hans eller hendes *opmærksomhed* på læringen, begge dele med henblik på i højere grad at kunne *kontrollere* læringen; dvs. der arbejdes såvel på læringens objekt- som metaniveau.

Ansvar For Egen Læring-projektet eller AFEL var et nationaltpolitisk besluttet, men decentralt udført norsk skoleudviklingsprojekt, der knytter an til norsk pædagogisk dannelsesstradition. Mål om ansvarliggørelse af individet står centralt. Ifølge Knut Alfarnæs (Alfarnæs 1995) er projektets hypotese, at hvis eleverne i langt højere grad deltager i planlægning, gennemførelse og evaluering af egen læreproces, vil de også være mere aktive. Først derved tager de ansvar for egen læring. Især har den norske psykologiprofessor Ivar A. Bjørgens bøger og artikler være centrale referencer i UVD-forsøgene⁴. Hos Bjørgen selv – og i modsætning til PEEL-projektet – forankres begrebet hovedsageligt teoretisk, læringspsykologisk eller

pædagogisk-filosofisk, dog med en mindre empirisk undersøgelse koblet på, og referencen er især kognitive læringsteorier (Bjørgen 1994 og 1992). I en lidt senere artikel anlægges dog også i et historisk kvalifikationsorienteret perspektiv på det: med det stadigt større forældelsespres på viden bliver evnen til at tænke kritisk mere central (Bjørgen 1995).

Centralt i Bjørgens fremstilling af overvejelserne bag AFEL står 'det amputerede og det udvidede læringsbegreb' og beskrivelsen af 'den professionelle elev' og 'den professionelle lærer'. Bjørgen konstaterer, hvordan det oftest er læreren, der så at sige overtager elevens læringsarbejde; det er læreren, der vurderer den givne faglige problemstilling i lyset af undervisningsfagets formålsparagraf, ligesom det er læreren, der ud fra sit kendskab til fag og bestemmelser og studier af baggrundslitteratur udvælger pensum, specificerer målet, begrundet og instruerer om læringsopgaven. Endvidere er det læreren, der evaluerer elevernes arbejde og eget undervisningsoplæg samt udvikler nye ideer vedrørende undervisningen. Elevernes del er at få tildelt opgaven, at lade sig instruere og at udføre arbejdet i overensstemmelse med instruksens. Erfaringen med den 'hele' læreproces unddrages derved eleven (Bjørgen 1994, 1996). Bjørgen pointerer, at det omvendt må gælde om at lade elevens aktivitet spænde over så store dele af dette spekter som muligt med henblik på facilitering af mere selvstændig læring og socialiseringen af den professionelle elev. Den komplementære rolle er den professionelle lærer, hvor momentet af »træner« eller »arbejdsleder« må være stort (Bjørgen 1994:52 ff.).

PEEL- og AFEL-projekterne er i deres design og principper ret forskellige. AFEL-projektet er som sagt centralt besluttet og tager afsæt i centralt udstukne, ideologiske mål om »det integrerede menneske«, som det hedder i den generelle læreplan. De færdighedsmæssige og holdningsmæssige mål i den generelle læreplan for den videregående skole udledes herfra. *Veiviseren*, som Nasjonalt Læremiddelsenter udgav som led i Ansvar For Egen Læring-projektet – og som blev forbillede på enkelte skoler i Danmark – er da også udformet i en forventning om, at den enkelte ved tydeliggørelse af fagets og uddannelsens mål tager (sin del af) arbejdet for disse mål på sig. Selve heftet er da også forfattet som et oplysende 'kursus' i den retning; her gennemgås læreplaner og mål, forberedelse og studieteknik osv.

Man kan sige, at kontraktforholdet i undervisningen tydeliggøres. Kontrakten er dog ikke som en markedskontrakt en aftale mellem to ligeværdige parter – her er faktisk i dette tilfælde langt hen givet på forhånd og man kan diskutere herredømmeforholdet; blot er der bag AFEL-initiativet en forventning om, at dens indlysende rationalitet om ansvarsfordeling vil give den subjektiv legitimitet.

Hvor AFELs mål og principper er centralt besluttede, er PEEL-projektets design på det nærmest omvendt. Her handler det om den lokale eksperimenterende forandring af undervisningen og om lærer- og elevrefleksionen frembragt ved disse eksperimenter. Den induktive tilgang er faktisk et ganske centralt princip, hvor det gælder lærernes og universitetsforskernes – samt faktisk også elevernes – fælles udforskning af læring. Udgangspunktet er pragmatisk, næsten aktivistisk: at forandre undervisningen med henblik på effektiv læring – som antydnet uden at begrebet om effektiv læring i øvrigt gøres til genstand for analyse.

Motivationsbegrebet i PEEL og AFEL

Det er interessant at iagttage de overvejelser vedrørende motivation, der synes at knytte sig til de to projekter. De adskiller sig fra de antagelser, der traditionelt har nydt en vis udbredelse i Danmark, den pædagogiske progressivisme og undervisningsteknologien; den første især i folkeskolelærer- og pædagoguddannelserne og tillige i lovgivnings- og udredningsarbejde vedrørende Folkeskolen⁵. Den anden tydeligst i erhvervsuddannelserne⁶. Hvor den pædagogiske progressivisme afleder den pædagogiske motivation fra barnets 'naturlige' præference for leg og kreativ udfoldelse, knytter den undervisningsteknologiske tradition motivation til en række behovskategorier, man antager er det enkelte menneske medfødt⁷.

I *Ansvar for egen læring* nævner Bjørgen kort, at et begreb om ansvar for egen læring »krever plass for begreper som vilje og intensjoner« (Bjørgen 1994:33). Dette synspunkt udbygger han andetsteds, i en større artikel fra Norsk Pedagogisk Tidsskrift, *Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep*. Læringsprocessens »energetisering«, skriver han, behøver forskningsmæssig afklaring:

Trenger vi viljebegrepet i læringsforskningen? Viljen synes ofte å være årsaken til læring – ja er det ikke i enkelte tilfelle den absolutte og eneste forutsetning for å kunne forandre seg? Har vi ikke eksempler på at viljestyrte handlinger kan gå helt på tvers av de indre og ytre behov som vi ellers postulerer som styrere av vår atferd? (Bjørgen 1992:26)

Bjørgen avviser ikke, hvad han kalder »naturlig motivasjon«, men fremhæver, at i det omfang »læringsopgaverne overskrider denne naturlige motivasjon må energetiseringen komme annetsteds fra, dvs. etter vår modell at viljestyrt læring må overta.« (Bjørgen 1992:28)

Et noget lignende syn ligger bag Bairds grundlæggende antagelser om læringsbeslutninger. Baird nævner, at PEEL som en antagelse har, at »Increasing awareness of the nature and process of learning leads to improved attitudes and procedures« (Baird and Mitchell 1987:10). Karin Beyer lægger sig i artiklen *Det er ikke tænkning det hele* i forlængelse heraf: motivation drejer sig såvel om holdninger og forventninger som vilje (Beyer 1992:126). Også hun finder, at den positive præference, interesse, ikke er en tilstrækkelig betingelse for den aktive indsats, det kræver at lære:

[Det afgørende er] om man bliver fanget af emnet, bliver engageret i sagen og oplever *en positiv udfordring*, der »tvinger én« til at prøve at overkomme vanskelighederne. Et sådant engagement (og oplevelse af udfordring) er den stærkeste form for motivation i betydningen positiv drivkraft! (...) For mange elever gælder det, at de *ikke leder efter udfordringer* (i skolearbejdet), men de kan bliver fanget af dem, hvis de får øje på dem. (Beyer:126-127)

Dette, *beslutningen om eller viljen til at lede efter udfordringen*, bliver nøglen. Vilje hos Karin Beyer ligger i den ende af et kontinuum, der har med evnen til engagement at gøre. Netop at »lede efter udfordringen« er mere sofistikeret end blot at lade sig fange af den umiddelbare interesse, hvorved der kobles til det peel'ske fokus på metakognition. Beyer hævder, at elever, der ved mere om hvordan man lærer og hvordan erkendelse opstår, leder efter udfordringen og dermed også i højere grad »tager (med)ansvar for deres læring« (Beyer 1992:127).

Man kan mene, at man med denne teoretiske definition på motivation nærmer sig det engelske commitment, der kan spænde over et betydningsfelt fra engagement til forpligtelse. Fra at være noget, der udspringer relativt spontant af indholdet i den form, det pædagogisk gøres tilgængeligt, knyttes motivation til evnen til at beslutte sig for en læringsopgave, at kunne indgå i et bestemt engagement med henblik på et mål. Motivation knyttes mindre til indhold, mere til en psykologisk kompetence: 'det at kunne ville'. Den pædagogiske referenceramme for læring fremstilles som en horisont for (elev-) beslutning⁸. Dette skal jeg yderligere forfølge nedenfor.

Receptionen af PEEL og AFEL i UVD-bølgen

Idet PEEL og AFELprojekterne inddrages i den undervisningsmæssige eksperimenteren i perioden, nedtones imidlertid de indbyrdes forskelle. I forsøgsrapporterne, sådan som de gengives i *Forsøg nu!*, motiverer lærerne generelt deres forsøgs- og udviklingsarbejde ved henvisning til deres oplevelse af undervisningens manglende effektivitet, til manglende elevopmærksomhed osv. Et citat fra en forsøgsrapport, hvor de fire kernelærere angav især at være inspireret af PEEL og AFEL, er på flere måder karakteristisk:

Hvorfor kan man få det indtryk at så mange elever vantrives i skolen? Hvorfor ser det ud som om mange elever let mister interessen for skolearbejdet og hvorfor ser det ud til, at mange elever kun er optaget af karakterer, ikke af det, de laver?
(Baandrup 1996:197)

– og formålet med forsøget er, som udtrykkes i forlængelse af citatet, »at få eleverne til at tage ansvaret for deres egen læring, adfærd, fremtid, sig selv og hinanden«

Det er i denne kontekst af læreroplevet undervisning, PEEL og AFEL byder sig til som noget nyt og uprøvet. Muligvis er de optimistiske grundantagelser og den konkrete karakter af håndteringsopskrift bag de to projekter en delforklaring på deres store indflydelse. Det er dog det generelle indtryk fra UVD-rapporten, men også fra en senere, opsummerende udgivelse fra en række forsøgs- og udviklings-

arbejder i handelsgymnasiet, at mange lærere rent faktisk fandt det PEEL- og AFEL-inspirerede arbejde meningsfyldt i den hverdagslige praksis, også selv om der dér ganske vist findes erfaringsbaserede problematiseringer af sammenkoblingen af metakognition, lærings-effekt og motivation. I den sidstnævnte rapport, *Klog på egen læring*, søger man i et perspektiverende afsnit at diskutere forholdet:

Flere lærere [som deltog i forsøget] tvivler på, at der er en entydig sammenhæng mellem indsigt i egen læring og ændring af læringsadfærd. Der er tegn på, at elever bliver mere bevidste om deres styrker og svagheder – uden at det nødvendigvis får nærliggende konsekvenser [...] At indse, at læring også kan handle om en vilje til at »gribe til« samt en viden om, hvordan man griber an, betyder ikke, at eleverne nødvendigvis beslutter sig for læringsarbejdet i det enkelte fag eller i skoleforløbet som helhed.

(Andersen og Söderberg 1997:72)

– og senere i samme rapport refereres overvejelser fra de deltagende lærere i et af forsøgene (der omfattede klasser på tre forskellige handelsskoler), om hvorvidt man kunne konstatere en såkaldt Matthæus-effekt – »at dygtige elever bliver rigtig dygtige af de elevaktiverende arbejdsformer, mens de fagligt og måske især de holdningsmæssigt svagere funderede elever har svært ved at få ordentligt fat. I den traditionelle, velstrukturerede klasseundervisning findes der altid en mulighed for at skrive tavlen af og lære konklusionerne udenad«!

(Andersen og Söderberg 1997:73)

Jeg tror imidlertid, at en forklaring på projekternes relativt store udbredelse (og, som periodens debat i Gymnasieskolen dokumenterer, af deres evne til at polarisere gymnasielærergruppen) forudsætter udfoldelse af den kontekst, som projekterne udspiller sig i, og som får lærerne til at udtrykke behov for »at få tydeliggjort, hvad der er elevernes, og hvad der er lærerens ansvar«. I en formulering fra *Klog på egen læring* hedder det:

Den gymnasiale pædagogik må derfor udvikle nogle bud på,

hvordan de genereltfaglige krav kan tydeliggøres over for eleverne – og i øvrigt også for læreren selv. Læreren må i højere grad kunne sprogliggøre, hvad det er, han eller hun bare gør / kræver / forudsætter, dvs. måden hvorpå man arbejder i en fortsat, studieforbereende skoleuddannelse. Den særlige gymnasiale kode skal med andre ord i højere grad end tidligere gøres eksplicit. (Andersen og Söderberg 1997:8)

Citatet afspejler ganske godt, hvad jeg anser for at være en grundlæggende dynamik i det bemærkelsesværdige PEEL / AFELengagement.

I *Det didaktiske møde* beskriver Tom Tiller lærerens praksis som præget af rutiner over tid og sted – en række handlemønstre i kompleksiteten, hvortil der knyttes mening – en »praksisteori«:

I det moderne samfund er vi oplærte til ikke at miste kontrollen, når vi står over for pinlige eller truende situationer. Denne lærdom forvandles til diffuse praksisteorier, som styrer vore handlinger i det skjulte. Praksisteorierne indeholder regelsæt, som konstruerer og sætter handlinger i gang i hverdagen. (Tiller 1998, s. 167) ⁹

Det er den praktiske situation, der ifølge Tiller er udgangspunkt for forandring – det er nemlig i det øjeblik, den »traditionelle læreplanspraksis [er] destabiliseret og har fået en for lærerne problematisk udformning f.eks. ved at elevernes lærelyst er reduceret, eller ved at eleverne protesterer mod den undervisning, der tilbydes.« (Tiller 1998:170)

Det er ikke blot projekternes karakter af optimistiske håndteringsopskrifter, der gør dem interessante for lærerne, det er tillige og måske især ved deres særlige fokus, de tilbyder sig som ny italesættelse af (pressede, destabiliserede) antagelser om praksis. De pressede undervisningsrutiner kan anskues som en følge af, at den skolekode, citatet omtaler, og dermed den kontrakt, der står så centralt i AFEL, ikke (mere) er en kulturel selvfølgelighed. Scoop'et ved PEEL- og AFELprojekterne – og grunden til, at disse projekter så at sige tog vejret fra det oprindelige undervisningsdifferentieringsprojekt – er, at der her finder en italesættelse sted af, hvad

man kunne kalde undervisningens rammeforhold. Ved de typer af greb, som PEEL og AFEL tilbyder, italesættes objektniveauet ud fra metaniveauet: hvad er det, vi gør, når vi iscenesætter undervisning. I deres udspring er de to projekter som nævnt ganske forskellige, men i den danske reception af dem nivelleres forskellene til fordel for, at de kommer til at udgøre en platform for en 'forhandling': *de gensidige forventninger til undervisningssituationen markeres og kommenteres som del af undervisningen – de forhandles så at sige som en løbende kommentar til undervisningen*. Med markeringen af undervisningens metaniveau som vigtig og integreret del af undervisningsaktiviteten kan man sige, at ambitionen her er at udbrede den pædagogiske refleksion også til eleverne: En forklaring på den udbredte interesse for PEEL og AFEL vil så være, at projekterne for lærerne udgør en afsøgning af feltet for en ny rutine, der i højere grad er i stand til at reflektere ændrede elevforventninger – ikke mindst den, at den pædagogiske relation (som så meget andet) kan forhandles.

Dette kræver en øget redegørelse for det forandrede kulturelle element i lærer-elevrelationen, set i forhold til den grundlæggende modsætning i lærerprofessionen. Lærerens praksis må nødvendigvis udøves i spændingsfeltet mellem på den ene side en bureaukratisk organisation, der som tendens formaliserer og standardiserer (hvilket også er et demokratisk udtryk for princippet om ens behandling, dvs. ikke at gøre forskel på borgerne) og på den anden side de konkrete individers forventninger til den konkrete ydelsen, som i det mindste i et minimum må reflektere deres subjektive behov. Det sidste sætter de rutiner, lærerne har etableret som medieringer, under pres. Tesen er her, at PEEL- og AFEL-projekterne i den danske reception (uanset deres udspring) tilbyder sig som receptionsrammer, der gør det muligt for lærerne *i højere grad at reflektere eleverne som individualister med egne projekter, der ikke uden videre kan antages at være en del af et fælles kulturelt uddannelsesprojekt*¹⁰.

Kulturelle forskydninger og et nyt forhandlingsrum i undervisningen

Min analyse af undervisningsdifferentieringsprojektet og dets udvikling har ikke så meget selve det historiske forløb som mål, men

skal i højere grad ses som et bud på, hvordan man i et bredere perspektiv kan forstå, at netop denne aktivitet vakte den genklang i gymnasieundervisningen i midthalvfemserne, som det faktisk var tilfældet. For mig at se er det afgørende i de nye undervisningsforslag forsøget på at 'matche' en oplevet forandring i forudsætningerne for undervisningen – lærernes registrering af et øget forhandlingsrum mellem undervisningens aktører, oplevet som et pres på de eksisterende undervisningsrutiner og de autoritetsfordelinger, disse indebærer; baggrunden for dette øgede forhandlingsrum vil jeg finde i den fremadskridende individualisering og subjektivering af den pædagogiske relation; undervisningsdifferentieringsprojektet og ikke mindst den forskydning, der skete med det undervejs, er blot en case, men ikke desto mindre eksemplarisk, fordi den tydeliggør, hvordan søgemønstre fremtvinges, når en bestemt praksisviden, etablerede (og nødvendige!) rutiner til problemløsning, ikke slår til, fordi baggrunden har forandret sig. Det er dette sidste, jeg i det følgende uddyber.

Aftraditionalisering og individualisering

I *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet* hævder Ulrich Beck, at industrialiseringen ikke kun fører en strukturel eller institutionel modernisering med sig i form af en centraliseret og effektiviseret statsmagt, et udviklet marked med alt hvad det har af konsekvenser for arbejdsdeling, markedsrelationer osv. Industrialiseringen medfører også individualisering i form af arbejderen, der træder frem som individuel sælger af sin arbejdskraft. Det oplevelsesmæssige aspekt af individualiseringsprocessen modvirkes imidlertid af den kollektive skæbne, der knytter sig til arbejdsmarkedet. Det er imidlertid her, der i 60'erne og 70'erne indtræder forandringer, i og med opbygningen af velfærdsstaten og den relative sikring af arbejdsmarkedsforholdene, denne fører med sig. »Klassesamfundet transporteres i sin helhed en etage op«, skriver Beck (1997:124), i og med indkomstforøgelse, uddannelse etc; der opstår nye tidsmæssige og materielle muligheder for livsudfoldelse i den arbejdsfri tid, og sammen med massekonsumet udvisker disse de traditionelle forskelle mellem miljøerne, en udviskning, der understøttes af den sociale

mobilitet, der fandt sted dels ved udbygningen af servicesektoren, dels ved den almene højnelse af uddannelsesniveaue. Både mobilitet og uddannelse betyder en øget afstand til opvækstmiljøet og dets klassekulturelle bindinger. Beck anfører, at generelt vil uddannelse for eksempel betyde, at de traditionelle tænkemåder og livstile relativiseres eller måske endog overlejres af universalistisk vidensindhold og sprogformer. Alt i alt medfører det, at classeskæbne som social integrationsmekanisme smuldrer¹¹. I stedet opstår en individualisering, der dog ikke er modsætnings- og omkostningsfri, for samtidig følger tabet af den traditionelle vished, dvs. praktisk, traditionel viden og normer såvel som trosforestillinger. Det er imidlertid en pointe hos Beck, at der parallelt med frisættelsen finder en ny standardisering sted, for i stigende omfang indlejres de individuelle livsløb i institutionelle mønstre. Perioder præget af uddannelse, af arbejde, barselsorlov, efter- og videreuddannelse, sabbatperiode osv. osv. bliver standardiserede elementer af det biografiske forløb. Det essentielle i denne sammenhæng er imidlertid, at denne nye situation *ikke uden videre opleves sådan*, for samtidig bliver stadig flere aspekter af livsforløbet påvirkelige. De er så at sige elementer, der kan kombineres på forskellig vis. »Den samfundsmæssigt givne biografi bliver en selvskabt og påvirkelig biografi«, hævder Beck (1997:216). Jeg'et sættes i centrum, hvilket på den ene side åbner rum for beslutning, på den anden side medfører et øget pres, fordi biografien tiltagende vil opleves 'på eget ansvar'.

Individualisering og subjektivering

Det er imidlertid Thomas Ziehe, der for alvor søger at analysere dette modsætningsforholds socialpsykologiske følger. Hvis *individualisering* kan gælde som nøgleord for forandringen af livsforholdene og livsmønstrene i det reflektivt moderne, kan øget *subjektivering* tilsvarende være nøgleord for individualiseringens subjektive, erfaringsmæssige følge. Og da subjektiveringstendensen er et nøgleord i de forandrede lærer-elevrelationer, skal jeg opholde mig lidt derved.

Thomas Ziehe taler som Beck om refleksiviteten, formbarheden og individualiseringen som de centrale elementer i en 'ny baggrunds-

viden' eller 'mulighedshorisont'. Og som Beck hæfter Ziehe sig ved det modsætningsfyldte heri. På den ene side vil denne baggrundsviden overalt være til stede som en pirring. På den anden side vil det konkrete livs muligheder stadig være begrænset af den sociale forstrukturering, man livshistorisk vokser ind i. Derved repræsenterer denne udvikling på én gang nye muligheder og konkrete umuligheder – alt i alt i ny form for 'uudholdelighed'. Hvordan lever man med denne uudholdelighed? Et forhold, der har optaget Ziehe i utallige artikler er, hvad han betegner social 'afsnøring', der kan sætte ind vidensmæssigt, med hensyn til omgangsformer eller som kan berøre forventninger til den sociale kontakt og som kan indgå i ændrede kulturelle orienteringsmønstre. Alt sammen som strategier i bestræbelsen på at udholde det moderne.

Skønt møntet på ungdomskulturer, vil man med god ret kunne mene, Ziehe behandler generelle socialpsykologiske forhold, der er udtryk for bredere kulturelle ændringer og ændringer i den sociale praksis. Henrik Kaare Nielsen foreslår begrebet kulturalisering, der skal angive det forhold, at individerne nu »i højere grad orienterer sig efter subjektivt meningsgivende kulturelle faktorer end efter sociale strukturer og økonomiske interesser« (Nielsen 1996:114). Og Nielsen pointerer, at i og med kulturaliseringens gennemslag bliver momentet af 'forhandlet konstruktion' i forbindelse med identitet tydeligere, nemlig det forhold, at identitet *til stadighed* drejer sig om at etablere et udvekslingsforhold mellem det frisatte individ og de sociale relationer – til stadighed, fordi indlejringen i den sociale struktur ikke mere har samme faste eller selvfølgelige form. (Nielsen 1996:30)

Individualisering og ændrede vilkår for etablering af lærer-elevrelationen

Jeg skal nu søge at vende tilbage til mit fokus, det ændrede forhandlingsrum om undervisning. Thomas Ziehe er i Skandinavien især kendt for at have specificeret sin analyse af kulturel forandring og subjektivitet til forhold i og omkring skolen – en kulturelt set mere betydningstømt skole, en ny relation mellem lærere og elever og nye anstrengelsesmomenter i lærerarbejdet. Især er han nok kendt for tesen

om, at den traditionelle skole til en vis grad kunne forekomme mere udholdeligt, fordi de symbolskladede forhold i skolen, dens særlige aura, fungerede aflastende for den undertrykkelse, ærgrelse og angst, der førhen prægede dens hverdag. Disse symbolskladede forhold – en udfordret dannelse, et udfordret generationsforhold og en udfordret disciplinering – kunne begrundes i knaphedssamfundets produktion. Skolens aura gjorde det dermed muligt for skole og lærere at profitere af en slags kulturel gratisværdi. Levede lærerne op til normalitetsnormen, »fik de af den symbolske virkelighed »gratis« forærende en autoritetsplatform«. (Ziehe 1989:42)

Stadig: det betyder ikke, at undervisning forløb friktionsfrit og uden konflikter (skønt en del konflikter dog nok kan tolkes som elevernes afprøvninger af grænser, uden at grænsernes legitimitet som sådan anfægtedes). Pointen er, at forbindelsen mellem det institutionelt set 'tilladte' eller tænkelige i skolen og de subjektive motiver forekommer mere entydig, fordi de mønstre eller det stof, *der var til rådighed* i den fælles tydning af betingelserne var mere begrænset. Og *stadig* er det centralt i denne analyse at fastholde såvel 'lyst-' som 'lidelsesaspektet': dels er der i denne kulturelle udvikling jo en demokratisk gevinst. Det bliver nu muligt i højere grad at stille spørgsmålet til undervisningsaktiviteterne: Giver det vi laver mening? Hvorfor gribes sådan og ikke anderledes an? Hvorfor behøver det at være så meget, indviklet eller kedeligt? Derved bliver koblingen mellem de subjektive motiver og det institutionelt formålstjenlige langt løsere: *der skal nu i langt højere etableres en meningsfylde her og nu som udgangspunkt for aktiviteten* – hvor den før var givet. Dette udgør en ny baggrund for undervisningspraksis, og det er i den forbindelse, Ziehe taler om et nyt moment af anstrengelse i lærerarbejdet.

»Det, jeg ovenfor kaldte aura, må nu skabes i den konkrete situation, som en legitimationspræstation, som en god grund, der helst skulle være indlysende for alle. Og dermed er vi igen tilbage ved den førstnævnte funktion: Den »gode grund« består i de sjældneste tilfælde af ren indholdsbestemt kompetence, den »gode grund« består i høj grad af lærerpersonlighedens identifikationsindhold, og det vil jo altså sige af hans relationsarbejde.« (Ziehe 1989:49)

Hermed er vi tilbage vil subjektiveringstendensen, der dermed slår ind som et vilkår i dagens lærerarbejde. For i takt med, at skolen 'af-auratiseres', begynder til gengæld relationsarbejdet at tiltage.

Lærer-elevrelationen bliver *i øget mål* en relation, der konkret skal forhandles, med udgangspunkt i præcis de aktører, der er til stede i den konkrete klasse, den dag, i den pågældende time om netop dette faglige indhold. Faktisk kan det til en vis grad ligefrem vende autoritetsforholdet på hovedet – for hvem er den eller de udslagsgivende for, om relationen opleves tilpas meningsfyldt (for hvem?) til, at den opretholdes?

Den store gymnasielærergeneration og den kulturelle frisættelse

I analysen har jeg indtil videre bevæget mig på et relativt alment niveau, om end det foregående afsnit har søgt at identificere nogle nedslag af den generelle kulturelle udvikling i skolen. Nogle konkrete historiske forhold vil imidlertid yderligere kunne udfolde ræsonnementet, at subjektivering og 'relationsforhandling' er så centralt et forhold som hævdet. Jeg vil i det følgende hæfte mig ved nogle træk i mødet mellem gymnasieeleverne omkring årtusindskiftet og den store gymnasielærergeneration, der ifølge optællingerne i midthalvfemserne var omkring de halvtreds (se f.eks. Raae og Vil-ladsen 1994:56).

Denne store lærergeneration har på egen krop oplevet frisættelsen, der som nævnt tog fart efter anden verdenskrig og især efter 1960'erne. Ambivalensen i de identitetsdannende søgeprocesser – på den ene side frisættelsen som frigørelse og nye muligheder, på den anden side tabet af »traditionel sikkerhed« – har for denne generation fået en særlig udformning. I uddannelsesmæssig sammenhæng er generationen vindere. Størstedelen af dem vil tilhøre den store gruppe førstegenerationsgymnasiaster, der er så karakteristisk for slutningen af 60'erne¹². Uddannelse er et vigtigt element i denne sammenhæng i to henseender. Dels har den repræsenteret adgangen til nye typer af jobs og har dermed gjort et livsformsskift muligt, nemlig fra en i højere grad traditionsunderlagt lønarbejderlivsform eller selvstændig livsform til mellemlagenes mere karrierebetonede livsform¹³. Livsformsskiftet i sig selv vil åbne for biografisk refleksivitet. Dels, og som et yderligere moment, vil det universalistiske indhold og den tænke måde, der indholdsmæssigt knytter sig til videregående ud-

dannelser, i sig selv været et traditionskritisk våben. Henrik Kaare Nielsen (1993) finder, at det universalistiske netop var et generelt træk ved de nye sociale bevægelser i 60'erne og 70'erne, bevægelser, som blev toneangivende langt ind i universitetsmiljøerne. Og det er som bekendt herfra, de store gymnasielærerårgange udgik til den kraftige gymnasieudbygning i 70'erne¹⁴. Faktisk tyder en del på – herunder Inge Heises interviewundersøgelse blandt gymnasielærere, som jeg kommer tilbage til neden for – at 70'ernes bevægelser har en kraftig selvreferentiel funktion for generationen. Henrik Kaare Nielsen anfører, at selvfølgelig er bevægelserne opstået omkring specifikke behov og interesser, men karakteristisk har de retorisk påberåbt sig almene værdier og søgt »at lade disse repræsentere en syntetisering af almenhedens interesser« (Nielsen, 1993:29) – hvilket på den anden side i den særlige historiske situation har betydet, at de har udgjort en særlig identitetsgivende, kollektiv kulturel søgeproces:

»Denne sammenkædning af en kollektivisering af identitetsmæssige behov og en overskrivelse af den arbitrære enkeltinteresse repræsenterer et udkast til social frigørelse, som bevidst sammentænker de uddifferentierede dimensioner kultur og samfund, og som bringer dem i indbyrdes samspil på et nyt, reflekteret niveau«. (Nielsen, 1993:29)

Hvis man kan bruge bevægelserne som et generaliseret udtryk for vigtige elementer i generationens selvforståelse – og det er, hvad jeg gør i det følgende – er der en række forhold, der kan bidrage til forståelsen af den særlige udformning af lærer-elevrelationen, jeg ser som baggrund for det øgede pres på den etablerede lærerpraksis.

Selvfølgelig er der store indbyrdes forskelle på grupperingerne i bevægelsen (det var i hvert fald, hvad en del af os brugte ret lang tid på at overbevise os selv og hinanden om). Alligevel vil Nielsen hævde, at det især er frisættelsens tabsdimension, der afspejles i forestillingerne om den sociale utopi. Som reaktion på den individualisering, der finder sted i perioden, og parallelt hermed den uddifferentiering og institutionalisering af livsområder, der fandt sted, fik visioner om det nære og overskuelige stor kompensatorisk betydning – hvilket i sig selv ironisk nok faktisk viderefører stærkt traditionelle elementer. At bevægelserne også synes at have haft ret stor kraft i henseende til kollektiv erfaringsorganisering, tilskriver Nielsen taknemmelige mål for kritikken, nemlig den brutale modernisering, der fandt sted

i perioden – buldozermødermoderniseringsplaner i by- og trafikplanlægning, atomudbygningsplaner i energiplanlægning osv., der vist også på egne præmisser må forekomme ubehjælpsomt teknokratisk. Derved ser det retrospektivt ud, som om bevægelserne trods deres kritiske praksis på én gang kom til at udføre et kollektivt identitetsarbejde og et stykke samfundsmæssigt moderniseringsarbejde (overgangen fra de moderne, autoritære bureaukratiers dominans til de senmoderne, decentrale og mere fleksible organisationsformer). Det er dette sammenfald, der ifølge Henrik Kaare Nielsen udgør baggrunden for generationens oplevelse af »en omfattende identitetsmæssig ekspansionsoplevelse« (Kaare Nielsen, 1993:33) – et biografisk omdrejningspunkt – ikke mindst for den del af generationen, der har universitetsbaggrund.

Tabdimensionen i bevægelsesvisionerne – ønskerne om (genoprettelse af en forladt) nærhed og overskuelighed – er på den anden side ikke ensbetydende med, at frisættelsens frigørelsesaspekt undertvinges. Centralt stod opgøret med traditionelt begrundet autoritet og krav om demokratisering, om autonomi etc. Erfaringen af subjektiveringens potentialer i form af selvtematisering, tvangfrihed og intimisering, gør sig ifølge Ziehe muligvis stærkere gældende for denne generation end for den efterfølgende (Ziehe 1998:75), for hvem det i højere grad er et faktum eller udgangspunkt. Dertil kommer så det andet forhold, nemlig sammenhængen mellem uddannelse og bevægelse. Det uddannelsesrelaterede er afgørende i karakteristikkene af generationen. For mange blev netop den kognitive, kritiske videnstilegnelse kædet sammen med det, Nielsen betegner som den identitetsmæssige ekspansionsoplevelse. Frigørelse og kritisk videnstilegnelse løber i ét med (en relativt vellykket) identitetsdannende søgeproces¹⁵. Tingene trækker så at sige på samme hammel ved antagelser om en særlig sammenhæng mellem liv, læring og motivation, en særlig lyksalighed ved uddannelse¹⁶. Beskrivelser i *Lærerliv*, Inge Heises bearbejdning af 39 interviews med lærere, som tilhører den store generation på lærerværelserne (på interviewtidspunktet mellem 45 og 55 år), tyder på dette. Inge Heise sammenfatter det bl.a. sådan:

Lærerlivet begynder først efter studiet, men den faglighed som udgør rygraden for gymnasielærerens identitet grundlægges i

studieårene. Fortællingen om studiet fylder ofte ganske meget hos de interviewede lærere. Der kommer mange detaljer på, anekdoter og pudsige erindringer. Det viser hvor det fylder i bevidstheden, står som en væsentlig periode i livet.

(Heise 1998:20)¹⁷

Den historiske begivenhed i disse læreres liv er studenter/ ungdomsoprøret i 1968 og følgerne af det. Det kom for nogles vedkommende til at præge deres studietid, men for alle fik det betydning for deres arbejdsliv. De kom enten ud i eller oplevede i løbet af få år en ændret skole og et ændret samfund. De var selv med til at ændre begge dele.

(Heise, 1998:34)

Tiden og begivenhederne er et fixpunkt i *både den personlige og den professionelle biografi*, også selv om det – som Inge Heise bemærker – kun var et mindretal, der tog aktivt del. Et sådant sammenfald mellem den personlige og den professionelle identitet er selvfølgelig på den ene side en styrke. På den anden side er det en svaghed i det øjeblik sådanne livshistoriske erfaringer ikke mere er en ressource i erfaringen af en forandret arbejdsverden. I det tilfælde kan det kalde på en større identitetsmæssig ommøblering. En ommøblering, der kan være belastende i en grad, så der kan blive tale om socialt regressive, afsnørende søgemønstre, en nykonservativ 'restaurationsholdning'.

Den store gymnasielærergeneration og det nye anstrengelsesmoment i lærer-elevrelationen

Jeg vil stadig opholde mig en smule ved den store gymnasielærergeneration. Stadig er det den, der omkring årtusindskiftet dominerer i hvert fald den skoleinterne debat, lige som det er den, der dominerer det lærerinitierede forsøgs- og udviklingsarbejde.¹⁸ Men jeg vil gå et skridt længere i retning af at specificere det nye anstrengelsesmoment i lærerarbejdet, som Ziehe omtaler, i et generationsperspektiv.

Nu kan læreroplevelse af elevers disengagement næppe siges at være en ny ting i uddannelsessammenhæng, heller ikke i ungdomsuddannelserne, hvad der er talrige biografiske vidnesbyrd om. Også

en gymnasieundersøgelse netop fra generationens første år som lærere, dvs. omkring 1980, kan levere materiale. Henrik Adrian, Marianne Dideriksen, Mette Mortensen og Jens Walter fremlægger i rapporten – *tretten års erfaring* en beskrivelse af, hvad man kalder elevers overlevelseshænder, bestående i reaktioner lige fra passiv opposition i undervisningen til tilbagetrækning (Adrian e.a. 1981 s. 243 ff.). Alligevel kan Inge Heise citere de lærere, der indgår i hendes undersøgelse, for, at de oplevede eleverne fra deres første undervisningsår mere deltagende, politiske og diskussionslystne (Heise 1998:43f og 50ff). Det kan være en erindringsforskydning, der dog på den anden side synes temmelig udbredt, jævnfør også de motiver til forsøgs- og udviklingsarbejderne, jeg tidligere har citeret. Alt i alt kan oplevelsen dog meget vel forstås som følge af både ændringer i den samfundsmæssige struktur og kulturelle forskydninger.

Til det første skal her blot peges på det forhold, at uddannelse og social opstigning ikke i samme udstrækning er tæt koblet i dag. Uddannelsesforholdet synes i dag i højere grad vendt om: i videnssamfundet er uddannelse vigtigere end nogen sinde før, men har i stedet for at være et effektivt middel til social opstigning tiltagende antaget karakter af nødvendig forudsætning for at undgå social deroute¹⁹. På den led er uddannelse en del af den ny institutionelle afhængighed, Ulrich Beck omtaler.

Dernæst: For den unge generation omkring årtusindskiftet er den kulturelle frisættelse i et ganske andet omfang et faktum, et udgangspunkt for de identitetsmæssige søgeprocesser. Der vil derfor ikke nødvendigvis være tale om en frigørelseserfaring, endelige en erfaring af 'selveksansion' at hente i uddannelse, i en universalistisk, traditionskritisk tænkning etc, sådan som det er tilfældet for deres lærere i gymnasiet. Man vil lige så vel kunne argumentere for, at et massivt træk i en sådan retning måske endog opleves som en yderligere trussel mod selvet – en anfægtelse af den 'afsnøring', der tjener som buffer for ny præstationspres. Lærernes oplevelse af uengagerethed eller obstruktion vil kunne forstås som sådanne 'normalpatologiske' mønstre. Deres forventning til eleverne om mere eller mindre spontan motivation – politisk interesse, videlyst og diskussionsvillighed, jævnfør citatet – vil kunne forstås som ubevidst spejling af egen historie og derfor meget vel kunne udløse skuffelse og krænkelthed. De ringere vilkår for etablering af en sådan

spejling i dag kan være et element i forklaringen af, at lærerne oplever kvaliteten i lærer-elevrelationen så afgørende forandret, som Inge Heise beskriver.

Hvis denne figur har noget på sig, vil det betyde, at i det mindste den store lærergeneration i dag i mindre grad end for femogtyvetredive år siden vil kunne tage spontant, ureflekteret motivationsmæssigt udgangspunkt. At gøre fordring på, at undervisningen skal bæres af elevernes motivation, vil alene derfor i højere grad være et spørgsmål om forhandling.

Denne betragtning fokuserer lærersiden i det didaktiske møde; i det følgende vil jeg vende mig mod elevsiden og beskæftige mig med visse ændrede socialisationsforhold.

Socialisation og kulturel integration vil selvfølgelig altid kunne beskrives som et spørgsmål om forhandling. Individuelt tilhører til en kultur kan ses som en deltagelse, men også en overtagelse af den fælles fortælling²⁰. Et sådant blik på kulturelle integrationsprocesser slår typisk nok først for alvor igennem i slutningen af det 20. århundrede, hvor individualiseringen er så fremskreden, at man stiller sig spørgsmålet om, hvordan kulturel sammenhæng egentlig reproduceres²¹. I et evolutions- eller modernitetsteoretisk approach bliver dermed *evnen til 'forhandling'* af forskellige virkelighedsversioner tiltagende iøjnefaldende, parallelt med, at hverdagslivets funktion som 'buffer' mod modernitetstrykket udfordres eller måske ligefrem eroderes, og refleksivitet og kontingensoplevelse bliver en ny 'vidensbaggrund' – også og allerede for livet i familien. Det stiller familien på en ny måde som kulturintegrerende institution. Dion Sommer skriver herom:

[...]man [kan] ikke forstå kulturel og samfundsmæssig integration uden at tage hensyn til, at familien i dag kun spiller en del af rollen som udviklingsarena for det moderne barn. Familien må dele udviklingsopgaven med daginstitution og skole. Den institutionaliserede barndom er, hvad angår daginstitutionen, historisk set et relativt nyt fænomen, og det må på afgørende måde ændre teorier om kulturel integration, socialisering og udvikling [...] Centralt i forandringsprocessen står den kendsgerning, at den moderne families livsform i vor kulturkreds har medført en markant udvidelse af barnets sociale

horisont. Dette har øget kravet til barnets læring af, hvad man kan kalde 'interaktiv kompetence'
(Sommer 1996:63)

Også i familien vil forhandlingsrummet øges og tilsvarende kravet til dens medlemmer om at mestre det. Selv om der vil være demokratiserende elementer i denne udvikling, kan det dog ikke uden videre forstås sådan, at opdragelsen bliver mere 'demokratisk'. Opdragerrollen er – som lærerrollen – jo samtidig udsat for det subjektiveringspres, der er følgen af, at de traditionelle orienteringspunkter eroderes: opdrageren skal i tiltagende grad alene med baggrund i 'det individualiserede selv' kunne begrunde stillede krav og præsenterede forventninger – det er en simpel følge af det øgede forhandlingsrum. Sommer vælger endog at benævne familien på de ny vilkår *forhandlingsfamilien* (Sommer 1996:111f)²². Og som Sommer videre påpeger, vil der nærliggende opstå konflikter, når barnet fra familien, hvor det behandles som unikt, bevæger sig ind på for eksempel de arenaer, der udgøres af det offentlige socialiseringsrum. I det offentlig socialiseringsrum mødes barnet af andre principper – som medlem af en bestemt alderskategori, som del af en stor gruppe, og mødes i øvrigt af en voksen, der går lønnet og professionelt ind i en relation, der selv er under krydspres og derfor ikke entydigt kan agere legitimerbart (jf. tidligere om f.eks. lærerprofessionens grundvilkår). I alle tilfælde vil de forskellige arenaer for barnets *deltagelse* ændre mønstret for barnets *overtagelse* af normer, regler og ritualer, der knytter sig dertil. Mangfoldighed af deltagelser vil i sig selv befordre en reflektiv, forhandlende forholden sig til på én gang sig selv og sine omgivelser – allerede som et ganske tidligt fænomen.

En så massiv 'forhandlingstræning' får selvfølgelig konsekvenser for måden, hvorpå lærer-elevrelationen kan håndteres. Hvis man kan sige, at det større forhandlingsrum i undervisningen bliver muligt så at sige 'fra oven' – nemlig i og med den omtalte 'af-auratisering' af skolen – så bliver det større forhandlingsrum også konkret udnyttet af eleverne 'fra neden' (og for den sags skyld også af forældrene). Som omtalt hævdede Ziehe, at de anstrengelser, der til enhver tid vil være forbundet med læring, i visse henseender øges. Som følge af betydningstømningen af skolen vil det være vanskeligere at legitimere og dermed aflaste oplevelsen af tvangsmomentet i skolens

fremmedbestemte mål. Og det er jo dem, læreren ved sin praksis repræsenterer. Med en tidligt trænet 'forhandlingskompetence' vil også presset på den praktiske håndtering af disse konflikter stige. Som jeg har antydnet, er der muligvis en skærpende omstændighed i mødet mellem den senmoderne unge og læreren fra den store lærergeneration, at netop autoritetskritikken er centralt placeret i generationens kollektive identitetsafsøgning. Man må antage, at det kan udgøre en særlig vanskelighed i lærerens håndtering af forhandlingen, at der her rettes en kritik mod dem, de selv tidligere, ganske vist under andre kulturelle omstændigheder, rettede mod – *deres lærere*.

Måske undervisningsdifferentieringsprojektet og dets drejning kan ses som udtryk for dette problem. PEEL- og AFEL-projekterne er insisterende italesættelser af undervisningens rammeforhold som en integreret del af undervisningspraksis. Lærernes overtagelse heraf kan i det mindste forstås som (ikke- eller kun delvist reflekterede) aflastningsforsøg, nemlig som aflastning af relationen mellem den overalt forhandlende senmoderne elev og læreren fra den store generation, der af gode historiske grunde har vanskeligt ved at praktisere den autoritet, der faktisk er forudsætningen for at indgå i forhandling. Gennem at insistere på metaniveauer i undervisningen og gennem at opfatte motivation mere i retning af elevens evne til at 'committe sig', udpeger projekternes pædagogik en alternativ lærer-elevrelation: de udstiller relationens karakter af kontraktforhold – nødvendigheden af en reflekteret ansvarsfordeling. Herved foretages i det mindste et eksternaliseringsforsøg, en genritualisering – en håndteringsbestræbelse, der går i modsat retning af den kulturelle subjektiveringstendens, sådan så ansvaret for opretholdelsen af den pædagogiske relation (og de momenter af fremmedbestemthed, der indgår heri), tillige udstrækkes til eleverne.

I den voldsomme debat, der fandt sted i Gymnasieskolen på baggrund af disse projekter, blev det ofte hævdet, at denne ny pædagogik var en tilfældig modestrømning. I den synsvinkel, jeg her har anlagt, er det ikke tilfældet.

Noter

1. Jeg skriver med vilje en refleks heraf. Det er tesen, at forholdet ikke eller kun undtagelsesvist gøres til genstand for bevidst refleksion af lærerne, men, kunne man sige, at det i stedet eksisterer som tavs, praksisindlejret viden.
2. Det er i denne forbindelse ikke uden betydning, at vi taler om større forsøgs- og udviklingsvirksomhed inden for samme ramme. I forsøgets første år deltog otte skoler, men allerede i andet år, dvs. 1993-1994, er der 335 forsøg fordelt på 76 gymnasier (Damberg og Lau 1994:6), i skoleåret 1994-1995 deltog godt 300 lærere fordelt på 69 almene gymnasier og hf-kurser (Baandrup e.a. 1996:14). Hertil kommer de lærere, der deltog de forudgående år, men som nu deltager som konsulenter eller arbejder videre på egen hånd. Jens Dolin og Gitte Ingerslev anslår, at medregner man de studiekredse, er oprettedes i tilknytning til projektet, har omkring 1000 lærere fra det almengymnasiale område deltaget i dette initiativ vedrørende »det, som er undervisningens kerne: det pædagogiske arbejde med elevernes tilegnelse af det faglige stof.« (Dolin og Ingerslev i Baird og Northfield 1995:7). Endelig må det ikke overses, at projektet og de strømninger, det relaterede sig til, evnede at skabe en omfattende og særdeles polariseret debat i bladet *Gymnasieskolen*, indledende med Erik Jerlung: *Nypædagogerne – de sidste dages hellige*. Eller hvorfor gymnasiet bør afpædagogiseres, i *Gymnasieskolen* 9, 1996.
3. Se f.eks. Jens Dolin og Gitte Ingerslev: *At lære at lære – om PEEL-projektet*, i Damberg 1994, og Jens Dolin og Gitte Ingerslev: *Før forordet*, i: Baird, John og Jeff Northfield 1995.
4. Se *Forsøg nu!* – men også de talrige hæfter om undervisningsdifferentiering i de enkelte fag, der i perioden blev udgivet af Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen (Skriftserien nr. 11 a-p, 1995).
5. Se således *Den blå betænkning* fra 1960, der er præget af progressivistiske argumentationsfigurer.
6. En gennemgående bog i erhvervsskolelæreruddannelsen gennem mange år, der især må siges at referere til den teknologiske tradition, er Hans Chr. Ralking, Thomas Tylén og Erik B. Yde: *Profession: Lærer 1-3*, hvis førsteudgave udkom 1980-1981.
7. Se Madsen, K B: *Motivation – drivkræfterne bag vore handlinger*. Munksgaard, København, 1968, eller Illeris, Knud: *Motivation i skolen – manipulation eller solidaritet*, Munksgaard, København 1978.
8. – også selv om konsekvensen heraf, nemlig at man beslutter ikke at

- vælge den, er underligt fraværende især i AFEL-materialet. Jeg citerede Knut Alfarnæs for det synspunkt, at får eleverne muligheden for bredere deltagelse i undervisningen, vil de af sig selv tage ansvar. Bjørgen ekspliciterer i højere grad sine forudsætning ved at nævne, at »AFEL bygger på at mennesket på lang sikt vil yte på sitt beste når man lærer å stille individuelle mål for sin virksomhet og nå disse på selvstendig grunnlag«. (Bjørgen 1994, s 93). I PEEL-materialet findes problemet dog tematiseret og diskuteret i forbindelse med en gennemgang af en række elevcases, se Baird og Northfield 1995 kap. 3.
9. Jeg kan ikke her uddybe et sådant begreb om rutiner forstået som aflastende mønstre i lærerpraksis. Blot vil jeg her understrege begrebets kun delvis bevidste og reflekterede niveau – jf. Lauvås og Handal: »praktisk yrkesteori (PYT) [er] den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet. / Pyt er et såkalt »teoretisk konstrukt« [...] Denne beskrivelsen gir trolig et idealisert bilde av de flestes PYT. I virkeligheten, for de aller fleste, er nok PYT relativt uryddig, motsetningfylt, mangelfull, lite konsistent og, i store deler, innforstått. Den er bygd opp slik den er blitt utviklet i den enkeltes biografi.« (Lauvås og Handal 1990:111).
 10. Se Hjort, Katrin Erna og Peter Henrik Raae: *Med Grundtvig på Internettet*. 1995.
 11. Jeg skal her understrege, at Beck (såvel som Thomas Ziehe, jf. det følgende) som modernitetsteoretikere netop søger at fastholde *forskydninger* i de økonomiske livsbetingelser og kultur. Sociologen S. Aa. Madsen pointerer, at det ikke betyder, at klasserne forsvinder. I stedet sker der »en forskydning fra de tidligere materielle fordelingskampe til nogle nye symbolske distinktionskampe. Ved siden af de gamle materielle klassekampe får man nogle nye symbolske klassekampe som angiver, at 'kultur' i stigende grad har invaderet i klassestrukturen« (Madsen 1991:197), hvor Madsen henviser til Pierre Bourdieus begreb om kulturel kapital. S. Aa. Madsen finder, at »disse folk overdriver og opskriver nogle tendenser, som først og fremmest gør sig gældende i middelklassen, mellemlagene og blandt de unge eller yngre mennesker« (Madsen 1991:108).
 12. Se f.eks. *U-90*. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne, bd. 2, s. 79 ff.
 13. Se Christensen, Lone Rahbek: *Livsformer i Danmark*. Samfundsfagsnyt, København, 1988. Denne kategorisering skal dog ikke tages for bogstavelig. Store dele af generationen rekrutteredes til udbygningen af det offentlige område, til de ny professionsorganisationer og

- arbejdet i disse kan ikke entydigt bestemmes i modsætningen lønarbejderlivsform / karrierelivsform.
14. Om gymnasieudbygningen i 70'erne, se f.eks. Rasmussen, Jørgen Balling: *Gymnasiet og hf – og de andre ungdomsuddannelser i historisk perspektiv*, i: Damberg 1994.
 15. Jeg skal ikke her gå ind i tidens og eftertidens kritik og selvkritik af sammenhænge eller ikkesammenhænge mellem liv og politik. Mange af disse kritikker er i sig selv et udtryk for den udvidelsen af tydningspektret, der blev kulturelt muligt.
 16. Se herom også Hjort, Katrin og Peter Henrik Raae: *Med Grundtvig på internettet*. 1995.
 17. Heise forklarer det selv som muligvis begrundet i den store frihed sammenlignet med det skemabundne lærerliv, Heise 1998, fortsættelsen af citatet.
 18. Se Jens Dolin og Gitte Ingerslev: *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det*. *Gymnasiepædagogik* 26, 2002, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, s. 14f.
 19. Se eksempelvis Ove Korsgaard: *Uddannelseskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*, 1999, kap. 4.
 20. Med en henvisning til Lev S. Vygotsky og Clifford Geertz skriver Jerome Bruner i *Mening i handling* om dette antropologiske approach: »Det er menneskets delagtighed i kulturen og realiseringen af dets mentale evner gennem kulturen, der gør det umuligt at konstruere en menneskets psykologi på basis af individets alene (...) I kraft af deltagelse i kulturen bliver meningen offentlig og fælles. Vor kulturelt tilpassede livsform afhænger af fælles meninger og fælles begreber og afhænger også af fælles samtaleformer til forhandling om forskelle i meninger og fortolkning.« (Bruner 1999:28).
 21. Se f.eks. Jerome Bruner: *Uddannelsesprocessen*, Munksgaard, København 1998, kap. 7. Bruner, Jerome: *Uddannelsesprocessen*, Munksgaard, København 1998.
 22. Sommer synes dog at gøre betegnelsen normativ, nemlig en betegnelse for den familie, der formår at håndtere de ny (Sommer 1996:111f).

Litteratur

Adrian, Henrik, Marianne Dideriksen, Mette Mortensen og Jens Walter (1981): – *tretten års erfaring. Gymnasieelevers lektielæsning, fritid og fremtidshåb*. København: Statens Humanistiske Forskningsråd.

- Alfarnæs, Knut (1995): Ansvar for egen læring. Avklaring av begrepet og eksempel på et lokalt styrt prosjekt, i: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen i Danmark, Gymnasieskolernes Lærerforening (red.): *Gymnasiet og hf 2005*. En debatbog. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Andersen, Allan Kjær og Bo Söderberg (red.) (1997): *Klog på egen læring – erfaringer fra arbejdet med læreprocessen*, Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen.
- Baird, John og Jeff Northfield (red.) (1995): *Erfaringer fra PEEL-projektet – et australsk læringsforsøg*. Dansk redaktion: Gitte Ingerslev og Jens Dolin. Århus: Klim.
- Baird, John R. (1987): Learning And Teaching: The Need For Change, i: Baird, John R. & Ian J. Mitchell: *Improving the Quality of Teaching and Learning: An Australian Case Study – the Peel Project*. Melbourne, Victoria: Monach University Printery.
- Baird, John R. & Ian J. Mitchell (1987): *Improving the Quality of Teaching and Learning: An Australian Case Study – the Peel Project*. Melbourne, Victoria Monach: University Printery.
- Beck, Ulrich (1997): *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Beyer, Karin (1992): Det er ikke tænkning det hele, i: Nielsen, Henry og Albert Chr. Paulsen (red.): *Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé*. København: Gyldendal.
- Bjørgen Ivar A (1994): *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Bjørgen, Ivar A (1992): Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep, i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/1992.
- Bjørgen, Ivar A (1995): Helhetlig eller amputert læring, i: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen i Danmark, Gymnasieskolernes Lærerforening (red.): *Gymnasiet og hf 2005*. En debatbog. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Bjørgen, Ivar A (1996): Læringsprocessen i gymnasiet, i: Kjeld Sten Iversen og Karin Svejgaard (red.): *Læreprocesser i 90'erne*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, København.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelsesprocessen*. København: Munksgaard.
- Baandrup, Hanne, Karen Christoffersen, Erik Damberg, Jens Dolin, Inge Heise, Gitte Ingerslev og Jytte Lau (1996): *Forsøg nu! – om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på hf*. København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.

- Christensen, Lone Rahbek (1988): *Livsformer i Danmark*. København: Samfundsfagsnyt.
- Damberg, Erik og Jytte Lau (1994): *Differentiering i praksis*. Undervisningsministeriets skriftserie nr. 9. København: Undervisningsministeriet.
- Den blå betænkning, Undervisningsministeriet, 1960.
- Det Centrale Uddannelsesråd(1975): *U-90. Redegørelse for arbejdet med en samlet uddannelsesplan frem til 1990*, bd. 2. København: Statens Trykningskontor.
- Dolin, Jens (1996): At lære at lære, i: Kjeld Sten Iversen og Karin Svejgaard (red.): *Læreprocesser i 90'erne*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Dolin, Jens og Gitte Ingerslev (1994): At lære at lære – om PEEL-projektet, i: Damberg, E: *Pædagogik og perspektiv – en gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Dolin, Jens og Gitte Ingerslev (2002): *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det*. Gymnasiepædagogik 26/ 2002, Odense: Syddansk Universitet, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Dolin, Jens og Gitte Ingerslev (1995): Før forordet, i: Baird, John og Jeff Northfiels: *Erfaringer fra PEEL-projektet – et australsk læringsforsøg*. Århus: Klim.
- Heise, Inge (1998): *Lærertilv*. København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.
- Hjort, Katrin Erna og Peter Henrik Raae (1995): Med Grundtvig på Internettet, i: Signe Eskelund, Lars Krogh Petersen, Søren Ring og Søren Fersløv Andersen (red.): *HF-enkeltfag i 25 år. Et festligt kampskrift*. København: Voksenuddannelse og Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Illeris, Knud (1978): *Motivation i skolen – manipulation eller solidaritet*. København: Munksgaard.
- Ingerslev, Gitte: Undervisning der virker. Det australske PEEL-projekt og andre aktuelle tendenser i international pædagogisk forskning, i: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen i Danmark, Gymnasieskolernes Lærerforening (red.): *Gymnasiet og hf2005. En debatbog*. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Iversen, Kjeld Sten og Karin Svejgaard (red.): *Læreprocesser i 90'erne*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, København 1996.
- Jerlung, Erik: Nypædagogerne – de sidste dages hellige. Eller hvorfor gymnasiet bør afpædagogiseres, i: *Gymnasieskolen* 9/1996.

- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabs-kapløbet*. Uddannelse i videnssamfundet. København: Gyldendal.
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Otta, Norge: J. W. Cappelen's Forlag.
- Madsen, K. B. (1968): *Motivation – drivkræfterne bag vore handlinger*. København: Munksgaard 1968.
- Madsen, Svend Aage (1991): Arbejderidentitet i dag, i Hans Fink og Hans Hauge (red): *Identiteter i forandring*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1993): *Kultur og modernitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996): *Æstetik, kultur og politik*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ralking, Hans Chr., Thomas Tylén og Erik B. Yde (1980-1981): *Profession: Lærer 1-3*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Veiviseren* (1994). Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Rasmussen, Jørgen Balling (1994): Gymnasiet og hf – og de andre ungdomsuddannelser i historisk perspektiv, i: Erik Damberg (red.): *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial pædagogik*. København: Munksgaard.
- Raae, Peter Henrik og Mads Peter Villadsen (1994): Lærerne – lærersituation, lærerrolle og lærerperson, i Erik Damberg (red.): *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial pædagogik*. København: Munksgaard.
- Sommer, Dion (1996): *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tiller, Tom (1998): *Det didaktiske møde. Et møde mellem fag og hverdag. Grundlaget for en lærende skole*. Vejle: Kroghs Forlag A/S.