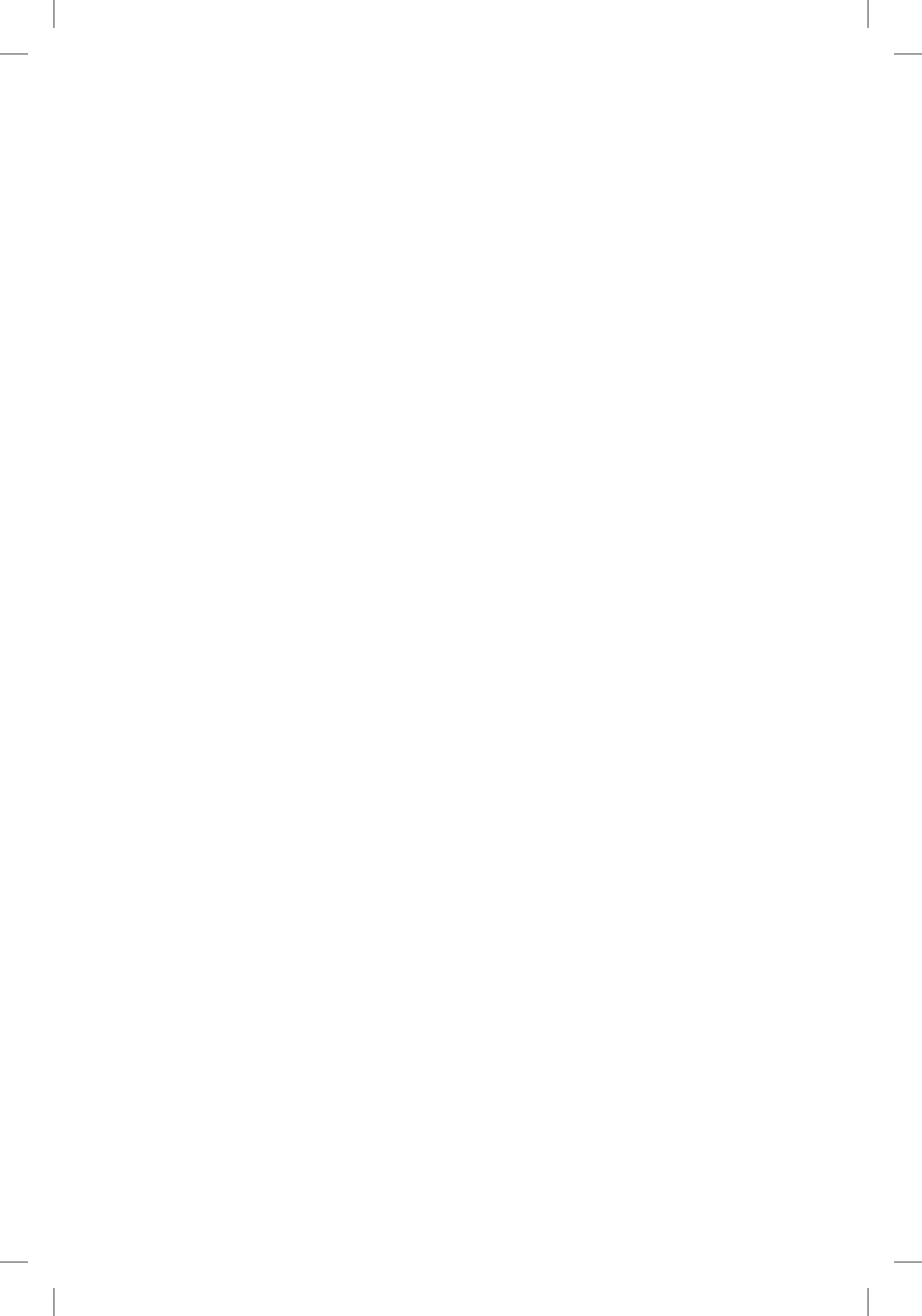


Når gymnasiet er en
fremmed verden





Lars Ulriksen, Susanne Murning og
Aase Bitsch Ebbensgaard

Når gymnasiet er en fremmed verden

Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte

Samfundslitteratur

Lars Ulriksen, Susanne Murning og Aase Bitsch Ebbensgaard
Når gymnasiet er en fremmed verden.
Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte

1. udgave 2009

© Samfundslitteratur, 2009

Omslag: Martin Dennis

Sats: SL grafik

Tryk: Narayana Press, Gylling (www.narayana.dk)

ISBN: 978-87-593-1442-5

Samfundslitteratur
Rosenørns Allé 9
1970 Frederiksberg C
Tlf. 38 15 38 80
Fax 35 35 78 22
slforlagene@samfundslitteratur.dk
www.samfundslitteratur.dk

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Indhold

Forord	9
Indledning	11
1.1 Gymnasieskolen: succes og skævheder	11
Forskning i social reproduktion	13
1.2 Undersøgelsens udgangspunkt	15
Uddannelse som en socialisering	15
Læringens tre dimensioner	16
Uddannelse som led i et helt liv	18
Uddannelse som ramme om kampen om den sociale magt og position ..	19
Gymnasiefremmede elever	22
Hvad med kønnet?	24
1.3 Undersøgelsens gennemførelse	25
1.4 De fire skoleformer	28
Sammensætningen af elever	28
Uddannelsernes mål og formål	31
1.5 Bogens opbygning	32
Kapitel 2:	
Fag, kriterier og karakterer	33
2.1 Fagene	34
At skabe mening med det, man møder	34
Er faget interessant?	39
Kendetegn ved fagene	42
2.2 Kriterier for bedømmelse	49
2.3 Karakterer og feedback	54
Karakterer fungerer motiverende	54
Når karakterer fungerer demotiverende	56
Er karakterer retfærdige?	58

Andre feedbackformer end karakterer?	60
Karakterer som barriere for læring	61
2.4 Sammenfatning: Fag, kriterier, karakterer og de gymnasiefremmede elever	64

Kapitel 3:

Undervisning, sprog og deltagelse	69
3.1 Undervisning	70
Den gode og dårlige undervisningstime	70
Gruppe- og projektarbejde	75
3.2 Deltagelse	80
Begrundelser for at deltage aktivt	80
Strategier for deltagelse og ikke-deltagelse	83
Uro og snak: Den suboffentlige kommunikation	84
Gymnasiets forskellige arenaer	86
3.3 Sprog	87
Når sproget i gymnasiet er fremmed	87
Gymnasiesproget som parallelsprog	91
Sproget som bedømmelsesgrundlag	94
3.4 Sammenfattende om undervisning, deltagelse og sprog	96
Et par pointer om undervisningsformerne	96
Sprog som grundlag for social sortering	97

Kapitel 4:

Den gode lærer og den gode elev	101
4.1 Den gode lærer	103
Humor og humør	105
At vise interesse	107
At kunne forklare indholdet	111
Forventningerne til eleverne	113
At holde orden og disciplin	116
Læreransvar og elevansvar	118
Muligheder for ændringer	122
4.2 Den gode elev	126
Har lavet lektier og deltager aktivt	126

Balance mellem det sociale og det faglige aspekt	128
4.3 Den gode lærer og den gode elev – opsamlende diskussion	133

Kapitel 5:

Klassen og det sociale miljø	139
5.1 Fortællinger om klassen	141
Den gode og den dårlige klasse	141
Sammenfattende om klassen	145
5.2 Hvordan dannes kammeratskabsgrupper?	146
Køn	146
Etnicitet	147
Hjemmets lokalitet	149
Studieretninger	150
Det personlige og tilfældigheden	151
Det unævnte kriterium: Den sociale baggrund	153
5.3 Skolens og klassens fælles aktiviteter	156
5.4 Gruppens betydning	160
Læringsmuligheder	160
Fastholdelse og det gode frafald	162

Kapitel 6:

Hjemme- og fritidsliv	165
6.1 Begrundelser og mål med valget af gymnasiet	166
En uddannelse eller noget at falde tilbage på	166
At bevise at man kan	168
Valg i forhold til forældre	169
Elevernes valg af gymnasiet	170
6.2 Lektier og prioritering af tid	173
Strategier i forhold til lektier	174
Prioriteringer og behovet for et liv	177
Planlægning, struktur og disciplin	178
Hvorfor laver eleverne ikke lektier?	182
Konsekvenserne af tidspres, prioritering og lektielæsning	186
6.3 Muligheder for hjælp og støtte i hjemmemiljøet	188

Adgang til lektiehjælp	188
Interesse og støtte fra forældre og hjemmemiljø	194
Påvirkninger og relationer til hjemmemiljøet i øvrigt	196
6.4 Hjemme- og fritidsliv, gymnasiet og de gymnasiefremmede elever	199
Kapitel 7:	
Opsamling og handlemuligheder	201
7.1 Elevernes muligheder for at forstå og deltage i undervisningen .	202
At eksplicite kriterier og begrundelser	203
Fokus på undervisningsfagligheden	209
Valg af undervisningsformer	210
Planlægning og prioritering af elevernes lektie- og skolearbejde	211
Førfagligt sprog og parallelsprog	213
7.2 Lærernes mulighed for at forstå, hvad der foregår	214
Indblik gennem undervisningsevaluering	214
Indblik gennem undervisningsformer	215
7.3 Medansvar for det sociale klima i klassen som læringsmiljø	216
7.4 Gymnasiefremmede, gymnasiekendte og skoleformer: fællestræk og forskelle	218
De gymnasiefremmede og de gymnasiekendte	218
Forskelle og ligheder i gruppen af gymnasiefremmede	220
7.5 Hvad kan man gøre? – 17 punkter	222
Seks punkter til lærerne	223
Seks punkter til ledelsen	224
Fem punkter til det politisk-administrative niveau	226
Referencer	229

Forord

Baggrunden for denne bog er forskningsprojektet “Den sociale arv og de gymnasiale uddannelser”, som blev gennemført fra 2005 til 2008, og som bygger på interview med gymnasieelever fra de fire gymnasiale ungdomsuddannelser: stx (det almene gymnasium), hf (højere forberedelseseksamen), hhx (højere handelseksamen) og htx (højere teknisk eksamen).

Projektet søger at forklare, hvorfor elever, hvis forældre ikke har en gymnasial uddannelse, har større risiko for at afbryde uddannelsen eller for at få lavere karaktergennemsnit end elever, hvis forældre har en gymnasieuddannelse. Disse forklaringer skulle danne grundlag for forslag til, hvad man kunne gøre for at hjælpe disse elever til at klare sig bedre. En kort handlingsorienteret sammenfatning af hovedresultater og anbefalinger blev præsenteret i et hæfte, som blev bragt som indstik i *Gymnasieskolen* den 1.11.2007, og præsenteret på en konference i oktober 2007.

Med denne bog præsenteres en større del af materialet og analyserne, som ligger bag hæftet. Samtidig giver bogen et indblik i, hvordan det opleves at være gymnasiefremmed gymnasieelev i dag.

Projektet er gennemført af en projektgruppe bestående af Lars Ulriksen (Institut for Naturfagernes Didaktik ved Københavns Universitet), Susanne Murning og Birgitte Simonsen (Center for Ungdomsforskning (CeFU), Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet), og Aase Bitsch Ebbensgaard (Institut for Pædagogik, Filosofi og Religionsstudier ved Syddansk Universitet). Lars Ulriksen og Birgitte Simonsen har været projektledere. Endvidere har Astrid Sofie Hemmingsen og Henriette T. Holmegaard deltaget som interviewere.

Undersøgelsen blev sat i gang af Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) og CeFU. Den blev finansieret af Undervisningsministeriet, KTO-midler, LB Fonden, Momsfondet, GL og CeFU. Projektet har haft en følgegruppe med repræsentanter fra gymnasiernes ledelse, GL og elevorganisationerne samt forskere med kendskab til området.

Vi håber, at projektet og bogen kan bidrage til at gøre livet i gym-

nasiet fagligt og personligt mere frugtbart for de gymnasiefremmede elever.

*Lars Ulriksen, Susanne Murning og
Aase Bitsch Ebbensgaard, december 2008*

Indledning

Gymnasiefremmede i de gymnasiale uddannelser

1.1 Gymnasieskolen: succes og skævheder

Med en støt stigende søgning gennem det meste af 1900-tallet er gymnasieskolen på mange måder en succes. I 1955 var tilgangsfrekvensen til det almene gymnasium 6,1 %, i 1975 var den 19,7 % og i 1996 34,4 % (Undervisningsministeriet 1998, s. 16). I samme periode er det almene gymnasium (her og i det meste af denne rapport: stx) blevet suppleret med tre andre gymnasieformer, som nu er sidestillede med stx (se afsnit 1.4): den toårige højere forberedelseseksamen (hf), højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). I perioden 1996 til 2001 har den samlede gymnasiefrekvens for alle fire uddannelser plus studenterkurser (som er en ret lille andel) til gengæld holdt sig stabilt på knap 60 % (Undervisningsministeriet 2004, s. 97).

Når omkring halvdelen af en ungdomsårgang kommer i gymnasiet, får det betydning for sammensætningen af elevgruppen. Erik Jørgen Hansen, som gennem 25 år har arbejdet med sociale mønstre i uddannelsesvalgene, skriver, at der fra 1941 skete en betydelig stigning i andelen af børn af arbejdere, hvor de udgjorde 3 % af studenterne, til 1961, hvor de udgjorde 8 % og videre frem til 1976, hvor andelen var omkring 16 % (Hansen 1997, s. 10f). Det er, skriver Hansen, stadig en beskedent andel, og udviklingen synes efter hans vurdering at være gået i stå.

Ser man på forældrenes uddannelsesbaggrund, så finder McIntosh & Munk (2006) imidlertid, at sandsynligheden for, at børn af mødre uden uddannelse tager en gymnasial uddannelse, er steget betydeligt fra 1982 til 2002. Det vil sige, at der er større chancer for, at børn af mødre med lav uddannelsesbaggrund bliver studenter – men fordi også flere af de veluddannedes børn går i gymnasiet, er *andelen* af børn med kortuddannede forældre ikke vokset synderligt.

En særkørsel gennemført af Danmarks Statistik viser imidlertid, at godt 40 % af gymnasieeleverne i 2005 havde forældre med en erhvervsuddannelse som højeste uddannelse, mens halvdelen havde forældre med kort videregående uddannelse eller højere (se også tabel 3, afsnit 1.4)

Elevernes kulturelle og sociale baggrund er derfor mere sammensat end tidligere. Undervisningen skal altså kunne ramme og rumme elever med en mere broget baggrund med hensyn til viden og erfaringer i forhold til gymnasieskolen. Gymnasieskolen er gået fra at være en eliteuddannelse til at være en masseuddannelse, med hvad det betyder for de pædagogiske udfordringer for lærerne.

Samtidig viser undersøgelser, at de elever, hvis forældre har en mellem-lang eller lang videregående uddannelse, i gennemsnit får et bedre eksamensresultat end de øvrige elever (Gallup u.å., s. 34). Trond Beldo Klausen (2008) finder, at elever, som er børn af ufaglærte, i gennemsnit ligger ca. 0,6 karakterpoint lavere på 13-skalaen end børn af akademikere, målt som et gennemsnit for studentereksamener fra 1978 til 2001 (2008, s. 57). Tilsvarende finder Lisbeth Wiese, at elever, hvis forældre har lav boglig uddannelse, får lavere karakterer i skriftlige opgaver end elever med højt uddannede forældre (Wiese 2004, s. 155ff).

Hertil kommer, at der også er lidt større sandsynlighed for, at børn af kortuddannede falder fra den gymnasiale uddannelse. Det økonomiske Råd har beregnet, at en elev, hvis forældre har en videregående uddannelse, har 4 til 5 procentpoint større sandsynlighed for at gennemføre en gymnasial uddannelse end en elev, hvis forældre er ufaglærte (DØR 2003, s. 179 og tabel II.17) (De Økonomiske Råd 2003, s. 179 og tabel II.17). Den sociale skævhed ligger med andre ord ikke alene i rekrutteringen, men også inden for uddannelsen selv: De elever, som begynder på en gymnasial uddannelse, har tilsyneladende ulige muligheder for at klare sig godt – afhængigt af den uddannelsesbaggrund, deres forældre har.

Det er dette problem, denne bog tager fat i: Den sociale skævhed inden for de gymnasiale uddannelser. Vi sætter fokus på gymnasiets udfordring med hensyn til at støtte de elever, hvis forældre ikke selv har en gymnasieuddannelse, i at gennemføre uddannelsen med et godt resultat. Vi interesserer os altså ikke for, hvorfor der er en skævhed i de

elever, som søger ind på en gymnasial uddannelse, men derimod for, hvad der sker, når eleverne er kommet ind på uddannelsen.

Problematikken har stor betydning for disse elever: De gennemfører en uddannelse, som kan bringe dem videre til en videregående uddannelse, og de undgår negative erfaringer i forbindelse med frafald. Den er vigtig for skolerne, som undgår oplevelsen af, at nogle elever ikke kunne rummes i skolen, og de fastholder elever, som er grundlaget for skolernes økonomi. Og udfordringen er vigtig for samfundet, både økonomisk og demokratisk. Økonomisk er den vigtig for at få et bredere rekrutteringsgrundlag til de videregående uddannelser, og dermed en større og bedre uddannet arbejdsstyrke, sådan som det f.eks. kommer til udtryk i det generelle politiske mål om, at 95 % af en årgang skal have en ungdomsuddannelse og 50 % en videregående uddannelse (se Regeringen 2006). Problematikkens demokratiske betydning består i at sikre en mere lige adgang til samfundsmæssige positioner, som forudsætter videregående uddannelser. Dommer-, læge-, og lærerstanden samt andre stænder befolkes dermed ikke alene af en lille afgrænset social gruppe, men vil være sammensat af mennesker med et bredere erfarings- og vidensgrundlag.

Forskning i social reproduktion

Der findes en del forskning i, hvordan elevernes sociale baggrund har betydning for, hvordan de klarer sig i uddannelsessystemet. Paul Willis' (1978) analyse af arbejderklassedrenge i grundskolen viste, hvordan den sociale sortering i uddannelserne foregår som et samspil mellem de krav og normer, eleverne præsenteres for i uddannelserne, og de normer og værdier, eleverne bærer med sig fra deres hjemmekultur. Gennem den måde, drengene var sammen på, og den måde, hvorpå de håndterede afstanden mellem deres kulturelle baggrund og skolens rammer, producerede de sammen en kultur i hel eller delvis opposition til den dominerende kultur i skolen (jf. Kryger 1988).

Nyere socialkonstruktionistisk inspireret forskning lægger vægt på, at der er en række forskellige mulige positioner – subjektiveringsmuligheder – til rådighed for børnene og de unge, som de kan gå ind i. Disse positioner er ikke vilkårlige, men knyttet sammen med de normer, værdier og institutionelle rammer, som skolen rummer, og som

eleverne kan forsøge at positionere sig i forhold til. Også i denne forståelse er der altså tale om en dobbelt bevægelse af at blive positioneret og at positionere sig på bestemte måder, som den flittige, den oprørske, den marginale eller den dygtige, for nu at nævne nogle skolepositioner. Disse skolepositioner skal imidlertid også ses sammen med de forskellige måder, hvorpå man kan blive 'læst' og set som pige, som dreng, som etnisk minoritetselev osv. (Staunæs 2004).

Spørgsmålet om etnicitet har fyldt en del i ikke mindst engelsk klasserumsforskning fra midt i 1990'erne. Denne forskning peger på, at eleverne i nogle tilfælde møder og mødes med stereotype forestillinger om, hvordan unge fra bestemte etniske grupper 'er' (asiatiske er flittige, caribiske er støjende og udisciplinerede – se Gillborn 1998). Stereotyperne begrænser minoritets elevernes subjektiveringsmuligheder, fastholder dem i bestemte positioner og tilslører samtidig de forskellige strategier, der er inden for disse grupper. Der er, som Elsborg m.fl. (2005) understreger i deres undersøgelse af mønsterbrydere i gymnasiet, tale om et komplekst samspil af mønstre og af individuelle og strukturelle faktorer (s. 28).

Steen Elsborg, Ulla Højmark Jensen & Peter Seebergs (2005, 2006) undersøgelse af mønsterbrydere i gymnasiet er et af de forholdsvist få danske studier, som analyserer gymnasieskolen på det felt. De fleste danske kvalitative studier af social reproduktion har studeret folkeskolen (foruden de ovenfor nævnte, se f.eks. Nielsen m.fl. 2005). Elsborg m.fl.'s arbejde består dels i en interviewundersøgelse med mønsterbryderelever og studievejledere på to gymnasier (stx) og htx-afdelinger på tre tekniske skoler, dels i eksperimenter udført på skoler rundt i landet.

Undersøgelser af social reproduktion i uddannelserne er altså ikke ubetrådt jord. Men man kan godt hævde, at der ikke har været trængsel, når det gælder kvalitative undersøgelser af social reproduktion i den danske gymnasieskole. Det er dette forskningsmæssige hul, vi nu tager fat på at fylde ud – uden ambitioner om at dække det helt.

Projektet behandler altså det økonomiske, demokratiske og menneskelige problem, at der er en social ulighed inden for de gymnasiale uddannelser: Elever, som kommer fra hjem, hvor ingen af forældrene har en gymnasial uddannelse, får statistisk set et dårligere eksamensre-

sultat end elever med gymnasialt uddannede forældre og har en større risiko for at ikke at fuldføre uddannelsen. Projektet skal undersøge, om der er forhold i eller omkring gymnasieundervisningen, som kan bidrage til at forklare disse uligheder, og om det er muligt at pege på handlemuligheder for at afhjælpe ulighederne.

1.2 Undersøgelsens udgangspunkt

Uddannelse som en socialisering

Udgangspunktet for undersøgelsen er, at en uddannelse er en socialiseringsproces, og at denne socialisering er en integreret del af den faglige kvalificering (eller kompetenceudvikling). Med socialisering mener vi, at uddannelse handler om at lære at tænke, tale, se og være blind på bestemte måder. Det hænger sammen med, at fag og uddannelser ikke alene består af et fagligt indhold, men også af en kultur, man skal blive en del af (Simonsen & Ulriksen 1998 (kap. 4), Becher 1989 og Hasse 2002).

Med 'at tænke og tale på en bestemt måde' hentyder vi til, at ikke blot fagene, men også den faglige kultur har bestemte normer for, hvordan man taler og skriver, og hvilke arbejdsgange man skal følge, når man arbejder med faget. Det gælder bestemte fagudtryk, symboler (f.eks. $f(x)$ eller summationstegn) eller metoder, men det gælder også bestemte måder, man som skrivende må vise sig i en tekst på, eller bestemte måder, der skal argumenteres på. For kulturerne på hhx og htx har uddannelsernes forbindelse til både det akademiske universitet og den praktiske virkelighed betydning for måden, man arbejder, tænker og taler på (Gleerup & Wiedemann 2001).

'At se og være blind på en bestemt måde' henviser til, at fag på den ene side giver mulighed for at få øje på noget, man ikke ville kunne se, hvis man ikke havde fagets metoder eller teorier til at åbne for en erkendelse af, hvad man så. På den anden side betyder det, at man lukker noget andet ude fra blikfeltet. Lektor i fysik Jens Højgaard Jensen (2001, s. 49) sammenligner fag med det at sætte et filter foran optikken i et kamera. Når filteret lukker noget lys gennem optikken og andet ude, bliver det f.eks. muligt at se, hvad der er under overfladen af en

sø. Højgaards pointe er, at fagene med deres teorier og metoder gør det muligt at se nogle bestemte ting, som ellers ville være skjult. Men på samme måde gælder det, at der netop også er noget lys, som sorteres fra: Fagenes teorier og metoder sætter fokus på bestemte aspekter af fænomenet og udelukker andet.

Noget af det uddannelsessystemet gennem sin opbygning søger at lære eleverne er at blive blinde over for forbindelsen mellem fagene indbyrdes og mellem fagene og elevernes erfaringsverden. Gennem folkeskolen lærer eleverne, at det i stadig mindre grad bliver opfattet som relevant at inddrage erfaringer fra livet uden for skolen. Tilsvarende er der typisk mere arbejde på tværs af fag i de yngste klasser, mens fagene fremstår stadig mere selvstændige og adskilte, jo nærmere man kommer afgangsprøvens enkeltfaglige eksamener. Selv om gymnasireformen har lagt op til at indføre tværfaglige forløb (f.eks. i almen studieforbereelse i stx), så betyder kravet om at kunne redegøre for, hvor mange timer de enkelte fag bidrager med (eller afgiver, som det også udtrykkes), at det bliver nødvendigt, at det tværfaglige kan opdeles i enkeltfaglige elementer. På den måde modarbejder et administrativt træk dele af reformens pædagogiske intention.

Altså: Uddannelse handler om at lære at tænke og tale på en bestemt måde.

Læringens tre dimensioner

Projektets andet udgangspunkt er opfattelsen af, hvad der sker, når man lærer. Ifølge Knud Illeris (2006) kan man sige, at læring består af to processer, som omfatter tre dimensioner.

Den ene proces er en tilegnelsesproces, hvor læringen foregår i en vekselvirkning mellem en indholdsdimension, som omfatter det, man skal lære, og en drivkraftsdimension, som omfatter de motiver, den lærende kan have, men også de følelsesmæssige aspekter af læringen. Det gælder f.eks., om man har følelsesmæssigt farvede erfaringer med indholdet eller med læringssituationen, eller hvilke begrundelser man har for at lære det, man skal. Hvis man tidligere har oplevet ikke at kunne finde ud af at lære matematik og har oplevet at blive til grin i forsøget, så vil det påvirke den måde, man går ind i læringsforløbet.

Tilsvarende vil det have en betydning, om man har en positiv forventning til, hvad der vil komme ud af at lære noget bestemt, eller om der er negative forventninger (“jeg kan ikke se, hvad meningen er, men jeg skal!”). Den ene del af læreprocessen består altså i en vekselvirkning mellem disse to dimensioner, og den foregår i den lærendes bevidsthed, før-bevidsthed og ubevidsthed.

Den anden proces er en samspilsproces mellem den lærende og omverdenen. Læring foregår altid socialt indlejret – også når man sidder alene – fordi man enten lærer med henblik på en social sammenhæng, eller fordi man netop er kendetegnet ved at være socialt isoleret. Samspillet med de sociale omgivelser gælder både de konkrete mennesker, man er sammen med, det fællesskab man indgår i, de institutionelle rammer (er det en skole, en fritidsklub, en familie, et fritidsjob osv.), og den samfundsmæssige helhed.

Læring omfatter således tre dimensioner: indhold, drivkraft og samspil. Illeris’ forståelse af læring følger også en konstruktivistisk forståelse, hvor læring er noget, man gør. Selv hvis man sidder passivt og lytter til undervisning eller et tv-program, så foregår der kun læring, hvis den lærende gør noget, nemlig sætter det, hun eller han møder i situationen, i relation til det, vedkommende ved i forvejen, hvor viden skal forstås bredt som erfaringer, kompetencer, forståelser og som faktisk viden osv.

Illeris’ læringsmodel viser, hvordan de forskellige elementer vekselvirker og påvirker hinanden. Samtidig placerer den individuelle og kollektive aspekter af læreprocessen i forhold til hinanden uden at ende i en diskussion af, om læring er individuel eller social, eller hvilken dimension, der er den vigtigste.

Betydningen af denne læringsforståelse er

- at læring altid forudsætter en aktiv deltagelse af den lærende,
- at læreprocessen altid må betragtes som en del af en social sammenhæng, og denne sammenhæng påvirker læreprocessen,
- at den viden og de erfaringer, den lærende besidder, på forhånd indgår i læreprocesser, og derfor har betydning for den læring, der foregår,
- at læring både rummer en kognitiv og en følelsesmæssig dimension, som vekselvirker og påvirker læreprocessen.

Hvis man skal forstå gymnasieelevers læring i gymnasiet, er det derfor nødvendigt at se på den sociale ramme om læringen, på elevernes følelsesmæssige erfaringer med læring i og før gymnasiet og på den viden og de erfaringer, de bringer med sig (Trondman 1999).

Uddannelse som led i et helt liv

En undersøgelse af, hvilke processer der kan ligge bag den sociale skævhed i gymnasieelevernes gennemførelse og eksamensresultater, må også have blik for uddannelsens placering i de unges hele liv. Et engelsk projekt har gennem 12 år fulgt en gruppe elevers vej gennem grundskole og videre gennem uddannelsen. I en opsamling skriver man:

“Et nøglepunkt er, at tilegnelsen af formel viden og færdigheder ikke kan adskilles fra den lærendes forsøg på at skabe en personlig mening i sit liv. [...] Således kan elever ses som skabende deres identiteter som lærende i skæringen mellem hjem, skole og kammeratskabsgruppers sociokulturelle påvirkninger og relationer.” (Pollard & Filer 2007, s. 444, vor oversættelse)

Denne forståelse af unges læringsforløb føjer yderligere en dimension til vores læringsforståelse. Det er ikke alene et samspil mellem den lærendes kognitive, følelsesmæssige og sociale situation i forhold til den konkrete læringssituation. For den lærende indgår læreprocessen i et helt liv, og erfaringer, valg, værdier, relationer osv. i dette liv har betydning for den lærendes involvering i læreprocessen. Det gælder ikke mindst i forhold til drivkraften, hvor den lærende skal forsøge at finde eller skabe en mening mellem det, der skal læres, og den lærendes øvrige forståelse af sin identitet eller interesse; og i samspillet, hvor de øvrige aktører (hjem, skole, kammerater) udgør en ramme, som eleven må foretage sine fortolkninger af meningen i forhold til.

Det gælder i høj grad også gymnasieelever, som samtidig befinder sig i en livsfase, hvor de går fra at være store børn til at være unge voksne. Det er en periode, hvor unge skal træffe en række valg, som har betydning for deres forståelse af, hvem de er, nu og her, og hvem og hvad de gerne vil være videre frem. Disse valg træffes i en ramme af tilsyneladende åbne og rige muligheder, men hvor sociale og øko-

nomiske forhold betyder, at de unge reelt har ret forskellige betingelser og muligheder for at vælge (Illeris m.fl. 2002). Unges valg af uddannelse og den måde, de indgår i uddannelsessammenhænge på, sker hele tiden i en vekselvirkning med de perspektiver, den unge har (eller ikke har), og i en forvaltning og forhandling med de værdier og normer, som ligger i de kammeratskabsgrupper, den unge indgår i eller søger hen mod, og som ligger i familien.

Blandt unge på videregående uddannelser kan man finde forskellige mønstre eller strategier for at forvalte disse valg af uddannelse, og for hvilket perspektiv man har (Boeskov m.fl. 2003, Thomsen 2007). Der er grund til at formode, at der også blandt gymnasieelever ligger forskellige strategier for og forståelser af deres gymnasieforløb. Men på tværs af disse forskelle og på tværs af de reelt forskellige muligheder og betingelser, de unge har i deres valg af og deltagelse i uddannelse, ligger der hos dem en stærk forestilling og diskurs om, at man skal vælge selv, og at man skal følge sine interesser.

Hvis man vil forstå, hvorfor unge med forskellig social baggrund får forskellige resultater, må man – fordi uddannelse er en del af et helt liv – se på mere, end hvad der sker i gymnasiet. Elevernes gymnasieliv og de lærings- og studiestrategier, som er til rådighed for dem, er vævet tæt sammen med de sociale fællesskaber, eleverne indgår i, og de værdier og normer, som gælder her.

Uddannelse som ramme om kampen om den sociale magt og position

Undersøgelser af den sociale reproduktion i forhold til uddannelsens praksis, dvs. kvalitative studier af hvad der foregår i skolen, trækker ofte på arbejder af enten den franske sociolog Pierre Bourdieu eller den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein. Disse to teoretikere indgår også som en del af grundlaget for vores undersøgelse.

En vigtig pointe hos Bourdieu er, at samfundet består af en række sociale felter, hvor der kæmpes om adgang til de fordele eller goder, som feltet rummer (Bourdieu & Wacquant 1996). I denne kamp om position trækker aktørerne på de kapitaler, de har: økonomisk, kulturel (eller symbolsk) og social kapital. Den økonomiske kapital er i sin enkelthed adgang til penge og andre økonomiske ressourcer, som kan

investeres i kampen i feltet. Om den kulturelle kapital skriver Bourdieu, at den kan findes i en kropslig form som præferencer og vaner, i en objektiveret form som bestemte genstande og i en institutionaliseret form typisk i form af eksamensbeviser (Bourdieu 1986, s. 243ff). Den kulturelle kapital omfatter altså både formel uddannelse, den smag, dannelse og evne til at føre sig, som er knyttet til personens krop og fremtræden, og de genstande, den enkelte besidder, som repræsenterer en bestemt kapital. Den sociale kapital henviser til de kontakter og netværk, aktøren har adgang til i kampen om position og adgang til goder i det sociale felt.

Bourdieu understreger, at man ikke på forhånd kan sige, hvilke felter der findes. Det må afgøres empirisk. Et felt er for Bourdieu kendetegnet ved at være et netværk eller en samling af forskellige positioner, som kæmper om de goder eller interesser, som er på spil i feltet, og hvor feltets grænse afgøres ved, hvor kapitalerne og reglerne ikke virker længere, dvs. hvor man ikke længere er involveret i samme kamp (Bourdieu & Wacquant 1996, s. 84ff). Konkret henviser Bourdieu til felter af meget forskellig karakter: det økonomiske felt, det litterære felt, det universitære felt, men også feltet inden for det humanistiske fakultet (Bourdieu 1988). Om gymnasiet således er et selvstændigt felt afhænger af, om der inden for gymnasiet gælder særlige regler for, hvilke kapitalsammensætninger der har værdi, og hvad man kæmper om, eller om gymnasiet alene kan ses som en del af et større uddannelsesfelt.

Det er ikke i vores sammenhæng afgørende, om gymnasiet betragtes som et selvstændigt socialt felt eller som en del af et større uddannelsesfelt. I begge tilfælde vil det vise sig at være de samme kapitalformer, som er dominerende i feltet som helhed, f.eks. at det boglige og akademisk orienterede tilkendes større værdi end det håndværksmæssige.

I sin deltagelse i feltet gør den enkelte aktør brug af sin *habitus*, som er et princip for, hvordan subjektet forstår og vurderer det, hun eller han oplever. Habitus bringer orden i den verden, vi møder, og sætter os i stand til at forstå og vurdere nye og ukendte fremtrædelser og skabe mening i dem. På den måde er habitus strukturerende i forhold til vores opfattelse af omverdenen. Men fordi habitus er knyttet sammen med de erfaringer og dispositioner, som udvikles gennem vores

opvækst og de sociale forhold, vi har mødt der, er habitus både struktureret (af de materielle betingelser) og strukturerende.

En af Bourdieus pointer er, at vi i kampen i feltet bruger vores praktiske sans for, hvordan man bør og skal gøre i den givne sammenhæng – vores sans for spillet. Kendskabet til reglerne, normerne og selvfølgelighederne i spillet vil være forskellig, afhængigt af vores habitus og sammensætningen af vores kapital og derfor også af den sociale oprindelse. Den enkeltes habitus kan være en mere eller mindre stærk struktur i forhold til spillet i et givet felt. Det er denne forståelse af uddannelse som et felt, hvor der gælder bestemte værdier og normer, og hvor elever og studerende står forskelligt afhængigt af habitus og kapital, som har gjort Bourdieu til en populær teoretisk ramme for analyser af social reproduktion i uddannelserne.

Bernsteins interesse er rettet mere mod selve uddannelsernes indretning og pædagogikken (for en introduktion til Bernstein, se Chouliraki & Bayer 2001). Bernstein opfatter uddannelsessystemet som centralt i opretholdelsen og fordelingen af samfundsmæssig magt. Den måde uddannelserne er struktureret på, den pædagogik som anvendes, og det indhold, som vælges ud, er derfor ikke blot et ydre valg, men har en selvstændig betydning for reproduktion eller ændring af social magt og indflydelse. Bernstein er derfor især en teoretiker, som bringes i spil, når det er uddannelsernes indre pædagogiske anliggender, som analyseres, eller adskillelsen mellem det, som sker i uddannelserne, og det, som sker udenfor. Vi vender tilbage til Bernsteins begreber i senere kapitler.

Det er fælles for Bourdieu og Bernstein, at de ikke betragter den sociale sortering i uddannelserne som en uheldig bivirkning eller fejl; den sociale sortering er i deres forståelse en helt central funktion ved uddannelsessystemet, hvis ikke *den* mest centrale. Uddannelse handler om at sætte skel, at fordele adgangen til magt og goder mellem forskellige sociale klasser. Diskussioner om uddannelsernes indretning er derfor også diskussioner om forskellige sociale klassers adgang til magt og privilegier.

Et andet fælles træk er, at de betoner betydningen af de forudsætninger, eleverne bærer med sig ind i uddannelserne, og som sætter eleverne i stand til i større eller mindre grad at forstå, hvad der foregår i undervisningen, og at kunne bidrage til den. I undersøgelsen af

den sociale reproduktion i gymnasiet bidrager de med en forståelse af gymnasiet som kampzone, af betydningen af de ressourcer (den kapital), eleverne bringer med sig, og af, at de pædagogiske og didaktiske valg ikke udgør neutrale rammer om formidling af viden, men i sig selv formidler magt og diskurser.

Gymnasiefremmede elever

Som nævnt har der gennem årene været gennemført en del undersøgelser af social reproduktion i uddannelserne (for en præsentation af området, se f.eks. Ulriksen 2008). Erik Jørgen Hansen har været en central figur, ikke mindst med den såkaldte generationsundersøgelse, hvor han fulgte en stor gruppe elever, fra de var 14 til de var 32 år (Hansen 1995). I såvel offentlighedens diskussioner som i mange undersøgelser bruges udtrykket 'social arv'. Fra midten af 1990'erne har der desuden været interesse for at sætte fokus på de såkaldte mønsterbrydere, hvor det lykkes at bryde netop samme (f.eks. Elsborg m.fl. 1999 og Elsborg m.fl. 2005 og 2006).

Begge begreber er imidlertid blevet kritiseret for at være upræcise eller direkte skadelige. Udtrykket 'social arv' har en medbetydning af noget uafvendeligt, ligefrem biologisk, mens det ifølge Erik Jørgen Hansen vil være mere præcist at tale om 'chanceulighed', altså at uligheden vedrører de chancer, børn fra forskellige lag har for at følge bestemte livs- og uddannelsesspor, men ikke en 'arv', de har (Hansen 2003).

'Mønsterbryderbegrebet' antyder til gengæld, at der er tale om brud på helt faste mønstre, som normalt gentages. Morten Ejrnæs (1999) argumenterer for, at det i virkeligheden er en meget lille del af børnene, som gentager deres forældres mønstre, men her bruger han en snæver forståelse af begrebet, hvor det er mønstre i forhold til kriminalitet, misbrug osv., som er på tale. Heroverfor arbejder Elsborg m.fl. med et bredere begreb som "sammenhænge, hvor personer fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner gennemfører uddannelsesforløb, der muliggør social mobilitet" (Elsborg m.fl. 2005, s. 22). Mønsterbrud knyttes her til uddannelse og kun til de sammenhænge, hvor børnene går fra lidt eller ingen uddannelse til mere uddannelse. Akademikerbarnet, som vælger at blive ufaglært, er ikke mønsterbryder i denne forståelse.

Erik Jørgen Hansen kritiserer brugen af mønsterbrud, fordi det efter hans vurdering er et mønster, at mønsteret brydes: Det er helt almindeligt, at børn får mere uddannelse end deres forældre, men den relative sociale placering bliver muligvis ikke ændret, fordi der generelt er et højere samfundsmæssigt uddannelsesniveau (Hansen 2003, s. 45ff).

Vi har valgt ikke at gå videre ind i diskussionen af begreberne om social arv og mønsterbrud. For det første var generationsperspektivet kun interessant for os som baggrund. Vores hovedinteresse var de unge, som faktisk havde valgt en gymnasieuddannelse, selv om deres forældre ingen havde. Om der på et samfundsmæssigt eller samlet generationsplan var tale om et mønsterbrud med en 'social arv', var ikke så afgørende. Vores fokus ligger på de erfaringer og muligheder, eleverne har, når de har truffet valget og møder gymnasiet.

For det andet ligger i vores teoretiske forståelse en betoning af uddannelse som kultur og som socialisering samt af betydningen af mødet mellem de sociale og kulturelle ressourcer, eleverne møder gymnasiet med. Det springende punkt for os er derfor mødet mellem på den ene side den kultur og de normer og værdier, som ligger i gymnasiet, og på den anden side den kultur, de normer, værdier og erfaringer, som eleven bringer med sig. Her er der en forskel mellem de elever, hvis forældre har en gymnasiebaggrund selv, og de elever, hvis forældre har. Mens den sidstnævnte gruppe har kunnet stifte bekendtskab med den gymnasiale (og måske endda den akademiske) kultur i hjemmet gennem opdragelse, samtaler, normer osv., så har den første gruppe ikke på samme måde haft mulighed for at møde gymnasiekulturen før. Det gælder ikke bare konkret adgang til lektiehjælp, men også en bredere socialisering gennem erfaring med de samtaler, de former for argumentation og brug af sproget, som tilkendes værdi i gymnasiet, og deltagelse i det, Elsborg m.fl. (2006, s. 56) kalder 'flydende kommunikation', som nogle elever kan samle op ved middagsbordet. Det er denne forskel i kulturelt udgangspunkt, som har dannet udgangspunkt for vores arbejde.

Vores fokus er derfor på, hvad eleverne møder, når de begynder på gymnasiet, og hvad de bringer med sig hjemmefra, snarere end fokus på, om der er tale om arv, eller om de bryder et mønster eller ej. Ydermere er vores primære interesse, hvad der foregår i gymnasiet, mens

det, som foregår uden for gymnasiet, kun er relevant i det omfang, det har indflydelse på elevernes gymnasieliv og de muligheder, eleven har for at deltage (jf. ovenfor om læring). Det interessante i dette perspektiv er således, i hvilken udstrækning eleverne er bekendte med gymnasiekulturen eller ej. Vi har derfor valgt at bruge begrebet gymnasiefremmede om de elever, vi har i fokus, nemlig de elever, hvis forældre ikke har en gymnasial uddannelse. Elever, hvor begge forældre, eller den ene, har en gymnasieuddannelse, kalder vi gymnasiekendte.

Der kan naturligvis være meget forskellige grader af gymnasiekendthed og gymnasiefremmedhed. Elever, hvis forældre har gennemført en akademisk uddannelse, vil alt andet lige have en mere grundlæggende viden end de elever, hvor forældrene har valgt en ikke-boglig uddannelse efter studentereksamenen. Tilsvarende vil nogle gymnasiefremmede elever have søskende, mostre eller andre, som har gået på gymnasiet, mens andre slet ikke har nogen inden for familie eller omgangskreds, som har sat deres ben på et gymnasium. Disse variationer vil fremgå af analyserne, men er ikke noget, vi har forsøgt at indfange i en mere differentieret begrebsbrug. Vi skelner således alene mellem gymnasiefremmede og gymnasiekendte.

Hvad med kønnet?

Hidtil har vi med sindsro helt undladt at kommentere den parameter, som ofte indgår sammen med social og etnisk oprindelse i undersøgelser af uddannelsesvalg og social reproduktion: Kønnet. Der er uomtvisteligt store kønsmæssige forskelle i unges uddannelsesvalg og uddannelseserfaringer, og forholdet mellem drenges og pigers positioner i uddannelserne er et eksempel på, at sådanne mønstre kan ændre sig over tid.

Når vi ikke har diskuteret drenge og piger i forhold til uddannelser, er det ikke, fordi vi mener, kønsforskellen er forsvundet. Det er alene et spørgsmål om at fastholde fokus på det, som er projektets hovedformål – nemlig spørgsmålet om gymnasiefremmedes situation i gymnasiet. Blandt de gymnasiefremmede og blandt de gymnasiekendte spiller kønnet også ind og indgår i det væv, som har betydning for, hvordan de unge forvalter mødet mellem de forskellige elementer, som påvirker deres gymnasieliv og deres læreprocesser. En større hol-

landsk registerbaseret undersøgelse peger ydermere på, at de tre parametres betydning ikke blot kan lægges sammen, men at de indgår i gensidige påvirkninger, som både er komplekse, og som ikke altid følger den forventning om forstærkning, som man kunne forvente (Dekkers m.fl. 2000). Samspillet er med andre ord komplekst.

Det kunne tale for, at alle tre parametre burde inddrages i undersøgelsen. Omvendt taler det også for, at det er så komplekst, at det i så fald skulle være et selvstændigt fokus for undersøgelsen. Vi har fastholdt et snævert fokus, som betyder, at det er den sociale baggrund med fokus på uddannelse – gymnasiefremmedheden – som er i forgrunden, mens etniske og kønsmæssige spørgsmål er i baggrunden. Det betyder, at der undervejs i analyserne kan dukke elementer op, som har forbindelse til kønnet, og i de tilfælde vil vi inddrage det. Men det er ikke et fokus, vi har haft i tilrettelæggelsen.

1.3 Undersøgelsens gennemførelse

Undersøgelsen er tilrettelagt som en kvalitativ interviewundersøgelse.¹ Den omfatter de fire gymnasiale uddannelser, som retter sig mod unge, dvs. det almene gymnasium (stx), hhx (højere handelseksamen), htx (højere teknisk eksamen) og det toårige hf (højere forberedelseseksamen). Studenterkurser og hf-enkeltfag indgår ikke i undersøgelsen. Der er gennemført interview med elever på tre forskellige lokaliteter i Danmark: i Jylland, på Sjælland og i Københavnsområdet. På hver lokalitet er valgt to stx-skoler, og en skole fra hver af de andre gymnasieformer. Af praktiske årsager er der to htx-skoler fra Københavnsområdet. I alt indgår således 16 skoler. Alle hf-skoler ligger sammen med en stx-skole.

På hver skole kontaktede vi i foråret 2006 to klasser på 1. årgang, som var den eneste årgang, der var omfattet af gymnasireformen fra 2005. I det endelige materiale indgår fra den ene stx-skole og fra den ene hf-skole kun én klasse, mens en anden stx-skole indgår med tre

1) En nøjere gennemgang af de metodiske valg og overvejelser kan findes på forlagets hjemmeside, www.samfundslitteratur.dk.

klasser. I alt indgår 31 1. g-klasser i undersøgelsen. Fra hver klasse blev udvalgt fem elever til interview, hvoraf den ene skulle interviewes individuelt og de øvrige fire samlet i en gruppe. Udvælgelsen skete på baggrund af elevernes besvarelse af spørgeskemaer, som blev delt ud i foråret 2006. Skemaerne indeholdt bl.a. spørgsmål om forældrenes uddannelsesbaggrund, elevernes oplevelse af at gå i gymnasiet, herunder hvordan de syntes, de klarede sig, og om de ville deltage i et interview. I alt udfyldte 672 elever skemaerne, og ca. 60 % af disse ville gerne interviewes.

Interviewene blev gennemført i september og oktober 2006, dvs. da eleverne var begyndt i 2. g. I første række udvalgte vi elever, hvor ingen af forældrene havde gymnasial eller videregående uddannelse. Var der flere end fem at vælge imellem, valgte vi elever, som oplevede, det var svært at gå i gymnasiet, for at få et fokus på det, der kunne være problematisk ved uddannelsen. Derudover søgte vi en spredning (køn, etnicitet), men skelede også til sammensætningen af grupperne (nogle var rene pige- eller drengegrupper, andre af blandet køn).

I nogle klasser var der ikke nok helt gymnasiefremmede, som havde meldt sig, og vi valgte derfor elever, hvor kun den ene forælder havde en gymnasial baggrund. I alt blev 155 elever valgt ud, men pga. bortfald indgår kun 135 elever i undersøgelsen. Af disse har 101 elever forældre uden gymnasial uddannelse, mens den ene af forældrene til 26 af eleverne havde en gymnasial uddannelse. Endelig blev otte gymnasiekendte elever valgt ud som kontrasthistorier. Fordelingen af interviewpersoner på skoleformer og køn fremgår af tabel 1:

<i>Skoleform</i>	Dreng	Piger	I alt
Hhx	17	12	29
Htx	24	10	34
Stx	20	32	52
Hf	10	10	20
I alt	71	64	135

(Tabel 1: Antal interviewede elever fordelt på køn og skoleform)

Udvælgelsen af skoler, klasser og elever sigtede ikke mod at være repræsentativ, tværtimod søgte vi en spredning i forskellige grupper af elever.

I alt gennemførtes 61 interview. Der er skrevet parafrasereferater af lidt over halvdelen (34) af disse. Det vil sige, at sekvenser af interviewene blev refereret, delvist med dækket direkte tale, mens andre sekvenser blev transskriberet ordret. De resterende interview fungerede som baggrundsmateriale og har indgået gennem noter og gennemlytning uden at være skrevet ud.

Analysen har i store træk fulgt den tredeling, Steinar Kvale (1997) opererer med: et niveau, hvor interviewpersonens selvforståelse søges afdækket; et common sense-niveau og et teoretisk funderet analyseniveau. Analyserne har ligget inden for temaerne: den faglige skole, den sociale skole, lektier og karakterer, hverdagsliv og fritid, undervisningens former og indhold – herunder fagene, lærerne, baggrund for valg af gymnasiet og mål med uddannelsen.

Den valgte metode har nogle konsekvenser for undersøgelsens udsagnskraft:

Vi har ikke kvantificeret

Interviewene er gennemført afsøgende ved hjælp af en spørgeramme og en opmærksomhed over for de temaer, som trængte sig på i de konkrete interview. Selv om en stor del af temaerne går igen på tværs af interviewene, så er nogle temaer stort set fraværende i nogle og nærmest dominerende i andre interview. Det er en metodisk pointe – ikke en fejl. Det betyder, at det ikke giver mening at tælle op, hvor mange som mener hvad. Vi har derfor ikke søgt at afdække, hvor ofte en oplevelse eller en position optræder.

Det er ikke en objektiv beskrivelse af gymnasielivet

Udgangspunktet for analyserne er elevernes beskrivelser og fortællinger om at være gymnasieelev. Det gælder både livet på gymnasiet og livet uden for skolen. Vi har ikke anden empiri til at kontrollere eller triangulere² elevernes fortællinger med. Det hænger sammen med, at vi har søgt at afdække elevernes *oplevelse* af at gå i gymnasiet, og ikke hvordan det *er*. Elevernes beskrivelser af undervisning, lærere,

2) Triangulering er et metodisk greb, hvor man undersøger det samme fænomen ved hjælp af forskellige metoder eller sæt af empiri for på den måde at kunne sætte de forskellige analyser i forhold til hinanden og dermed styrke pålideligheden og gyldigheden af konklusionerne.

kammerater osv. er derfor ikke objektive beskrivelser af, hvordan undervisningen *er* i gymnasiet. Men de er sande beskrivelser, fordi det er sådan, eleverne oplever det. Pointen i analysen er, hvad denne oplevelse gør ved elevens forståelse af sig selv i gymnasiet og ved de handlemuligheder, eleven har.

Ydermere kommer beskrivelserne og fortællingerne fra et bevidst skævt udsnit af gymnasieelever. De har (stort set) alle en bestemt social baggrund, og en del af dem er valgt, fordi de oplever vanskeligheder med at gå i gymnasiet. De oplevelser, vi lægger til grund for analysen, stammer derfor fra en af flere grupper i gymnasiet, og beskriver således ikke gymnasiet som helhed. Det er heller ikke meningen: Projektet skal ikke sige noget om gymnasielivet for alle elever, men for en bestemt gruppe, defineret ved bestemte kendetegn.

Vi har fokus på forskellige positioner, som findes

Vi har forsøgt at fremstille den vifte af forskellige positioner, oplevelser og handlemønstre, som findes hos eleverne. Vores sigte har primært været pædagogisk og didaktisk: Hvilken betydning har de oplevelser af at gå i gymnasiet, som analysen afdækker, for valg og begrundelser af indhold og arbejdsformer i gymnasiet?

Fordelen ved dette valg er, at det understreger kompleksiteten i den udfordring, lærere, ledere og det politiske og administrative niveau står over for, og dermed også betydningen af ikke at forfalde til enkle og måske firkantede svar. Elever og lærere møder en meget mangfoldig undervisningshverdag i gymnasiet, og de forskellige oplevelser kan være flettet sammen på flere måder. Det har vi søgt at vise. Ulempen ved valget kan være, at det kan blive mindre synligt, at de forskellige initiativer, man kunne finde på at sætte i værk, kan være mere eller mindre hensigtsmæssige i forhold til forskellige grupper eller typer af elever i gymnasiet.

1.4 De fire skoleformer

Sammensætningen af elever

De gymnasiale uddannelser opdeles ofte i de almengymnasiale (stx, hf

og studenterkurser) og de erhvervsgymnasiale uddannelser (hhx og htx) (Undervisningsministeriet 2004, s. 83). Blandt de fire uddannelser, som indgår i undersøgelsen, er stx den største og htx den mindste (se tabel 2).

	I alt	I alt
I alt	108237	100 %
20 ALMENGYMNASIALE UDDANNELSER	74853	69 %
2015 Gymnasiet	64981	60 %
2016 Hf	9008	8 %
2017 Studenterkurser	864	1 %
25 ERHVERVSGYMNASIALE UDDANNELSER	33384	31 %
2539 Hhx	24463	23 %
2551 Htx	8921	8 %


(Tabel 2: Bestand af elever 2006. Danmarks Statistik, Statistikbanken)

Stx (eller 'gymnasiet', som det kaldes i Statistikbanken og ofte i daglig tale) er den ældste gymnasiale uddannelse med rødder tilbage i latin-skolen, mens den nuværende tre-årige form føres tilbage til 1903. Hf blev oprettet i slutningen af 1960'erne.

De erhvervsgymnasiale uddannelser stammer tilbage fra begyndelsen af 1920'erne, hvor der blev oprettet et toårigt handelsgymnasium, men først i begyndelsen af 1970'erne blev hhx alment studieforberedende. I begyndelsen af 1980'erne blev htx etableret, men først fra 1995 blev de to erhvervsgymnasiale uddannelser treårige. Med gymnasireformen fra 2005 blev de tre treårige gymnasiale uddannelser sidestillet, formålsparagrafferne blev stort set enslydende, og der blev skabt en fælles struktur, så det første halve år udgør et introducerende forløb, mens de sidste 2½ år er et specialiseret forløb inden for en studieretning.

Den sociale sammensætning af de fire gymnasiale uddannelser er forskellig. Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) fik i foråret 2007 gennemført en særkørsel hos Danmarks Statistik, som viser gymnasieelevernes fordeling i forhold til deres forældres uddannelsesbaggrund. Opgørelsen omfatter også studenterkursus (se tabel 3).

	2-årig HF	hhx	htx	studenter kursus	stx
uoplyst	12,1	8,3	7,0	18,7	7,4
grundskole	9,1	8,1	5,3	7,6	3,9
gymn	2,1	2,3	2,1	2,7	2,3
eud	37,3	48,7	41,2	27,2	27,1
kvu	6,3	7,3	8,9	6,8	6,5
mvu	25,9	20,1	26,9	20,7	31,3
lvu	7,2	5,2	8,7	16,3	21,5
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
antal unge i alt	9869	24282	8570	854	61729

(Tabel 3: Unge på de gymnasiale uddannelser 1. oktober 2005 fordelt efter forældrenes højeste uddannelsesniveau. Procent. Særkørsel fra Danmarks Statistik for Gymnasieskolernes Lærerforening) 

Tabellen viser, at mens over halvdelen af stx-eleverne (55 %) har forældre, hvor mindst den ene har enten en gymnasial uddannelse eller en mellemlang eller lang videregående uddannelse, så er det kun godt en fjerdedel (28 %) af hhx-eleverne og godt en tredjedel af hf og htx-eleverne (hhv. 35 og 38 %). Tilsvarende har over halvdelen af hhx-eleverne (57 %) forældre, som har grundskole eller erhvervsuddannelse som højeste uddannelsesniveau, mens det er knap en tredjedel af stx-eleverne (31 %). Hf og htx placerer sig igen i midten med henholdsvis 46 og 47 %. De korte videregående uddannelser (KVU) har både adgang med en erhvervsuddannelse og en gymnasial uddannelse, og det kan derfor ikke afgøres, i hvilken udstrækning forældre med KVU som højeste uddannelsesniveau har kendskab til gymnasiekulturen.

De forskellige gymnasieretninger har også forskellig sammensætning med hensyn til køn. Stx og hf har flere piger end drenge blandt eleverne (hhv. 61 og 64 % er piger), hhx har en næsten lige fordeling (53 % piger), mens pigerne er klart i undertal på htx, hvor de kun udgør 19 % (alle tal for 2005, hentet fra Statistikbanken).

Derimod er andelen af indvandrere og efterkommere heraf stort set ens på de tre tre-årige uddannelser: Alle tre har mellem 7 og 8 % indvandrere og efterkommere heraf i elevgruppen. Hf har lidt flere, nemlig 10 %.

Uddannelsernes mål og formål

Uddannelsernes forskellige rekrutteringsbaggrund og traditioner giver forskellige betingelser for eleverne og for undervisningen. Stx og hf har i udgangspunktet haft et dobbelt formål som almindennende og studieforberedende og har været placeret i selvstændige uddannelsesinstitutioner. Hhx og htx har foruden et studieforberedende sigte også haft en forbindelse til erhvervslivet og praksis og er vokset frem af erhvervsuddannelserne. Disse uddannelser er derfor ofte placeret i tilknytning til handelsskoler og tekniske skoler.

Det giver også forskelle i skolekulturen (Gleerup & Wiedemann 2001). Det viser sig i interviewene blandt andet som meget klare forestillinger (med en hårfin grænse til fordomme!) om hinanden – især mellem de tre treårige uddannelser. Som en hhx-elev formulerede det meget kort, da vi var rundt på skolerne med spørgeskemaerne: på stx går flipperne, på htx nørderne og på hhx snobberne. At hf ikke blev nævnt af eleven afspejler samtidig det forhold, at flere af hf-eleverne oplevede at være marginale, grænsende til usynlige, i forhold til den stx-skole, de lå sammen med.

Selv om de fire uddannelser har fået stort set fælles formål, så skal de samtidig have en klar profil i forhold til hinanden. I stx-bekendtgørelsens § 2 knyttes fagligheden sammen med videnskabsfagene, mens det i hf-bekendtgørelsen er "såvel det teoretiske som det anvendelsesorienterede", som fremhæves. Både hhx og htx lægger vægt på erhvervsrelaterede og virkelighedsnære forhold, hhx med fokus på virksomheds- og samfundsøkonomiske fagområder samt sprog, og htx på teknologiske og naturvidenskabelige fagområder, værksteds- og laboratoriarbejde (alt hentet fra § 2 i de pågældende uddannelsesbekendtgørelser fra juni 2007).

Selv om alle fire uddannelser er studieforberedende, er der forskelle i overgangen til videregående uddannelse. Mens fra knap 70 til 75 % af stx- og htx-studerne fortsætter på en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse efter studentereksamen, gælder det 60 % af hf-studerne og kun godt halvdelen (52 %) af hhx-studerne, selv om antallet her er stigende (Undervisningsministeriet 2004, tabel 4.6.1).

Omvendt fortsatte hver tredje student fra hhx på en erhvervsfaglig

uddannelse – langt de fleste på hovedforløbet og langt flere end fra de øvrige uddannelser. Det skyldes formentlig blandt andet, at hhx giver direkte adgang til hovedforløbet, og eleverne derfor ikke skal begynde helt forfra på det erhvervsfaglige grundforløb. Overgangsmønsteret betyder, at elever på hhx ikke nødvendigvis i samme grad som de øvrige gymnasieelever har en videre boglig uddannelse som perspektiv.

1.5 Bogens opbygning

Næste kapitel (kapitel 2) handler om elevernes fortællinger om det faglige i gymnasiet. Hvordan oplever de fagene og kriterierne for, hvad det er, de skal kunne? Dernæst (kapitel 3) analyserer vi elevernes oplevelser af selve undervisningen, deres oplevelser af forskellige undervisningsformer og deltagelse (eller ikke-deltagelse) i undervisningen. I kapitlet efter (kapitel 4) sætter vi fokus på elevernes oplevelser af lærerne og af hinanden som gymnasieelever.

Med kapitel 5 flyttes blikket til elevernes oplevelser af sociale relationer i klassen og på skolen, og hvilken betydning disse relationer har for elevernes oplevelser af at gå i gymnasiet. Vi har med andre ord skilt de to dele af den sociale dimension, nemlig den sociale side af undervisningen og relationen til læreren i kapitel 3, og den del af den sociale relation, som ikke direkte relaterer sig til undervisningen i kapitel 5. I elevernes hverdag er disse dele vævet sammen og påvirker hinanden, men vi har adskilt dem i fremstillingen for at tydeliggøre de forskellige sociale sammenhænge, som henholdsvis det undervisningsrelaterede sociale liv og det sociale liv, som er orienteret mod kammeraterne, udgør.

I det sidste analysekapitel (kapitel 6) flyttes opmærksomheden til elevernes hjemme- og fritidsliv, herunder ikke mindst elevernes forvaltning af skolens kolonisering af livet uden for skoletiden i form af lektier og de prioriteringer, det er nødvendigt for eleverne at foretage.

I det afsluttende kapitel (kapitel 7) samler vi op på hovedtrækkene i analysen og peger kort på nogle af de handlemuligheder, der findes for de aktører, som har magt og indflydelse til at gøre noget: lærerne, skolens ledelse og politikere og embedsmænd.

KAPITEL 2:

Fag, kriterier og karakterer

I dette kapitel ser vi på den del af elevernes oplevelser, som knytter sig til undervisningens indhold og bedømmelsen af elevernes faglige arbejde. Som det vil fremgå, hænger de interviewede elevers oplevelser af fagene og af bedømmelsen i vid udstrækning sammen med deres oplevelse af undervisningen, af lærerne og af deres forestillinger om, hvilken uddannelse de er på, og hvad de skal bagefter. Tilsvarende har deres opfattelse af den faglige side af skolen sammenhæng med den måde, de forvalter deres lektier på, f.eks. med hensyn til, hvad der bliver prioriteret.

Kapitlet har to hovedfokuspunkter. Det første er elevernes oplevelser af fagene, fagenes indhold og relevans, og hvad som opfattes svært eller let ved de enkelte fag. Det andet er elevernes oplevelser med bedømmelse af deres faglige niveau, først og fremmest i form af karakterer, og deres forståelse af, hvilke kriterier der lægges til grund for bedømmelsen. Her indgår også elevernes fortællinger om, hvad karakterer og bedømmelse gør ved dem.

Som nævnt i kapitel 1 er de interviewede elever fra gymnasiefremmede hjem, og for en dels vedkommende også elever, som i spørgeskemaet gav udtryk for, at de syntes, de havde vanskeligheder med gymnasiet, eller at de syntes, det var svært. De oplevelser og fortællinger, vi bygger det følgende på, er derfor netop set fra et perspektiv, hvor det er svært at gå i gymnasiet. Det centrale i afsnittet er således ikke alene, at disse elever har vanskeligheder med det faglige. Det er i lige så høj grad, hvad de har det svært ved, hvilke begrundelser eleverne giver for, at de har det svært, og hvordan de forstår eller ikke forstår de faglige sider af gymnasielivet.

2.1 Fagene

At skabe mening med det, man møder

Elevernes søgen efter relevans i og med fagene i gymnasiet har været et gennemgående tema i interviewene. "Hvad skal det bruges til?" er en formulering, som dukker op mange gange. Enkelte bringer også begrebet interesse på banen, uden dog helt at kunne definere det. Men fælles for begge begreber er, at eleverne søger en mening med faget som en nødvendig motivation for at arbejde med det. I et interview med en pige fra den københavnske hhx spørger interviewereren, hvad der skaber interesse:

Det er individuelt. Jeg kan lide sprogfag, matematik og virksomhedsøkonomi. Ikke dansk og samtidshistorie. Historie kunne jeg godt lide i Canada, men ikke i folkeskolen, og ikke her. Jeg har nogle meget gode lærere her, men jeg tror meget, det er den måde, der bliver undervist på. Der er en masse lange underlige tekster. Så skal man læse dem, og så bliver der bare snakket lidt. Og man forstår det egentlig ikke helt. Og så tænker man også: Hvad skal jeg bruge det til? Derovre er det en grundviden. Her er det en handelsskole. Man ved, hvad man vil, når man kommer ud. Selvfølgelig er det er godt at vide, hvordan det her er bygget op. (hhx1)³

Interessen for et fag eller begrundelsen for, at man skal have det i gymnasiet, kan som i ovenstående citat hænge sammen med, at man oplever, at faget skal bruges som grundlag for noget, man skal lære senere i gymnasieforløbet. Oftere nævner eleverne, at et fag kan eller skal bruges i en senere uddannelses- eller arbejdssammenhæng. For nogle af eleverne er det meget afgørende, at der kommer en sammenhæng ud af uddannelsen. Nogle af eleverne ser især gymnasiet som en uddannelse, man skal igennem for at nå til noget andet eller for at have noget at falde tilbage på. For disse elever er der en særlig betoning af, om et fag og dets indhold kan bruges senere – enten i arbejdslivet el-

3) Parentesen efter citaterne angiver, hvilken skoleform (her hhx), og hvilken lokalitet (1, 2 eller 3) citatet kommer fra. Hvor der er to skoler fra samme lokalitet, kaldes de henholdsvis a og b.

ler i fritidslivet. Et eksempel fra en drengegruppe, som går på hhx, og som har et kritisk og distanceret forhold til den faglighed, de møder i uddannelsen:

Ja, for eksempel i matematik, der tænker man, hvad skal jeg bruge det her til. Virkelig, hvad skal jeg bruge det her til. Er det bare, fordi at man skal kunne noget matematik. Eller hvad kan man bruge det til? Og i dansk, altså hvad skal vi bruge at kunne analysere en tekst til? Vi skal analysere tekster hele tiden, men hvad skal vi bruge det til i det virkelige liv? (hhx1)

De andre drenge i interviewet støtter op og kritiserer videre, at der lægges så meget vægt på grammatikken i engelsk, for "... man kan jo sagtens føre en samtale med en englænder alligevel". For drengene i denne gruppe er det vigtigt, at de kan knytte fagenes indhold direkte sammen med noget, de synes, de kan bruge. Drengene betragter gymnasiet som en forberedende uddannelse, men ikke nødvendigvis som forberedende til en videregående uddannelse på en højere læreanstalt. Deres orienteringshorisont er en merkantil uddannelse med en elevplads som næste uddannelsestrin, og det er ud fra dette perspektiv, de forholder sig til de fag, de møder på gymnasiet. Ved spørgsmålet om, hvorvidt drengene kan huske, at læreren i matematik har forklaret dem, hvad de kan bruge det til, lyder svaret:

Johan: Jo, der har vel været... Altså, jeg kan huske, at der var et emne på et tidspunkt, hvor man kunne regne ud, hvor meget det var klogt at producere, så du kunne få den højeste indtjening. Det er så det eneste, jeg kan komme på.

Mick: Men meget af det matematik, vi har, er bygget på, at vi skal læse videre på handels[høj]skolen og universitetet og sådan noget. (hhx1)

De studieforberedende begrundelser for fagene og indholdet rammer ved siden af drengenes søgen efter relevans, da handelshøjskolen eller universitet ikke uden videre indgår som et perspektiv for dem. Fordi hhx har en mere direkte adgang til hovedforløbet i en erhvervsuddannelse, er der større sandsynlighed for, at der på hhx sidder elever, som

ikke umiddelbart har en videregående uddannelse som parameter for, hvad der er relevant. Det understøttede relativt mange af de elever, vi har interviewet på hhx, som opfatter gymnasieuddannelsen som noget at falde tilbage på, hvis det ikke viser sig at være det rigtige at tage en erhvervsuddannelse. For denne gruppe handler relevans om, at de kan se en sammenhæng mellem det, de mener, faget drejer sig om, og deres egen situation. Det kan være, at de oplever umiddelbart at kunne bruge faget i deres hverdag uden for uddannelsen eller i et senere arbejdsliv. Derimod anerkender de ikke på samme måde begrundelser, som henviser til en brug i senere uddannelser. Af samme grund er de mere positive over for de tre fag (virksomhedsøkonomi, afsætning og international økonomi), som mere direkte retter sig mod en senere tilværelse i en virksomhed:

Int: Hvor synes I så lige, at I lærer noget, som I kan bruge?

Ahmed: I sprog selvfølgelig. Det kan du bruge. [...] I virksomhedsøkonomi, hvis det er, du skal ud og bestyre en virksomhed og lave noget, som du skal bogføre.

Antonio: Og i international økonomi, der lærer vi noget, synes jeg.

Ahmed: Og så i afsætning. Det er sådan set de tre spændende fag, vi har. [...]

Johan: Det er også derfor, at jeg har valgt det, fordi man skal have virksomhedsøkonomi og afsætning, altså sådan nogle fag, som man synes kunne være spændende. Altså, det er jo også rimeligt spændende at høre om og at lære om, synes jeg. (hhx1)

Her adskiller hhx sig fra htx. Begge uddannelser har ganske vist også en erhvervsorientering i deres profil, men dels kan man fra hhx gå direkte videre på hovedforløbet i en erhvervsuddannelse (og hhx kan dermed fungere som første del af en erhvervsuddannelse), dels er overgangsfrekvensen til videregående uddannelse en del større på htx end på hhx. Det kan være grunden til, at flere af htx-eleverne end af hhx-eleverne nævner bestemte videregående uddannelser som begrundelser, når de vurderer relevans. Derfor er der også forskel på, hvilke fag de forskellige elever i interviewene fremhæver som interessante og relevante. Det er forskelle, som knytter sig til deres hverdagsliv (kommer

de i hverdagen ud for situationer, hvor de oplever at have brug for fagenes indhold), deres skoleform (især de erhvervsgymnasiale over for de alment orienterede uddannelser), deres studieretninger og deres eventuelle tanker om videregående uddannelsesforløb.

Samtidig er der forskel på, i hvilken udstrækning lærerne fortæller eleverne, hvad fagene kan bruges til, og i hvilken udstrækning eleverne selv forsøger at finde noget, som gør fagene relevante. En gruppe htx-drengene (htx1a) fortæller, at lærerne oftest forklarer meningen, hvis de spørger, og i reglen ikke bare ved at svare, fordi de skal. Det fremgik også i den ene af de workshopper, vi holdt for lærere tilknyttet klasserne. Her fortalte en hhx-lærer, at hun i stort set hver eneste time skulle begrunde, hvorfor de skulle lære hendes fag.

Andre elever fortæller, at de selv finder en begrundelse i fagene, som pigen bag nedenstående citat:

De fleste af fagene giver ting, der kan bruges til et eller andet. Hvis man er kreativ nok. Man kan regne på middagsmaden og regne på, hvor meget kulhydrat og fedtstof, der er i den. Man kan altid gøre det. Biologi, hvor man har lært om celler og kroppens funktion. Større perspektiv. Så kommer man til at tænke, og man får fagudtryk. Når noget er kontamineret, så er det, når noget er forurenet. Så bruger man det ord. Det kommer ind i hverdagen.

I teknikfaget har jeg proces. Det er overbygning af biologi B, der bliver til A. Der bliver man opmærksom på, at man tidligere behandlede redskaber og mad forkert. Det er rart at vide, så man ikke bliver syg af bakterier, som man kunne have undgået. Det er ikke kun viden, der går tabt. Man kan bruge det bagefter. (htx1b, pige)

Pigen her knytter en forbindelse mellem skolefagenes indhold og sin hverdag, og hun oplever, at hun har glæde af det, hun lærer. Samtidig bruger hun udtrykket "hvis man er kreativ nok". Den mening med fagene, som hun kan fortælle om, er altså tilsyneladende ikke noget, hun oplever umiddelbart bliver præsenteret for dem. Det er noget, hun skal tænke frem og skal bruge sin kreativitet til at finde. Pigen fortæller, at hun ikke har gjort sig overvejelser om at gå i en naturvidenskabelig eller teknisk retning, som htx ellers lægger op til. Hun tænker i retning af

en mere humanistisk præget uddannelse, hvor kemi, biologi og fysik ikke vil have den store relevans. Til gengæld lægger hun vægt på at dyrke en fritidsinteresse, hvor hun bruger sin krop, og hvor viden om kost og kroppens funktion kan have en mening. Derfor er det muligt, at hun ikke uden videre har en forventning om, at fagene skal kunne bruges direkte til det, hun forestiller sig at skulle efter gymnasiet, men at hun selv skal finde en relevans. Måden, hun gør dette på, er ved at sætte det i relation til de elementer, hun møder i sin hverdag, understøttet af sin interesse for krop og sundhed.

Nogle elever peger også, som i det indledende citat, på en almen dannelse som begrundelse for et indhold: "Det er kultur", som en elev udtrykker det (*htx1b*). I et gruppeinterview med hf-elever indgår de 'almene ting' som noget, man godt ville være foruden eller som en sur pligt i modsætning til en gavebod. Drengen i interviewet ville gerne slippe for de fag, som han ikke bryder sig om, og selv vælge sine fag. Men pigen mener, at de 'almene ting' er nødvendige for "at kunne klare sig". Pigen udtrykker en åbenhed for de almene elementers relevans på længere sigt, men det er ikke en stærk fornemmelse af en selvstændig værdi af det almene, som kommer til udtryk i citatet.

Der er jo også nogle krav om, at man skal have nogle almene ting, man skal jo have nogle ting for at kunne klare sig. Jeg tror ikke, at man bare kunne gøre det sådan, så det bare var en gavebod. Der er jo altid nogle sure pligter med. Man må jo tage det sure med det søde. Man skal jo lære det hele, og det er jo ikke alting, man synes er lige interessant. Men det kan være, at man kan se om nogle år, at det var egentlig meget rart, at man havde det. Måske, jeg ved det ikke. Men jo, det ville da helt sikkert være lækkert, hvis bare man kunne vælge de ting, som man allerhelst ville have. Jeg ved ikke, hvad man skal gøre. (*hf2*)

Tilsvarende bliver almen viden to andre steder nævnt som noget, den pågældende elev er glad for at få, af hensyn til en senere erhvervsfunktion som henholdsvis politibetjent (*hf2*) og manuskriptforfatter (*stx2b*). Når eleverne taler om indholdet i gymnasieuddannelsen, er det ikke det alment dannende element, som træder frem. I et interview (*stx1a*) siger interviewereren, at nogen måske ville sige, at gymnasiet var det

sted, hvor de skulle blive til 'rigtige mennesker', men det kan den ene elev i interviewet ikke helt følge. Det er snarere folkeskolen, som har den rolle. Og den anden siger, at i gymnasiet lærer man at arbejde lidt mere med tingene.

Relevans er en vigtig begrundelse for mange af eleverne, men hvad faget eller indholdet skal være relevant i forhold til, varierer. Af samme grund varierer det også, hvilke fag eleverne oplever som relevante, afhængigt af hvilken gymnasial uddannelse de går på, hvilken studieretning de har og deres forestillinger om livet efter gymnasiet.

Er faget interessant?

Når eleverne forsøger at finde en mening i det, de møder i gymnasiet, har det også betydning, om de synes, selve fagene er interessante. Denne interesse kan komme inde fra faget som en interesse for den indsigt, faget kan bidrage med. Det er en begrundelse for at ville beskæftige sig med et fag, som især findes hos htx-eleverne og enkelte stx-elever. Eleverne på de øvrige gymnasieformer taler om, at de synes, fag er spændende eller interessante, men de kommer ikke på samme måde med begrundelser, som knytter sig til en indsigt eller forståelse, som faget kan bidrage med. I et af gruppeinterviewene på htx siger en dreng:

Det, der har skabt interesse for mig i fysik – det er mit yndlingsfag – det er, hvis jeg tager en sten og gør sådan her med den, så kan jeg måle på det, jeg kan tegne, hvad stenen den gør. Det synes jeg er rimeligt fedt at kunne gøre, at kunne forklare ting. At hvis jeg skubber den [stenen, red.], så kan jeg fortælle, hvor hurtigt den falder. Det synes jeg er fedt at kunne. Og hvorfor den gør det. Det er det, der skaber interesse. (htx2)

Faget bidrager med en indsigt og en fornemmelse af at kunne gennemskue et naturforhold, i øvrigt en begrundelse, som kan genfindes hos studerende ved fysik på universitetet. For andre htx-elever er denne interesse for at forstå teorien knyttet til en praktisk og eksperimentel dimension i arbejdet. I et individuelt interview har en pige på htx forklaret, at det med at gå i laboratoriet er en væsentlig grund til, at hun har valgt htx frem for stx:

Det at lave noget med egne hænder. Altså det med ikke at forstå noget. Hvis du har en ligning, vil jeg gerne vide, hvorfor ser ligningen sådan ud. Det er ikke godt nok for mig, at en lærer siger, at det er sådan. Jeg vil gerne have et bevis for, at den fortæller mig det. Hvis du har en ligning om, hvad gstrykket er ved bestemt temperatur. Så er det godt nok med en ligning. Men så går du ud og laver nogle forsøg i fysik, og så kan man se, at det er rigtigt nok, at den ligning fortæller, at det er rigtigt nok. Det kan jeg godt lide at stå og lave det selv og se, at det lykkes. Det kan jeg godt lide. Biologi er lige mig. Det er på højere niveau i laboratoriet. (htx1b)

Dermed er samtidig knyttet en tråd til undervisningsformens betydning for, om eleverne synes, fagene er interessante. I flere interview fortæller elever om fag, hvor et lærerskift har betydning for, hvordan eleverne synes om faget. I et gruppeinterview på en stx-skole fortæller en af drengene, at hvis de en dag ikke skal have særligt mange gode fag, så kan han godt finde på at blive hjemme, mens andre dage har så spændende fag, at han kommer i skole, uanset hvor syg han er. Læreren måde at undervise på kan også pludselig skabe interesse for et fag, som eleverne måske ikke fandt så interessant i folkeskolen, og omvendt (jf. kapitel 4 om den gode lærer & den gode elev). I nogle af fagene er det knyttet til, om læreren kan forklare det, som er svært, om undervisningen er varieret, og i andre fag hænger det i høj grad sammen med, om der er mulighed for at diskutere i undervisningen eller ej. For en gruppe drenge på htx var muligheden for diskussion, og for at kunne komme med egne meninger for eksempel afgørende for, om de oplevede samfundsfag som interessant.

Når læreren betyder så meget, er det ikke alene en indikation på, hvor væsentligt det pædagogiske og didaktiske er i forhold til elevernes oplevelser af gymnasiet. 'Fagene selv' forekommer ikke at være nogen særligt kraftfuld størrelse, fordi fagene af eleverne opleves gennem de valg af form og indhold, som træffes af lærere, læreplansforfattere osv. Samtidig peger det i retning af, at elevernes valg af gymnasiet ikke i særligt høj grad er båret af en interesse for de enkelte fags indhold. Elevernes interesser i forhold til indholdet er tilsyneladende i højere grad knyttet til, om de synes, det, de møder, opleves brugbart, og

om det er noget, de selv oplever at få en større indsigt i, et område de bliver klogere på, som er attråværdigt at kunne i andre sammenhænge, de indgår i.

Elevernes interesse for et fag i én sammenhæng og ikke i en anden, hænger altså ikke alene sammen med valg af undervisningsform, men også med hvorvidt læreren formår at koble fagligheden sammen med elevernes forventninger og livsverden. I citatet ovenfor med pigen på hhx, som havde været udvekslingsstuderende i Canada, fortalte hun om sin oplevelse af faget samtidshistorie. Der gav hun udtryk for en forståelse af, at historie kan have en betydning som almen eller 'grundviden' (det er sådan, hun fortolker sin erfaring fra Canada), men dels bliver det ikke imødekommet i undervisningen på hhx, hvor det henstår i det uvisse, hvad hun skal med de underlige tekster, dels bryder det tilsyneladende med hendes forestilling om hhx ("her er det en handelsskole"). Det er altså ikke 'faget i sig selv', hun forholder sig til, men faget som det fortolkes og undervises i i den konkrete sammenhæng, og den forståelse og forventning hun selv har til, hvad der er relevant i den pågældende sammenhæng.

Men elevernes interesse for faget hænger ofte også sammen med, om de oplever at mestre det. I et gruppeinterview på hhx spørger interviewereren, om der er nogle fag, de synes bedre om end andre:

Det kan være lidt i perioder, hvad for nogle emner man har. Om det er et emne, man bare slet ikke kan være med i, eller om det er et emne, hvor du bare forstår og kan følge med i.

Int: Prøv at give et eksempel på et sted, hvor det blev interessant.

Men i VØ [virksomhedsøkonomi] der synes jeg bare, at hvis man har et eller andet emne, som man bare ikke kan finde ud af, så er det svært at lave sine lektier og sådan noget. Men hvis der så kommer et emne bagefter, som man godt kan finde ud af, så vil man da også gerne lave sine lektier, og gøre noget ekstra ud af det. Særligt hvis man har haft en periode inden, hvor man ikke kunne lave særlig meget. (hhx 3)

Eleverne i denne gruppe kommer trods adskillige opfordringer ikke frem med konkrete eksempler på fag eller emner, de synes er spændende. De har store vanskeligheder med at finde sig til rette i uddan-

nelsen, og virker i interviewet meget modløse. For denne gruppe elever har fagene på hhx i sig selv ikke (længere) en tiltrækning. Men oplevelsen af at kunne følge med og kunne forstå, hvad der foregår, har en betydning for, hvor meget man engagerer sig i undervisningen og laver lektier – blandt andet fordi man kan finde ud af at lave lektierne! Andre elever siger noget tilsvarende og peger på en tæt sammenhæng mellem interesse og involvering. Eleverne henviser til, at deres evner påvirker deres lyst til at lære (se også de Haan 2005 og afsnit 6.2 om *self-efficacy*). Som en stx-pige udtrykker det: "Det er også, hvis man ikke har den samme forståelse over for det fag. Det naturvidenskabelige er jo meget firkantet, og hvis man ikke har den forståelse, så drejer man sig hen mod de andre fag." (stx2b). Men elevernes involvering og interesse for faget afhænger også af, om de oplever at få taletid og anerkendelse i undervisningen (jf. afsnit 3.2 Deltagelse).

Selv om elevernes oplevelser og forståelser af fagenes indhold og relevans i vid udstrækning hænger sammen med lærerens og læreplanernes fortolkninger og valg, så er der tilsyneladende også nogle kendetegn ved de forskellige fag, som sætter sig igennem og påvirker elevernes oplevelser.

Kendetegn ved fagene

De kendetegn, eleverne nævner i forhold til de forskellige fag, har med fagenes kultur og tradition at gøre samt i en vis udstrækning med deres videnskabsteori; for nogle af fagene er der en forbløffende overensstemmelse i elevernes beskrivelser på tværs af skoler og skoleformer. Omvendt vil udøvere af faget og medlemmer af fagets fællesskab – forskere og gymnasielærere – ikke nødvendigvis være enige i de træk, som eleverne på tværs af uddannelser fremdrager som typiske for fagene.

En dreng i et gruppeinterview på stx fortæller, at han overvejer at læse medicin eller eventuelt til gymnasielærer. Han går på en studieretning med matematik og fysik på højniveau, men hvis han skal være gymnasielærer, skal det være i historie og religion:

Ja, de interesserer mig meget [de humanistiske fag]. Matematik er også et af de fag, jeg vil elske. Men man diskuterer bedre med eleverne i

de andre fag end i matematik, hvor der er et facit. Du skal gøre, hvad læreren siger. Men i de andre fag, der må du komme med dine egne meninger, diskutere med læreren og uddybe dine meninger. (stx1a)

Her ses to af de kendetegn, som kan genfindes flere steder, nemlig at matematik er kendetegnet ved, at der er ét svar, et facit, som ikke kan diskuteres, mens de humanistiske fag i højere grad er fag, hvor man kan diskutere og komme med sine meninger. Drengen, som udtaler sig i interviewet, løfter også sløret for, hvorfor eleverne nogle gange oplever de humanistiske og de samfundsvidenskabelige fag som sjovere end matematik og naturvidenskab: De humanistiske og samfundsvidenskabelige fag åbner for muligheden for at fremlægge synspunkter og på den måde være aktivt deltagende i undervisningen. Hvis altså man har gennemskuet og kan håndtere 'spillereglerne' for diskussionen i klassen (jf. afsnit 3.2). Omvendt kan nogle af de arbejdsformer, der bruges i undervisningen i matematik og de naturvidenskabelige fag, være en støtte for nogle elever. I et interview på htx bliver gruppen spurgt, om det typisk er sådan, at man er god til et fag, men ikke til et andet. En dreng svarer:

Jeg synes, jeg er lige dårlig til begge fag. Men jeg har nemmere ved at forstå dansk. Men jeg har svært ved at huske det. Der er så mange ting, man skal huske, med navne og perioder, og hvem der har skrevet hvad og sådan noget. Det er svært at huske. Frem for i matematik, hvor man får arbejdet det ned i hænderne på en måde. (htx3)

Matematik

Ud over at opleve matematik som et fag, hvor der findes ét rigtigt svar, så beskriver eleverne det også som et svært fag, hvor det er vigtigt at følge med. Matematik er et fag, hvor eleverne oplever progression, idet det bliver bygget op trin for trin. Men det giver dem samtidig en oplevelse af, at hvis man mister et trin eller sine noter, "så er du lost" (hhx1). Niveauet bliver beskrevet som værende meget højt, og eleverne er afhængige af deres noter til faget. Drengene bag nedenstående citat oplever matematikken meget anderledes end i folkeskolen, og de føler ikke, at de er klædt på til den matematik, som de møder i gymnasiet:

Nouh: Ja, det er en helt anden retning, faget. Det er en helt anden måde at lære det på.

Antonio: Ja, for eksempel alt det, man lærer i niende klasse i matematik i folkeskolen. Det er ligesom om, at du har et nyt fag her. Alle de ting, du har lært i niende klasse, kan du slet ikke bruge. Det er kun plus og minus og de der småting. Alt det du lærer her, det er bare nyt.

Johan: Man er ikke klædt på til matematikken. (hxx1)

Elevernes oplevelse af et højt niveau, progression og en afhængighed af at kunne de grundlæggende trin for at kunne følge med i matematikken får dem også ofte til at prioritere lektierne i dette fag frem for lektierne i de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag (jf. afsnit 6.2). Det faktum, at de som oftest også har en afleveringsopgave for hver uge, hjælper også godt på vej i elevernes prioritering af lektierne i matematik. Men eleverne har samtidigt også en oplevelse af, at det er vigtigt at være til stede i matematiktimerne, da de er afhængige af lærerens forklaringer. Matematik, fysik og en stor del af de naturvidenskabelige fag beskriver eleverne ofte som fag, man ikke selv kan læse sig til (i modsætning til dansk og de humanistiske fag):

Nasim: Det er jo noget, læreren skal forklare, hvis det er, at du ikke selv kan løse det. Mens i dansk, der kan du komme frem til det selv, selv analysere det og fortolke en eller anden novelle. Sådan er det også med engelsk.

Dalia: Det er også sådan i matematik, at der er ikke nogen, der vil være fraværende der. Der er altid noget, der bliver gennemgået. Og man kommer hurtigt bagud.

Nasim: Og man når langt hver gang.

Sasha: Vi får et bevis for hver eneste gang. Altså, vi kører rigtigt hurtigt frem i forhold til de andre fag, synes jeg. Altså, vores lærer er meget aktiv. Vi får afleveringer hver uge. Men for eksempel i oldtidskundskab...

Nasim: Ja, i de humanistiske fag, der er det helt anderledes.

Sasha: Hvis nu at læreren står og fortæller dig noget om Odysseus eller et eller andet, så kan du altid gå hjem og slå det op på nettet, læse det og så selv lære det. I matematik, der er sådan nogle beviser, hvor du ikke selv kan komme frem til det, hvis du ikke har fået det forklaret. (stx1a)

Et andet træk, som gør sig gældende for mange af elevernes beskrivelse af matematik, er oplevelsen af at blive introduceret til noget nyt hver gang. Dette, sammen med oplevelsen af at det lærte fra de tidligere timer skal bruges til de kommende timer, giver eleverne en oplevelse af, at det går stærkt, og at det er nødvendigt at hænge i for ikke at blive koblet helt af faget. Der er bestemte regler og logikker, som man skal kunne huske eller genkalde sig fra sine noter for at kunne arbejde videre i faget. Denne oplevelse af sammenhæng i faget bliver også formuleret som en modsætning til dansk og de øvrige humanistiske fag, der ofte bliver beskrevet som afbrudte temaer og forløb, der ikke har meget med hinanden at gøre. Der er derfor ikke det samme behov for at kunne huske det lærte i de humanistiske fag før den dag, de skal til eksamen, hvor de så til gengæld skal læse alt stoffet op igen.

I matematik er der nye eksempler hver gang. Det bliver sværere og sværere. Man skal følge med i matematik, ellers kan man ikke følge med om en uge og i prøverne. Vi skal have prøve på torsdag. Så er det bedst at have fulgt med. Ellers er man lost. Også i fysik og kemi.

Int: Så er det bedre springe over i andre fag?

Man kan læse det andet op til eksamen. Om et halvt år kan jeg alligevel ikke huske det [jeg har læst]. Man skal alligevel læse det hele igennem til eksamen. Matematik skal man huske. Der er bestemte regler i matematik. Du kan altid finde en løsning. (stx3b)

Forskellen mellem på den ene side det eksakte og firkantede, hvor det er vigtigt at kunne huske ("i modsætning til engelsk. Det er svært at gætte sig til en fysisk formel" (htx1b)), og på den anden side det mere åbne og diskuterende sætter sig også spor i elevernes oplevelser af kriterierne for bedømmelse i de forskellige fag, hvilket vi vender tilbage til (jf. afsnit 2.2).

Dansk og sprog

De humanistiske fag har eleverne blandede følelser for. Nogle af dem sætter pris på, at man i disse fag, ligesom i samfundsfag, kan diskutere og komme med sine egne meninger. Det giver andre muligheder end i de mere eksakte og firkantede naturvidenskabelige fag. På den anden

side kan de godt se, at det er relevant med dansk og sprog, men de synes også, det kan blive for meget, og at der er gentagelser i forhold til folkeskolen.

Oskar: Jamen det er bare, at det er det samme som i folkeskolen. Måske nogle andre ting, men f.eks. at analysere en novelle, det har vi haft i folkeskolen. Nogle ting er meget gode. Der er bare nogle af tingene, man synes, det er spild af tid. Tre år med det, det er meget. Måske kunne man have på B-niveau (fnis) ...

Emma: Jeg forstår måske godt, at dansk er på A-niveau. Det er vores sprog her i landet. Men historie! Jeg har stort set ikke haft det i folkeskolen, det er sådan lidt udgået. Og så nu, jeg forstår godt, at vi skal have noget, men at det fylder så meget med moduler, og alle skal følge [dem] i tre år. I forhold til andre fag, som man måske hellere ville have byttet om på.

Int: Hvad ville I give som forklaring på, at man skal have historie? Hvad skal man bruge det til?

Jakob: Det er et samfundsvidenskabeligt fag. Man skal have større indsigt i, hvad baggrunden er for samfundet, der er nu. Men så var samfundsfag måske vigtigere på højere niveau.

Emma: Historie. Det er det med globaliseringen. Hvad er der [af] baggrund for de forhold? Det skal man kende til. Hvorfor har de det [de samfund – mennesker] lige pludseligt på den måde.

Oskar: Det forklarer meget i forhold til vores nutid [utydeligt]. (stx1b)

Det er altså ikke sådan, at eleverne ikke kan se meningen med fagene, men de synes, der er for meget af det, og i forhold til dansk er det lidt uklart, hvad faget skal bidrage med foruden den sproglige viden. Historie tolker de først og fremmest som et fag, der skal bidrage til at forstå nutiden. Men omvendt har de så svært ved at forstå, hvorfor de i så fald ikke har flere timer i samfundsfag og færre timer i historie.

Oplevelsen af, at dansk er det samme som i folkeskolen, træder frem hos flere af eleverne. Men samtidig fortæller de om vanskeligheder med bedømmelseskriterierne i faget: Hvad er det, man skal kunne? Eleverne oplever at gøre det samme som i folkeskolen, men kriterierne for den gode opgave og det gode udsagn er ikke det sam-

me. Men hvad er det så? Forvirringen bliver ofte hægtet sammen med elevernes tolkning af dansk (og andre af de humanistiske fag) som fag uden endelige svar, og derfor er spørgsmålet om rigtigt og forkert et andet end i matematik og naturvidenskab. Det ender ikke nødvendigvis i en total relativisme, hvor alt er rigtigt, men i en frustration og forvirring over nogle læreres forvaltning af bedømmelse i tolkning af billeder og skønlitteratur. Det med kriterierne vender vi tilbage til senere i kapitlet. Pigerne bag nedenstående citat fortæller, at de benytter samme analysemodeller, som de fik i folkeskolen, og det giver dem en oplevelse af, at de ikke lærer noget nyt i faget.

Karoline: Ja, fordi at... altså, jeg synes jo bare, at dansk... altså jo man kan selvfølgelig lære mere, ikke også. Men det er... altså for eksempel i matematik, ikke, altså nu sammenligner jeg meget med matematik, ikke. For det synes jeg, at jeg er bedre til i hvert fald, fordi at der lærer man noget nyt, og det skal se sådan og sådan ud, og så gør man sådan og sådan. Dansk, det er noget anderledes, fordi så får man et digt eller et billede, og så kan man så sætte sig ned og sige, okay jeg kunne godt tænke mig at gøre sådan og sådan ved det her billede, at analysere på den og den måde. Det synes jeg bare ikke, altså det behøver man ikke at bruge krudt på, jo men jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det. Altså, man skal ikke lære noget nyt for at kunne det. For i folkeskolen, der har man jo haft om digtanalyse og man har også...

Kamilla: Ja, der får man de der fine analysemodeller, hvor der bare er de der femten punkter, som man går igennem, og når man så er færdige med dem, så har man lavet en analyse.

Karoline: Ja, og dem har man så stadigvæk. (stx3a)

Men der er dog også enkelte elever, som fremhæver, at i dansk "der er en god faglighed, altså, det man har lært i folkeskolen, får man udbygget" (*pige i stx1a*), og andre nævner, at de kan bruge modeller fra 9. og 10. klasse, men mere i dybden (*hf1*). Nogle af htx-eleverne har en anden slags oplevelse med dansk og sprog. For dem er det et åndehul i forhold til de hårde naturvidenskabelige fag. De naturvidenskabelige fag er hårde, fordi der er så meget, man skal huske, som man ikke bare kan tænke sig frem til. Dansk og engelsk er mere 'hyggefag' og 'hyg-

gelektier' (*htx1b*). Men udsagnene omkring dansk og de humanistiske fag som 'hyggefag' får en anden lyd, når eleverne fortæller om deres forvirring over kriterierne for, hvad de skal kunne, og hvad der giver anerkendelse og opmærksomhed eller (tale)tid i undervisningen.

I et af interviewene på stx fortæller eleverne om en gruppe pigers dominans i undervisningen. Pigerne problematiserer lærerens udsagn og fører diskussioner, som de interviewede elever (to drenge og en pige) ikke oplever som meningsfulde. Intervieweren spørger, om der er nogle fag, hvor den gruppe af piger ikke kan køre den form for dominerende diskussioner:

Oskar: I de naturvidenskabelige fag. Alt hvor der er klare facts. Der kan de ikke styre. De kan ikke diskutere der. Det er fuldstændigt udelukket, hvad deres mening er, fordi det er håndfast.

Emma: Du er nødt til at holde dig til fakta, at det skyldes den og den grund, og det er dokumenteret langt tilbage. Så der er faktisk ikke diskussioner på samme måde. De er mere jævne, de timer, så der er flere af de andre, der får sagt noget. De er også bedre til at høre flere i hele klassen.

Oskar: Der bliver heller ikke gentaget.

Jakob: Ja, det er de bedste fag.

Emma: Det er, fordi de tager rundt i klassen. Læreren vælger også dem, der ikke rækker hånden op. I dansk og sprogfagene er det mest dem, der rækker hånden op, der bliver taget, og så er det de samme. (*stx1b*)

Dominansen er tilsyneladende ikke kønsbaseret, da den også opleves af nogle af pigerne. Meget tyder på, at der et element af social forskel, da det er de samme piger, som gruppen henviser til som de 'kloge' piger med en større paratviden (jf. den samme gruppes diskussion om paratviden, se s. 53). Irritationen over, at det ofte er de samme, der deltagere mest i diskussionen i klassen, går igen i flere interview, særligt i snakken omkring de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag (jf. kapitel 3).

2.2 Kriterier for bedømmelse

Spørgsmålet om kriterier for bedømmelser handler om, på hvilken måde eleverne ved eller har en fornemmelse af, hvad det er, de skal kunne for at få gode karakterer. På den måde er det forbundet med elevernes forståelse af, hvad fagene går ud på, og dermed både deres egen fortolkning af, hvad fagenes mål er, og deres tolkning af lærernes tolkning. Hvis eleverne skal kunne vide, hvordan de skal gebærde sig i skolen og i forhold til lektierne, og hvis de skal kunne prioritere deres arbejdsindsats i forhold til gymnasiet, er det nødvendigt, at de har en forståelse af kriterierne for bedømmelse. Elevernes svar i interviewene i forhold til dette tema varierer fra en ret klar fornemmelse af, hvad man skal kunne, til en helt grundlæggende forvirring over, hvad der kræves af dem. I et gruppeinterview på hf spørger interviewereren om eleverne har en fornemmelse af, hvad der giver gode karakterer:

Nick: Nej, det har jeg ikke.

Linda: I nogle fag. I matematik. Hvis det er en skriftlig aflevering: så hedder det masser af tekst, konklusioner, mellemregninger, god opstilling og selvfølgelig løst opgaven rigtigt.

Int1: Er der nogen fag, hvor I er helt blanke på, hvad der skal til?

Anna: Engelsk.

Linda: Ja.

Nick: Samfundsfag.

Begge piger: Ja! Fy for den.

Linda: Jeg er en, der er god til at snakke generelt, så jeg håber, det lykkes mig at snakke mig ud af tingene, men der ligger også den frygt, at jeg ikke ved, hvad jeg skal snakke mig ud af. Så den ligger lidt i uvished.

Int2: Hvad giver man efter i billedkunst?

Nick: Det må ikke kunne lade sig gøre at give karakterer i billedkunst. (Pige1: fordi det er smag og behag).

Jeg har det lige som med at analysere tekster. Det går efter en anden, som mener noget andet, som måske mener noget andet end en selv (Pige1: Men der er nogle analyseformer).

Men hvis jeg synes, det er en blomst, og censor synes, det er en agurk, så bliver vi jo aldrig enige. (hf3)

Disse tre elevers oplevelser deler de med flere af de andre elever, vi har interviewet. Det gælder både oplevelsen af, at det er relativt enkelt i matematik og de naturvidenskabelige fag, og at det er ret diffust i dansk og nogle af de humanistiske fag. Samtidig er oplevelsen af at skulle mene det samme som nogle andre – og som regel det samme som læreren – også ret udbredt. Samfundsfag bliver til tider trukket ind som et fag på linje med de humanistiske fag, hvor man skal kunne snakke og diskutere, men der er også elever, som mener, at det handler om at kunne dokumentere sine udsagn på samme måde, som man skal kunne dokumentere, hvordan man er kommet frem til det resultat, som man har fået i matematik:

Det, som ligger på htx, det er dokumentationen [en anden elev: det, som ligger på de gymnasiale uddannelser]. Resultatet er også en del af din karakter, men det er mere den dokumentation, du har. På matematik på A-niveau, der får vi en lommeregner, og så er det ikke svært at få det rigtige facit, men lige så snart læreren så siger, jamen så kom op til tavlen og tegn den op og skriv, hvordan du kom frem til den. Så står man der som et spørgsmålstegn. Det er derfor dokumentationen, det giver høje karakterer at kunne dokumentere det, du gør. I folkeskolen er det meget facit. Min mor er folkeskolelærer. Her bliver der fokuseret meget på dokumentationen. (htx2)

Som eleven bag ovenstående citat fortæller, hører han ikke til kategorien af elever fra gymnasiefremmede miljøer. Elevens mor er folkeskolelærer, og han trækker i sin forklaring på kriterierne i gymnasiet tydeligt på en diskussion, som han har haft med sin mor. Eleven fortsætter med at forklare, at kriterierne for dokumentation også gør sig gældende i samfundsfag, men ikke i engelsk og dansk, hvor man kan snakke sig til en god karakter.

[...] Engelsk, det er jo ligesom dansk, der kan du snakke. Men du kan ikke i samfundsfag sige, at Socialdemokraterne vil have udlændingene ud af landet. Så må man have lidt baggrundsstof, du må kunne dokumentere, at Socialdemokraterne har sagt det. Hvis du ikke kan dokumentere, at de har sagt det, så er det ikke rigtigt. Eller jo, måske er det rigtigt, men så får du måske syv i stedet for ni. (dreng, htx2)

I citatet udtrykkes også den opfattelse, at der i dansk og flere af de humanistiske fag ikke på samme måde er et fast resultat. I de fag skal man kunne tale på den rigtige måde og bruge de rigtige ord. Man skal tale samfundsk, bruge bonusord, eller bruge "det rigtige sprog". I nedenstående citat fra samme interview som ovenstående citat formuleres elevens sprogbrug som et afgørende kriterium.

Lars: Så vil jeg hellere sige i Samfundsfag, der skal du kunne snakke samfundsk. Det er sådan, man siger 'valutabalancen' og 'inflationen'. Samfundsfagske ord.

Morten: Samfundsrelaterede ord.

Lars: Nej, ikke samfundsrelaterede. Samfundske ord.

Int: Så der er nogle fag, hvor man skal kunne snakke nogle ord, og så er der nogle fag, hvor man skal kunne det der 'dokumentationsting'.

Lars: Ja, sådan er det. [...] Hvis vi kommer til eksamen [i dansk], og kan bruge ord som logica og virkelig kan fyre latinske ord af, det at bruge mere nuancerede ord, det er noget af det, der giver gode karakterer.

Ligesom i samfundsfag: Hvis jeg kun kan tale samfundsk, så vil censor tænke wouh, og så vil jeg også få høje karakterer der. (htx2)

En pige på stx fortæller, at hun oplever, at dansk er det samme som i folkeskolen, samtidig med at hun også kan se, at kravene er ændret. Men hun har svært ved at realisere disse ændrede krav og oplever ikke, at det er noget, hun tilegner sig fra undervisningen i gymnasiet. Hun beskriver det mere som en forudsætning i gymnasiet:

Karoline: Man kan selvfølgelig bare udbygge dem [analysemodellerne fra folkeskolen] med noget pænere sprog og sådan nogle ting, og så skrive det på den måde, man gerne vil have det. Men jeg har i hvert fald svært ved at finde ud af, hvad det er, man skal gøre for at få topkarakterer. I matematik, der skal man have det rigtige facit og de rigtige forklaringer. I dansk der skal man skrive med et godt sprog, have et godt sprog og ramme det, der er det rigtige. Og så tænker jeg bare, jamen det er jo ikke noget, man lærer. Jeg har ikke lært, hvordan jeg skal stille en stil op i dansk. [...]

Int: Hvad er et godt sprog?

Karoline og Kamilla: Et varieret sprog.

Karoline: Man må godt kunne fremmede ord, synonymer og sådan nogle ting.

Hanne: Hun har bare de ord, som hun godt vil have, at vi bruger for nogle forskellige ting. Det kan godt være nogle svære ord, men det kan også godt være nogle ord, som vi måske slet ikke har hørt før. Det vil jeg da sige. Der er da mange ord, som hun bruger, som vi slet ikke har hørt før. For eksempel hvis hun retter nogle af de ord, vi har skrevet, så vil hun hellere have, at vi skriver det her ord, ikke. (stx3a)

På den ene side oplever eleverne, at kriterierne er klare nok: Det er fremstillingsformen og sproget, som er vigtigt. På den anden side er det et lukket land for dem, hvad det vil sige. Eleverne har svært ved at sætte ord på, hvad det er, der kræves af dem. Lærerens forklaringer bliver af eleverne oplevet, som at deres eget sprog ikke er godt nok, at læreren har en forestilling om, at de skal bruge bestemte ord, "ord, de ikke har hørt før", "ord, der fanger" eller flere ord for at beskrive det samme. Men hvad vil det sige, og hvorfor er det vigtigt at kunne? Denne usikkerhed over for, hvad der egentlig kræves, viser sig også i en gruppe hf-elevs beskrivelse af en dansk stil, de har fået for:

Karina: Dansk, det er da også sindssygt svært. Det er virkelig en udfordring.

Sebastian: Jo, den nye er i hvert fald svær. Vi har fået sådan en dansk stil for, der virker helt vildt svær og uoverskuelig. Og hun kan ikke rigtig forklare os, hvad det betyder med de der ting.

Int: Hvad går den ud på?

Sebastian: Det er noget med, at vi skal formidle til en hf-klasse, og vi ved ikke, hvordan hun mener, vi skal gøre det.

Karina: Vi har fået en tekst af Herman Bang, og så skal vi analysere den og formidle den til en 1. års hf-klasse, så de forstår det. Men vi skal samtidig bruge faglige udtryk.

Ken: Den skal være interessant og faglig. Der er mange ting som...

Sebastian: Konklusioner og så videre. (hf2)

Eleverne har altså fået en opgave, som de ikke forstår, hvad går ud på,

og hvor de ikke oplever, at læreren kan forklare, hvad hun mener. Ud fra deres beskrivelse forekommer det, som om læreren har bestræbt sig på at give analysen af den litterære tekst en konkret retning ved at indlægge en formidlingsdimension. Men det er gået hen over hovedet på eleverne, som tilsyneladende ikke får nogen ideer om, hvad de forskellige nøgleord betyder: analysere, formidle, faglige udtryk.

Oplevelsen af ikke at kende kriterierne kommer også til udtryk i andre interview. Vi har allerede citeret pigen fra hf, som var usikker på, hvad hun skulle tale sig ud af, men også i et gruppeinterview, hvor to hf-piger fortæller om deres eksamen i billedkunst. I det tilfælde drejer det sig også om at forstå koderne i en eksamenssituation (f.eks. at opmuntrende nik fra en eksaminator ikke er det samme som en høj karakter), men pigerne er også noget usikre på, hvad det er, de ikke har gjort rigtigt.

Arbejdet med at afkode kriterierne kan også kompliceres af, at der er forskel på lærerne. Det bliver meget synligt i nogle af de tværgående AT-forløb, hvor lærerne anlægger forskellige kriterier, og et andet eksempel er en pige (*hf3*), som fortæller, at den ene lærer vil have mere sammenhæng, mens den anden synes, det er fint nok, som hun skriver nu.

I et enkelt af gruppeinterviewene (*hf3*) er eleverne også inde på, at man skal vise, man er selvstændig og tager initiativ. Ellers er der kun ét af interviewene, hvor ordet kompetencer bliver brugt. Det er en pige på htx (*htx1b*), som henviser til deres grundforløb, hvor de har arbejdet med læringsformer og forskellen mellem viden og kompetencer, men det er ikke noget, som knytter sig til hendes oplevelse af fagenes mål. Eleverne i et interview fortæller, at de har fået beskrivelsen af målet med faget forklaret ved, at lærerne gennemgik det på overhead, og de fik udleveret nogle hæfter, men det er tilsyneladende ikke sket andre gange.

Paratviden bliver også nævnt som et kriterium i snakken om, hvad man skal gøre for at få gode karakterer. I et af interviewene (*stx1b*) fortæller en pige, at man godt kan spørge læreren om noget, hvis man ikke forstår det. "Men man skal helst virke klog, hver eneste gang man siger noget. Du skal have paratviden med i alt." (*stx1b*) Men da interviewer spørger til, hvor man får den paratviden fra, har de svært ved at sætte ord på det. De er dog alle enige om, at almenviden er noget, man har med sig i forvejen – enten fra folkeskolen eller fra sine forældre. Ele-

verne oplever med andre ord snarere almen viden som en forudsætning for at kunne deltage i gymnasiet, end de oplever det som noget, de lærer i gymnasiet. På samme måde oplever eleverne sproget som en forudsætning for, frem for som en del af målet med, undervisningen.

I et andet stx-interview (*stx3b*) fortæller en dreng, at fordi nogle elever kan spørge deres forældre om det faglige (konkret fordi tre af eleverne har forældre, som underviser i et naturvidenskabeligt fag), så kommer de andre elever til at virke dummere. Nogle elevers mulighed for at få hjælp hjælper altså ikke blot de samme; det bidrager også til at forstærke den synlige forskel – eller i hvert fald andre elevers oplevelse heraf. Og eftersom den mundtlige karakter i så høj grad handler om, hvordan man fremtræder på den mundtlige scene i klassen, så er det ikke usandsynligt, at elevens oplevelse har bund i virkeligheden.

2.3 Karakterer og feedback

I et par af interviewene (*htx2*) og (*stx2b*) nævnes det, at karakterer har en større betydning i gymnasiet, end de havde i folkeskolen. Karakterer og karaktergivning har derfor en væsentlig indflydelse på elevernes prioriteringer og deres oplevelser af gymnasiet. Her er hf interessant, fordi man netop ikke får karakterer.

Nogle af eleverne taler om, at der er lidt konkurrence om karaktererne (*f.eks. htx1b*), mens der andre steder fortælles, at eleverne sammenligner karakterer, men de synes ikke, de konkurrerer. Selv om der måske ikke er en åben konkurrence, så er der i forbindelse med elevernes fortællinger om gruppedannelse (i hvert fald på htx) alligevel noget, der tyder på, at karaktererne har en betydning her – om end eleverne ikke direkte vil sige, det er sådan. Selv om elevernes fortællinger om, hvad der skaber en populær elev, peger på, at det er, om man har humør og er god at omgås, så indgår karakterer formentlig også i stratificeringen.

Karakterer fungerer motiverende

Nogle af de interviewede elever fortæller om, hvordan karakterer fungerer motiverende for dem. Karaktergivningen betyder, at man gør en ekstra indsats. I det ene htx-interview er det meget langt fremme i

elevernes bevidsthed, når de prioriterer deres arbejde. Klassen havde i grupper skullet forberede en fremlæggelse i form af et skuespil, men ved fremlæggelsen var det en anden lærer, som var til stede. Intervieweren spørger, om det har betydning for, hvor mange kræfter man lægger i det, og den ene elev svarer:

Så var man jo ikke lige så engageret i det, for det var jo hende, [dvs. den fraværende lærer] der skal give karakterer. Hvis jeg virkelig skal lægge kræfter i og virkelig skal lege skuespiller, så er det da også, fordi jeg vil have høje karakterer. Så hvis det bare er en anden lærer, der skal kigge ind, mens vi fremfører det her stykke, så gider jeg sgu da ikke. Altså – hvad får jeg ud af det? (htx2)

I et andet interview er drengene enige i, at hvis der er et fag, man interesserer sig meget for, så vil man nok også prioritere det, selv om man ikke får karakterer i det, men generelt er det karakteren, som motiverer. Som en dreng i interviewet siger: "Det er jo karakteren, der skaber vores fremtid." (htx2)

I et gruppeinterview på den jyske hhx-skole fortæller en af drengene, at han prioriterer de fag, som skal afsluttes. En pige fortæller, at hun ved seneste karaktergivning havde fået 8 (efter 13-skalaen) i alle fag og med sin mor havde talt om, hvad hun skulle prioritere, så nu ville hun vægte de fag, hun forventede at skulle bruge senere (hhx3). I denne gruppe indgår karaktererne som én faktor i motivationen, men ikke som den eneste; også interesse og forventninger til, hvad man skal bruge senere, spiller ind. Karakteren bliver også beskrevet som et pejlingsmærke for, om der sker fremskridt. I et interview med en stx-gruppe fortæller en pige, at hun oplever, at det at få en (bedre) karakter kan anspore hende til at arbejde videre:

Men det hjælper meget, når man så pludselig føler, det går fremad. Den lille pil [f.eks. i '7 med pil opad', red.] betyder meget, så gider man det. Så kan jeg måske få mere, og så gør man mere ud af det næste gang. (stx3b)

Karakteren bliver en anerkendelse af den indsats, man har ydet, og en

forhåbning om, at det nytter at give den en skalle. De små tegn (den lille pil) beskrives som vigtige, og derfor frygtede nogle elever den nye karakterskala, da de store trin ville virke demotiverende, jf. nedenfor.

Men det er værd at bemærke, at det tilsyneladende ikke kun er eleverne, men også lærerne som bliver påvirket af, om der gives karakterer. I hvert fald ud fra elevernes oplevelser: "Det er ligesom om, at når man får karakterer, så får lærerne flere forventninger til en, og så gør man mere ud af det." (hf1) Elevens oplevelse af, at lærernes forventninger bliver større, når der gives karakterer, hænger formodentligt sammen med, at lærerne forventer, eleverne gør mere ud af en opgave, som skal bedømmes med et tal. På den måde kommer de gensidige forventninger til at understøtte karakterens position som central motivationsfaktor. Karaktererne får en fremtrædende position, fordi det bliver den valuta, anerkendelse udbetales i. Hvis man har gjort det godt, skal det ses i en god karakter. På den måde ansporer karaktererne til, at eleverne gerne vil gøre det godt. Men det flytter også hele fokussen hen på karaktererne, så det er den eneste gangbare mønt, mens andre former for feedback, ros eller anerkendelse ikke opleves som seriøse – i hvert fald ikke af eleverne, og måske heller ikke af lærerne.

Når karakterer fungerer demotiverende

Karaktererne bliver afgørende for, hvad der prioriteres. Omvendt kan de også betyde, at eleverne mister interessen for faget, hvilket bl.a. hænger sammen med, at interesse og oplevelsen af at kunne finde ud af et fag er forbundet med hinanden, jf. ovenfor. En gruppe af drenge fra hhx i København er meget kontante i deres oplevelser af, at karakterer kan være demotiverende. Deres oplevelser knytter sig både til situationer, hvor stoffet er svært, og situationer, hvor de oplever, bedømmelserne er uretfærdige (jf. s. 59). Drengene i denne gruppe har generelt oplevet et voldsomt dyk i deres karakterer fra folkeskolen til gymnasiet, og en af dem fortæller:

Altså, jeg har kun fået ellevetaller, jeg har aldrig fået andet i folkeskolen. Lige pludselig mand, bang, nul tre, nul fem. Så tænkte jeg, hvad fanden sker der. Jeg er jo ikke dum til matematik. Så mister jeg lysten til det. For jeg ved, jeg ikke er dum. Den måde, de underviser på, og

det stof, de giver os, der må være et eller andet forkert med det. Der er ikke noget galt med mig. Nej, men du skal tage dig sammen. Så siger jeg, prøv lige at kigge på min karakter. Fra ottende til tiende klasse der er kun ellevetaller, hvordan fanden kan jeg få nul tre. Ja, men du skal bare følge med. Og hele klassen har fået femtaller og sekstaller. Så ved du hvad, glem det mand. (hhx1)

Eleven her anerkender ikke uden videre karakteren som en retvisende bedømmelse af hans evner. Det kan efter hans vurdering ikke være rigtigt, at man falder fra 11 til 03, eller at hele klassen (som han oplever det) har fået så lave karakterer. Hans oplevelse er, at der er noget galt med skolen eller læreren, men den lave karakter får ham ikke til at give den 'en skalle' og vise det, han mener, han kan – eller at følge med, som læreren siger. Han står af og synes ikke, det er værd at yde en indsats.

Denne reaktion med at blive passiv som følge af dårlige karakterer bliver forstærket af, at eleverne oplever, at nogle af lærerne bruger karakterer som disciplineringsinstrument. Drengene fra samme interview fortæller, at de har en stærk oplevelse af, at dansklæreren giver karakterer efter, om man er stille i timerne eller ej. Så selv om man er aktiv i timerne og laver lige så meget som de andre, så trækkes man ned i karakter, hvis man også snakker med sidemanden eller kommer med kommentarer:

Jeg vil sige vores dansklærer [de andre samtykker]. Hun truer utroligt meget. Hvis der er en smule støj i klassen, eller der er nogen som ikke lige har forberedt sin fremlæggelse, en meget lille fremlæggelse i klassen, så bruger hun tit det, at nå ja, det kan hun godt se nu her, når der skal skrives karakterer. Så hun truer os.

Og det er forkert, det hun gør, synes jeg. Hvis det skal være på den måde, så er der mange af os, der tænker fuck dig, så gider jeg ikke at lave noget som helst. Så bare giv mig nul fem eller nul nul.

Int: Men det går jo kun ud over jer!

Ja, jeg ved godt, at det er dumt og måske forkert at være på den måde. Men jeg har bare ikke lyst til at høre på sådan noget. Bare fordi du ikke kan lide det, er det jo ikke ensbetydende med, at det er forkert. (hhx1)

Denne gruppe drenge har en reaktionsform over for skolen, lærerne og karaktererne, som betyder, at de står af, når de får dårlige karakterer. Det skyldes i vid udstrækning, at de oplever karaktergivningen som uretfærdig, men ikke kun: Den ene fortalte, at han ikke gad, når en stor indsats ikke gav sig udslag i en tilfredsstillende karakter. Fordi drengene reagerer på denne måde, bliver de vanskeligere at få i tale. Ud fra deres fortællinger virker det ikke, som om karaktererne er ledsaget af samtaler eller kommentarer, men under alle omstændigheder betyder praksis omkring karaktergivningen, at eleverne glider længere væk fra skolen og lærerne og dermed bliver vanskeligere at få kontakt med og eventuelt hjælpe med, hvad de skulle gøre. Drengene indordner sig ikke: De yder modstand og tager afstand gennem noget, der har mindelser om en subkultur og måske endda en modkultur.

Er karakterer retfærdige?

I et interview med en gruppe drenge på htx fortæller de, at de synes, karakterer er retfærdige. Samtidig er der en masse strategier, som hænger sammen med karaktergivningen. De fortæller, at det er forskelligt fra fag til fag, hvad man skal gøre. I nogle fag er det produktet mere end teorien, som er vigtigt, mens det i andre fag er at aflevere til tiden og klare sig godt i prøverne. Mundtlige karakterer handler om at have hånden oppe. På et spørgsmål om, hvad de mener, der skal til for at hæve karakteren, siger de, at man skal "hive sig selv op ved håret" og "tage sig sammen": "Mange ville kunne hæve karakteren en eller to, hvis de brugte lidt mere tid på lektierne og sagde noget i timerne", som den ene dreng siger (htx1a).

Netop betydningen af den mundtlige deltagelse bliver nævnt i flere interview. En pige med etnisk minoritetsbaggrund (*hf1*) fortæller i et individuelt interview, at hun ikke siger så meget i timerne, men hun venter med at vise, hvad hun kan til eksamen. Det er en fordel ved hf, mener hun, at det kan lade sig gøre. På samme måde fortæller en dreng fra stx (*stx2b*), at han er træt af, at det mundtlige betyder så meget, fordi han ofte blot sidder og følger med. Men det anerkendes ikke som en legitim måde at være deltagende i undervisningen på.

I interviewene er der eksempler på, at eleverne oplever karaktererne som uretfærdige. Det gælder f.eks. de elever, som oplever, at

man skal mene det samme som læreren i de humanistiske og de samfundsvidenskabelige fag, og at det også spiller ind på bedømmelsen. Dermed bliver karakteren til en sindelagskarakter. I et par interview på hhx fortæller eleverne, at de har indtryk af, at man skal være gode venner med lærerne, eller at det har betydning for karakteren, hvis læreren godt kan lide en, eller at den dygtige fodboldspiller får bedre karakterer af den fodboldinteresserede lærer.

Nogle af disse historier hænger formentlig sammen med, at eleverne ikke har afkodet de kriterier, som gælder. Man kan ikke afvise, at der er lærere, som lader deres bedømmelse påvirke af, om eleverne er enige med dem eller ej. Men det er nok sandsynligt, at de lærere, som eleverne siger det om, snarere har bedt eleverne om at argumentere for deres tolkning eller synspunkt, og at det af eleverne er blevet opfattet som en afvisning af synspunktet på grund af indholdet, og altså ikke fordi det var uunderbygget. Den diskussionsform, hvor det er argumentationen, som er det afgørende fremfor synspunktet, er ikke nødvendigvis noget, eleverne er fortrolige med. Oplevelsen af uretfærdige og partiske karakterer kan på den måde tolkes som et konkret udtryk for elevernes manglende fortrolighed med bedømmelseskriterierne. Men det er også udtryk for, at det ikke er lykkedes lærerne og skolen at formidle kriterierne for bedømmelserne på en måde, som eleverne har kunnet forstå fuldt ud.

Der er et eksempel, som gør det tydeligt, hvordan eleverne oplever karaktergivningen som vilkårlig og uretfærdig. Et par stx-elever fortæller, at to elever havde afleveret stort set ens opgaver, og at den ene havde fået pil opad og den anden ikke. Da de havde spurgt læreren, hvordan det kunne være, havde de fået at vide, at det jo også havde noget at gøre med, hvilket humør læreren var i, da karakteren blev givet (*stx1a*).

Det er muligt, det er rigtigt, at humøret spiller ind; karaktergivning er ofte ikke en eksakt videnskab. Men i så fald må man ikke undre sig over, at eleverne får en oplevelse af karaktergivningen som vilkårlig og uretfærdig, med mindre den følges op af enten gode forklaringer, som viser, at vilkårligheden (forhåbentligt) ligger inden for et begrænset udsving, hvilke kriterier som lægges til grund, og hvorfor disse kriterier efterlader rum for udsving. Hvis læreren har forsøgt at være mor-

som, er den måde, eleverne refererer lærerens kommentar på, udtryk for, at karakterer for eleverne er en alvorlig sag, og at læreren derfor ikke kan tillade sig at lave sjov med dem!

En sidste kommentar fra en elev vedrørende karakterer knytter sig også til bedømmelsesgrundlaget. Nogle af eleverne spørger i interviewene, hvilket grundlag læreren overhovedet har at bedømme på. Når der er så mange elever i klasserne, kan lærerne ikke vide, hvad den enkelte elev kan (*hhx1, pige*). Og en anden pige siger i et individuelt interview (*stx1a*): "Jeg forstår ikke altid karakteren. De skal holde styr på mange elever." Klassekvotienterne får med andre ord eleverne til at tvivle på, om det overhovedet er muligt for lærerne at vurdere den mundtlige præstation. Det er en ret grundlæggende problematisering, som ikke anfægter princippet i karaktergivning, men hvorvidt den kan gennemføres.

Andre feedbackformer end karakterer?

I den ene klasse (*hf3*) har eleverne bedt om at få karakterer på nogle afleveringer for at få en fornemmelse af, hvor de ligger. En pige, som tidligere har gået i det almene gymnasium, men er skiftet til hf, synes, det var godt med karaktererne i gymnasiet, fordi man vidste, hvor man lå (*hf1*). Hun synes ikke, tutorsamtalerne er nok. En gruppe drenge på htx fortæller, at det er vigtigt med begrundelser, men hvis de ikke ledsages af en karakter, så bliver det 'for pædagogisk'. Der er med andre ord den samme grundlæggende opfattelse af, at en talkarakter er den form for feedback, som er seriøs og relevant.

Der er forskellige oplevelser af, om der bliver givet kvalitativ feedback eller ej. Nogle fortæller, at den feedback, de får, kan de ikke bruge til noget. I et individuelt interview på den ene københavnske htx-skole kommenterer eleven arbejdet med portfoliomethoden:

I første år var vi oppe til en portfolioeksamen. Man havde lavet nogle opgaver og lagt dem ind i nogle mapper. De var alle sammen i alles portfoliomapper. Vi skulle vælge tre opgaver og fortælle hvorfor, man havde valgt dem ud. Hvad man havde lært, hvordan man havde lært, og hvad der så var kommet ud af det. Også – hvis det var en stil – hvor-

dan var stilen så blevet, og hvad jeg kunne have gjort bedre. Hele tiden at være bevidst om, hvorfor er det sådan. [...] Men det var for meget på første år. Det syntes lærerne også. Før reformen var det ikke så ekstremt, altså at man kom op til eksamen i, hvordan man lærer. Det kunne jeg ikke tage seriøst, at man til en eksamen skal vide, hvordan man lærer. Et eller andet sted ved man jo godt, hvordan man lærer. Man har altid sin egen måde at lære på og læse en tekst på. Det er lidt voldsomt at definere det. Man skal ikke bruge det til andet end at indlære. Det kan blive så meget, at man tænker 'det gider jeg ikke'. (htx1b)

Pigen her er ikke afvisende over for det fornuftige i portfoliomethoden som en måde at blive bevidst om sin arbejdsstil på. Men hun har svært ved at se det som en del af en eksamen: Det bliver for meget, og så mister hun motivationen. Portfoliomethoden som grundlag for feedback bliver opfattet som rimelig, men det er på tværs af en forståelse af, hvad der skal gives karakterer for.

Nogle elever fortæller, hvordan de mærker, at lærerens ros giver dem et løft, "så man er helt oppe", som de siger. Den form for positiv feedback er ikke alene motiverende for eleven, men har også betydning for elevens opfattelse af, hvad hun eller han er i stand til at gøre. Feedback, som formidler en fornemmelse af kompetence til den lærende, påvirker den måde, eleven går til efterfølgende opgaver på, og har indflydelse på, hvor vanskelige opgaver eleven vover at give sig i kast med (Zimmermann 1995).

Det generelle indtryk fra interviewene er, at der ikke arbejdes med så mange forskellige feedbackformer, eller også sker det ikke på en måde, som disse elever fanger. Det er også indtrykket, at formativ evaluering ikke er fremherskende; eller igen i det mindste ikke på en måde, som eleverne opdager. Tutorsamtalerne på hf, og i nogle tilfælde også på de andre skoleformer, bidrager med andre former for feedback til eleven, men de er ikke knyttet specifikt til de enkelte fag og kan derfor – deres øvrige dyder til trods – ikke uden videre træde i stedet for en formativ, kvalitativ feedback til eleverne om deres faglige bidrag.

Karakterer som barriere for læring

I et par tilfælde fortæller elever om karakterer og bedømmelser, hvor

det fremgår, at karaktererne kan virke blokerende for læring. I et interview på det jyske htx fortæller en dreng om portfolioeksamenen:

Søren: Vi har jo de der portfoliosamtaler. Men det hjælper os ikke rigtig, det er bare en belastning at skulle lave dem, synes jeg.

Lise: Ja, det tager bare vores tid. Vi har jo travlt med mange andre ting, og nu har vi så også lige pludselig fået det oven i hatten, som vi skal til eksamen i. Jeg synes ikke, det er særligt smart.

Søren: Ja, hvis ikke vi skulle til eksamen i det, ville der nok være lidt mere ro over det. Men for mig for eksempel er det selvfølgelig nemt at få en karakter over, eller hvad man skal sige, altså det er noget, der kan trække op i den samlede karakter, når man bare lige skal skrive lidt ned uden sådan egentlig at skulle bruge hovedet. Hvor man bare skal skrive sine oplevelser, eller hvad man skal sige, og så fortælle om det i en samtale. Men jeg synes stadig godt, at jeg kunne bruge tiden noget bedre. (htx3)

Drengen her synes (som htx-eleven i afsnittet om andre feedbackformer), at selve tanken med portfoliomethoden og samtalerne i den forbindelse kunne være meget godt, selv om hans begejstring er begrænset. Men det forhold, at der er knyttet en karakter til den, betyder, at der ikke er ro over det. Hvis tanken med portfoliomethoden skulle være at skabe refleksion hos eleverne i forhold til deres læringsformer og arbejdsstil, så er det for denne elev blevet forstyrret af, at der knyttes en karakter til – selv om den opleves som 'let'.

I et citat, vi bragte tidligere, kommenterer eleverne også på en måde, som viser, at karaktergivningen kan være forstyrrende for læringen: "Man kan godt spørge læreren om nogle ting. Men man skal helst virke klog hver eneste gang, man siger noget. Du skal have paratviden med i alt." (*stx1b*)

Når man skal virke klog, hver gang man siger noget, hænger det sammen med, at den mundtlige standpunktskarakter gives på grundlag af den mundtlige deltagelse i undervisningen. Derfor er det elevernes oplevelse, at de skal fremstå kloge, når de siger noget i klasseoffentligheden. Problemet i forhold til læringen opstår, hvis eleverne faktisk ikke forstår, hvad der foregår i undervisningen, og har brug for at spørge om yderligere forklaring eller hjælp. Så kan kravet om at

skulle 'virke klog' gøre det vanskeligere at spørge, end hvis karaktererne ikke var til stede som en faktor i klasserummet.

En pige på hf fremhæver den tilsvarende pointe, da hun skal nævne en fordel ved hf frem for gymnasiet. Intervieweren spørger, om gruppen ville foretrække, at der også var karakterer på hf. Det svarer de alle nej til, og pigen uddyber:

Så ville det være det samme som i gymnasiet, ikke. Jeg kan godt lide, at på hf, der kan man spørge, man kan spørge de mest dumme spørgsmål. Og det kan man ikke på gymnasiet, der skal man jo spille, at man kan finde ud af det.

Int: Ja, det er jo virkelig her, der er den store forskel.

Ja, så kan man få mere ud af det, fordi man bare kan spørge. I stedet for at man skal tænke over, hvad læreren tænker om én, eller om de i det hele taget mener, at man er lidt dum eller hvad. Og det kan man ikke på gymnasiet. (hf2)

Pigen her har været begyndt på stx, men stoppede fordi:

Jeg var træt af det der karakterræs. Man skal fedte for lærerne for at få gode karakterer, og det gad jeg ikke lige. Det der med at skulle være på hele tiden. Altså nogle gange, så kan man jo godt have en dag, hvor man bare har lyst til at slappe lidt af. Og hvis man gør det, så ryger karaktererne bare lidt ned. De vil ikke rigtigt være ved det, men på gymnasiet der kan det også trække ned, hvis man ikke har de samme meninger som lærerne. (hf2)

Pigens erfaringer fra stx peger med andre ord både på, at karakterer kan virke disciplinerende (man er nødt til at være aktiv og ikke slappe af), og på oplevelsen af, at bedømmelsen ikke altid er retfærdig, og at karaktererne fører til fedteri. "Det var en af grundene til, at jeg valgte hf. Ikke fedteri." (hf1) Man kan måske ikke direkte sige, at fedteri blokerer for læring, men det betyder, at den mundtlige standpunktskarakter producerer en bestemt form for elevadfærd i undervisningen, som måske ikke er den mest hensigtsmæssige for læring eller for undervisningens forløb.

Ud over at karaktergivning kan fungere både motiverende og demotiverende, så tyder elevernes fortællinger også på, at nogle af de former for elevadfærd, som standpunktskaraktererne tilskynder til, ikke er specielt understøttende for elevernes læreprocesser. Hf-elevernes oplevelser med ikke at have karakterer før bedømmelsen ved eksamen fortæller dermed både om de fordele og ulemper, standpunktskarakteren kan have.

2.4 Sammenfatning: Fag, kriterier, karakterer og de gymnasiefremmede elever

Analysen af elevernes fortællinger om fag, kriterier og karakterer peger på, at det virker positivt på dem, når læreren fortæller, hvad meningen er med faget, eller når det fremgår på anden måde. Eleverne lægger vægt på, at de kan se, hvad de kan eller skal bruge faget til, hvordan det er meningsfuldt. Mange elever kan også godt lide, når det er muligt at arbejde med indholdet selv, når de kan få "fingrene i indholdet" og ikke udelukkende hører om det. Der er også eksempler på, at det fungerer godt, når læreren bygger videre på det, eleverne ved i forvejen.

Derudover er det påfaldende (men nok ikke overraskende for erfarne skolefolk), at læreren betyder så meget for, om et fag opleves som godt eller skidt. Elevernes oplevelse af læreren kan være grund til, at de vælger at engagere sig i faget, eller at de vælger netop *ikke* at gøre det. "Læreren bestemmer jo selv, om faget skal være spændende," som en elev har udtrykt det.

Det positive i den store betydning, læreren tilkendes, er, at så kan der arbejdes med elevernes interesser! De kommer ikke med på forhånd fastlåste sym- eller antipatier, men er bevægelige i forhold til den formidling af faget, som går gennem en lærer. Der er altså en handlemulighed her.

Lærerens centrale betydning er også et udtryk for, at det ikke virker, som om det er en interesse for fagene i sig selv, som driver eleverne i gymnasiet. Tværtimod er den mindre positive side af elevernes fortællinger, at der er så mange historier, hvor eleverne fortæller om fag, som opleves som inderligt ligegyldige og kedsommelige.

Men derudover finder vi det særligt tankevækkende (og alarmerende), at kriterierne fremstår så uklare for eleverne, som det åbenbart er tilfældet. Det betyder eksempelvis, at det ikke er tydeligt for eleverne, hvorfor de skal være bevidste om deres måde at formulere sig på, eller hvad det er, de skal lægge vægt på, når de arbejder med indholdet og forsøger at forstå (eller huske) stoffet.

At kriterierne står så uklart for eleverne kan skyldes, at der er flere ting på spil. Ét forhold er, at det ikke virker, som om fagenes formål formidles til eleverne. Nogle elever fortæller, at læreren ved begyndelsen af året har fortalt, hvad de officielle mål er, men det virker ikke, som om der undervejs i undervisningen er en løbende refleksion og dialog om, hvad det er vigtigt at lære ved faget og hvorfor. Hvis eleverne får præsenteret kompetencemålene for fagene og undervisningen i øvrigt, trænger de i hvert fald ikke igennem som mål, eleverne selv kan bruge til at orientere sig efter. Det kan hænge sammen med, at målene i sig selv ikke er meningsfulde for eleverne, og det kan hænge sammen med, at det er vanskeligt stof at formidle, ligesom det måske heller ikke altid er åbenlyst for lærerne, hvad meningen med indholdet er.

Problemet med at kriterierne står så uklare for eleverne, er ikke alene, at de har svært ved at orientere sig og fokusere på det væsentlige. Det betyder også, at kriterierne for bedømmelse kommer til at fremstå som et mysterium, og i nogle tilfælde som vilkårlig. Det gælder ikke mindst i de humanistiske og de samfundsvidenskabelige fag, hvor det er vanskeligere for flere af eleverne at sige, hvad man skal kunne. I forhold til matematik og de naturvidenskabelige fag har eleverne en oplevelse af, at der er entydige svar, man kan sætte to streger under. Derimod er bedømmelsen af argumenter, ræsonnementer og af "et godt og varieret sprog" uklar for eleverne, og muligvis vanskelig for lærerne at formidle – enten fordi sidstnævnte ikke tænker over kriterierne, eller fordi de er svære at sætte ord på. Resultatet risikerer at blive, at eleverne ikke får nogen forklaring.

Hertil kommer, at der er nogle særlige forhold med hensyn til de kriterier, som knytter sig til selve sproget. Vi vender i næste kapitel tilbage til, hvordan sproget i sig selv sorterer eleverne, men i forbindelse med kriterier og karakterer ligger der et særligt problem for de gymnasiefremmede elever. Når de sproglige kriterier ikke formidles i skolen,

så har de gymnasiefremmede elever ikke andre steder at gå hen og få dem forklaret. Normerne for, hvad der gælder som godt sprog, vil ofte heller ikke være kendt af deres forældre, mens forældrene til de gymnasiekendte elever i højere grad vil kunne hjælpe de unge med at forstå, hvad det er, lærerne lægger vægt på i sproget, og hvordan de skal præsentere deres pointer. Adgangen til at forstå kriterierne bliver dermed ulige.

Der synes at være nogle forskelle mellem skoleformerne i relation til elevernes oplevelse af fag, kriterier og karakterer. Eleverne på htx virker mest reflekterede i forhold til fagenes indhold. Det er især htx-eleverne, som har overvejelser over, hvad fagene handler om, og hvorfor de er interessante. Hf'erne virker derimod mest i vildrede med hensyn til, hvad faget går ud på, mens eleverne på hhx fremtræder mest skeptiske i forhold til fagenes indhold. Det skal understreges, at der er tale om tendenser, og at der naturligvis findes interesserede hhx'ere og tvøvende htx'ere.

Forskellen i forventningen til, om fagene kan bruges til noget, kunne umiddelbart forventes at være knyttet til, om man har et bestemt mål med sin uddannelse, men sådan virker det ikke. Blandt eleverne i de klasser, hvor de i foråret i 1. g udfyldte spørgeskemaer, er det ikke hhx'erne, som fremstår som de mest målrettede (se tabel 4):

			Ved du hvad du skal efter gymnasiet?			Total
			Ja	Nej	Er i tvivl	
Skoleform	Stx	Antal %	99 35,6%	75 27,0%	104 37,4%	278 100,0%
	Hhx	Antal %	45 29,4%	46 30,1%	62 40,5%	153 100,0%
	Htx	Antal %	64 41,3%	32 20,6%	59 38,1%	155 100,0%
	HF	Antal %	46 54,1%	11 12,9%	28 32,9%	85 100,0%
Total		Antal %	254 37,9%	164 24,4%	253 37,7%	671 100,0%

(Tabel 4: Sammenhæng mellem skoleform, og om eleverne ved, hvad de skal efter gymnasiet.)

Tabellen viser først og fremmest, hvor mange af eleverne, som er i tvivl om, hvad de skal. Mere end en tredjedel af eleverne i de 31 1.g-klasser er i tvivl, og yderligere en fjerdedel svarer, at de ikke ved, hvad de skal. Hhx er den af de fire former, hvor færrest svarer, at de ved, hvad de skal efter gymnasiet. Forklaringerne på hhx-elevernes ønske om at kunne se fagenes nytte og anvendelighed skal derfor snarere søges et andet sted. Det må blive spekulationer, men det kan hænge sammen med, at eleverne netop ikke ved, hvad de skal bagefter, og derfor er en anvendelighed af fagene i andre sammenhænge end uddannelse vigtigere for dem. Den tolkning støttes af et par citater i materialet. Det kan så forstærkes af, at de gymnasiefremmede, som har valgt hhx, er dem, som har valgt den gymnasieform, som fjerner dem mindst fra en eventuel erhvervsuddannelse. Deres valg af en boglig uddannelse frem for en håndværksmæssig er derfor mindre definitiv, og den praktiske anvendelighed har måske derfor en stærkere placering som noget, der kan legitimere et indhold.

Elevernes oplevelser af fagenes indhold, af kriterierne for bedømmelsen af deres bidrag til undervisningen og af karaktergivningingen viser altså samlet set en høj grad af usikkerhed hos de unge med hensyn til kriterier og vanskeligheder ved at se, hvad meningen er med det, de lærer i fagene. Disse usikkerheder kan slå stærkere igennem over for de gymnasiefremmede elever, fordi de ikke umiddelbart har adgang til andre, som kan forklare dem kriterierne, og der er en risiko for, at den manglende mening og en nagende fornemmelse af urimelighed og vilkårlighed i karaktergivningingen kan få de gymnasiefremmede elevers tro og gejst i forhold til gymnasielivet til at smuldre.



KAPITEL 3:

Undervisning, sprog og deltagelse

At undervise er dels at tilrettelægge rammerne for læring, dels at sikre, at der virkelig foregår læring inden for disse rammer. Læreren vil som regel være den, der planlægger de aktiviteter og de socialformer, som elevernes læring skal udfolde sig indenfor. Det brede undervisningsbegreb betyder, at lærerens største professionelle aktivitet udmærket kan ligge forud for en lektion som planlægning og organisering, mens det er eleverne, der er mest aktive i skolens lektioner. Selvstændige studieaktiviteter og lektier, som læreren har tilrettelagt, men hvor hun/han ikke er til stede, når de gennemføres, er også undervisning. Det centrale er altså ikke, om læreren altid står ved eleven, men det at læreren har tilrettelagt læringsaktiviteter. Valget af undervisningsform og dermed elevernes læringsformer, er den centrale didaktiske opgave for læreren (Illeris 2006).

Når eleverne taler om undervisning, fylder læreren som person meget. Eleverne vurderer lærerens stil som f.eks. kedelig, spændende eller sjov. De bemærker, om de får mulighed for selv at arbejde med stoffet, og ikke mindst er de opmærksomme på, om læreren viser interesse for dem som personer. Hvordan eleverne end bedømmer et fags relevans, og dermed deres interesse for det, er lærerens faglige og menneskelige kvaliteter afgørende. Faget eller indholdet i sig selv synes ikke at være særligt påtrængende for mange elever (jf. foregående kapitel).

Elever har forståeligt nok svært ved at skelne mellem lærer, undervisning og læring i interviewene. I dette kapitel adskiller vi alligevel begreberne og sætter fokus på elevernes fortællinger om 'god' og 'dårlig' undervisning, dernæst på deres oplevelser i forbindelse med at deltage i undervisningen, og endelig – og ikke mindst – på sprogets betydning for kvaliteten af læring. Ved at sætte et særligt fokus på undervisningsformer, læreren og læringsmiljøet hver for sig, bliver det mere synligt,

hvordan disse elementer i skolen har betydning for de gymnasiefremmedes muligheder og vanskeligheder i de gymnasiale uddannelser.

3.1 Undervisning

Den gode og dårlige undervisningstime

Eleverne fremhæver næsten alle steder tre elementer som grundlag for en 'god time': Variation, notater på tavlen og selvstændigt arbejde. Dette er for så vidt ikke store krav at stille til gymnasial undervisning. Men netop derfor bliver elevernes udtalelser interessante set i forhold til deres sociale baggrund.

Stort set alle elever ønsker variation i undervisningen, og dermed mener de, at der skal være afveksling i lektionen, men også at timerne, dagen og ugen igennem ikke foregår efter samme undervisningsmodel. Eleverne vil gerne have, at de ikke på forhånd nøjagtigt ved, hvad der skal ske i en time. Her begynder kravene til lærerne og deres samarbejde så at blive ganske store.

[En god time] er én, hvor man har en kombination af at lytte, det kan måske være de første tre kvarter, og tage notater og så bagefter få arbejds spørgsmål og opgaver eller gå et sted hen og forberede en øvelse. Så det ikke bliver det samme hele tiden. (htx1b)

Notater på tavlen er et elevønske, for så kan man skrive ned og gemme. Lærernotater er en god måde at få struktur på indholdet på, ikke mindst i en svær lektie, siger eleverne. Noter, der skrives ned fra en tavle til en gemt fil, har imidlertid kun betydning, hvis eleverne har forstået det, de 'skrev af' fra tavlen. I modsat fald sker der ikke megen læring, men højst reproduktion.

Selvstændigt arbejde med et stof, altså det at forsøge selv, lave eksperimenter eller finde løsninger, finder eleverne er 'afvekslende' – specielt i forhold til at lytte til lærerord i lang tid, men eleverne begrundede det også med, at når man i timen strider med f.eks. en matematikopgave, kan man straks få tjekket resultatet, og læreren kan her og nu vejlede i forståelsesprocessen.

En god lærer skal, siger hxx-pigen, "også være konsekvent – ikke bare 'I laver det, hvis I har lyst'" (*hxx3*). Hun fortæller, at en lærer var 'spids' de første par timer, hvor hun hamrede i bordet og krævede computerskærmene lukket, "lige de første par timer, før vi vidste, at det var hende, der bestemte". Læreren skal ifølge eleverne tilsyneladende markere sin position tidligt:

Hvis lærerne én gang har vist, at han eller hun ikke kan styre det, så taber de. [...] De må ikke overlade det til os alene. Så mister lærerne troværdighed. (stx1b)

Eleverne oplever ikke en modsætning mellem en skrap lærer og en lærer, de kan lide. De fleste elever sætter således pris på, at læreren viser, at hun har kontrol over, hvad der skal ske, at der er en linje i det, hun foretager sig, og at der er konsekvens, hvis man f.eks. ikke afleverer opgaver. Det springende punkt er, om læreren tager denne autoritet på sig, således at hun samtidig viser interesse for sit fag og eleverne. Der skal være tid til at grine og tid til at bevæge sig ud over den snævre faglighed. Eleverne ønsker med andre ord hverken en lektor Blommes terror eller parodien på rundbordspædagogen, som overlader det til eleverne, hvad de vil lave. De ønsker en lærer, som kan sætte en klar ramme omkring undervisningen, som eleverne kan orientere sig i forhold til, men også, at der inden for denne ramme er plads til overraskelser.

Der er en dobbelthed hos eleverne i forhold til ro, orden og disciplin på den ene side, og at de på den anden forbeholder sig ret til at orientere sig andre steder hen eller at snakke med sidekammeraten, hvis noget er kedeligt, eller de lige skal aflevere en (faglig) kommentar. Arbejdsro og disciplin er altså ikke nødvendigvis noget, eleverne selv mener, at de skal sørge for – selv om to stx-elever fortæller, at i deres klasse kan man godt tysse på hinanden. Elever, der ønsker disciplin og ro, kan være dem, der selv har sværest ved at være rolige. Vi vender tilbage til dette punkt nedenfor i forbindelse med spørgsmålet om disciplin og selvdisciplin.

Variation, notater på tavlen og selvstændigt arbejde hænger sammen med lærerens fagligt-pædagogiske planlægning og afvikling af undervisningen. Men en hel række sociale og mere følelsesmæssige

forhold ved undervisningen er også afgørende for en god time for eleverne.

Karoline i stx siger om en god time:

Hold kæft, hvor har vi haft en god time i matematik, hvor vi har gennemgået noget teori på tavlen, hvor man tænker, jo, det er egentligt let nok at forstå. Der skal selvfølgelig være lidt udfordringer i det, ikke. Og så regne nogle opgaver, og så prøve selv at forstå det. [...] Eller ved nogle succesoplevelser i fysik nogle gange, hvor man egentlig har sidet med noget svært og så bliver taget til tavlen. Man er ikke helt sikker på, at det er rigtigt, men så kommer man op til tavlen, og så kører man det bare lige af, og så er det rigtigt. Og så får man positiv respons på det, man laver. Det er næsten lige meget, hvad man har lavet, bare man fik noget positiv respons, det kunne jeg altså godt bruge noget mere af. (stx3a)

For Karoline er der to elementer, der giver hende en positiv følelse (og hun står ikke alene i den sag). Det ene er følelsen af at mestre noget svært i faget ved at forstå noget. Det anden er den positive respons.

Karoline viser, at det at mestre noget hænger sammen med, at der samtidig har været en udfordring, man har overvundet. Det er en tilfredsstillelse at klare noget, man først ikke troede, man kunne. Oplevelsen af succes giver positiv vurdering af undervisningen. I en artikel, som sammenfatter undersøgelser af, hvad der støtter læring i naturvidenskab, nævner deHaan syv punkter, hvoraf det ene er 'motivation og selvopfattelse' (deHaan 2005), og teorien om self-efficacy bidrager også til denne pointe (Zimmermann 1995). Troen på at være i stand til at lære og at kunne finde ud af noget understøtter yderligere progression i læring.

Indsigt i elevernes selvopfattelse må være et mål for lærerens pædagogiske handlen. At få positiv feedback eller ros er, som Karoline ser det, en anerkendelse, der viser, at det nytter noget at gøre en indsats for at arbejde og tænke. Lærerens ros fremmer elevens positive selvopfattelse. Men ros kan foregå på mange måder – også indirekte. En elev fremhæver en lærer, som er rigtigt god til "at trække det, man siger ind, selv om det er noget andet end det, hun lige havde tænkt på" (stx3b).

Eleven oplever her at kunne bidrage med noget relevant og dermed få en mere legitim plads i undervisningen. Det er en pædagogisk kunst at formulere rettelser, så det ikke fremmer følelsen af, at det er omsonst at deltage. I modsat fald kan reaktionen være som hos Karoline: "Så kunne jeg have brugt de syv timer bedre." (*stx3a*) Da eleverne selv oplever, at de har det bedre i og efter timer, hvor de har deltaget aktivt, er det specielt for elever fra gymnasiefremmede miljøer vigtigt, at de lærer at få mod til at være aktive.

I interviewene omtaler eleverne undervisning, de ikke bryder sig om, og også her er elevens oplevelse af lærerens 'stil' afgørende. Den dårlige undervisning er ofte blot det omvendte af den gode undervisning: Timer, hvor læreren taler hele tiden, er en klar taber, ligesom ensformig undervisning og rodet og urolig undervisning fremhæves negativt. Ordet 'kedeligt' er ofte det ord, eleverne hæfter på den dårlige undervisning. Kedeligt dækker over mange ting – fra timer, der ikke giver mening, lange lærerforedrag, ensformig opbygning af lektioner til for hurtigt eller for langsomt tempo.

Eleverne viser andre steder, at de tåler det kedelige, hvis de ser en mening med det, der sker. Når gymnasiefremmede elever oplever noget som 'kedeligt', er det ofte, fordi de har svært ved at se relevansen med det, der sker. At se mening og relevans er det samme som at se en relation mellem ens egen situation og det, man står overfor. For elever, der ikke kender gymnasieverdenen, er den proces endnu sværere end for elever, der er kendt med gymnasiekulturens koder. Når noget er 'meningsløst' og derfor kedeligt, kobler man sig selv af, eller føler sig koblet af, og den negative læringsspiral er sat i gang.

For vor elevgruppe er modet til at være aktiv af central betydning for at bryde den negative læringsspiral. Men at få det mod er ikke noget, man kan etablere alene og ud fra sig selv. Et problem for eleverne er, at de måske mest er aktive for, at læreren skal "lægge mærke til dem", så de får gode karakterer. En gruppe drenge fra hhx siger som svar på interviewerens spørgsmål, at man skal notere og se engageret og interesseret ud:

Johan: Men det er svært, når det bliver så kedeligt.

Ahmed: Seriøst du gaber. De kan sidde og tage notater, og han kan

sidde og snakke i femten timer, han sidder bare og trækker ordene ud. Altså [...] snakker med sådan nogle gammeldags ord. (hhx1)

Tempoet er en anden afgørende faktor for at blive inkluderet eller koblet af. I citatet ovenfor er det det fodslæbende tempo, der bremser elevernes engagement. Men læreren på hhx, der begynder undervisningen, før timen starter, og måske ude fra gangen råber, hvilken side de skal slå op på, skruer modsat tempoet op allerede inden, eleverne har papirer og computere i gang, og det er tilsvarende med negativ effekt. Stemningen er slået an med læreren, som skælder ud over, at de ikke er klar (hhx3). En pige fortæller, at det kan betyde, at man i virkeligheden i sidste ende mister tid og for eksempel ikke når at få rettet opgaver. For hurtigt tempo betyder mange gentagelser, uden at man alligevel forstår budskabet.

Timens ouverture påvirker humør og arbejdsglæde. At tjekke fravær i timens begyndelse kan – måske paradoksalt nok – være anledning til en god indledning på arbejdsfællesskabet, fordi det kan skabe en roligere begyndelse på forløbet.

Der vil altid være forskel på gode og dårlige undervisere, men eleverne kommer også ind på, at man skal vænne sig til lærerne, og det kan tage tid. Lærerskift i de tværgående forløb er derfor lidt svært. En dreng fortæller således:

Sidste år har vi haft tolv, tretten, forskellige lærere med vidt forskellige metoder, hvor de fleste af dem var dårlige. [...] I Naturvidenskabeligt Grundforløb: Fire forskellige lærere. I AP [almen sprogforståelse] tre forskellige lærere. I AT [almen studieforberedelse] ti forskellige lærere – der kom også en lærer på, vi aldrig havde haft før. (stx1a)

Jo mindre bekendt man er med gymnasiets undervisningskultur, jo sværere er det som elev at skyde sig ind på lærernes forskellige undervisningsformer. Noget i den nye gymnasiereform kan altså gøre det endnu sværere for gymnasiefremmede elever. Fagdidaktiske udvekslinger blandt lærerne ser ud til at være mere nødvendigt end tidligere.

Gruppe- og projektarbejde

Variation i undervisningen kan være mange ting. Her vil vi opholde os ved gruppearbejde og projektarbejde. Ved projektarbejde forstår vi et længerevarende gruppearbejde, hvor eleverne selvstændigt formulerer (dele af) arbejdsopgaven og selvstændigt planlægger arbejdsprocessen. Projektarbejdet skal ende med et produkt, som gruppen også mere eller mindre fastlægger selv, inden for givne rammer. Gruppearbejde er som regel et indslag i den normale undervisning, hvor eleverne i kortere tid arbejder sammen eller diskuterer.

Det er kendt, at projektarbejdet kan give alle elevgrupper problemer med at fordele og udføre arbejdsopgaverne til tiden og i ansvarlighed over for hele gruppen. Det er også velkendt, at elever holder af arbejdsformen, fordi den løser den almindelige skemabinding, fordi de delvist selv kan bestemme emnet, og fordi de kan koncentrere sig om én ting i længere tid. Vi vil vise, hvordan nogle gymnasiefremmede elever oplevede projektarbejdet.

Vi bemærkede, at eleverne ved 'de åbne projekter' nogle steder mente, at de kom til at bruge for lang tid på at skyde sig ind på at finde et emne (*htx1a*). Men htx-eleverne mener stort set, at der var flere fordele end ulemper ved de meget åbne projekter (jf. Ulriksen & Holmegaard 2008). Forklaringen kan være, at teknologiprojekterne på htx har en længere varighed end for eksempel AT-forløb på stx. En anden forklaring kan være, at htx er mere konkret og praksisorienteret i produktkravene, end det er tilfældet på stx. Her har produktkravene i de fleste tilfælde noget med tekst, tale og skrift at gøre og er således mere akademiserede krav. Gymnasiefremmede elever vil via deres baggrundskultur være mere fokuseret på det konkrete end på det akademiske.

En gruppe drenge fra htx siger direkte, at det er i projektarbejdet, at de lærer noget – og på en hyggelig måde. De knokler på til sidst, men der kan godt være lidt hyggesnak undervejs. Desuden skaber projektarbejdet ansvarlighed både over for de andre og en selv. Det går ud over en selv, hvis man ikke får det lavet, så der arbejder man (*htx1a*).

Men at styre egen tid er en vanskelighed ved projektarbejdet. Det problem har rod i spørgsmålet om "at tage sig sammen" og i spørgsmålet om ansvar. Men det har også rod i spørgsmålet om gruppesammensætningen. Vi vil se lidt nærmere på disse forhold.

Selvdisciplin og ansvar

På interviewerens spørgsmål om selvdisciplin svarer nogle elever:

Simon: Det kommer an på, hvor vigtigt det er. Og hvor lang tid vi har til det. Har vi 3 uger til at lave en opgave, går de to første uger op i hat og briller.

Eva: I teknologi der har man flere uger til at lave sådan et projekt, og det er kun de sidste to, tre uger [lyd, som antyder, at der er fart på arbejdet], fordi man ikke har lavet noget i alle de andre uger.

Simon: [...] Det kommer an på, hvor meget disciplin du har.

Jens: Det kommer an på, om det skal afleveres. Hvis det skal afleveres, så bliver det ofte godt. Hvis det ikke skal, så... [...] Jeg synes ikke det fungerer. I gruppen der falder ambitionen bare.

Eva: Så sidder man bare og slapper af og laver ikke det store. Man prøver at se engageret ud [...] Så siger man nogle ting, når læreren kommer [...] Og så slapper man af bagefter. (htx1b)

Eleverne siger i citatet, at lærerens overvågning betyder noget for arbejdet. En pige på en anden htx-skole fortæller tilsvarende, at de ikke får lavet noget, når læreren går op på lærerværelset, og de kan gå hjem, hvis de har lyst til det. Og det gør en del af dem så! (*hx1a*). Selv om eleverne godt kan indse, at projektarbejde kan give en anderledes og mere meningsfuld læringsoplevelse, så mangler mange fra vor elevgruppe stadig indsigt i, *hvordan* man lærer gennem denne form for arbejde.

I citatet ovenfor fremgår det, at selvdisciplinen hænger sammen med, hvor vigtigt projektarbejdet er. Eleverne foretager en prioritering af deres indsats i undervisningen. Det er de nødt til, for de har knapt med tid, og ikke alt arbejde og alle lektier kan nu engang nås (jf. afsnit 6.2). Det bemærkelsesværdige er imidlertid, at elevernes prioritering ikke altid udspringer af, om faget er interessant eller relevant. Begrundelsen knytter sig til en ydre disciplinerende instans: Skal det afleveres eller ej? Hvis arbejdet skal føre til et produkt, som skal afleveres, tilkendes det mere betydning, end hvis det bare uforpligtende skal diskuteres i klassen.

Det kan man opfatte som et udtryk for elevernes manglende modenhed, manglende prioritering af skolen og manglende evner til at

forvalte deres egen tid. Det *kan* det selvfølgelig være. Men det er også et udtryk for, at eleverne har lært at læse skolens måde at markere, hvad der er vigtigt, og hvad der ikke er vigtigt. Gennem forvaltningen af sine disciplinære virkemidler formidler skolen en kode til eleverne for, hvad de skal prioritere og hvad ikke. Afleveringer markerer alvor. Hvis institutionens reaktion på elevernes tilsyneladende manglende selvdisciplin er at skærpe de disciplinære rammer, forstærker man ofte deres uheldige handlemønster. Men hvis man reagerer med blot at give los og lade eleverne styre helt frit, risikerer man modsat, at de ikke uden videre kan forvalte frirummet. Det er dét dilemma, som elever, lærere, ja hele institutionen, står i. Man kan også sige, at skolen får de elever, som den skaber.

Aktivitet og koder

Det er til gengæld et spørgsmål, om lærerne kan aflæse elevernes aktivitetsniveau, og om eleverne har ret i, at fremlæggelserne tillægges en lavere værdi af lærerne end afleveringerne. Måske har de elever, vi har interviewet, alligevel læst koden forkert. Vi kan ikke afgøre det ud fra interviewene, men det forekommer sandsynligt.

Den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein gør opmærksom på, at en del af elevernes kompetencer går ud på at kunne læse, hvilken sammenhæng man er i, altså i hvilken pædagogisk diskurs man færdes. Bernstein understreger, at uddannelser ikke bare er neutrale formidlere af indhold. Når indhold flyttes fra den praksissammenhæng, det oprindeligt indgår i (f.eks. i en videnskab eller et erhverv), og ind i uddannelsen, sker der en rekontekstualisering, og i den proces sker der også noget med indholdet. I uddannelserne bearbejdes indholdet i 'den pædagogiske diskurs', som blandt andet består af en bestemt klassifikation og rammesætning (se Bernstein 2001).

Klassifikation vedrører forholdet mellem de enkelte dele i faget (indre klassifikation), mellem faget og andre fag og mellem viden fra faget og viden uden for uddannelsen (begge ydre klassifikation). I uddannelser, som er stærkt klassificerede (noteret K⁺), er der en skarp adskillelse mellem de enkelte dele, således at de enkelte fag ikke blandes, og således at viden, der knytter sig til hverdagserfaringer, ikke tilkendes relevans i uddannelsen. I svagt klassificerede uddannelser

(noteret K^-) kan der ske bevægelse af indhold og erfaringer på tværs af de forskellige elementer. Rammesætningen vedrører kontrollen over undervisningen, f.eks. rækkefølge og tempo. Stærkt rammesat undervisning har en høj grad af lærerkontrol, mens svagt rammesatte uddannelser har en tilsyneladende højere grad af deltagerindflydelse.

En del af Bernsteins pointe er nu, at eleverne foretager en afkodning, så svagt klassificerede uddannelser af eleverne tolkes som stærkt klassificerede. Bernstein illustrerer det i et forsøg med syvårige børn, hvor børnene fik en helt åben opgave (K^-), og hvor arbejderklassebørnene tog den for pålydende, mens middelklassebørnene identificerede situationen som en specialiseret kontekst og derfor omtolkede opgaven fra K^- til K^+ . Derfor svarede de på en måde, som var i overensstemmelse med den specialiserede diskurs (Bernstein 2000, s. 18ff). Bernstein taler om evnen til at genkende situationen på en bestemt måde ('recognition rule'), der kræver forståelse af koden.

I gymnasieundervisning vil man kunne se dette handlingsmønster. Et eksempel er som tidligere nævnt (kapitel 2) de vanskeligheder, som gymnasiefremmede elever har med diskussioner i humaniora og samfundsvidenskaberne, hvor eleverne oplevede, at de skulle mene det samme som læreren. I Bernsteins optik kan der være tale om, at de gymnasiefremmede elever opfatter situationen som svagt klassificeret, (K^-), dvs. at man kan inddrage egne holdninger, oplevelser og erfaringer fra verden uden for skolen – altså som en åben diskussion. Men i stedet skal diskussionen læses som stærkt klassificeret (K^+), fordi det kun er bestemte typer af argumenter, ræsonnementer og henvisninger, som har gyldighed i en specialiseret diskurs som eksempelvis tolkning af et billede eller et digt. De gymnasiekendte elever vil ifølge Bernstein i kraft af deres sociale baggrund have forudsætningerne for at genkende situationen som det, den er: en specialiseret kontekst.

Det samme kan være tilfældet med projekt- og gruppearbejder. Her vil det betyde, at nogle elever kan afgøre, om et arbejde, der tilsyneladende er underlagt en meget løs og åben ramme, reelt ikke er det, men faktisk er underlagt en stram ramme, som eleven forventes at handle efter. Det kan være, at der lægges op til helt frie valg i et projekts indhold, men at der alligevel er visse valg, der foretrækkes, fordi de fører frem til bedre analyser eller mere fagligt relevant arbejde. Nogle elever vil ikke

forstå dette. Der kan også lægges op til, at eleverne selv vælger produkt- og arbejdsform, men der er alligevel en norm for, hvad der er bedre end andet. Den elev, som kan læse (i Bernsteins ordvalg: genkende) koden, vil rette sig efter den 'efter eget valg', mens andre elever kun læser de åbne rammer, og de ved ikke, om de gør noget 'rigtigt' eller 'forkert'.

Det er derfor muligt, at de gymnasiefremmede elever, vi har interviewet, forstår den løse og åbne ramme som *reelt* set løs og åben, mens andre elever genkender den mere skjulte forventning om, at eleverne gør noget bestemt, og det er dette, der ligger til grund for lærernes vurdering. Det kan mange af vore elever altså ikke få øje på.

Gruppeprocesser og gruppedannelse

Et andet aspekt af gruppe- og projektarbejdet, som fylder meget i interviewene, er spørgsmålet om gruppeprocesser og gruppedannelser. Grupper kan dannes af eleverne selv, tilfældigt, efter placering og venskaber eller være resultat af et bevidst pædagogisk valg hos læreren. Alle former kan have fordele og ulemper alt efter formålet og alt efter gruppe-projektarbejdets karakter og længde. Det, eleverne siger, er 'rart', er ikke nødvendigvis det, der pædagogisk og på længere sigt er optimalt, og eleverne er trods alt forbløffende dygtige til at se, hvordan forskellige gruppeinddelinger virker ind på arbejdsprocessen.

Mange af vor elevgruppes synspunkter angående gruppeprocesser vil også andre elever kunne skrive under på. Eksempelvis siger eleverne:

- Skiftende grupper bryder klikedannelse og giver større fællesskab i klassen.
- Faste grupper kan være rart – man er tryk ved sine kammerater, og man fungerer godt sammen.
- Konkurrencen i klassen betyder, at man søger hen mod dem, der ligner én selv.
- Selvvalgte grupper sikrer, at man som elev ved, at man kan arbejde sammen med de andre.
- Selvvalgte grupper kan udstøde nogle i klassen.
- Samme niveau i en gruppe gør det lettere at nå det fælles mål.

- Forskelligt niveau i grupperne gør, at de dygtige kan hjælpe de svagere.
- Lærervalgte grupper kan betyde, at kemien i gruppen ikke fungerer.
- Lærervalgte grupper kan sikre, at alle lærer noget, og får de dårligste med ind i fællesskabet.
- Dovne og useriøse kammerater vil man ikke 'trækkes' med.

Spørgsmålet er, om gruppedannelsesprocessen og gruppearbejdsprocessen er en sorteringsmekanisme i forhold til elever, der kommer fra gymnasiefremmede miljøer. Fastfrysningen af nogle sociale og faglige grupperinger vil ofte følge social baggrund og kan dermed føre til eksklusion af bestemte grupper af elever (se også afsnit 5.2).

To forhold kan modvirke dette: For det første en erkendelse af, at de sociale, psykologiske og læringsmæssige elementer ved gruppe- og projektarbejde også er noget, eleverne progressivt skal lære at magte – og for det andet, at gruppe- og projektarbejdets store fortrin blandt andet er, at man lærer at formidle og dele sin viden med andre. Ikke kun for at de andre i gruppen passivt skal modtage, men fordi træning i at formidle kan fremme faglige og sociale kompetencer.

Hvis læreren (og skolen) vælger at tage gruppedannelsen på sig, så der ind i mellem sker en blanding af elever på tværs af deres egne venskabsgrupperinger, så kræver det også, at der foregår undervisning i selve gruppeprocessen. Eleverne skal hjælpes til at håndtere den. I hvilken udstrækning det sker nu, er ikke muligt at sige noget om ud fra vores materiale; men at det er afgørende for at få flere gymnasiefremmede ind i en velfungerende proces, er der ingen tvivl om (se også Ulriksen & Holmegaard 2008).

3.2 Deltagelse

Begrundelser for at deltage aktivt

Ser man på tværs af interviewene, er der syv forhold, som eleverne siger, betyder noget for deltagelse i undervisningen – og her tænkes primært på klasserumsundervisning.

- At man føler, at det, man siger, kan 'bruges' i undervisningen, og at man får meningsfuld feedback.
- At man har en god relation til læreren.
- At det sociale samvær i klassen fungerer, og at det er tilladt også at vise, at man ikke forstår.
- At man oplever, at der er mening og relevans i det, der foregår.
- At man rent sprogligt forstår det, der bliver diskuteret eller talt om.
- At man bliver set og taget alvorligt af både kammerater og lærere.
- At det på en eller anden måde kan betale sig at deltage.

Det kan være begyndelsen på en dårlig læringsspiral, hvis eleverne oplever ikke at få anerkendelse for det, de bidrager med, eller de ikke kan bruge den feedback, de eventuelt får, til at afkode krav og forventninger i undervisningen. Om eleven føler sig god, er derfor ikke alene et spørgsmål om elevens færdigheder, kompetencer og selvtillid, men også om samspillet med læreren.

Aktiv deltagelse er den måde, man kan vise sin faglige kunnen på, og derved opnå højere karakterer. Flere elever nævner, at hvis ikke man markerer sig – er 'om sig', som en elev udtrykker det – så får man ikke særligt gode karakterer. Oplevelsen af at deltage eller ej er derfor heller ikke alene en oplevelse af, om det er rart eller ej, men også om man lykkes eller ej.

Forskellen på den præstationsrettede elevstrategi og den forståelsesrettede strategi har Mats Trondman arbejdet med. Kort sagt består den forståelsesrettede strategi i, at eleven først og fremmest vil forstå indholdet, men hvor præstationskravet er mindre væsentligt eller direkte forstyrrende. Den præstationsrettede strategi ser skolen som en sportskonkurrence, hvor man skal gøre, som træneren siger, skal træne, og så får man gode resultater (Trondman 1999, s. 364f). Elever med fokus på den præstationsrettede strategi har behov for den bekræftelse, der ligger i den gode karakter eller den motiverende feedback. Den tætte sammenhæng mellem deltagelse og karakterer betyder, at flere af eleverne forholder sig strategisk til deltagelsen. "Det jeg ikke får karakterer for, lægger jeg ikke særligt mange kræfter i," siger en dreng (*htx2*).

Men er man præstationsrettet, bliver man også irriteret over kammerater, der scorer på blot at føre sig frem med snik-snak, eller som gentager andres pointer. Eleverne skal håndtere en fin balance i deres forvaltning af den sociale del af undervisningen. Nogle elever prioriterer at deltage aktivt i klassen for på den måde at få gode karakterer, og dermed fungerer karaktererne motiverende. Andre elever (og måske de samme, det kan vi ikke afgøre) vælger ikke at spørge, hvis der er noget, de ikke forstår, fordi de er bange for, at det vil få negativ indflydelse på deres karakterer. Elever, som er usikre på deres faglige styrke, vil være tilbøjelige til at holde sig tilbage.

Der er også elever, der fortæller, at de er aktive, fordi læreren bliver så skuffet, hvis de ikke er det (!), og der er elever, som er så irriterede på læreren, at de ikke gider deltage. Det kan skyldes 'dårlig kemi', men også oplevelsen af at blive dårligt behandlet eller misforstået (jf. afsnit 2.3). Det er et eksempel på, at eleverne ind i mellem vurderer lærerne ud fra personlige og ikke professionelle kriterier. Eleverne reagerer følelsesmæssigt. En genert dreng siger om sig selv, at han er meget stille, og han ved, at det giver dårlige karakterer. Drengen understreger på den måde betydningen af læringens sociale rum. Hermed har vi bevæget os over til spørgsmålet om, hvorfor man undlader at deltage.

Når nu eleverne mener, det bliver sjovere at gå i skole, hvis man deltager i undervisningen, og man oven i købet får mere ud af det, så skulle man tro, at de fleste elever vil være aktivt deltagende. Så enkelt er det imidlertid ikke, og vi har i det foregående allerede berørt nogle af de forskellige grunde, der kan være til nogle elevers passivitet.

I store træk er der fem hovedgrunde til, at nogle elever ikke deltager aktivt:

- hvis man ikke kan finde ud af det, herunder hvis man ikke har lavet lektierne til timen, og hvis man føler sig koblet af undervisningen,
- hvis miljøet i klassen ikke understøtter deltagelse,
- hvis man ikke oplever, at deltagelsen giver bonus eller anerkendelse fra læreren,
- hvis det er for kedeligt,
- hvis man vælger at prioritere noget andet højere end undervisningen.

Men for nogle elever handler det også om, at de bare ikke forstår, hvad et fag går ud på. En elev på hhx (*hhx3*) fortæller om et af fagene, at hun forstår det så lidt og hele tiden har en oplevelse af kun at være halvt med, så derfor er hun nu tæt på at opgive det pågældende fag og så satse på de andre i stedet. En pige på stx havde på samme måde så godt som opgivet det ene sprogfag, fordi hun oplevede, hun var for langt bagud (*stx3a*). Tilsvarende fortæller en dreng fra stx, at han i 1. g ikke forstod, når læreren gennemgik matematikken:

Det første halve år, der sad jeg helt nede i hjørnet, og så sad jeg bare og sov. Jeg er elendig til matematik, så jeg har brug for, at en lærer kan formidle opgaverne på en måde [...] ikke give mig mere opmærksomhed, men forklare det på tavlen, så jeg kunne forstå det. Så jeg isolerede mig i matematiktimerne. (*stx1a*)

Strategier for deltagelse og ikke-deltagelse

Der kan altså være flere grunde til at deltage eller ikke at deltage. Ser man på den lille gruppe gymnasiekendte elever, vi har interviewet, er der her nogle reaktionsmønstre, som dels træder tydeligere frem hos dem, og dels opleves som 'naturlige' i modsætning til, hvad de gymnasiefremmede elever gør og oplever.

Et eksempel på dette kan være, hvor sikker man skal være, før man siger noget i klassen. En gymnasiekendt pige fra stx fortæller:

Man skal bare sige det, hvis man har det. Jeg sidder bare med hånden oppe. Nogle har det sådan, at hvis de ikke er helt sikre, så siger de ikke noget, men jeg siger bare det, jeg ved. Hvis det er forkert, så er det bare ærgerligt. Det giver points. (*stx3a*)

Ikke alene er det en fuldstændig indlysende ting for hende at deltage. Hun har også den modsatte strategi af flere af de gymnasiefremmede, nemlig at sige noget uden at være helt sikker. Den strategi bunder tydeligt i et grundlæggende mentalt, socialt og fagligt overskud. En anden gymnasiekendt elev fra htx har en ret udviklet strategisk tilgang til deltagelsen i undervisningen. Han rækker altid hånden op i undervisningen, også selv om han ikke nødvendigvis har hørt spørgsmålet,

for sandsynligheden for at blive spurgt er lille, og hvis man har kunnet svare på de foregående spørgsmål, så går det nok også med det næste. Han har klare opfattelser af, hvad man skal kunne i de forskellige fag, og hvilke præferencer og særtræk de enkelte lærere har.

De gymnasiekendte elever er kendetegnet ved en offensiv strategi i klasserummet og ved at have afkodet de krav, der stilles – både indholdsmæssigt og sprogligt. Vores pointe er ikke, at de snyder. Det gør de *ikke*. Pointen er, at de i deres fortælling om deltagelse i undervisningen synlig- og tydeliggør nogle af de strategier og sproglige ressourcer, som giver dem en fordel og et forspring i forhold til de gymnasiefremmede elever. De gymnasiekendte elever oplever også et tidspres, de kan også kede sig, men helt grundlæggende har de en måde at gå til undervisningen på, som adskiller sig fra den tilgang, vi møder hos de gymnasiefremmede elever.

En elev med gymnasiefremmed baggrund fortæller, at han har et selektivt forhold til at lave lektier og har udviklet strategier til ikke at blive opdaget, og en dreng på en anden stx-skole har fundet ud af, hvor han skal sætte sig i klassen, for at læreren ikke skal lægge mærke til ham (*stx2b*). Disse usynlighedsstrategier kan nok sikre mod afsløring, men betyder samtidig, at man forsvinder ud af lærerens blikfelt og pacificeres. Dermed får eleven hverken adgang til hjælp eller bliver registreret af læreren som en deltagende elev.

Andre elev-strategier kan være at læse lidt forud i løbet af timen eller blive briefet af en kammerat angående teksten. En enkelt elev, en pige på stx, siger, at hun i nogle tilfælde fortæller læreren, at hun ikke har læst, så man ikke skal bruge tid på at spørge hende.

Der er ikke nogen synlig forskel på graden af deltagelse mellem skoleformerne, og heller ikke mellem kønnene. I nogle klasser er det pigerne, der fylder meget, mens der i andre klasser ikke er en klar kønsmæssig forskel. Det mest tydelige er forskellen mellem de gymnasiekendte og de gymnasiefremmede elever.

Uro og snak: Den suboffentlige kommunikation

Hvis man ikke har forberedt sig, ikke kan følge med, hvis undervisningen er kedelig, eller man ikke kan lide læreren, kaster nogle af eleverne sig ud i andre aktiviteter. Den mest udbredte (og klassiske) er at snakke

med sidemanden. Der er tilsyneladende stor forskel mellem de enkelte klasser med hensyn til 'snakkekulturen' – det, vi kalder den suboffentlige kommunikation. I nogle klasser regulerer man hinanden, så der er ikke er særligt meget snak, mens andre klasser er vældigt snakkende.

Den suboffentlige kommunikation kan knytte sig til klasseoffentligheden, men uden at snakken retter sig mod den fælles offentlighed, dvs. den fælles undervisning. Det kan f.eks. være diskussion af en opgave mellem to sidekammerater, mens læreren er i gang med den fælles gennemgang eller diskussion af noget andet.

Introduktion af bærbare computere og adgang til internettet i timerne har åbnet for en ny type suboffentlighed, nemlig den, som overskrider klasserummet. Ved vores besøg i forbindelse med uddelingen af spørgeskemaer så vi også sms som en adgang til en klasseoverskridende offentlighed. Elevernes forhold til computeren er ikke helt entydigt. De sætter stor pris på den som et redskab i undervisningen til noter og beregninger, men de er samtidig klar over, hvor meget den kan forstyrre.

I en hhx-klasse fortæller eleverne, at computeren ofte trækker, hvis undervisningen ikke lige fænger, eller hvis man er ved at være træt. Hvis undervisningen er spændende, så afbryder man ikke for at sende en msn. Elevernes beskrivelser viser med andre ord en ret direkte konkurrence om opmærksomheden mellem undervisningen og pc'en. Nogle elever fortæller, at elevernes placering i klassen også antyder noget om deres prioritering af de forskellige offentligheder: om man sidder nede bagved, hvor man kan dyrke sin computer, eller man sidder oppe foran.

Det særlige ved computeren er, at den ofte kommer til at forstyrre andre end ejeren. Hvis en elev ser film og surfer på nettet i en undervisningstime, er det ikke kun eleven selv, som kan se det. Alle kammerater, som sidder bagved, får filmen ind i synsfeltet. Det er nemt at miste koncentrationen. Den bærbare computer forstyrrer dermed på anderledes vis end gammeldags snak.

Snakken med sidemanden og computer-surf kan udløses af ked-somhed, men kan også være udtryk for, at frikvarteret flyder med ind i timen. En pige, som kom ind i en ny klasse, fortæller, at hun var chokeret over støjen. Interviewgruppen diskuterer i en længere passage

klassens snakkekultur, som for en af pigerne betyder, at hun opfatter, at 'de snakkende' bogstaveligt talt 'stjæler' undervisning fra hende. Hun har brug for at være koncentreret pga. et læsehandicap. Men en del elever oplever ikke snak som noget problematisk. De kan godt se, at snak forstyrrer, men det er svært at lade være.

Spørgsmålet om deltagelse og ikke-deltagelse er interessant af flere grunde. Det er et udtryk for de ambivalenser, eleverne har i forhold til gymnasieundervisningen: ønsket om deltagelse over for oplevelsen af, at det er umuligt ikke at stå af ind imellem; accept af (især) stx's og hf's almindennende funktion over for en oplevelse af kedsomhed og oplevelse af manglende relevans; ønsket om udstrakt selvstændighed over for behovet for, og kravet om, rammer og arbejdsro omkring undervisningen. Eleverne er ambivalente, og snak i timerne er en af de ting, ambivalensen vedrører. Den sidste grund til deltagelse eller ikke-deltagelse er interessant, er samspillet mellem gymnasieskolens forskellige arenaer.

Gymnasiets forskellige arenaer

Når eleverne snakker i timen, kan det som nævnt være, fordi de ikke fik talt færdigt i frikvarteret, eller fordi de lige kommer i tanker om noget, som skal afleveres. Vi ser her, hvordan der findes forskellige arenaer i gymnasiet. Med arenaer mener vi, at eleverne indgår i forskellige sociale sammenhænge, hvor det er forskellige interesser, som er i centrum, og hvor deltagerne forholder sig forskelligt til hinanden og til de regler, der gælder for at indgå i den pågældende arena, og i det som udspiller sig der. De arenaer, eleverne bevæger sig mellem, er ikke nødvendigvis adskilte i tid og rum, selv om visse tidspunkter og visse rum er tættere knyttet til nogle arenaer end til andre. Når der er time, danner klasselokalet ramme om de læringsaktiviteter, som elever og lærere er fælles om. Det kan man kalde den offentlige undervisningsarena. I frikvartererne danner klasselokalet ramme om arenaen for kammeratskabsgruppen (den sociale arena i skolen), ligesom kantineområdet, gangen eller ude-arealerne er det.

Men den sociale arena er også til stede i klassen i undervisningstiden, ligesom arenaen for undervisning er til stede i elevernes fritid, eller når klassekammerater mødes for at lave lektier eller rapporter

sammen. Så flyder den offentlige undervisningsarena ind over den sociale arena og hjemme- og fritidsarenaen. Her er der til gengæld den forskel, at læreren ikke flytter med.

Det påfaldende i elevernes fortællinger er, at de ikke altid opfatter det som forkert, når den sociale arena trænger inde i den offentlige undervisningsarena. Det fremstilles naturligt, ja en hf-elev udtrykker oven i købet en vis forargelse over en lærer, som ikke anerkender den suboffentlige undervisningsarenas ret til at være der, hvis det nu kun drejer sig om faglig snak, selv om det ikke er del af lærerens planlagte undervisningsforløb.

Jeg synes ikke, vi larmer [...] Det er sådan, at man sidder og prøver, og hvis det er noget, man ikke forstår, så sidder man sådan og hjælper hinanden, og så bliver vi bedt om at tie stille... (hf2)

Eleven her har forstået lærerens forklaring og vil gerne hjælpe sidemanden. Det interessante er, at det for eleven er fuldstændigt legitimt at snakke med naboen, så snart han har forstået, hvad de skal, uanset om det forstyrrer andre eller ej.

Undervisningen udgør, set fra gymnasiets side, den centrale arena, som andre arenaer bør underordne sig. Gymnasierne støtter dog den sociale arena gennem caféarrangementer, fester osv., men for skolen er der ingen tvivl om, at det er den offentlige undervisningsarena, som er den centrale. Men helt så entydigt er det åbenbart ikke for eleverne.

3.3 Sprog⁴

Når sproget i gymnasiet er fremmed

I begyndelsen af et interview med en gruppe stx-elever siger en pige:

Ja, og så er der lige et punkt mere, som jeg synes er vigtigt at få med, og det er, at der er nogle lærere, der taler et fuldstændig abstrakt sprog,

4) Dette afsnit om sprog er en let omarbejdet version af Ulriksen m.fl. 2008.

som man overhovedet ikke forstår. Jeg synes nogle gange, at det skal ned på et almindeligt sprog, så almindelige mennesker forstår, hvad det er, de står og snakker om. (stx3a)

Den samme pige fortæller om et orienteringsmøde i begyndelsen af gymnasieåret, hvor forældrene var inviteret. De stod bare og lignede spørgsmålstejn, fordi de ikke forstod, hvad gymnasielærerne sagde.

Eleverne i samme gruppeinterview nævner især dansk og sprogfagene som fag, hvor lærerne bruger og forventer (og forlanger), at også eleverne bruger et abstrakt og fremmed sprog:

Ja, hvis man for eksempel slår ordet 'godt' op i en ordbog, så står der 'good', men man kan altså også bruge de og de ord. Og det er de ord, som vi skal bruge [...] De snakker et fremmed sprog nogle gange, synes jeg. Men så rækker jeg da også armen op, og siger ja og kan vi så lige få det på dansk. Altså, nogle gange skal det lige bringes ned fra det der universitetsniveau, ikke også. [...] Så siger hun så, det betyder det og det på dansk, og det ved vi ikke engang, hvad betyder. [...] Man får sikkert gode karakterer, hvis man kan fyre dem [de svære ord] af, sige dem korrekt og bruge dem i de rigtige sammenhænge. Men hvis man så ikke kan, så sidder man der, jamen det var et ord, jeg ikke havde behov for at lære. (stx3a)

Det er eleverne, som bringer spørgsmålet om sproget op, og de eksempler og kommentarer, de kommer med, viser, at der er flere ting i spil. For det første er der tale om en socialisering. Det sprog, elevernes forældre ikke forstår ved orienteringsmødet, forstod eleverne heller ikke, da de begyndte i gymnasiet; men nu oplever de, at de kan forstå det, og alligevel har de problemer med gymnasielærernes sprog på andet år. Naturligvis bliver der ved med at være ord, eleverne ikke forstår. Det er blandt andet det, gymnasiet handler om: at eleverne udvider deres ordforråd og formuleringsevner, så de flytter sig i forhold til det, de kan, når de begynder.

Men det er ikke alene et spørgsmål om sprogbrug og ordforråd. Det er også et spørgsmål om sproglige normer. Når pigen i citatet synes, at det er lidt langt ude, at hun ikke bare kan bruge ordet 'good', når det

nu står i ordbogen, så hænger det også sammen med *hendes* syn på, hvordan man udtrykker sig. Hun mener ikke, der er grund til at udtrykke sig unødvendigt kompliceret. 'Good' giver for hende god mening. Lærerens sprog og faglige krav til, hvordan eleverne skal udtrykke sig, bliver derfor ikke alene oplevet som fremmed og uforståeligt på grund af konkrete gloser, men også fordi lærerens og elevens norm for, hvordan man udtrykker sig, kolliderer. Skolens norm for, hvordan man udtrykker sig, som læreren repræsenterer, er fremmed for eleven, og den forekommer måske ikke eleven relevant at lære. Dermed viser det sig som et pædagogisk problem: Læreren har åbenbart ikke formået at forklare eleven, hvorfor det er væsentligt at skelne mellem forskellige nuancer af betydning af ordet 'god' og 'good', og eleven oplever det derfor som akademisk og overflødigt. Man kan tolke dette som et kulturelt sammenstød mellem forskellige normer for sprog og sprogbrug. Læreren repræsenterer en norm, som eleverne ud fra deres sprognormer ikke opfatter som meningsfuld.

Betydningen af lærerens sprognorm viser sig i det tredje forhold i pigernes fortællinger, nemlig at der er en sammenhæng mellem sprogbrug og karakterer: Hvis eleverne i interviewet kunne huske lærerens virkelighedsfjerne og mærkelige ord, ville de sikkert få gode karakterer, siger de. De ved, at det ikke kun er afgørende, *hvad* man siger, men også med hvilke ord man siger det. Eftersom det er læreren, der giver eleverne karakterer og ikke omvendt, er det også lærerens sprognorm, som gælder. Forskellen kommer tydeligt til udtryk, når man sammenligner med en udtalelse fra en dreng fra htx, hvis forældre har en gymnasial uddannelse.

I dansk vil jeg læse den samme tekst igennem 100 gange for at finde alle detaljer, jeg kan høste ud af den. Hvis jeg kan bruge fremmedord for eksempel: "Jeg har haft et ambivalent forhold – på den ene side ... og på den anden side". Eloquent på engelsk – sprogneb! (htx3)

Drengen her går helt bevidst efter at krydre sit sprog med fremmedord og et avanceret ordforråd for på den måde at dupere læreren og få bedre karakterer. Vi vender senere i kapitlet tilbage til sproget som bedømmelsesgrundlag.

Det fjerde forhold er forbindelsen mellem sproget og muligheden for at forstå det faglige indhold. Hvis eleven i undervisningen (f.eks. i lektielæsningen) har vanskeligheder med at forstå en del af indholdet, kan vedkommende spørge læreren. Men hvis eleven oplever, at læreren taler et fremmed sprog, så er det muligt, at lærerens forklaringer slet ikke giver mening for eleven. Eleven forstår stadig ikke det faglige indhold selv efter grundig forklaring. Eleven bliver sat bagud, fordi hun skal afkode og oversætte lærerens sprog til sit eget sprog, og selv om det lykkes, så er det en tidskrævende proces, som eleven må rette sin opmærksomhed mod. Dermed afledes opmærksomheden fra den videre undervisning.

Flere af de elever, vi har interviewet, omtaler lærernes mere eller mindre uforståelige sprog, og det er ikke kun i dansk og sprogfagene. En gruppe hf-elever fortæller, at deres lærer i samfundsfag taler et sprog, der gør, at de stort set kun forstår 'der' og 'som', og de beskriver det sådan, at læreren taler, som var det hos dronningen. Denne gruppe elever har også en oplevelse af, at det er som at lære et fremmedsprog. En dreng i interviewet udtrykker det på denne måde:

Det svarer lidt til, at man har fransk, og de første gange kommer læreren bare ind og snakker fransk. I starten forstår man ikke, hvad de siger, men efterhånden kan det være, man forstår et par ord. (hf1)

Det kan sammenlignes med en udtalelse fra en hf-elev, som grundlæggende ikke forstår en opgave, fordi han ikke forstår opgavens ord. Hvad vil det f.eks. sige at lave *en sammenligning*? Ordet *sammenligning* er et hverdagsord, og for gymnasiefremmede elever kan der ligge en vanskelighed i at forstå, at et hverdagsord i visse sammenhænge kan være en faglig term, eller – som her – hvad hverdagsordet dækker over i en faglig sammenhæng.

En del af de interviewede elever har ikke blot problemer med at tilegne sig faglige termer. De har også problemer med det hverdags-sprog, som læreren bruger til at forklare det svære med. Men hvad betyder det for gymnasiefremmede elevers muligheder for at klare sig i gymnasiet?

Gymnasiesproget som parallelsprog

Vor elevgruppe oplever altså sproget i gymnasiet som et nyt sprog, de skal lære sig. Det er så at sige 'dansk som fremmedsprog', også selv om eleven har dansk som modersmål. Eleverne synes at have en vis ambivalens i forhold til at overtage lærernes (og skolens) sprog. På den ene side ved de, at det er det sprog, de er nødt til at lære for at klare sig i timerne og for at få et godt resultat af uddannelsen. På den anden side udtrykker både hf- og stx-eleverne en distance til sproget: Det er som hos dronningen, det er ikke for 'dødelige', det er ikke lige et ord, de har brug for at lære.

Sproget i gymnasiet kommer derved til at fungere som parallelsprog for eleverne. På den måde kan man sige, at de i en vis forstand er tosprogede. Det ene sprog er det hverdagsprog, de kender og taler, og som de efterlyser, at lærerne også ville tale; det andet sprog er gymnasiets sprog. Samtidig er der noget, der tyder på, at lærerne forventer, at elevernes sproglige færdigheder er anderledes, end de faktisk er.

Lærere, der tror, at alle elever selvfølgelig kan forstå deres sprog og forklaringer, er ikke lærere, der nødvendigvis mangler pædagogisk kompetence. Der er snarere tale om, at også lærerne har internaliseret de sprogekoder, som gymnasieskolen som kultur og institution har, og som ligger i den fagkultur, lærerne er blevet socialiseret ind i på universitetet (jf. nedenfor).

Det er at sammenligne med det fænomen, som kendes fra 'rigtigt' tosprogede, nemlig vanskeligheder med det før-faglige sprog eller gråzonesproget (f.eks. Lund m.fl. 2006, s. 182ff). Det før-faglige sprog eller gråzonesproget er den del af ordforrådet, som ikke er deciderede fagudtryk. Det er ord og udtryk, som sprogbrugere, der har sproget som modersmål, typisk vil kende på forhånd, men som ofte ikke vil være kendt af de tosprogede.

Jørgen Gimbel (1995) fremhæver med henvisning til en undersøgelse i den norske folkeskole, at en meget stor del af de ord, som lærerne ikke opfattede som fagudtryk, ikke desto mindre kun optrådte i skolebøgerne inden for et enkelt af de tre fag, som blev undersøgt (fysik, geografi og historie). Gimbel kalder derfor ordene for 'før-faglige ord', fordi de på den ene side ikke opfattes som faglige, men på den anden side tilsyneladende har en faglig tilknytning (Gimbel 1995, s. 30).

I undervisningssammenhænge vil lærere sjældent være opmærksomme på, at disse ord og udtryk kan kalde på en forklaring, men vil tværtimod bruge dem til at forklare andre faglige ord (Lund m.fl. 2006, s. 184). Læreren tror derfor, hun forklarer et fagligt begreb, men den tosprogede bliver ikke meget klogere, fordi hun heller ikke forstår gråzoneordet, og hverken lærer eller de modersmålstalende klassekammerater er opmærksomme på denne vanskelighed, fordi ordet eller vendingen er naturlig for dem.

Lund m.fl. skriver, at det er vanskeligt på forhånd at fastlægge, hvad der er gråzoneord, og hvad der ikke er. Det gælder også i gymnasiet, hvor man normalt forventer, at eleverne har et mere udviklet sprog end i grundskolen. Her bliver det paradoksalt nok yderligere kompliceret af, at en stor del af eleverne har dansk som modersmål. Det betyder, at det bliver nødvendigt at have blik for de forskelle, der er inden for et sprog, og dermed også blandt de sprogbrugere, som har sproget som modersmål.

I gymnasieundervisningen anvendes fagsprog, dvs. de ord og den sprogbrug, som dækker specifikke begreber og sammenhænge inden for faget: substantiv, inertimoment, primær socialisering er eksempler på dette. Fagsproget kan i sig selv give vanskeligheder, hvis det trækker på ord, som også bruges i andre sammenhænge. Begrebet om 'energi' i fysik er et klassisk eksempel, og 'kilde' fra historie er et andet. Her skal eleven lære, at det ord, som kendes fra andre sammenhænge, har en specifik faglig betydning i undervisningen. Når det gælder fagsproget, vil læreren i reglen være opmærksom på, at eleverne har brug for en forklaring og hjælp til at skelne.

Det ikke-faglige sprog, som deltagerne bringer med sig ind i skolen, er imidlertid ikke nødvendigvis ensartet. Sproget hænger sammen med ens sociale baggrund. For eleverne har det med forældre kulturen at gøre, herunder forældrenes uddannelsesbaggrund. I gymnasiet tales derfor forskellige sociolekter i det omfang, eleverne kommer med forskellig social baggrund. Lærerne har gennem en lang uddannelse på universitetet været igennem en socialisering, hvor de ikke alene har ændret deres faglige indsigt, men også deres sprog. Lærernes sociolekt er dermed formet af deres sociale baggrund og deres nuværende profession i gymnasieskolen, men også af deres uddannelse, hvor både

deres faglige og før-faglige ordforråd har ændret sig. De har lært at tale 'akademisk', hvilket bl.a. betyder, at fremmedord er gledet over i deres hverdagsprog. Men ændringen i sprogbrugen gennem uddannelsen er også knyttet til syntaksen, til hvor bredt et ordforråd man trækker på, hvilke erfaringsverdener man henter sine metaforer fra osv. Disse ændringer betyder også, at der hos lærerne gradvist er sket en udvikling i, hvad der opfattes som 'godt sprog'.

Når gymnasiefremmede elever skal tilegne sig et fremmedsprog, et parallelsprog, er det i vid udstrækning sociolekter, der er tale om. Elever, hvis forældre selv har en gymnasial og måske videregående uddannelse, vil i hjemmet have udviklet et hverdagsprog, hvor en større del af gymnasiets gråzoneord er velkendte. De gymnasiefremmede vil derimod ofte komme med et helt andet ordforråd og en ganske anden norm for sprogbrug.

De gymnasiefremmede elever skal derfor tilegne sig et parallelsprog, samtidig med at lærernes fornemmelse af, hvilke ord og hvilket sprog som ligger i gråzonen, og hvilke der er kendte, kan være mindre udfoldet i forhold til de gymnasiefremmede elever. For elever, der er tosprogede i klassisk forstand, bliver der tale om et ekstra lag: Der er for en del af dem ikke alene tale om tosprogethed knyttet til modersmålet, men også til sociolekten, fordi det danske sprog, de har tilegnet som andetsprog, ofte vil være knyttet til en anden social baggrund end gymnasiet.

Konsekvensen af gymnasiesproget som parallelsprog har i hvert fald to sider. Den ene er, at det kan føre til en følelse af kulturel fremmedhed – at eleven ikke føler, hun hører til i gymnasiet. Den anden er, at det kan give faglige vanskeligheder. Når man – som eleverne beskrev det – får en supplerende forklaring, som er lige så uforståelig som den første, så er det svært at hænge på i det faglige arbejde i klassen.

Her er det en væsentlig pointe, at læreren dybest set ikke ved, om eleven vil *kunne* forstå det faglige indhold, for sprogbrugen mellem lærere og elever lukker af for den indsigt. Læreren kan derfor have svært ved at vide om eleven ikke kan forstå et elektrisk felt eller kendetegnene ved baroklyrikken eller om det er sproget i lærerens forklaringer, som giver problemer.

Sproget som bedømmelsesgrundlag

Eleverne skal ikke blot være i stand til at forstå lærerens sprog; de skal også kunne deltage i undervisningen og i diskussioner på et sprog, de oplever som fremmed. De skal ikke kun tilegne sig forståelse af et fremmed sprog, men også kunne bruge dette sprog for at levere kvalitetsindlæg. Det betyder, som en stx-elev siger det, "at man nu skal til at gå op i, hvilke ord man bruger i dansk for eksempel. At det ikke bare er almindeligt hverdagsprog" (*stx1a*). Men hvis eleven sprogligt set bliver sat af, vil hun ofte tvinges ud i at forblive inaktiv i undervisningen. Som vi tidligere har vist, forårsager inaktivitet, at man oplever det mindre meningsfuldt at være i skolen. Oplever man ikke mening, fristes man til at afkoble sin opmærksomhed ved at lave oversprings-handlinger, snakke og surfe på nettet. Sproget kan trække eleven ind i en uheldig spiral af ikke-deltagelse. Det er det ene problem.

Det andet problem er, at sproget er helt afgørende i bedømmelsen af eleverne i gymnasiet. Ikke-deltagelsen kan i sig selv betyde, at læreren opfatter eleven som én, der har faglige vanskeligheder. I nogle tilfælde kan det endda opfattes som modvilje fra elevens side. Der er i interviewene eksempler på elever, som har oplevet, at hvis de ikke har forstået det, de har forberedt til timen, og derfor ikke kan deltage, så tolkes det af læreren som uvilje.

Men elever, der har svært ved at producere et bidrag til undervisningen på en sprogligt legitim måde, har ikke nødvendigvis faglige problemer. Pointen er her, at læreren grundlæggende ikke kan vide noget om, hvad eleven kan og ikke kan, fordi hverken elev eller lærer kan oversætte til den andens sprog og dermed gøre elevens viden tilgængelig for læreren.

I nogle tilfælde er sproget ikke blot kommunikation *om* det faglige, men en integreret del af faget. I så fald er det et fagligt problem ikke at kunne producere en tekst, som er legitim i den pågældende sammenhæng. Men det fordrer en særligt høj grad af opmærksomhed fra lærerens side i forhold til, hvordan elevernes sproglige erfaringer, normer og kompetencer går i spænd med gymnasiets normer og koder.

Et eksempel på, at sproget i sig selv udtrykker den faglige kompetence, er den danske stil. Den gruppe piger, vi citerede s. 51, fortæller et andet sted i interviewet, at det, man skal kunne i dansk stil, er, at

man skal have et godt sprog og ramme det, der er det rigtige [...] Man må godt kunne fremmede ord, synonymer og sådan nogle ting. [...] man skal ikke bare skrive, at det er godt. Så skal man skrive, at det er exceptionelt fantastisk, eller sådan et eller andet, ikke også. Altså bare bruge andre ord end godt, fordi det er bare vores hverdagsprog. For der er forskel på skriftsprog og talesprog.” (stx3a)

Elevens beskrivelse demonstrerer en dobbelthed. På den ene side ved hun, at der er forskel mellem tale- og skriftsproget. Derimod er det ikke sikkert, hun har forstået, hvori forskellen består. I citatet giver hun udtryk for, at 'der skal noget mere på', men hvad dette 'noget' er, kan hun ikke nødvendigvis selv sætte ord på, selvom hun erkender, at det skal til!

Imidlertid er det i sidste ende læreren, som fastlægger krav og kriterier, og her bliver anvendelsen af en bestemt sprogbrug til et bedømmelseskriterium i sig selv. Kravet til en stil er et godt sprog, og det er læreren, som har retten til at definere, hvad det er, uanset hvordan det lyder for eleven.

Det er et kendetegn ved de humanistiske og til dels de samfundsvidenskabelige fag, at sproget har en fremtrædende placering både som medium og som selvstændigt kriterium for bedømmelse. Elever med en anden sociolekt er derfor i udgangspunktet vanskeligere stillet ved bedømmelser, fordi de skal udtrykke sig i deres parallelsprog.

Det forhold er formentlig medvirkende til, at det i interviewene især er, når talen går på de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag, at vi har mødt elever, som havde vanskeligheder med sproget. I de naturvidenskabelige fag er både eleverne og lærerne klar over, at de står over for et nyt sprog med nye gloser. Det naturvidenskabelige fagsprog, de møder i gymnasiet, har i reglen veldefinerede begreber, som skal læres. Det kan være svært og abstrakt (f.eks.: hvad er et elektrisk felt?), men der er ingen, der er i tvivl om, at det skal forklares. Heroverfor står de humanistiske fag, hvor fagsproget ind i mellem tilsyneladende kunne være hverdagsprog. Her er læreprocessen svær, fordi fagsproget ligner hverdagsproget, og hverken lærer eller elever nødvendigvis er opmærksomme på forskellen.

3.4 Sammenfattende om undervisning, deltagelse og sprog

Et par pointer om undervisningsformerne

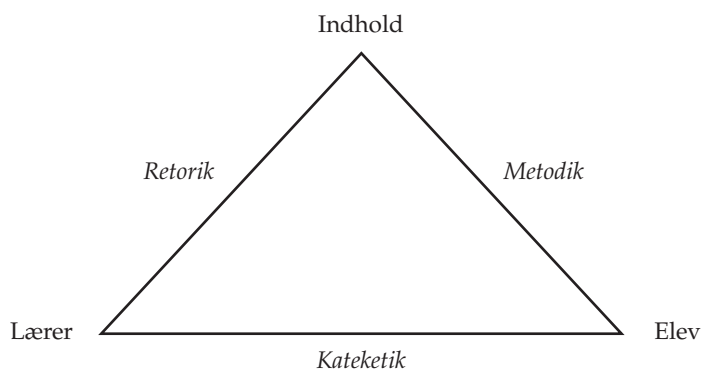
Eleverne er ret reflekterede over, hvad der fungerer, og hvad der ikke fungerer, i undervisningen. Men de giver ikke eksempler på at blive inddraget i overvejelser over undervisningsformen.

Det er værd at understrege, at den samme undervisningsform kan blive vurderet både positivt og negativt. Det er positivt, hvis læreren gennemgår stoffet på tavlen, men det er også kedeligt, hvis læreren er ved tavlen hele tiden. Det er godt med gruppearbejde, men der er også træk ved gruppearbejdet, som gør det til en belastende undervisningsform. Det er godt at komme til tavlen, men det er også godt at slippe for at komme til tavlen. Osv.

Denne dobbelthed kan hænge sammen med elevernes forskellige måder at lære på, men det er først og fremmest en påmindelse om, at det ikke er undervisningsformen i sig selv, som er god eller dårlig for elever fra gymnasiefremmede miljøer. Der er ikke én rigtig undervisningsform. Det er den samlede vifte af anvendte undervisningsformer, som påvirker elevernes læring positivt eller negativt. Det lægger op til at give lærersamarbejde mellem klassernes fag og temaer endnu større opmærksomhed, og det lægger op til at udvikle indsigt i, hvad der kan styrke eller hæmme motivationen, f.eks. anerkendelse og ros.

Ser man elevernes fortællinger om undervisningen i lyset af den klassiske didaktiske trekant, er der eksempler og kommentarer i forhold til alle tre sider. Trekantens tre vinkelspidser angiver henholdsvis læreren, eleven og indholdet. De tre sider i trekanten repræsenterer relationen mellem to af spidserne (her efter Hopman 1997):

- siden mellem lærer og indhold vedrører den måde, læreren omgås stoffet på, præsenterer det og behandler det (retorik)
- siden mellem indhold og elev vedrører elevernes aktiviteter med stoffet, deres selvstændige arbejde med det, og den måde eleverne selv gør erfaringer med indholdet på (metodik)
- siden mellem lærer og elev vedrører relationen mellem de to (kateketik)



(Figur 1: Den didaktiske trekant. (Efter Hopmann 1997, s. 201))

De interviewede elever kommer ind på alle tre sider af trekanten: kontakten mellem lærer og elev (kateketik); lærerens omgang med stoffet (retorik); elevernes selvstændige arbejde med stoffet (metodik). Eleverne betoner (f.eks. i gruppearbejde, øvelser og projekter), at de skal arbejde selvstændigt; de peger på, at det er vigtigt, hvordan læreren præsenterer indholdet, men også at denne side ikke kan stå alene; og de beskriver, hvordan relationen mellem lærer og elev på mange måder udgør en adgangsvej til undervisningen: Hvis der ikke er kontakt, kan det være lige meget. Men: der er også fag, som kalder mere på nogle former end andre. I nogle fag kan man diskutere, mens andre er mere lukkede – enten fordi der kun er ét korrekt svar, eller fordi “du bare skal igennem det og det” (dansk og engelsk, *htx1a*)

Sprog som grundlag for social sortering

Spørgsmålet om sproget i undervisningen er en tematik, hvor betydningen af den sociale baggrund er meget tydelig. Nogle af de træk, de gymnasiefremmede elever nævner vedrørende f.eks. undervisningsformer, kan meget vel tænkes også at have betydning for de øvrige elevers udbytte af undervisningen. Men de forskelle, der er knyttet til sproget, har en klar social dimension, som det er væsentligt at være opmærksom på, hvis man ønsker at gøre noget ved de forskellige vilkår i uddannelserne.

Den første pointe er vigtigheden af at have blik for, at sproget i gymnasiet er et parallelsprog for en del af eleverne, og at de vanskeligheder, disse elever møder, minder om de problemer, 'almindelige' tosprogede støder ind i. Det betyder, at lærere, der underviser klasser, som udelukkende består af elever af majoritetsbaggrund (dvs. etnisk danske), skal være lige så opmærksomme på, hvilke sproglige kompetencer de går ud fra, og hvorvidt eleverne behersker dem, som hvis de underviste elever med dansk som andetsprog.

Den anden pointe er, at det er vigtigt at have blik for, at manglende aktiv deltagelse i undervisningen ikke nødvendigvis er udtryk for, at eleven er fagligt uformående, uforberedt, modvillig eller doven. Det *kan* det være, men det er ikke givet, og det kræver under alle omstændigheder en øget opmærksomhed fra læreren. Passivitet i undervisningen kan skyldes vanskeligheder med at afkode, hvad der foregår, eller med at producere bidrag til undervisningen i en legitim form. Det er nødvendigt med undervisnings- og evalueringsformer, som giver læreren en direkte og nuanceret adgang til den enkelte elevs styrker og svagheder.

Den tredje pointe er, at det må overvejes, om sprogets rolle som bedømmelsesgrundlag og -kriterium i alle tilfælde er rimelig og velbegrundet. Det peger på en didaktisk overvejelse i stil med: Hvad er egentlig det vigtigste, man skal lære ved at skrive dansk stil?

Undervisning forstod vi som aktiviteter, som nogen (læreren) tilrettelægger for andre (eleverne) med henblik på at give disse bedre muligheder for at lære noget. Forholdet mellem aktiviteter, hvor det især er læreren, som gør noget (f.eks. tavleundervisning eller lærerstyret diskussion), og aktiviteter, hvor det i højere grad er eleverne, som er aktive – f. eks. ved projekter – bør nøje vurderes pædagogisk. Som vi skrev ovenfor, er valget af undervisningsform i lyset af elevernes medbragte socio-kulturelle og sproglige kapital den afgørende og svære didaktiske opgave for læreren.

Afgørende er ligeledes, at eleverne lærer at skelne mellem læreren som person og som professionel tilrettelægger af undervisningen, og

at de lærer at skelne mellem faglighed og lærerens præsentation. Eleverne har tydeligvis meget svært ved denne skelnen, men det peger omvendt også på, at lærerne må anerkende, at deres personlige 'stil' og fremtræden ikke kan adskilles fuldstændigt fra den professionelle fremtræden som fagpersoner.



KAPITEL 4:

Den gode lærer og den gode elev

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvad eleverne fortæller om lærernes tilgang til undervisningen og til eleverne. Det er billedet af den gode lærer, til forskel fra kapitel 3, som har fokus på undervisningen og undervisningsrummet. Samtidig vil vi diskutere det omrids af 'den gode elev', som viser sig i elevernes fortællinger.

Når eleverne fortæller om fagene, om undervisningen og om, hvad der er godt og skidt ved gymnasiet, så taler de meget ofte om lærerne, og formuleringen 'det kommer an på læreren' vender tilbage igen og igen. Det er der ikke noget underligt i. Elevernes møde med gymnasiets fag og indhold sker med læreren som filter. Det er læreren og lærerteamets planlægning og forvaltning af uddannelsens mål og indhold, eleverne bliver præsenteret for, og det er den enkelte lærer og lærerteamets pædagogiske og didaktiske valg og praksis, eleverne skal indgå i og håndtere i skolehverdagen. Det er derfor meget forståeligt, at det for mange af eleverne kan være svært at vurdere faget eller undervisningsformerne uden også samtidig at se på lærerne.

Det er præcis af denne grund, vi vil skille tingene lidt mere ad. På den måde får vi mulighed for både at analysere, hvilken betydning fagenes indhold og undervisningsformerne har for de gymnasiefremmedes forståelse og oplevelse af at gå i gymnasiet, og for at undersøge, hvordan de gymnasiefremmede oplever forskellige træk ved lærernes måder at gøre lærerarbejdet på. I et udviklingsperspektiv vil det være problematisk, hvis alle overvejelser over undervisningsformer eller fagenes indhold blev knyttet sammen med forbeholdet, at 'i sidste ende afhænger det jo af læreren'. Det vil imidlertid være lige så halsløst at diskutere muligheder for at ændre de gymnasiefremmedes muligheder uden at have blik for, at den enkelte lærers forvaltning af lærerarbejdet har en betydning for elevernes udviklingsmuligheder i faget.

I dette kapitel er det altså forvaltningen af lærerarbejdet, som er i fokus. Det er imidlertid et vanskeligt emne, fordi lærergerningen er så tæt forbundet med den enkelte lærers person. En diskussion af, hvordan en lærer underviser, bliver let oplevet som en diskussion af læreren som person. Det betyder videre, at forslag om at ændre den måde, læreren gør lærerarbejdet på, opleves som et krav om, at læreren skal ændre personlighed. Begge dele er overvejende forkert, selv om der er noget rigtigt i det alligevel.

I sin bog *Den autentiske lærer* skriver professor i pædagogik Per Fibæk Laursen, at "det er personlige kvaliteter ved undervisningen, ikke ved læreren, der betyder noget" (Laursen 2004, s. 138). Det centrale er ikke lærerens personlighed, men derimod hans eller hendes kompetence til at give undervisningen disse personlige kvaliteter. Forvaltningen af lærerarbejdet er noget, man gør som lærer. Der er nogle betingelser stillet til rådighed, og læreren har nogle forudsætninger for at forvalte disse betingelser. En diskussion af forvaltningen af lærerarbejdet handler derfor om, hvorvidt læreren kan forvalte sine forudsætninger i forhold til betingelserne på en anden måde, så undervisningen og elevernes læringsmuligheder bliver bedre. En del af denne diskussion kan handle om at ændre på lærerens forudsætninger, f.eks. lærerens repertoire af undervisningsformer eller indsigt i elevernes forudsætninger. En diskussion af betingelserne vil omfatte de indholdsmæssige, ressourcemæssige, organisatoriske og politiske krav og rammer, men det er ikke anliggendet i dette kapitel.

Det er med andre ord ikke læreren som privatperson, der er til diskussion, men lærerens personlighed indgår i hans/hendes forvaltning af lærerarbejdet. Når vi om lidt fortæller, at 'humor' er det træk ved en god lærer, som hyppigst går igen i elevernes fortællinger, så er konklusionen ikke, at så skal alle lærere ændre personligheder til at være vittige, grinende og i stand til at underholde. Derimod handler det om at anerkende, at de enkelte lærere har forskellige forudsætninger for at udvise dette træk. Opgaven er at nå ind til, hvad det er, eleverne lægger vægt på med udtrykket 'humor', hvis det ikke alene er at fortælle sjove historier; og den er også at arbejde med, hvordan man som lærer kan forsøge at møde dette ønske uden at gøre vold på sig selv som person, og uden at det forringer elevernes muligheder for at lære.

Det er en vigtig opgave og diskussion, netop fordi de interviewede elever er så enige om, at læreren er afgørende for oplevelsen af faget og undervisningen. Lærerens fremtræden, eller 'attitude' som en elev udtrykker det, påvirker både elevernes oplevelse af faget og deres motivation til at gå ind i undervisningen. Derfor er det vigtigt hver for sig at have et blik for de pædagogiske former, for indholdet og for lærerens møde med og fremtræden for eleverne – vel vidende, at i skolehverdagen fletter disse elementer sig ind i hinanden i gensidig påvirkning.

Det andet fokus i kapitlet er elevernes billeder af 'den gode elev'. I nogle tilfælde har vi spurgt direkte til, hvad eleverne mener en god elev er, og i andre tilfælde, hvordan de forestiller sig, lærerne mener, en god elev er. Men derudover viser der sig gennem elevernes fortællinger også et billede af, hvordan de tænker, man bør gøre som elev i gymnasiet. Det er en forestilling, som eleverne ikke nødvendigvis er opmærksomme på, eller bevidst forsøger at leve op til, men som ikke desto mindre er virksom i elevernes møde med uddannelsen (jf. Ulriksen 2004). Forestillingen om den gode elev har derfor også betydning for de gymnasiefremmedes oplevelse af mødet med gymnasiet og for deres muligheder for at lykkes med deres forehavende.

4.1 Den gode lærer

Elevernes beskrivelse af en god lærer tegner ikke et billede af en bestemt gruppe af lærere. Det er ikke unge eller gamle lærere, mænd eller kvinder eller lærere fra bestemte fagområder. Når eleverne beskriver en god lærer, er det et andet snit, de lægger. I et gruppeinterview med nogle elever fra en stx-skole spørger den ene interviewer eleverne, om de har en rigtig god lærer, og det har de:

Thomas: Vores historielærer er meget sjov. Han er meget åben, glad for at diskutere, er ikke bange for det. Det er interessante emner. Der er en god stemning, og et godt humør. Han har en passion for sit emne, som han får vist, og får hevet os andre med.

Filip: Han er altid veloplagt og god til at få folk op.

Julie: God til at forklare, hvis der er noget, man har lidt svært ved at forstå.

Rupa: Han gør ting interessant.

Thomas: Han er glad, energisk.

Filip: Han har rigtig meget energi, som gør, vi ligesom følger med.

Thomas: Man føler sig mere sikker i hans timer pga. den stemning.

Hvis man tager fejl, så gør det ikke noget.

Rupa: Man føler ikke, han dømmes en. (stx2b)

Sammen får denne gruppe elever beskrevet en række af de træk, som vi genfinder i flere af elevinterviewene, når talen falder på den gode lærer. Det er nøgleord, som ofte knytter sig til lærerens personlige fremtræden og indstilling. Han er sjov, åben, glad, veloplagt, energisk, og hvis man siger noget forkert, bliver man muligvis bedømt, men det opleves ikke dømmende. Men der er også et par mere fagligt orienterede beskrivelser, når eleverne peger på de interessante emner, og på de pædagogiske færdigheder (han er god til at forklare).

Betoningen af de menneskelige træk ved den gode lærer kan ikke erstatte faglig kompetence; men faglig kompetence er på den anden side ikke tilstrækkeligt til at fungere som lærer, hvis det også skal være meningsfuldt for eleverne. I et gruppeinterview fortæller eleverne således om lærere, "som er så kloge, at de forklarer det på en måde, så vi ikke er med" (*hix2*), og i et andet gruppeinterview fortæller en pige om den ene af deres lærere på første år:

"Han var simpelthen for klog til ... altså der er mange mennesker, der simpelthen er for kloge til at kunne begå sig med andre mennesker."
(stx1a)

Gymnasielærere, som er fagligt dygtige, bliver også anerkendt af eleverne som sådan. Men suppleres dette ikke med andre elementer, kan den fagligt dygtige lærer opleves som en dårlig lærer. En sådan lærer overlader eleven til sig selv og sine eventuelle muligheder for at søge hjælp andre steder, og her er netværket omkring eleverne meget forskelligt (jf. afsnit 6.3). Har man en dårlig lærer og ingen hjælp at hente hjemme, er man ilde stedt, som drengen bag nedenstående citat forklarer i sin fortælling om sin oplevelse af det første år på stx:

Jeg synes, at det første år var rædselsfuldt. Jeg ved godt, at lærerne er fagligt udlærte og ikke pædagogisk udlærte. Men stadigvæk, vi havde en del dårlige lærere. Jeg lærte ikke en brik... eller jeg lærte selvfølgelig meget, men ikke direkte af dem, jeg blev nødt til selv at læse det og gå hjem til min far og spørge ham eller søge information på internettet, så jeg kunne få det formidlet på en måde, som jeg kunne forstå. (stx1a)

Humor og humør

Ønsket om lærere, som har humor eller godt humør, begrundes ofte med, at det fungerer som et afbræk eller pusterum i undervisningen. Eleverne forventer ikke at skulle grine fra start til slut, men som et afbræk, "lige sætte lidt grin på i klassen og så går vi videre" er godt og med til at få liv i klassen. Humoren og vitsen kan fange elevernes opmærksomhed og bryde monotonien. Grinet vækker af dvalen. På den måde kan humor opfattes som en pædagogisk teknik til at skabe brud i undervisningen på linje med brugen af forskellige virkemidler, skift i undervisningsformer osv. Gennem en humoristisk bemærkning kommer et afbræk, som giver eleverne en oplevelse af variation, og som samtidig kan give et pusterum i arbejdet med et fagligt stof, som kan være svært eller tørt. Hjernen og koncentrationen får en kort pause, før man går videre med arbejdet.

Bruddet behøver ikke være en vittighed. Det kan også være ved at fortælle små historier fra lærerens eget liv. På den måde åbner læreren for en anden form for kontakt mellem sig selv og klassen, og den kontakt bidrager samtidig til, at eleverne får lyst til at give den en ekstra skalle. Igen er hovedpointen ikke, at man skal krænge sin fortid eller sit hjemmeliv ud. Pointen er, at læreren ved at åbne for en anden kontakt til eleverne end den rent faglige også opnår en kontakt, som betyder, at elevernes tilgang til faget og undervisningen bliver anderledes. Som denne elev på htx for eksempel fortæller:

Vores dansklærer gider jeg rigtig godt. Han startede skoleåret op med, hvor man tænkte, at i dansk, der laver man bare ikke andet end at snakke, altså. Det var sådan ... Han startede bare op ... altså, han er meget ung og sådan noget. Så han startede bare op, stille og roligt, med at fortælle en masse historier. Fra hans eget liv, altså. Og så begyndte det

bare lige pludselig ... Så når han siger, at nu skal vi knokle i dag, eller nu skal der knokles igennem med det her. Så tager man det virkelig seriøst, fordi ham er man sgu glad for. (htx3)

Humor, humør og historier bidrager med andre ord til at skabe en bestemt form for relation mellem lærer og elever. "De kan tage pis på os, men de kan også tåle, at vi tager pis på dem. Det gør det sjovere." (htx1a) Ved at kunne tage pis på hinanden, en anden form for humor, opstår der en relation, hvor eleverne oplever, at der er en kontakt mellem dem selv og læreren. "De kan forholde sig til det, vi laver," siger de (htx1a). Ligesom vitsen, den lille historie, så giver denne relation eleverne lyst til at deltage. Set fra lærerperspektiv er det imidlertid helt afgørende at være opmærksom på, om eleverne reelt forstår, hvornår lærerne laver fis med dem, og hvornår de ikke gør. Hvis lærerens vitser eller ironi ikke afkodes som sådan af eleverne, kan læreren måske have en oplevelse af, at der er en vældig god kontakt, men eleverne er ikke nødvendigvis med på, hvad der foregår.

'Humor' og 'humør' er altså andet end at kunne få eleverne til at grine. Det handler bl.a. om at etablere en kontakt, så der er en reel forståelse mellem lærer og elever med hensyn til, hvilken form for kommunikation der er tale om (f.eks. alvor eller fis). Men det handler også om at skabe en stemning og relation i undervisningen, som er positiv og præget af, at eleverne tror på, at læreren gider være der og gider eleverne. Det bliver blandt andet berørt af eleverne, når de fremhæver lærere, som er glade. Lærerens smilende tilgang smitter af på elevernes lyst til og tryghed ved at deltage, sådan som en stx-dreng eksempelvis fortæller i nedenstående citat:

Hun smiler også hele tiden. Smiler hele tiden, smiler hele tiden. Selv når man laver nogle fejl oppe ved tavlen for eksempel, så siger hun, at man har lavet en fejl på en meget pæn måde. På en måde så man forstår, at man har lavet en fejl, og selv kan rette op på det. (stx1a)

Det betyder ikke, at eleverne nødvendigvis forventer, at lærerne *altid* skal være glade og sprudlende. En dreng beskriver det i et individuelt interview på en måde, så man snarere kan sige, at det er et spørgsmål

om at være professionel, at kunne skelne mellem privatpersonen og lærerpersonen. Privatpersonen kan stå uden for døren og jamre sig, men lærerpersonen skal gå ind i klassen og være glad, fordi det giver noget til både lærer og elever. At det ikke altid er sådan, at lærere forventer, det skal blive godt, vender vi tilbage til. Men det træder klart frem i nedenstående elevs oplevelse af en god lærer, og det smitter af på eleverne:

Det er, at hun er interesseret i os som elever. At hun er selvbevidst om, at det her skal nok blive godt. At hun ved, hvad hun laver, ikke. Og hun kan stå uden for døren, hvor man ikke kan se hende, og jamre sig, men når hun træder ind ad døren, så er hun glad. Og det smitter altså af. Det gør det helt klart. Han eller hun vil jo også få noget igen, fra toogtredive mennesker, og så kan det jo kun blive godt. Som man kan sige, så har hun intet at tabe og alt at vinde på det, ikke. (hxx1)

At vise interesse

Det sidste citat fører videre til et andet træk ved den gode lærer, som flere af eleverne er inde på: om læreren viser interesse. Det omfatter både, at læreren (som i citatet) viser interesse for eleverne, interesse for at undervise og interesse for faget.

Den første type interesse – interesse for eleverne – har forbindelse med elevernes ønske om en form for kontakt med læreren. At læreren er interesseret i, hvilke elever han eller hun skal undervise, hvad de ved og hvad de forventer af uddannelsen. I pædagogiske termer kan man sige, at hun interesserer sig for de særlige deltagerforudsætninger, som er til stede i undervisningen. Men for eleverne giver det også en oplevelse af, at læreren faktisk er interesseret i, at eleverne lærer noget, at hun interesserer sig for dem. I et interview overvejer nogle elever, om årsagen til, at de har så svært ved at forstå lærerne, er, at lærerne er vant til at undervise 3. g'ere og ikke husker, hvad 1. g'ere kan forstå. I nedenstående citat begrundes eleverne deres glæde ved en ny lærer. Det måske mest foruroligende ved citatet er, at eleverne ikke oplever, at andre lærere har interesseret sig for dem, uanset om det nu svarer til lærernes oplevelse eller ej. Det giver eleverne oplevelsen af, at de ikke var så vigtige i undervisningen, at læreren behøvede at vide noget om dem.

Han tog sig tid til at spørge, hvad vi hed, og hvor vi kom fra, og hvad vi ville, så han også vidste lidt om, hvem vi var. Det var faktisk rart, at han viste lidt interesse for os, det er der ikke nogen af de andre, der har gjort. (hhx3)

I elevernes fortællinger kan lærerens interesse antage forskellig form. For flertallet handler det om en interesse for dem som elever; hvad er det, de kan, hvad vil de med uddannelsen, hvad har de svært ved, og hvad har de let ved? For nogle elever er det vigtigt, at læreren også viser interesse for elevens øvrige liv og anerkender det som et element i elevens betingelser for deres deltagelse i skolen. Det er med andre ord vigtigt at kunne tale med lærerne om såvel faglige som personlige problemer. Det sidstnævnte formuleres ikke som en forventning om, at læreren kan hjælpe dem med deres 'hjemlige problemer', men mere som en forståelse af, at elevens manglende deltagelse i perioder ikke nødvendigvis handler om dovenskab eller ugidelighed. Som pigen nedenfor fortæller:

Han gjorde mig helt til grin forleden, fordi han sagde, at der var nogle, der ikke havde været der to gange i træk i hans fag. Og jeg tænker: Hallo, jeg er ikke fraværende for sjov. Jeg er kun fraværende, når jeg er syg, eller der er noget, så jeg er nødt til at være hjemme. Jeg kan ikke bare ... jeg har også et liv ved siden af. Min skole er nummer ét, og så kommer familien. Men selvfølgelig følelsesmæssigt, der er min familie vigtigst, men mentalt, der er skolen vigtigere. Det er det, der er min fremtid. Når jeg får en god uddannelse, så ender jeg også godt. Så er jeg et godt forbillede. Det betyder meget. Lærerne ved det ikke. De tror, at jeg pjækker og ligger hjemme og hygger mig. Det er det ikke, men det kan jeg ikke bevise, så de må bare tro, jeg er en, der pjækker. (hf1)

Denne elev, en pige med anden etnisk baggrund end dansk, har tidligere været nødt til at afbryde et stx-forløb, fordi problemerne i hjemmet var for omfattende for hende. Hun har en klar motivation for skolen, men oplever ikke, at hendes ambition og hendes private problemer bliver anerkendt. For denne elev vil en interesse for hendes betingelser som hf-elev kunne betyde, at lærerne forstod, hvorfor hun nogle gange var nødt til at tage sig af familien.

En anden form for lærerinteresse er knyttet til en interesse for at undervise og for, om eleverne lærer noget. Det kan eksempelvis vise sig ved, at læreren giver udtryk for at blive glad eller skuffet i undervisningen, frem for at være ligeglad (*hf3*). Fortolkningen af elevernes ansvar for egen læring kan i nogle tilfælde komme til at fremstå, som om lærerne er ligeglade med, hvad eleverne får ud af undervisningen: Der mangler en interesse fra lærerne for, at det går godt for os, som nogle elever udtrykker det i et gruppeinterview (*htx3*). Elevernes oplevelser spænder fra lærere, som ikke helmer, før eleverne har forstået det, til lærere, som forklarer stoffet en eller to gange,

.. og så gider de enten ikke at svare mere på det, eller også så kan de bare ikke forklare det, så man forstår det. (*stx2b*)

Oplevelsen af, om lærerne viser interesse for, om eleverne lærer noget, handler derfor ikke primært om, hvordan lærerne forholder sig til eleverne som personer. Det er i højere grad spørgsmålet om, hvorvidt eleverne har en oplevelse af, om det overhovedet gør en forskel for lærerne, om eleverne forstår indholdet eller ej. Man kan med to yderpunkter sige, at lærerne enten kan fremstå som undervisere, hvor de, som skal lære noget, ikke er så afgørende, som at læreren skal igennem et særligt pensum, tema el.lign.; eller de kan fremstå som nogle, der forsøger at få eleverne til at lære noget, og her er det elevens læreproces, som kommer i centrum. I det første yderpunkt har eleverne sådan set ingen anden rolle end at være genstand for undervisningen – uanset hvilken form der er tale om. Eleverne gør ingen mærkbar forskel. I det andet yderpunkt gør eleven hele forskellen: Har han eller hun lært det ønskede, eller ej?

Det skal endnu en gang understreges, at der er tale om elevernes oplevelser. Der er næppe nogen lærer, som er af den opfattelse, at det vigtigste er at undervise, mens det er mindre afgørende, om eleverne lærer noget. Men i denne sammenhæng er det springende punkt, at de gymnasiefremmede elever oplever lærere, hvis undervisning og måde at forholde sig til eleverne på giver dem indtryk af en manglende interesse for elevernes læring. Eleverne bliver herved i tvivl om, hvilken plads de overhovedet skal have i skolen og i undervisningen.

Den tredje slags interesse, som kan findes i elevernes fortællinger, er lærernes interesse for faget. Det faglige engagement smitter af på eleverne. Han eller hun kommer til at fungere som et levende argument for, hvorfor faget er værd at beskæftige sig med. Eleverne bag de to nedenstående citater fra henholdsvis et gruppeinterview på htx og et på hhx benytter stærke ord: læreren skal brænde igennem, så eleverne tænker 'wouw', og interessen for faget knyttes sammen med en pædagogisk praksis, som bryder det traditionelle – både med hensyn til form og læremidler.

For at kunne skabe interesse for et fag, skal man også selv have interessen for faget, for at kunne undervise i faget. [...] Sådan er vores fysiklærer. Det er jo sådan, så sidder man sådan 'Wouw, så kan man også det'. Så viser han [...]. Han propper noget energi i sit fag. Ikke sådan: så læser I det og det. Han bruger sådan utraditionelle metoder. Sidste år – vi rørte ikke vores bog. Den er unødvendig, sagde han. Det synes jeg også er fedt, at han er åben. Han sagde fuck den. Vi kører bare efter det her, og det I skal læse, det skriver jeg så til jer. Altså, så kan man bare ikke blive mere engageret i sit fag, end at man siger, jeg skriver lige 4-5 sider, og dem læser I hjemme. (htx2, dreng)

Men også at man kan mærke på læreren, at det er en, der virkelig brænder for sit fag, det synes jeg er meget vigtigt. For så får jeg også mere lyst til at høre på, hvad det er, hvis jeg kan se, at det virkelig er en, der går op i det. (hhx2, pige)

Det handler med andre ord ikke kun om at interessere sig for sit fag, men også om hvorvidt denne interesse viser sig for eleverne og på hvilken måde. Det hænger ikke alene sammen med, om læreren er en udadvendt og sprudlende person, som i htx-citatet. Det hænger også sammen med, om læreren tænker i at give eleverne adgang til den fascination og interesse, hun eller han har i forhold til faget, og i hvilken udstrækning rammerne for undervisningen (form og indhold) giver mulighed for det. Underviserens interesse og engagement i faget er en ressource, som de fleste lærere vil kunne trække på. Arbejdet består i at finde den måde, hvorpå ressourcen bedst kan føres ind i undervisningen og bruges i relationen til eleverne.

At kunne forklare indholdet

Lærerens evne til at kunne forklare stoffet går igen i mange af interviewene, når eleverne skal fortælle om gode lærere, eller hvad en god lærer er. Det omfatter bl.a. tålmodighed, at gøre sig forståelig og at ville forklare det på ny, hvis eleven ikke forstår det. Det grundlæggende er, at læreren skal kunne forklare stoffet på en måde, så det er til at forstå for eleverne. Hvis forklaringerne ikke rammer det niveau, eleverne befinder sig på, så bliver de bare en anden måde at sige noget uforståeligt på. To stx-elever fortæller om forskellen på deres lærere på første år, som de ikke var glade for, og lærerne på andet år, som de har en meget bedre oplevelse af:

Yussuf: Men nu har vi fået gode lærere, synes jeg. De er flinke, og de kan forklare det på en måde, hvor du forstår tingene. Ikke nødvendigvis på et lavt niveau, altså sprogligt, det er ikke det, jeg taler om, men bare på en måde, hvor du uddyber tingene og ikke bare forventer, at eleven ved, hvad det er, du taler om. Altså, du må forklare det på en ordentlig måde, hvor man forklarer tingene. [...]

Julie: Jeg kunne slet ikke forstå, hvad de sagde. Det tror jeg ikke, der var nogen, der kunne.

Yussuf: Og igen, det var ikke noget med det sproglige. Det var mere sådan, at nu forklarer jeg det hele på tavlen, men der var ikke noget forklarende, det var bare indforstået alt sammen. Og det var bare på et væsentligt højere niveau, end det var i folkeskolen. Når vi så spørger, så bliver hun sur og siger 'kan du ikke forstå det?'. Måske er det, fordi de er vant til at undervise elever på 3. g og har glemt, hvad man kan, når man starter på 1. g. (stx1a)

Lærerens fornemmelse for elevernes forudsætninger er herved endnu en gang afgørende for elevernes beskrivelse af den gode lærer. Samtidig skal læreren ville forklare det samme flere gange, men på forskellige måder. Der er elever, som fortæller om "lærere, der er så kloge, så de forklarer det på måder, hvor vi ikke er med" (*hx2*). Manglende evner til at forklare eleverne ting, de har svært ved at forstå, er altså ikke entydigt knyttet sammen med lærerens egen faglige kompetence, men nok så meget med lærerens måde at forstå og forvalte den faglige kompetence på.

Den amerikanske uddannelsesforsker Lee Shulman har formuleret begrebet 'pedagogic content knowledge' (Shulman 1986 og 1987), som den danske professor i didaktik Karsten Schnack har foreslået oversat til 'undervisningsfaglighed' (Schnack 2000). Shulmans pointe er, at en lærer ikke alene skal have en viden om det faglige indhold, hun eller han underviser i, kombineret med en almen pædagogisk og didaktisk viden om undervisningsteknikker, arbejdsmønstre, læringsformer, uddannelsessammenhænge osv. Shulman fremhæver også en særlig del af vidensgrundlaget for undervisningen som vigtig for lærerens arbejde, nemlig undervisningsfagligheden, "denne særlige legering af indhold og pædagogik" (Shulman 1987, s.8). Begrebet henviser til

"den blanding af indhold og pædagogik som danner en forståelse af, hvordan bestemte emner, problemer eller temaer er organiseret, repræsenteret og tilpasset til forskellige interesser og evner hos de lærende samt tilrettelagt for undervisning." (Shulman 1987, s. 8, vores oversættelse)

Undervisningsfagligheden omfatter blandt andet i forhold til de almindeligste emner inden for ens undervisningsområde:

"... de mest nyttige måder at fremstille disse ideer på, de stærkeste analogier, illustrationer, eksempler, forklaringer og demonstrationer – kort sagt, de måder at præsentere og formulere faget på, som gør det forståeligt for andre. Eftersom der ikke er én enkelt mest kraftfuld måde at præsentere på, må læreren råde over et veritabelt arsenal af forskellige præsentationer, hvoraf nogle vil stamme fra forskning og andre fra praksisviden.

Undervisningsfaglighed omfatter også en forståelse af, hvad det er, som gør det svært eller let at lære bestemte emner: de forståelser og misforståelser, elever med forskellige aldre og baggrunde bringer med sig ind i læringsforløbet." (Shulman 1986, s. 9, vores oversættelse)

Med begrebet om undervisningsfaglighed henleder Shulman opmærksomheden på, at der skal flere ting til for at gøre indholdet begribeligt for eleverne. Som det ene kræver det et repertoire af gode eksempler,

tekster, øvelser osv.: Hvilken tekst er god til at illustrere, hvad en upålidelig fortæller er? Hvilke eksempler er gode til at forklare, hvad konjunktiv går ud på? Hvilke øvelser er gode til at forstå ionbindinger eller til at forklare, hvorfor man overhovedet skal lære om klassisk græsk kunst?

Som det andet kræver det en forståelse af, hvor vanskelighederne ligger for eleverne, når de skal forstå indholdet? Hvad er det, som gør det svært at forstå, hvad konjunktiv er for en størrelse? En forståelse af elevernes vanskeligheder kan være almen (f.eks. at kvantemekanik generelt er vanskelig for de fleste, fordi den går imod vores intuitive forståelse af omverdenen); men Shulman har også den pointe, at forskellige aldre og baggrunde betyder, at eleverne bringer forskellige 'forståelser og misforståelser' med ind i undervisningen, og dermed kan det være forskellige aspekter af en opgave eller et fagligt indhold, som volder de forskellige elever vanskeligheder. Det er derfor også vigtigt med en lokal indsigt i vanskelighederne for netop de grupper af elever, som findes på skolen.

'Den gode lærer' kan forklare indholdet, så det bliver begribeligt for eleverne, og det trækker både på lærerens personlige fremtræden og på en viden om faget selv såvel som undervisningsfagligheden. Den sidste del – den faglige dimension – trækker både på viden, som læreren kan læse sig til, og på viden oparbejdet gennem erfaring i praksis. Det gælder både lærerens egne erfaringer og de erfaringer, som kolleger måtte have gjort.

Forventningerne til eleverne

Et aspekt af lærernes indsigt i elevernes viden og forudsætninger består i at afstemme de forventninger, man som lærer har til eleverne, med det, eleverne reelt er i stand til at honorere. Det vil sige at have et kendskab til elevernes forudsætninger for at forstå og lære det, man ønsker at lære dem, og at kunne afstemme krav og forventninger til deres forudsætninger. Det kan nemlig gå galt både den ene og den anden vej. Det betyder ikke, at eleven skal opleve, det er let, men at han eller hun får passende udfordringer, "så man kan leve op til forventningerne." (*hf3, pige*) Det kan f.eks. betyde, at læreren differentierer opgaverne mellem eleverne, som en anden gruppe hf-elever fortæller

i deres beskrivelse af en god lærer, som de oplever ønsker at få hele klassen med:

Han gennemgår spørgsmålene og skriver noter på tavlen. Han forventer noget af os, og han fordeler opgaverne mellem os, så alle laver noget forskelligt. Han fordeler. Hun [anden lærer] giver os bare de samme opgaver. Og vi tænker, at de andre skal nok fremlægge det. (hf1)

Set i ét perspektiv betyder de forskellige opgaver til eleverne, at de ikke kan dække sig bag hinanden; de er nødt til selv at have noget at fremlægge. Men i et andet perspektiv, som det ser ud i elevernes optik i dette interview, udtrykker lærerens differentiering af opgaverne også en positiv forventning til dem om, at alle bidrager, og at det er vigtigt for deres læring. På sin vis er det en enkel kontrol- og presform: Det bliver meget synligt, hvis eleverne ikke laver noget. Men omvendt er det også en markering af, at eleverne har noget forskelligt at bidrage med, og at det ikke er ligegyldigt, om man involverer sig som elev eller ej.

Lærernes forventninger kan imidlertid også blive for store. En elev fortæller i et individuelt interview, at "der er mange af lærerne, som nærmest forventer, at vores forældre er højtuddannede" (*hhx2, pige*). Bemærkningen falder i forbindelse med, at eleven fortæller, at hun savner adgang til lektiehjælp i nogle særlige fag, hvilket ikke udbydes af skolen, og hvor hendes oplevelse er, at lærerne forudsætter, eleverne kan få hjælp hjemme. Lidt senere i interviewet fortæller pigen:

Jeg synes ikke, at der er nogle fag, der er mærkelige eller forkerte, men jeg synes mere, at det er de forskellige måder, som lærerne gør tingene på, som man virkelig skal vænne sig til. For eksempel har vi en lærer i international økonomi, som er meget speciel. Hun er en sød lærer, hun gør tingene på en lidt anderledes måde. Det er ligesom om, at hun forventer, at vi kan tingene hjemmefra, og at hvis vi ikke kan det, så er det bare ... altså, hvor hun står og skælder lidt ud i stedet for selv at være bedre til at lære lidt fra sig. (*hhx2, pige*)

Pigen oplever læreren som 'sød, men speciel', men er tilsyneladende af

den opfattelse, at læreren forventer, at eleverne kan faget hjemmefra, frem for at de skal lære det i undervisningen. Pigen i interviewet er meget bevidst om, at hun kommer fra et hjem, hvor de faglige og sociale ressourcer, der anerkendes i gymnasiet, er mindre end hos nogle af kammeraterne, og det er derfor muligt, at hun hurtigere knytter lærerens reaktioner sammen med de sociale betingelser. Men beskrivelsen af læreren, som skælder ud frem for at hjælpe, hvis eleverne ikke kan stoffet, genfindes hos andre elever. Det kan give elever med gymnasiefremmed baggrund det indtryk, at de mangler nogle ressourcer, som bliver taget for givet. Her er det værd at erindre, at netop på hhx er gymnasiefremmede ikke i mindretal (jf. kapitel 1), og det gælder heller ikke i de klasser, vi har interviewet elever fra på den pågældende skole. Alligevel sidder eleven med en oplevelse af at mangle noget, sammenholdt med hvad læreren forventer af eleverne generelt.

Et andet element i lærernes forventninger til eleverne angår hjemmearbejde, og hvad eleverne kan nå. De forventninger stemmer ofte ikke overens med elevernes oplevelse af, hvad der er muligt, selv om de arbejder hårdt. I denne sammenhæng peger problemet, som også er en del af det generelle problem vedrørende lektierne (se kapitel 6), på den negative motivation, der kan blive resultatet af for stor afstand mellem lærerens forventninger og elevens oplevelse af muligheden for at kunne leve op til dem. Når eleven gentagne gange oplever ikke at kunne leve op til forventningerne, er risikoen, at hun eller han vælger helt at give op:

Det kan være svært at sætte sig op til faget, fordi hvis man virkelig arbejder hårdt med det og synes, at man får lavet noget godt, så skal man gøre det samme igen næste dag. (hhx3)

Situationen bliver ikke mere motiverende af, at eleverne oplever, at læreren tolker deres vanskeligheder med stoffet som udtryk for, at de mangler vilje eller engagement (*hhx3*). Set fra elevens position fjører det spot til skade. Ikke alene oplever hun, at hun ikke kan slå til i forhold til lærerens forventninger; hun får også skæld ud og en etikette som for lidt arbejdsom. Det kan dræne eleven for begejstring og lyst.

Det omvendte fænomen, hvor eleverne oplever, at læreren ikke

(længere) har forventninger til dem, findes også. Som en elev i et individuelt interview fortæller om sin oplevelse af lærernes ændrede relation til eleverne fra første til andet år:

Måske kan man sige, at lærerne har opgivet håbet. De troede, at de kunne ændre os, men nu har de opgivet håbet. (hhx1, dreng)

Det er næppe behageligt eller tilfredsstillende at være den lærer, som må opgive håbet om, at en klasse kan komme til at fungere som en faglig enhed, eller at være den lærer, hvor det virker sådan på eleverne. Men det er næppe heller noget, som styrker elevernes motivation, hvis de oplever at være opgivet, uanset det i elevens formulering er klassens måde at fungere på, som har taget illusionerne fra læreren.

Elevernes fortællinger peger på, at den gode lærer i elevernes optik er den lærer, som kan afstemme faglige krav og forventninger med elevernes faglige og arbejdsmæssige evner og formåen. Der skal ikke forventes for lidt, men heller ikke for meget. Der er en forbindelse til elevernes overvejelser over og oplevelse af, hvem der skal have ansvar for hvad, hvilket vi vender tilbage til. Inden da vil vi kort nævne yderligere et punkt, som cirkler om samme tema, nemlig spørgsmålet om ro og orden.

At holde orden og disciplin

I et interview med en gruppe drenge fra htx er der en længere diskussion om orden, disciplin og konsekvens i forhold til undervisningen og afleveringerne. Eleverne fortæller, at en af de ting, der overraskede dem, var, at der ikke var mere disciplin, forstået som faste rammer og konsekvenser i forhold til at aflevere til tiden, at bare de afleverede, inden året var omme, var det fint. Den samme fortælling findes blandt mange elever i relation til ro i selve undervisningen. Det giver eleverne et indtryk af manglende seriøsitet. En af eleverne fortæller, at dette fik ham til at overveje at droppe ud:

Jamen igen, det der med lektierne, at det var så sløset, det var heller ikke lige det, jeg havde regnet med. Al den støj – at der ikke var stille i timerne, at lærerne ikke gjorde mere ud af det; at de ikke smed dem

ud fra klassen eller gjorde noget ved det. Jeg synes virkelig, det var irriterende. (htx2)

Når han ikke droppede ud, var det for at få sin uddannelse, men også for at se om, det blev bedre efter grundforløbet. Det gjorde det, men han oplever ikke så meget, at det skyldes, at rammerne blev strammet op, som at de forstyrrende elever droppede ud, og at eleverne blev fordelt ud på de studieretninger, hvor de kom til at gå sammen med andre med samme faglige interesser.

Htx-eleverne i dette interview er meget diskuterende og reflekterende i forhold til deres oplevelser med at gå i gymnasiet, og her indfanger de det dilemma, der er med hensyn til disciplin i klasserne og skolen. På den ene side opleves det useriøst og undergravende for motivationen, hvis der ikke er konsekvenser knyttet til f.eks. afleveringsfrister, ligesom megen støj og uro i timerne kan gøre det vanskeligt overhovedet at blive ved med at gå på uddannelsen. De løse eller fraværende rammer gør det kaotisk og svært at orientere sig. På den anden side kan det altså også blive for meget af det gode med disciplinen, så det bliver kedeligt.

Fraværet af krav og rammer betyder, at det bliver sværere at orientere sig, og at holde gejsten oppe og sig selv i ørene. Fraværet af disciplin har nemlig en risiko for at smitte negativt af på elevens oplevelse af seriøsitet. En hf-elev siger det meget kort:

En god lærer? Først og fremmest skal der være orden og disciplin i klassen. Men folk kommer, når det passer dem. Så bliver jeg også sådan. Når der er disciplin, så er det seriøst. (hf1, pige)

Flere af interviewene peger på, at det fungerer godt, når læreren stiller rammer eller regler op. Læreren må gerne være skrap, men det er vigtigt, at det knyttes sammen med to andre forhold: for det første at der stadig er plads til eleverne, og for det andet at der er tale om en gensidig respekt. Respekten kan knytte sig til lærerens 'væsen' eller udstråling, som markerer, at der er seriøsitet i de krav, hun stiller, men også at der er rimelighed i forvaltningen af rammerne, f.eks. med hensyn til fravær. Det handler ifølge nogle af eleverne også om at sætte sig

i respekt fra begyndelsen samt at stille nogle krav og sætte nogle rammer, f.eks. med hensyn til mobiltelefoner, tasker på bordene osv.

En elev i et gruppeinterview fortæller om sin sproglærer, som er streng. Nogle er decideret bange for ham, men eleven, som fortæller, kan godt lide ham, fordi man stadig kan lave sjov:

Ja, altså det er ikke sådan, at der bliver lavet pis og sådan noget. Altså, der er disciplin, og man respekterer hinanden. Og så laver man stadig sjov, ikke. Så får man lyst til at være med i timen. Hvor der så er nogle, altså de finder sig ikke i noget, og de er bare dødkedelige. (hhx1)

Det er ikke blind kadaverdisciplin, men tydelige rammer og krav om disciplin, som forvaltes med en vis elastik (ikke som lærerne 'der ikke finder sig i noget') og med respekt. Netop respekten har betydning. En elev fortæller, at 'det er svært at respektere en, som ikke respekterer en'. *"Man skal have autoritet. Ikke bare vise det. Have autoritet og kompetencer. Hun bøjer sig ikke for eleverne."* (stx1b)

Der er ikke meget i interviewene, som tyder på, at eleverne ønsker sig en *laissez faire*-pædagogik. Men der er heller ikke grundlag for at genindføre den sorte skole. Eleverne ønsker sig tydelige rammer, de kan orientere sig i forhold til, og som gør, at de oplever, der er en konsekvens i forhold til de krav, der bliver stillet, at der skabes arbejdsro i klassen, og som bidrager til at holde dem til ilden, hvis det er lidt svært. Men eleverne ønsker ikke at blive opfattet som mindreværdige. De forventer en gensidig respekt og plads til at være i undervisningen.

Flere af elevernes overvejelser over den gode lærer har berørt spørgsmålet om ansvar, og de flertydigheder eller deciderede dilemmaer, som ligger i elevernes ønsker og forventninger til lærerne, handler blandt andet om elevernes og lærernes forståelse af, hvem der har ansvar for hvad, og hvordan denne forståelse ser ud for de andre i læringsrummet.

Læreransvar og elevansvar

Når eleverne i interviewene taler om lærerne og den gode og den dårlige lærer, ledsages det ofte af et andet tema, som handler om, hvem der har eller bør have ansvar for hvad i elevernes gymnasieforløb. Et gennemgående træk i vores undersøgelse er, at eleverne abonnerer på

noget, man kan kalde for 'ansvar for egen uddannelse'. Det gælder både det faglige og det sociale. En gruppe hf-elever fortæller i et interview, at deres klasse ikke er den socialt mest velfungerende, og at der egentlig ikke er sket den store forbedring fra første til andet år. Men de mener ikke, det er noget, lærerne kan eller skal hjælpe dem med:

Michael: Det er jo ikke lærernes problem, at vi ikke kan sammen.

Louise: Vi er jo ikke folkeskoleelever.

Michael: Der er det jo også meningen, når man går på hf, skal man være selvstændig. Det hjælper ikke noget, man kommer rendende hen til læreren.

Nanna: Det bliver lidt for børnehaveagtigt.

Christel: Lærerne er uddannet til at lære os noget, de er ikke uddannet til at få det til at fungere.

Michael: ... være gruppepædagog. (hf3)

Én ting er, at eleverne vurderer, hvorvidt skolen og lærerne overhovedet kan gøre noget. Men de mener sådan set heller ikke, det er skolens ansvar: Eleverne er nærmest voksne, det er hverken børnehaven eller folkeskolen, og det er slet ikke noget, lærerne er uddannede til. Eleverne her påtager sig det fulde ansvar for at få klassen til at fungere eller til at lade være med at gøre noget. De har hverken forventninger til, at lærerne skal eller kan gøre noget ved det. Der kan være noget særligt i forhold til hf-uddannelsen, som skulle trække på ældre elever. Men andre interview viser, at det ikke alene er hf-eleverne, som har denne opfattelse af ansvarsfordelingen mellem lærere og elever.

Der er dog også elever, som har mere blandede holdninger til ansvarsfordelingen, eller som synes, det er et problem, at ansvaret overlades til eleverne. En gruppe hhx-elever (*hhx3*) mener, at det er godt at få eget ansvar, men at det er noget, eleverne skal lære at forvalte. De elever, som er forbeholdne over for, at det er elevernes eget fulde ansvar, om de får noget ud af undervisningen, knytter det til to forhold. Det ene er spørgsmålet, om eleverne er i stand til at forvalte det ansvar, sådan som det også kom til udtryk i elevernes ønske om orden og disciplin (jf. ovenfor).

Det andet er, at dét, som ligner elevernes eget ansvar for at lære

noget, også får en mindelse om, at lærerne er ligeglade med, hvad der sker. En pige på stx udtrykker det på denne måde:

Jeg tror, at han forventer, at fra den dag, vi starter i gymnasiet, så er vi altså voksne, og så tager man vare på det, man gør. Og det hele er op til en selv. Hvis man ikke gider at være her, eller hvis man bare sidder og snakker, så kan man lige så godt gå. [...] Men jeg synes da også, at man i 1. g lige kan give en hjælpende hånd og være sådan lidt omsorgsfuld. (stx1a)

Eleverne her anfægter ikke deres eget grundlæggende ansvar, men de rejser spørgsmålet, om det er rigtigt, at lærerne slet ikke skal bekymre sig om det. "Lidt omsorgsfulde" må lærerne gerne være, og det er ikke for at varte op eller 'nurse' eleverne. Det handler især om, at lærerne overhovedet bekymrer sig om eleverne. Opfattelsen af, at det ikke er lærernes ansvar, hvad eleverne får ud af gymnasieforløbet, kan nemlig komme i konflikt med elevernes betoning af, at lærerne skal vise interesse for både faget og for, om eleverne lærer noget.

Det kan have som konsekvens, at eleverne ikke forventer, at lærerne og skolen skal involvere sig i de vanskeligheder, den enkelte elev eller klassen som helhed måtte have. Det vil sige, at eleverne ikke nødvendigvis henvender sig til lærerne, hvis de har problemer, eller reagerer med at konflikter i klassen, som kan have betydning for det sociale læringsmiljø, kan opfattes som et fælles problem for lærere og elever, men snarere som noget eleverne selv skal tage sig af. Det betyder også, at eleverne kan være tilbøjelige til udelukkende at rette blikket indad, hvis de oplever vanskeligheder undervejs i uddannelsesforløbet.

Elevernes måde at opfatte ansvar og muligheder i forhold uddannelserne på har forbindelse til den individualisering, som modernitetsteoretikere som Anthony Giddens og Thomas Ziehe har beskrevet gennem de seneste 20-25 år. Den danske ungdomsforsker Noemi Katznelson (Katznelson 2004) skelner mellem en institutionel og en bevidsthedsmæssig individualisering. Den institutionelle individualisering henviser til, at institutionerne i den måde, de behandler og stiller krav til de unge på, ikke ser de unge som grupper eller klasser, men som enkeltindivider. De unge forventes at forholde sig individuelt og re-

flekterende til deres egen situation – dvs. at de skal opfatte sig selv som adskilt fra de øvrige. Denne ændring i institutionernes krav til de unge skubber i retning af en øget individualisering af de unge, dvs. det er en udvikling, som kræver, at de unge individualiseres. Inden for uddannelsesområdet er det eksempelvis kravet om individuelle uddannelsesplaner og bevægelsen i retning af øget modulisering af uddannelserne, som betyder, at den enkelte unge bliver nødsaget til at handle og forstå sig som et enkeltstående individ frem for som en del af en gruppe.

Ved siden af denne bevægelse foregår en bevidsthedsmæssig individualisering, som henviser til, at de unge opfatter sig som uafhængige individer, som kan vælge at gøre, hvad de vil, fordi der ikke er nogen ydre rammer eller tilhørsforhold, som begrænser dem. Denne opfattelse findes uafhængigt af, hvorvidt der reelt er givet de unge større valg- og handlefrihed, end der hidtil har været.

I elevernes egen optik vil der være en tilbøjelighed til at fæste lid til handlemulighederne, men samtidig kan afstanden mellem på den ene side troen på egen formåen og på den anden de muligheder, de unge har for at handle, både skabe frustration og ambivalens. I gymnasiet kan det ske, når eleverne oplever, at de reelt ikke har muligheden for at opfylde forventningerne til, hvad de skal kunne selv. Den stærke betoning af, at det er elevernes eget ansvar, kommer fra eleverne selv og forstærkes af, at de unge befinder sig i overgangen fra at være store børn til at være unge voksne, og netop voksentemaet dukker op i flere af interviewene. Elevernes oplevelse af, at det er deres eget ansvar, understøttes dermed af deres biologiske udvikling i grænselandet mellem barn og voksen, men i høj grad også af den generelle samfundsmæssige individualiseringstendens – såvel den institutionelle som den bevidsthedsmæssige.

Interviewene viser, at der også er elever, som er mere tvivlende eller ambivalente over for selve forestillingen om, at det er deres eget ansvar. Det viser sig, når de i interviewene nævner, at de måske alligevel ikke er klar til at tage ansvaret selv. Men det viser sig også hos nogle af eleverne, som peger på de forskellige betingelser, de har pga. forældrenes forskellige uddannelsesbaggrund. Nogle af eleverne er helt klare i deres forståelse af, at det giver forskellige betingelser, og at den sociale baggrund på den måde påvirker deres handlemuligheder. Men

samtidig er det, som om denne indsigt ikke føres videre til en ændret forståelse af ansvaret. Det tager eleverne tilsyneladende stadig på sig.

Der er med andre ord en ambivalens på spil. Flere af eleverne fortæller, at lærerne virker ligeglade med, om eleverne lærer noget, om de kommer til undervisningen, og om de afleverer opgaverne. Ud fra opfattelsen af, at det er elevens eget ansvar, forekommer det eleverne reelt nok, at lærerne ikke bekymrer sig om dem, men det kolliderer med et kendetegn ved den gode lærer, nemlig en lærer, som interesserer sig for eleverne. Her er der en dobbelthed i elevernes (og måske også lærernes) opfattelse af ansvars- og rollefordeling. Hvis lærerne fremstår uinteresserede i eleverne, så mister eleverne også en del af motivationen, eller i det mindste en del af interessen for faget og læreren.

Men denne dobbelthed handler også om at indkredse de grænser, der er for, hvor meget ansvar de forskellige elever har mulighed for at tage, bl.a. fordi de på grund af deres forskellige sociale udgangspunkter ikke står med frie og lige muligheder. Ansvaret kan ikke alene placeres i elevernes eller de lærendes hænder.

Fokus må flyttes fra et spørgsmål om ansvar eller ikke-ansvar til et spørgsmål om en interesse for og i eleverne og deres læring samt en erkendelse af de forskellige muligheder og betingelser, de enkelte elever har. Det vil skabe muligheder for, at lærerne og skolen kan skabe en ramme eller et stillads omkring elevernes forvaltning af deres gymnasieliv, så de bevarer et eget ansvar for eget liv, men uden at blive overladt til sig selv, og uden at de forskellige sociale og samfundsmæssige betingelser fortrænges.

Muligheder for ændringer

I det foregående har vi fokuseret på elevernes beskrivelser af de gode lærere: lærere med humor og med interesse for deres fag, for undervisningen, for eleverne; lærere, som kan forklare det faglige indhold, og som har passende forventninger til eleverne; lærere, som kan skabe orden og disciplin i klassearbejdet. Der er en del eksempler i elevernes fortællinger om gode lærere. Men der er også mange historier om dårlige lærere. Vi vil ikke dvæle ved disse historier, men blot trække et par punkter frem, som kan belyse nogle andre aspekter af den gode lærer, som bliver tydelige, når de ikke er til stede. Samtidig peger historierne

om de dårlige lærere på, at selv om der kan være stor enighed mellem elever og lærere om, hvad en god lærer er (jf. Rambøll Management 2007a), så betyder det ikke, at denne enighed realiseres i alle tilfælde.

Når eleverne fortæller om dårlige lærere, henviser de ikke overraskende til fravær af de træk, som kendetegner den gode lærer: De dårlige lærere har ikke humor, kan ikke tåle sjov, kan ikke forklare, har ikke tålmodighed, er kedelige og ensformige i deres undervisning. Det er også fortællinger om lærere, som kører i så højt tempo, at klassen slet ikke når med, eller lærere, som er så stressede, at de hver time fortæller klassen, at de er bagud, så klassen selv udvikler en stresset oplevelse af faget (*hlx2* og *hlx3*). Der er lærere, hvor eleverne har en klar oplevelse af, at man skal mene det samme som læreren, hvor læreren ikke bryder sig om, at eleverne argumenterer imod, eller hvor der er bestemte temaer, man skal holde sig fra (f.eks. *stx1a*, *stx3a*, *hlx2*, *hf3*). I hvilken udstrækning det dækker over, at eleverne ikke har forstået de faglige krav i faget (jf. kapitel 2), og i hvilken udstrækning der er tale om lærere, som reelt ikke rummer andre meninger end deres egen, er ikke muligt at afgøre. Men det er en oplevelse, som dukker op i rigtig mange interview, og som derfor må være virksom i elevernes oplevelse og forståelse af, hvad der sker i skolen, og hvordan de skal forholde sig til lærerne.

Andre eksempler på lærere, som eleverne oplever som dårlige, er de, der fremstår urimelige med karakterer og andre bedømmelser, og som opleves at gøre forskel på eleverne ud fra, hvem de kan lide og hvem ikke (f.eks. *stx2a* og *hlx1*). Det kan også være lærere, som opleves som decideret nedladende (kalder eleverne 'dummies' og 'nu er vi nede på niveauet for idioter', som en af eleverne fortæller (*stx3b*)).

Det interessante i denne sammenhæng er ikke så meget, at der er lærere, som underviser og møder eleverne på en måde, så de giver det indtryk, eleverne beskriver. Det er relevant nok for udviklingen af gymnasieskolen, men i vores sammenhæng er det to andre pointer, som trænger sig på.

Den første er, at de gymnasiefremmede elever er mere udsatte, når de møder lærere, de oplever som dårlige, end de klassekammerater, som har forældre med en gymnasial og eventuelt en længerevarende uddannelse. De gymnasiefremmede elever vil ofte ikke i samme udstrækning have mulighed for at søge hjælp andre steder, f.eks. hos for-

ældre eller anden familie, hverken til det faglige eller til at bearbejde lærerens undervisningsform og måde at omgås eleverne på. Man kan altså ikke sige, 'at det er ens for alle', hvis læreren ikke fungerer sammen med klassen. Ressourcerne til at kompensere for lærere, der fungerer dårligt med klassen, er ulige fordelt. Derfor vil en støtte til gymnasiefremmede elever også skulle omfatte en større opmærksomhed over for, om der er nogle lærere, som af den ene eller den anden grund kommer til at virke som en dårlig lærer på eleverne.

Den anden pointe er, hvilke muligheder eleverne har for at tage problemerne op, når de oplever dem, og om de føler, at det overhovedet er noget, der ligger inden for deres rækkevidde. Dette kommer til udtryk på forskellig vis. I elevernes fortællinger om deres lærere og undervisningen kommer de indirekte med mange bud på, hvordan det kunne blive mere spændende for dem. Men når man spørger dem direkte, hvordan de kunne tænke sig, det var anderledes, er de ofte helt blanke. De anser det ikke som deres rolle at ændre på undervisningen eller at stille forslag til den.

I et interview fortæller en stx-elev eksempelvis om en lærer, hun synes er usædvanligt kedelig: Han snakker meget, og denne snak bliver kun afbrudt af enkelte aktive elever, resten af klassen "sover indvendigt". Eleven – og tilsyneladende flere i klassen – har et håb om gruppearbejde, men ikke de store forhåbninger til det. Det påfaldende i ordvekslingen er, at det tilsyneladende slet ikke er faldet eleverne ind, at de kunne foreslå læreren en ændring af undervisningen. For den interviewede elev er det ikke udelukket, da interviewereren rejser spørgsmålet: "det kunne vi selvfølgelig gøre" (*stx2b, pige*), men det er ikke faldet dem ind som en mulighed.

Én forklaring, som eleven selv giver, er, at det er bekvemt at kunne sove; men sammenholdt med mange andre beretninger fra undervisningen vil de fleste elever foretrække en inspirerende time frem for at sidde i indre dvale. En anden forklaring kunne derfor være, at eleverne slet ikke oplever det som inden for deres horisont at blande sig i organiseringen af undervisningen. Det er ganske vist deres eget ansvar, om de får noget ud af gymnasiet, mener de, men det er åbenbart ikke en del af dette ansvar at forholde sig til de betingelser, der er for deres deltagelse i undervisningen.

At det heller ikke nødvendigvis vil blive taget nådigt op, viser en beretning fra en anden skole. En hf-klasse kom skævt ind på deres lærer, men et forslag om at ændre på lærerens praksis blev mødt af et svar, som satte klare grænser for, hvad der er elevens anliggende, og hvad der er lærerens:

Ja, han startede den første time med at skælde os ud, så bliver man lidt sur på ham, og man fik ikke en skid ud af timen, for han skrev ikke notater. Og jeg har svært ved at sidde og høre, hvad han siger, for før jeg når at tænke, hvad jeg skulle skrive ned, så var han videre, og så får man ikke skrevet ned, for hvor er han nu henne.

Int: Hvad skældte han ud over?

Han er en ældre herre, og han har ikke så god en husker, og så skulle vi sidde på de samme pladser, ellers kunne han ikke huske, hvad vi hed. Men der var nogle, som ikke kunne huske, hvor de skulle sidde. Og så spurgte jeg, om han ikke kunne skrive op på tavlen, men vi skulle i hvert fald ikke sige noget om, hvordan han skulle undervise. Så får man skæld ud for at spørge om han vil gøre noget. Så bliver man lidt negativ. (hf3, pige)

Elevens erfaring tilskynder ikke til at foreslå ændringer i undervisningen. Imidlertid har netop denne klasse også en historie, som viser, at det kan give mening at åbne en snak med en lærer, hvor der er opstået gniderier. Eleverne i interviewet fortæller, at klassen og en af lærerne var kommet skævt ind på hinanden, men hvor de i slutningen af året fik talt om det, og resten af skoleåret havde de haft et bedre indbyrdes forhold. Intervieweren spørger, hvordan de kom til at snakke med læreren om, at det ikke fungerede så godt, og eleverne fortæller, at det var studievejlederen, som havde hørt, at der var noget helt galt. Hun havde på lærerværelset hørt læreren tale om klassen og var derefter gået til klassen og havde spurgt, hvad det var. Hun havde så sagt, at det var nødvendigt, at læreren og klassen snakkede sammen. Historien fortæller som det ene, at det kan være frugtbart, at læreren og eleverne diskuterer, hvis der er opstået problemer. Men den fortæller også, at det kan være en god idé, at det er en anden lærer, som tager initiativet til snakken.

Både stx-eleven, som ikke havde tænkt på, at man kunne tale med

læreren, og hf-klassen, som havde både gode og dårlige eksempler på forsøg på at foreslå ændringer, peger på en vanskelighed i elevernes muligheder for at forvalte det ansvar, de påtager sig for at lære noget. Undervisning er grundlæggende en relation mellem to typer deltagere, som vi her kalder lærer og elev. Læreren (eller lærerne) tilrettelægger læringsmuligheder, som eleven (eller eleverne) møder og handler i forhold til, men denne handlen er også påvirket af forholdet mellem læreren og eleven. Fordi undervisning er en relation, så kan ansvaret for, om det fungerer, ikke entydigt placeres det ene eller andet sted, men må netop ses i forhold til denne relation.

Derfor er det problematisk med en for skarp adskillelse mellem, hvad der er lærerens, henholdsvis elevens ansvar i undervisningen: at læreren har ansvar for at stille læringsmuligheder til rådighed, og eleven har ansvar for at udnytte disse muligheder. Men relationen mellem lærer og elever har både betydning for, hvilke læringsmuligheder som kan stilles til rådighed, og for hvordan eleverne kan udnytte dem. Både den måde, eleverne taler om eget ansvar på, og den måde, hvorpå (nogle) elever og (nogle) lærere tilsyneladende mener, det er læreren alene, som skal forholde sig til undervisningens tilrettelæggelse, overser relationens betydning for læringen.

4.2 Den gode elev

Har lavet lektier og deltager aktivt

I de fleste af interviewene har vi enten spurgt, eller eleverne er selv kommet ind på, hvad der kendetegner en god gymnasieelev. I et gruppeinterview på en hf-skole svarer en pige, at det er en, der følger med i timerne og har lavet sine lektier, som deltager i undervisningen, og som er aktiv, når man kommer ud i gruppearbejde (*hf3*). Flere af disse kendetegn går igen på tværs af interviewene, og især to træk ved den gode elev bliver nævnt af stort set alle eleverne. For det første skal den gode elev være aktiv og deltage i timerne, og for det andet laver den gode elev sine lektier.

I flere af interviewene dukker også billedet af den disciplinerede elev op, ofte i forbindelse med om man forbereder sig eller ej. I et stx-

interview fremhæver en elev, at det også handler om den indstilling, man går til arbejdet med:

Hvor der er andre af os, der måske godt kan have en lidt mere negativ indstilling til de lidt mindre underholdende ting i skolen. Hvor man burde bide det i sig. (stx2a)

I flere af interviewene fremgår det, at eleverne ikke selv oplever sig som gode elever. En pige fra stx svarer direkte på spørgsmålet om, hvad en god elev er, at det ikke er en som hende, fordi hun er for doven (stx2b), men ellers viser det sig på samme måde som i citatet ovenfor, hvor det fremgår, at man taler om nogle andre. I samme interview fra stx henviser den ene af drengene til en af pigerne i interviewet som svar på spørgsmålet, og i et andet hf-interview diskuterer gruppen, om drengen i interviewgruppen er en god elev, fordi han er dygtig i et bestemt fag, men de konkluderer, at han jo er dygtig, selv om han ikke forbereder sig hjemme, så derfor er han ikke en god elev alligevel. Dermed berører eleverne i det interview en anden dimension, som også viser sig i følgende svar fra en gruppe drenge på htx:

INT1: Hvis I skulle sætte 5 ord på, hvad det vil sige at være en god elev?

Martin: Følge med i undervisningen.

Lars: Disciplin til at kunne holde kæft, og disciplin til at kunne fokusere på sin undervisning.

Dan: Respekt for de andre. Gensidigt – altså at man kan holde sin kæft i undervisningen, for ellers har man ingen respekt for de andre elever og lærere. At man ikke larmer. [...]

Lars: Men nu sidder jeg og tænker på, hvad er det en god elev over for: man kan være en god elev over for læreren og sine kammerater, men man kan også være en god elev med at forstå faget. Og kunne finde ud af sit fag. Hvordan er det, du mener?

INT1: Det er, hvad I tænker og definerer.

Lars: Så vil jeg også sige forståelse for faget, det hører klart under en god elev.

Dan: Interesse for uddannelsen. (htx2)

I denne sekvens bliver inddraget yderligere et par aspekter af spørgsmålet om, hvad en god elev er. Det ene er det faglige, som også blev berørt af eleverne i hf-interviewet: Har elevens faglige niveau betydning for, om hun eller han er en god elev eller ej? Det andet er, at der er en social dimension af den gode elev i flere af elevernes overvejelser. Det tredje punkt er den pointe, at opfattelsen af, hvad der er en god elev, kan variere med, hvorfra man ser det. Er lærerens og elevernes opfattelser af en god elev nødvendigvis de samme?

Spørgsmålet om den faglige dygtighed er ikke et punkt, som dukker op i særligt mange af elevernes beskrivelser af en god elev. En gruppe taler om, at man skal bidrage med noget fagligt relevant eller komme med gode ting, og en anden nævner en meget dygtig elev som eksempel på en god elev. Omvendt kommenterer en anden gruppe, at det ikke er så afgørende, om man er fagligt god, men om man gør en indsats for at lære det, som skal læres. Der er altså ikke en entydig opfattelse blandt eleverne om, hvorvidt det at være en god elev handler om flid og engagement (herunder at have orden i tingene og at møde op i timerne), eller om det også knytter sig til en faglig viden.

Balance mellem det sociale og det faglige aspekt

Det sociale aspekt dukker op i flere af interviewene, og i nogle tilfælde i delvis modsætning til det faglige. Nogle af eleverne understreger, at den gode elev er en elev, som gerne hjælper andre (*hf3*), eller en elev, som spreder glæde, fordi hun eller han er en glad person, som kan lide at komme i skole (*htx1a*). En dreng fra stx beskriver i et individuelt interview en god elev på en måde, som minder meget om beskrivelsen af den gode lærer: en, som følger fagligt med, men som også er sjov, og som man kan lave sjov med (*stx1a*). I et individuelt interview med en pige fra hhx glider hendes beskrivelse af den gode gymnasieelev over i en beskrivelse af den populære elev og de ting, man skal gøre for at blive og forblive populær, herunder krav og forventninger til tøj og udseende. Her skrider et bestemt aspekt af det sociale helt ind over den mere uddannelsesorienterede del af dét at være elev.

I et par stx-interview nævnes elevens evne til at balancere mellem forskellige arenaer:

Men altså en god gymnasieelev, det er vel én, der er god bogligt, og som fungerer godt socialt. Det betyder bare så meget. Så hvis den person kan være rigtig god bogligt uden at være det for meget, så er det jo supergodt. (stx2a)

Og:

Det er en der, altså stadigvæk laver sine ting sådan rimeligt, ikke også. Og så stadigvæk kan have det godt socialt og sådan være med til tingene. Selv om det måske kan komme til at gå ud over lidt lektier og sådan noget. Det synes jeg er den gode elev. (stx2b)

Den gode elev skal altså nok lave sine ting, men det må ikke være sådan, at det kommer til at dominere over de sociale aktiviteter ("være med i tingene"), eller at det kommer til fremstå, som om "de ikke kan slappe af", som hun siger det lidt senere i interviewet. For pigen her, som fortæller, at hun er irriteret over nørdernes flid, fordi hun ikke selv er så flittig, kan der altså komme en konflikt mellem det faglige og det sociale, og her skal den gode elev også prioritere det sociale, men åbenbart også uden at være så socialt orienteret, at man kommer til at fremstå som useriøs. Denne balance kan være vanskelig for de elever, som skal kæmpe ekstra meget for at være fagligt med.

En tilsvarende balance viser sig, når eleverne taler om den aktive deltagelse i undervisningen som et træk ved den gode elev. Det er godt at være aktiv, men det skal ikke være så meget, at man kommer til at tage for meget af pladsen fra de øvrige elever, eller så det lyder, som om man bare vil markere sig. Klassekammerater, som eleverne oplever, snakker læreren efter munden bare for at blive hørt, har de ikke meget tilovers for.

I nogle af elevernes beskrivelser kan man altså også finde det træk, at man ikke skal føre sig for meget frem som elev. Man skal med andre ord deltage aktivt, men ikke for meget og ikke for dominerende. For eleverne kan det fremstå, som om de regulerer klassesamtalen på en måde, som både er af hensyn til læreren og eleven. En gruppe fra en htx-skole fortæller:

Søren: Vi havde for eksempel én sidste år, som sad oppe med hånden hele tiden, fordi hun gik efter at få et trettental mundtligt, ikke også. Og hende fik vi da sat på plads ved at sige til hende mange gange i træk i nogle timer, at vi ikke gad at høre mere på hende, altså. Og nu er det da mere på et normalt plan, hvor det hun siger, er fornuftigt. Før der sagde hun noget for at sige noget, men nu er der ligesom ... Jeg ved ikke, hvis skyld det er, men det hjalp da i hvert fald, at vi sagde, at hun havde hånden oppe hele tiden. Nu når hun siger noget, så lyder det virkelig flot, i stedet for at hun sidder oppe med hånden hele tiden. For hun er virkelig klog. Men nu siger hun bare det rigtige.

Lise: Ja, hun ødelægger det virkelig for sig selv ved bare at plapre derudad. Men det lyder jo meget hårdt eller ondt, eller hvad man kan sige. Det synes jeg da også nu, når vi snakker om det. Men det synes jeg ikke, at det er i situationen. (htx3)

Elevernes billede er, at det er til pigens eget bedste, at de fik dæmpet hendes deltagelse. Igen må vi understrege, at det er umuligt at vide, om pigen i klassen faktisk deltog på en måde, som ikke førte undervisningen videre, og som fyldte for meget i forhold til klassens samlede arbejde eller ej. Og igen må vi understrege, at det sådan set heller ikke er afgørende. Det afgørende er, at der for nogle af eleverne findes en oplevelse af legitim deltagelse i undervisningen, som at være aktiv uden at virke frembrusende, og at det betyder, at eleverne, når de begynder i klassen, skal finde den balance. En pige fra en hhx-skole har et andet eksempel på, at faglig deltagelse kan blive for meget:

Altså, jeg tror altid, at lærerne vil have deres yndlinge. Sådan én har vi da også i vores klasse. Sådan en, der altid er forberedt langt forud for os andre, som sidder i en position, hvor hun kan komme med sådan nogle små godbidder i undervisningen. Og det er jo fint nok, at hun har tid og overskud til det. Men det kan godt være sådan lidt irriterende og distraherende, at fokus altid er på hende, og at det ikke er lige så meget os andre, der bliver hørt. Og der kan man godt tænke nogle gange, at hun får karakter for den, hun er som person, der har så meget overskud. Men hvis man så ikke har så meget overskud, men stadig føler, at man har lavet så god en opgave, som man kan, og så får en dårligere karakter. (hhx2)

Set udefra kunne den elev, pigen fortæller om, godt lyde som en rigtig dygtig og flittig elev, som er velforberedt og har faglig kapacitet til at komme med mange og skarpe bidrag til undervisningen. Men for den interviewede elev er det en urimelig position, som oven i købet giver en fordelagtig placering i forhold til læreren, fordi eleven 'som person' har et overskud, som betyder, at hun kan være forud og kan bidrage på den måde. Oplevelsen af det urimelige er så, at hun får meget opmærksomhed, og at de øvrige elever kommer til at stå i et dårligere lys, selv om de gør, hvad de kan. Formuleringen knytter an til en opfattelse af karaktergivning som noget, der er flidsrelateret (høje karakterer knyttes til stor flid og indsats, i højere grad end til den faglige kvalitet), men også til en opfattelse af passende elevadfærd som noget, der bør omfatte tilbageholdenhed.

Disse dobbelttydigheder omkring flid og dygtighed samt aktiv deltagelse og tilbageholdenhed eller afslappethed kommer også til udtryk i en ordveksling fra et gruppeinterview på stx med en gymnasiefremmed pige og en dreng med anden etnisk baggrund, men med en uddannet far:

Int: Hvad skal der til, for at man er en god gymnasieelev?

Yussuf: Man skal være ligesom pigerne. De laver deres lektier. Os drenge, de fleste af os, vi laver ikke vores lektier. Vi laver selvfølgelig vores afleveringer og læser nogle gange noget. For eksempel jeg har haft spansk i over et år nu, og jeg har lavet lektier seks gange. Jeg følger med, og jeg får en okay god karakter i spansk. Men pigerne, de laver deres lektier, rækker hånden op i timerne og er aktive. Nogle gange snakker de lidt for meget.

Int: Hvordan vil du beskrive en god elev?

Julie: Ligesom Yussuf.

Int: Er du enig i, at det er pigerne?

Julie: Nej, det er jeg ikke. Jeg tror, at der er mange lærere, der kan lide det der 'vi tager som det kommer-agtige', som drengene nu har. (stx1a)

Yussufs beskrivelse af pigerne "som man skal være ligesom" svarer til det billede, vi har tegnet ovenfor: laver lektier, rækker hånden op, er aktive, men nogle gange snakker de for meget. Det interessante er den

betragtning, Julie kommer med, nemlig at der er lærere, som kan lide drengenes måde at fungere på. Hendes bemærkning peger hen på en dobbeltydighed i de forventninger, eleverne møder fra lærerne: Skal de være flittige og række hånden op for at blive genkendt som 'gode elever', eller skal de være dristige og lade være med at følge de officielle regler for så alligevel at klare sig fagligt og på den måde i højere grad blive genkendt som 'gode elever'? Dobeltydigheden gør, at det for eleverne kan være usikkert, hvilken strategi som er den rigtige at vælge. Men i ordvekslingen sætter eleverne samtidig ord på, at ikke alle strategier er lige tilgængelige for eleverne, qua deres køn og, kan vi tilføje, deres sociale baggrund.

Elevernes forskellige bud på den gode elev i forhold til, hvordan man skal deltage i undervisningen, til den faglige dygtighed og til de sociale egenskaber, rækker imidlertid videre end til forskellen mellem lærere og elever, og dobbeltydigheder i elevernes tolkninger af lærernes forventninger. Elevernes bud knytter også an til forskellige arenaer i gymnasiet, som de unge kan orientere sig imod: det faglige, undervisningssituationen og livet med kammeraterne (jf. ovenfor s. 86). Det er forskellige arenaer, som ikke blot findes parallelt i gymnasielivet, således at eleverne bevæger sig mellem og gennem dem i løbet af en dag; de findes også samtidigt og inden i hinanden, så en elev i en tysktimer både skal relatere sig til undervisningsarenaen, den faglige arena og kammeratskabsarenaen.

Det betyder, at det ikke er entydigt, hvilken arena eleverne orienterer sig efter og vurderer kammeraterne efter. Det betyder også, at man ikke entydigt kan gå ud fra at "eleverne går i skole for at lære, dvs. udvikle en viden og en kunnen, som både de selv og samfundet har brug for" (Beck 2007, s. 275), som Steen Beck skriver i et forskningsprojekt om lærerroller i gymnasiet. Den opfattelse af, hvad eleverne går i skole for, bliver en smule mere usikker i lyset af de forskellige arenaer, som toner frem i analysen af elevernes opfattelser af, hvad en god elev er. Becks formulering dækker den officielle del af målet med at gå i gymnasiet og er i den forstand ikke dækkende (heller ikke for Becks egen opfattelse).

Men elevernes hverdag er mere sammensat, og det betyder, at det ikke er sikkert, at eleverne i egen optik "går i skole for at lære, noget de

selv og samfundet har brug for”, ligesom det ikke er givet, det er dette mål, som styrer den praksis, som findes i gymnasieskolen.

4.3 Den gode lærer og den gode elev – opsamlende diskussion

De træk ved den gode lærer, som viste sig i interviewene med eleverne, bestod af en blanding af faglige, undervisningsfaglige og personlige træk. Læreren skulle

- kende sit fag (det lå som en præmis for eleverne),
- kunne forklare faget på en forståelig måde,
- have humor og godt humør,
- kunne holde orden og disciplin,
- have interesse for faget, for eleverne og for, om de lærte noget, og
- have forventninger til eleverne, som var passende til elevernes forudsætninger.

Et gennemgående element i disse træk er ønsket om, at der er en kontakt til læreren, at læreren ikke er ligeglad med eleverne og med, hvem de er, og at de ikke er ligeglade med deres fag. Det er træk, som kan genfindes i Per Fibæk Laursens bog om den autentiske lærer, som bygger på interview med og observationer af folkeskolelærere, som var blevet udpeget som dygtige, “lærere, der er kendt for kvaliteter som ægthed, arbejdsglæde og gennemslagskraft” (Laursen 2004, s. 7). Han fremhæver som tre af de træk, der er fælles for disse lærere, at de har en personlig intention med undervisningen (at ville noget med undervisningen), at de inkarnerer budskabet (herunder personlig involverethed), og at de har respekt for eleverne som frie og selvstændige, og betragter dem som mennesker. Flere af de træk, eleverne betoner, kan altså genfindes i Laursens forsøg på at indkredse de træk, som gør nogle lærere mere gennemslagskraftige over for eleverne end andre.

I en rapport, udarbejdet af lektor ved DPU Gitte H. Ingerslev i samarbejde med konsulentfirmaet Rambøll Management, opstilles læreres og elevers opfattelser af den gode lærer og den gode elev (Rambøll Management 2007a). Rapporten bygger på strukturerede kvalitative

interview med omkring 30 1. g-elever fordelt på ni gymnasieskoler (stx, hhx og htx). Eleverne er blevet spurgt om deres definition af den gode lærer, og "Hvad kan en dygtig elev", mens lærerne er blevet bedt om at beskrive, hvad der kendetegner den gode lærer og senere den gode elev (Rambøll Management 2007b). Det er med andre ord ikke helt det samme, de er blevet spurgt om (der kan i elevernes optik godt være en forskel på 'den gode' og 'den dygtige' elev), men svarene kan alligevel give en pejling på, hvilke træk eleverne og lærerne fremhæver.

I rapporten omfatter elevernes opfattelse af en god lærer følgende kendetegn:

- får alle med/kan forklare tingene på forskellig måde/har fornemmelse for elevernes niveau,
- involverer eleverne/stiller spørgsmål,
- varierer undervisningen,
- er engageret/glad for sit fag,
- sørger for, at eleverne lærer noget, og må gerne være lidt streng/respekteret (Rambøll Management 2007a, s. 22).

Rapporten sammenfatter, at de fælles træk mellem lærere og elever især omfatter betoningen af samspillet mellem lærer og elever, engagementet, at ville eleverne og at kunne tilpasse undervisningen til eleverne, mens eleverne lægger mindre vægt på det faglige end lærerne, ligesom eleverne i højere grad end lærerne nævner disciplinen (ibid.).

Der er også en række fælles træk med de elementer, som de elever, vi har interviewet, fremhæver ved den gode lærer og den gode undervisning (variationen og den aktive inddragelse – se afsnit 3.1). Forskellen viser sig i en større betoning af personlige træk i relationen mellem lærer og elev, konkret i de gymnasiefremmede elevers ønsker om, at læreren har humor og humør, og at læreren viser interesse for eleverne. Det er imidlertid ikke muligt på det foreliggende grundlag at afgøre, om det er en forskel, som skyldes den måde, eleverne har udtrykt sig eller deres svar er blevet gengivet på, eller om der er tale om faktiske forskelle i opfattelserne hos eleverne i vores undersøgelse og hos Ingerslev og Rambøll Management. Eksempelvis kan punktet

'sørger for, at eleverne lærer noget' godt opfattes som en oplevelse af interesse.

Men uanset om der er tale om en faktisk forskel eller ej, så er det en væsentlig pointe i vores analyse af elevernes opfattelse af en god lærer, at det er en lærer, som både har faglige, undervisningsfaglige (jf. Shulman 1986 og 1987) og personlige træk. En anden væsentlig pointe er, at eleverne ønsker nærvær og interesse fra lærernes side – nærvær bl.a. udtrykt gennem ønsket om humor – men også at elevernes forståelse af deres eget ansvar for, om de lærer noget, muligvis skaber støj i spørgsmålet om relationen mellem lærer og elever. "Ansvar for egen læring" bliver nævnt af en af eleverne som et kendetegn ved en god elev (stx3a), men samtidig så vi, at betoningen af elevernes ansvar kan betyde, at de kommer til at opleve lærerne som uinteresserede, og at ikke alle elever kan eller oplever at kunne påtage sig hele ansvaret for deres gymnasieuddannelse.

For de gymnasiefremmede elever opstår vanskeligheden ved den stærke betoning af eget ansvar i, at de vitterlig kommer til at stå med ansvaret selv. Hvor de forældre, som selv har erfaringer fra gymnasieuddannelserne, kan bruges som sparringspartnere og hjælpere for de gymnasiekendte elever i deres forvaltning af ansvaret, så vil de gymnasiefremmede elever i langt flere tilfælde komme til at stå helt alene med det. At det er elevens eget ansvar, får på den måde social slagside.

Opfyldelsen af ønsket om personligt nærværende og interesserede lærere, man kan få en relation til, vil af samme grund kunne have større betydning for de gymnasiefremmede elever, fordi det for en del af dem vil repræsentere den eneste måde at få adgang til den faglige og sociale kultur på, som gymnasiet rummer.

Flytter vi blikket fra læreren til eleven, så fandt vi i elevernes forståelse af den gode elev både nogle træk, som gik igen, nogle punkter, hvor der var større uenighed, og nogle dobbeltheder i forståelsen. De fælles træk var: aktiv i undervisningen, laver sine lektier og er disciplineret med sit arbejde samt fungerer socialt. Forskellene lå i, hvorvidt det faglige indgik i beskrivelsen, hvordan balancen skulle være mellem det sociale og det faglige arbejde, og balancen med hensyn til,

hvornår den aktive deltagelse i undervisningen blev for meget af det gode.

Sammenligner vi igen med undersøgelsen fra Rambøll Management, er der et stort sammenfald mellem beskrivelserne, hvor det velforberedte, det sociale og det aktivt deltagende går igen. Forskellene går i højere grad på placeringen af det faglige, mens det dobbelttydige ikke omtales i Rambøll Management-rapporten. Her gør man derimod opmærksom på, at der er en forskel på, hvilke faglige kompetencer henholdsvis lærere og elever lægger vægt på, hvor lærerne i højere grad end eleverne betoner at kunne perspektivere og være kritisk, mens eleverne nok ser, at man skal kunne noget ud over det konkrete pensum, men ikke nævner den kritiske vinkel.

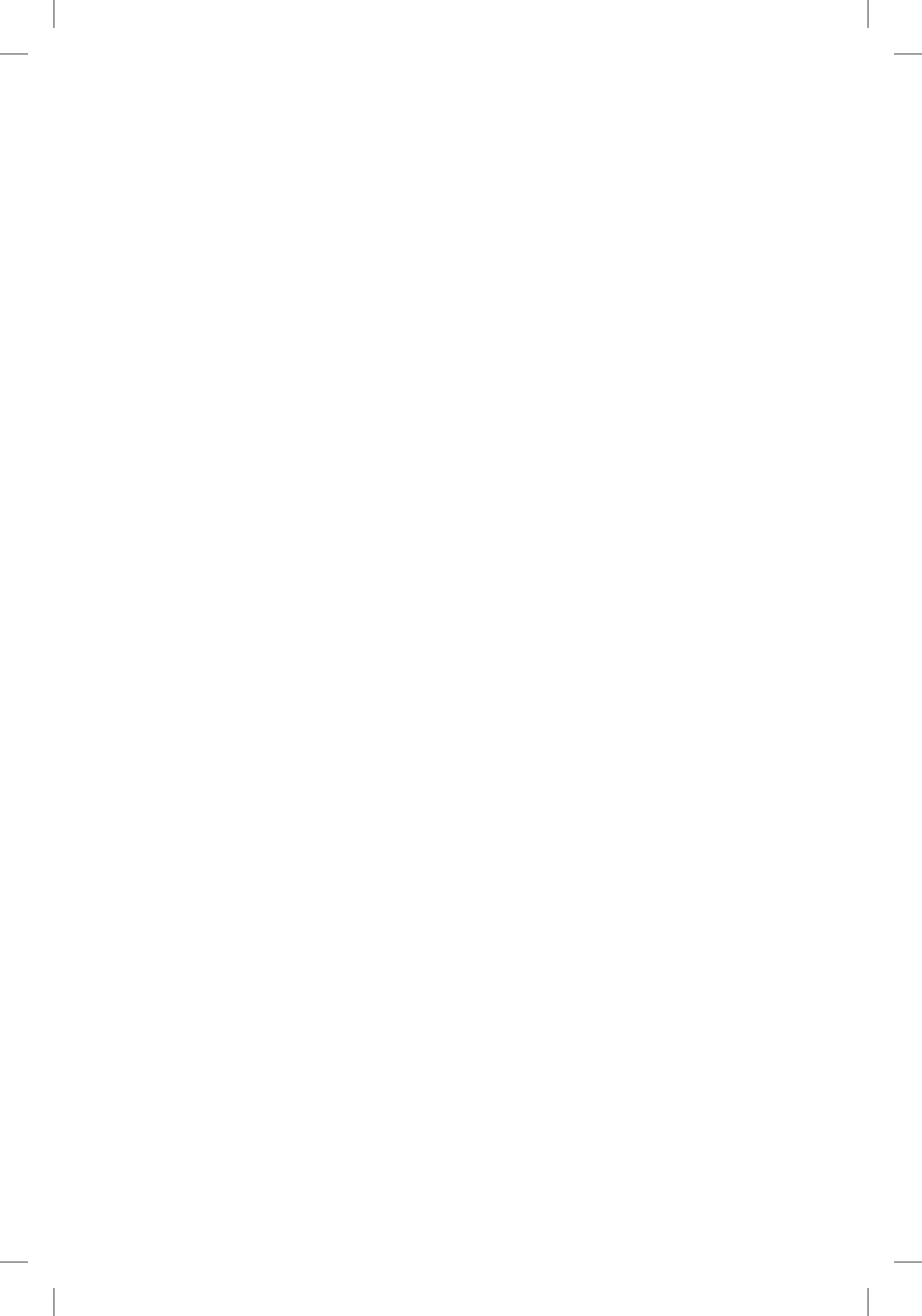
I vores undersøgelse er disse vinkler på det faglige så godt som fraværende. Enkelte af eleverne nævner, at der kan være forskel på det faglige niveau i de bidrag, forskellige elever kommer med, og at der kan være elever, som kan komme med skarpe indlæg, som de slet ikke kunne forestille sig. Men formuleringer om at perspektivere eller være kritisk finder vi ikke i materialet. Derimod kommenterede en af de lærere, vi interviewede i tilknytning til uddelingen af spørgeskemaerne i foråret 2006, at man ikke kunne forvente at få mere end 8 (efter gammel skala) i samfundsfag, hvis man ikke sagde andet end det, der står i bogen. Forventningen om at kunne perspektivere eller i det mindste overskride pensum findes altså også blandt lærere i de klasser, vi har inddraget i undersøgelsen.

Det er muligt, det er denne forventning, nogle af eleverne har registreret, når de fortæller om, at almen viden og paratviden har betydet meget mere, end de troede. Men i denne sammenhæng er det påfaldende, at det ikke er et træk, de gymnasiefremmede elever, vi har interviewet, har blik for i beskrivelsen af den gode elev – heller ikke, når de forsøger at inddrage faglige aspekter. Afstanden mellem elevers og læreres billede af den gode eller dygtige elev, som vi finder hos Rambøll Management, bliver dermed øget, når vi ser på de gymnasiefremmede elever i vores undersøgelse. Man kan ikke afvise, at forskellen mellem elevernes svar hos Rambøll og hos os kan have med formuleringen at gøre: Når man spørger til 'dygtige' elever, peger man mere direkte hen

på faglige træk, og at svaret også skal forholde sig til det, mens 'gode' elever er et begreb, der er mere åbent for fortolkning.

Men sammenholder vi elevernes svar om den gode elev med de vanskeligheder med at forstå spillet og koderne, som vi pegede på i kapitel 2, så kan der være grund til at formode, at det også er et udtryk for, at de gymnasiefremmede elever simpelt hen ikke har afkodet det, som skal til for at være en god elev i faglig henseende. Det betyder, at disse elever i deres forvaltning af elevrollen ikke har adgang til de forskellige forventninger og kriterier, som findes for at forvalte rollen på en måde, så den er genkendelig som fagligt dygtig. Det kan så være, de af andre grunde magter at perspektivere, at være kritiske, kreative eller udfordrende på en konstruktiv måde, men det er ikke givet, at de ved, hvad de gør rigtigt. På den måde er der en forbindelse mellem at kende kriterierne og så forståelsen af, hvad en god elev er.

Afkodningen af 'den gode elev' lettes så heller ikke af de dobbeltheder – og ligefrem tvetydigheder – som vi fandt i analysen (jf. ordvekslingen mellem Yussuf og Julie). Her skal den gymnasiefremmede elev altså ikke alene afkode de forventninger, som ligger i overfladen; hun eller han skal også have blik for, at der kan være andre forventninger, som artikulerer sig på andre måder end i de direkte kriterier. Denne dobbelte afkodning bliver ekstra vanskelig, hvis ingen af koderne indgår i det repertoire, man har med sig hjemmefra.



KAPITEL 5:

Klassen og det sociale miljø

I et interview på en htx-skole siger en pige:

Det holder mig oppe. Hvis jeg ikke havde den [klassen], så var jeg gået helt under og om [...] Alle snakker og hjælper. Vi har et godt sammenhold. Har man problemer med hjemmeregning, så kommer de og hjælper. [...] Går man i en klasse, man ikke kan lide, så kan man ikke lide at komme i skolen. (htx1b, pige)

Så kort kan det siges: Det sociale miljø på en skole har betydning for elevernes muligheder for at gennemføre uddannelsen og for fagligt udbytte. Det sociale miljø har betydning for lysten til at møde op og kan mobilisere elevernes læringspotentialer. I dette kapitel vil vi sætte fokus på denne side af de gymnasiefremmede elevers oplevelser af skolens sociale miljø forstået som klassefællesskabet, fælles aktiviteter og kammeratskabsgrupper.

Knud Illeris pointerer som tidligere nævnt det sociale miljøes grundlæggende betydning for læring (jf. om læring i afsnit 1.2). Det sociale miljø er en del af omverdensdimensionen, og al læring indgår derfor i et samspil med omgivelserne, men det sociale miljø påvirker tillige 'drivkraften'. Det sociale miljø påvirker, som det kan ses i citatet ovenfor, ikke blot muligheden for at arbejde sammen med andre, men også den mere grundlæggende lyst til at tilbringe sin tid på skolen. Klassernes sociale miljø er vækstgrund for gymnasiets kerneaktivitet: læring. Selv om den mest synlige aktivitet i gymnasiet er undervisning, er undervisningen kun et middel til at nå det mål, at eleverne skal lære noget. Når elevernes måde at være sammen på således bliver så afgørende for læring, så skyldes det, at mening, relevans og arbejdslyst i skolen – som andre steder – er socialt betingede motivationsfaktorer.

Det er muligt, at elever ikke helt kan gennemskue, hvordan læring kommer i stand, men vore interview viser, at de i høj grad kan gen-

nemskue, hvad de fælles relationer betyder for deres uddannelse og følelsen af at finde sig til rette. Vi kan skelne mellem fire handlingsarenaer i forbindelse med læring:

- den offentlige undervisningsarena
- den suboffentlige undervisningsarena
- den sociale arena i skolen
- hjemme- og fritidsarenaen.

De to første arenaer er knyttet til undervisningen og tidsmæssigt sammenfaldende, men eleverne bevæger sig, som vi viste i kap. 3, ind og ud af dem i løbet af timen. De to sidste arenaer er tidsligt adskilt fra hinanden, men kan også spille afgørende ind som kulturel og social bagage, der signalerer bestemte præferencer angående samværsformer og bestemte handlingsmønstre. Den sociale arena kan trænge ind i undervisningsarenaen og omvendt.

Elevernes liv består derfor bl.a. i at forvalte forholdet mellem de enkelte arenaer med de overlap og adskillelser, der er, og med de forskellige normer og forventninger, der måtte være. Denne forvaltning kan være en vanskelig balanceøvelse med at magte kodeskiftet mellem de forskellige arenaer, og elevens læring er blandt andet afhængig af, hvordan denne øvelse kan lykkes.

Et eksempel på denne balance er elevernes opfattelse af, hvorvidt gymnasiet er deres vigtigste arbejde. En undersøgelse viser, at knapt halvdelen er helt eller meget enige, mens 10 % er meget eller helt uenige (Beck & Gottlieb 2002, s. 115). Blandt de 669 elever, vi spurgte, var det omkring halvdelen, som var helt enige, mens knap 40 % var enige. Den halvdel, som ikke uden videre erklærer sig enige, udtrykker, at de prioriterer deres tid, og den prioritering ender ikke nødvendigvis til fordel for den offentlige undervisningsarena.

En overvældende stor del af vore interviewpersoner finder, at det sociale miljø har betydning for kvaliteten af deres gymnasielæring. I citatet ovenfor skærper pigen det derhen, at hun muligvis var gået ud, hvis ikke det havde været en hjælpsom og god klasse. Flere andre elever giver udtryk for det samme. Hvis man i skolen bekymrer sig om at fastholde elever på uddannelsen, er det af afgørende betydning for

undervisere at have indsigt i nogle af de myriader af faktorer, der henholdsvis fremmer og hæmmer det gode sociale klassemiljø.

Vi skal derfor nu komme ind på en række af disse faktorer. Det drejer sig om elevernes egen karakteristik af klassefællesskaber og kammeratskabsgrupper. Vi vil diskutere betydningen af køn, etnicitet og lokalitet samt personlighedens betydning for etableringen af kammeratskabsgrupperne og give bud på, hvordan disse påvirker læringen. Også skolens sociale tilbud vil blive behandlet.

5.1 Fortællinger om klassen

I spørgeskemaerne fra de 31 klasser på 16 skoler er det $\frac{2}{3}$ af stx-eleverne og $\frac{3}{4}$ af hhx- og htx-eleverne, som svarer, at de synes, klassen fungerer socialt godt eller meget godt. Hf-eleverne skiller sig ud derved, at kun knap halvdelen svarer godt eller meget godt, men det er primært elever på den ene af de tre hf-skoler, som skiller sig ud. Mere end $\frac{1}{3}$ af disse sidstnævnte svarer her 'dårligt' eller 'ikke så godt'. En fjerdedel af stx-eleverne og en femtedel af hhx- og htx-eleverne svarer 'nogenlunde', men også her er der stor forskel mellem de enkelte skoler.

Tallene fra de i alt 670 elever kunne tyde på, at det er rigtigt at tale om 'gode klasser', men i interviewene er der eksempler på elever, som indleder med at betegne deres klasse som en god klasse, hvorefter de i løbet af interviewet fortæller historier, som sætter spørgsmålstegn ved, om det nu også er en rigtig beskrivelse.

Kun få elever siger helt tydeligt, at deres klasse er en dårlig klasse. Muligvis er det en elevnorm, at ens klasse *altid* er god. Derfor skal der meget til at sige, at man går i en dårlig klasse. Måske viser det også, hvad der i et gruppeinterview er legitimt at fortælle til en fremmed. Det peger på, at det ikke kun for os, men også for lærere kan være meget kompliceret at finde ned til et dækkende billede af klassens sociale funktion.

Den gode og den dårlige klasse

Vi vil begynde med en liste over nogle karakteristiske udtalelser fra et par af interviewene om det gode klassefællesskab:

- Nørdet på en god måde.
- Har visioner for sig selv.
- De fleste har selvrespekt.
- Der skal noget til for at klare det.
- De gør noget ud af det, og lærerne kan lide os.
- De fleste har styr på lektierne.
- Støtter hinanden, selv om der er grupper.
- Rystet sammen fra første dag.
- Alle sammen har vi haft lyst til at møde nye mennesker
- Ingen generte eller tilbageholdende.
- Vi havde sjov fra første dag.
- Alle kan hjælpe hinanden, ringe til nogen og spørge, hvordan den ligning skal løses...

Sjov, sammenhold, accept og hjælpsomhed står som centrale værdier. Engagement i skolearbejdet er legitimt og virker positivt tilbage på lærerne. Det er i orden at være "nørdet på en god måde".

Det er afgørende for den faglige interesse hos den enkelte elev, at klassen fungerer, og at hun føler sig anerkendt. I andre klasser er det også det festlige, sjove og larmende, som bliver fremhævet, og der er ikke altid en forbindelse med det faglige engagement. Men enkelte elever fokuserer *netop* på, at gymnasiet drejer sig om at få en uddannelse:

Der er det for mig bare en uddannelse, og jeg søger ikke sådan det største sådan netværk herude. Men alligevel er det meget meget vigtigt [...] at man har det godt med at gå i skole, og at man har nogle mennesker, som man glæder sig til at se og til at snakke med. (stx2a)

Pigens identitet er at være gymnasieelev, og hun erkender i denne sammenhæng en kobling mellem undervisningsarenaen og den sociale arena. Socialt dårligt fungerende klasser er præget af stridende klikker og grupperinger. Flertallet af de elever, vi talte med, mener ikke selv, at de deltager i stridighederne. Det er de andre! Et sted siger nogle drenge således, at pigerne "fejdes" og "nærmest hader hinanden" (stx1b).

Den dårligt fungerende klasse er også – som eleverne fortæller det

– karakteriseret ved mobning, larm, useriøs tilgang og mangel på sam-lende aktiviteter uden for skolen. Forstyrrelserne er til tider på kanten af det ødelæggende for elevernes deltagelse i undervisningen. En pige i en hf-klasse fortæller:

“Folk kan grine af hinanden og mobber hinanden. De kan grine af én, hvis man siger noget dumt.”

Den hårde tone er ikke nødvendigvis et problem for eleverne. Den hårde tone og øgenavne er “blot for sjov” og en del af klassens kom-munikationskoder, siger nogle elever.

Vi [har] sådan én, der hedder Mehmet [...] vi har sådan meget med, at han bliver kaldt neger. Og det er ikke noget, han har noget imod, det er bare sådan noget, vi kalder ham. Og det tror jeg måske, at der er nogle, der ville blive lidt forargede over og ikke ville kunne forstå. (hxx3)

Det er ikke muligt at sige ud fra interviewene, men det er værd at over-veje, om Mehmet reelt synes, det er fint nok at blive kaldt neger, eller om alle elever i de klasser, hvor interview-eleverne fortæller, man kan mobbe hinanden for sjov, nu også synes, det er sjovt. Der er en risiko for, at de elever, som synes ‘mobningen’ bare er for sjov, reelt trykker andre elever, eller at eleverne søger ind i tavshed og anonymitet for ikke at blive en del af den form for sjov.

En klasse, der er blevet lagt sammen af to forskellige studieretnin-ger, fungerer ikke godt. De to grupper er enten ikke i kontakt eller irriterer hinanden:

Der kan godt være nogle, der hvæser lidt af hinanden eller sådan noget. Jeg kan da også godt finde på [det]. Men på den anden side, så virker det jo også. Hvis man beder hende om at lukke røven, jamen så lukker hun røven... (htx3)

Eleverne har ikke tiltro til, at skolens initiativer kan ændre noget, men vi så dog eksempler på, at lærere eller rektor havde grebet ind i klasser med uacceptabelt dårligt miljø.

Det er som nævnt specielt eleverne i hf-klasserne, som ikke mener, at klassen fungerer godt socialt. De understreger den manglende opbakning til fester eller andre klassearrangementer. Et sted sammenligner hf-eleverne med stx, som de mener, er meget bedre til sammenhold og fest. Specielt det almene gymnasium har også ry for at tiltrække de unge på grund af festkulturen, men selv samme kan både inkludere og ekskludere (jf. senere i afsnit 5.3).

Hf-eleverne peger i interviewene selv på, at de som elevgruppe er mere sammensat end eleverne på de øvrige gymnasieformer. Der er en større aldersspredning, nogle er etablerede med børn, og mange bor ikke hjemme og er afhængige af erhvervsarbejde. De har ikke tid og overskud til at involvere sig socialt i uddannelsen.

Et specielt træk, som vi tydeligst fandt på hhx, var kravet om en bestemt påklædning. En pige kalder det for "modeshow nummer 1". En pige, der en dag kom i "de forkerte støvler", blev efterfølgende omtalt som 'hende med støvlerne'. En anden hhx-pige følte det som et pres med den tydelige 'dress-code'. Hvor hun kom fra, var der ikke noget med tøj og makeup. Man kom, som man var:

Lige da jeg startede [...] følte jeg sådan, at jeg var lidt alene, for mange af dem var sådan nogle pyntedukker eller havde forældre, der havde en høj indkomst, så de havde råd til at få nyt tøj hver anden dag. Og jeg følte bare ikke, at jeg kunne komme i det samme tøj. (hhx2)

Hhx-elev-kulturen ekskluderer eller inkluderer via en tøj-kodeks. Ikke blot er det svært at vide, at der er sådan en kodeks, det er også svært at forstå, hvad reglerne er, og ikke mindst at få råd til at leve op til kravene. De forskellige sociale baggrundskulturer sætter sig tydeligt igennem. Lever man ikke op til kravene, løber man en risiko for at blive marginaliseret, men at leve op til kravene kræver enten erhvervsarbejde eller forældretilskud.

De forskellige gymnasieretninger sætter etiketter på sig selv og de andre. Hhx er for de pyntede, de snobbete, 'de lyshårede piger', som en hhx-pige refererer det, mens stx er for hippierne og htx for nørderne. Uanset hvor meget eller hvor lidt hold, der er i etiketterne i forhold til de elever, som går på skoleformerne, så repræsenterer etiketten for htx

en kobling af en faglig optagethed med noget utjekket, mens hhx-etikkens kobling af kropslig fremtræden og noget kønnet (poptøser bruges også som betegnelser for hhx-piger), som knytter sig til overfladen, og omvendt at bestemte former for fremtræden og praksis kan tolkes som udtryk for manglende kompetence. Det er en kobling, som ikke er ukendt fra andre sammenhænge (se Søndergaard 1996 og Hasse 2002).

Eleverne afgrænser ofte deres klasse i forhold til andre klasser, og så defineres klassen ud fra det sociale miljø: Har de et godt sammenhold, går de til fester, samles de omkring særlige interesser (computer, magic-cards etc.); eller den beskrives ud fra skolestrategierne i klassen (seriøse/stræbere, idrætsudøvere/useriøse, modebevidste/materielle, alt efter hvem der giver dem etiketten). På flere skoler fortæller eleverne, at de oplever parallelklassen så forskellig fra deres egen klasse, at de ville have haft svært ved at gennemføre gymnasiet, hvis de var i den klasse.

Sammenfattende om klassen

Der er altså stor variation i, hvordan eleverne beskriver de klasser, de går i. Det viser sig også i de interview, vi i foråret 2006 gennemførte med lærerteamene, som var tilknyttet klasserne. Her beskrev lærerne klasserne med udtryk som "en god klasse med mange dygtige elever", "en larmende klasse", "en klasse, der godt kan lide konkurrence", "en pigeklasse – søde, men ikke særligt skarpe knive" (sic!). I nogle tilfælde knyttede lærerne også nogle forventninger til typer af elever i de forskellige studieretninger. De mente, at der var forskel på matematikfysikklassen, sundhedsklassen, kommunikationsklassen og den internationale klasse.

Gode klasser er karakteriseret ved, at man kan tale med hinanden, og at de grupperinger, der måtte være, ikke er lukkede. Gode klasser fungerer støttende i den offentlige undervisningsarena og gennem lektiehjælp. I nogle tilfælde bemærkede vi også, at den suboffentlige undervisningsarena var knapt så forstyrrende i den gode klasse. Gode klasser vurderes altså også ud fra den suboffentlige undervisningsarena og den sociale arena, hvor det i højere grad er klassens indbyrdes relationer, som har betydning, end konsekvenserne for undervisningen og læringen.

De dårlige klasser bliver også i første række beskrevet i forhold til klassens sociale arena, men hvis det fungerer dårligt her, sætter det sig ofte spor i undervisningsarenaerne. Her bliver de dårlige klasser kendetegnet ved støj, drilleri eller mobning og indbyrdes isolation. Derimod er der ikke nogen af interviewene, som i beskrivelsen af gode eller dårlige klasser lægger vægt på hjemme- og fritidsarenaen. Grupperinger er en fremtrædende faktor i forhold til elevernes oplevelse af klasse miljøet. Vi vil derfor se nærmere på, hvordan grupperingerne bliver konstitueret.

5.2 Hvordan dannes kammeratskabsgrupper?

Ligesom der er en fast fortælling om 'vi er en god klasse ...', så er der også en fortælling om 'vi er meget blandede, og alle kan tale med alle, men ...'. I elevernes fortællinger pointerer de, at grupperne er åbne og kan rumme forskelligheder. Men det er helt åbenlyst i materialet, at der i mange klasser er grupper, som lever adskilte liv i forhold til andre grupper – med eller uden konflikter. Som en elev siger: "Man ikke kan være venner med 30 mennesker." Klasse størrelserne synes altså at medvirke til gruppedannelse, men vi vil dertil se på, hvad køn, etnicitet, lokalitet, studieretninger og personligheden betyder for gruppedannelser i vor elevgruppe.

Køn

I mange tilfælde er grupperne dannet efter køn: pigerne går sammen, og drengene går sammen. "Det havde jeg ikke ventet på hf," som en dreng siger (*hf2*). Hvis det ene køn udgør en meget mindre del af klassen end det andet, vil 'minoriteten' i mange tilfælde udgøre en gruppe for sig selv. Det kan så til gengæld være svært, hvis man som del af denne ikke går godt i spænd med de andre i gruppen (*htx1a*).

På htx er kønsfordelingen særligt markant med henholdsvis mange drenge og få piger. En htx-dreng siger om pigerne, at de holder sammen på drengene (*htx1b*). Flere af drengene på htx kunne godt ønske sig flere piger på uddannelsen. Det understøttes af en undersøgelse af htx-uddannelsen, hvor tre fjerdedele af de adspurgte drenge gerne

ville have flere piger på htx, mens htx-pigerne havde en noget mere delt opfattelse af den sag (Ulriksen & Holmegaard 2007). En gruppe drenge på en skole, som har fået lokaler i tilknytning til hhx-afdelingen, siger:

Htx er meget en drengeskole. [...] Det er meget drengerøve hele tiden. Det er godt at komme over på en skole, hvor der også er nogle piger. (dreng, htx2)

Omvendt er der også drenge, der er glade for, at der ikke er så mange piger i klassen, for

Det skaber mere stemning, at der ikke er piger. I folkeskolen syntes de [pigerne], at vi var så barnlige. (htx1a).

I disse citater viser htx-eleverne, at kønsfordelingen i sig selv opleves at have en betydning for, hvordan klassens sociale miljø er. Det forhold er også aktuelt på stx og hhx, hvor nogle klasser har en klar overvægt af piger, mens modsat enkelte stx-klasser er drengedominerede. Generelt gælder det i næsten alle klasserne, at grupperne er kønsopdelte, dog med enkelte undtagelser (hhx2, stx2b).

At nærme sig det modsatte køns gruppe kan give usikkerhed. En dreng med anden etnisk baggrund end dansk på en stx-skole fortæller, at det først er på andet år, at han er begyndt at tale med pige-grupperne. Han havde svært ved at håndtere pigernes meget direkte og udadvendte måde at være på. Det er markant anderledes end i hans hjemmemiljø, som er stærkt kønsopdelt. Drengen peger også på to andre forhold, som spiller ind i gruppedannelse: etnicitet og personlighed.

Etnicitet

Der var i klasserne meget stor forskel på antallet af elever med anden etnisk baggrund end dansk. I spørgeskemaerne spurgte vi eleverne, om deres mor eller far var flyttet til Danmark fra et andet land, og om de talte et andet sprog end dansk hjemme. Den formulering betød, at elever, som svarede bekræftende, lige så godt kunne være svenskere som unge med rødder i Mellemøsten. Men med de forbehold in mente

så vi, at minoritets eleverne især fandtes på de københavnske skoler, og på stx så vi dem især på den ene af de to skoler. På den københavnske hf-skole var flertallet af elevernes forældre flyttet til Danmark (minoriteten er her blevet majoritet), mens det på den ene stx-skole gjaldt for knapt halvdelen af eleverne: 17 ud af 43. På de jyske skoler var der kun et par stykker i alt på hver skole.

Særligt i det ene stx-interview bliver de etniske forskelle beskrevet som noget positivt, hvor eleverne kan lære af hinanden. De muslimske elever mener, at de andre elever tager hensyn til dem for eksempel under ramadanen, og det er accepteret, at man ikke drikker alkohol. Men der er stadig en opdeling. En dreng med minoritetsbaggrund siger:

Der er en opdeling mellem piger og drenge og mellem etniske danske og almindelige danskere, en gang imellem. Men det skifter dag for dag. En dag er vi adskilt piger-drenge og en anden dag etniske og danskere. (stx1a)

I denne klasse er køn og etnicitet altså grundlæggende parametre, men grupperne ikke er fastlåste. I de to københavnske hf-klasser er billedet lidt anderledes. I den ene klasse fortæller eleverne i gruppeinterviewet, at drengene godt kan blande sig med hinanden, men at pigerne er delt op i dem med anden etnisk baggrund og de etnisk danske (*hf1*). En etnisk dansk dreng fra en anden klasse fortæller, at han mest er sammen med drengene med anden etnisk baggrund (*hf1*). Ved at fremhæve etnicitet som relevant skel mellem eleverne bekræfter han etnicitetens betydning, og ved at han som etnisk dansk er sammen med drengene med anden etnisk baggrund, afkræfter han samtidig etnicitetens betydning.

En pige med anden etnisk baggrund end dansk, som går på et provinsgymnasium, fortæller, at hun er den eneste i klassen med udenlandsk baggrund, og at hun kun kendte to andre elever, da hun begyndte. Men "alle har taget godt imod mig," siger hun (*stx2b*). Hun føler sig godt integreret i sin klasse, men kan så i pauserne sige hej til de andre minoritets elever. Beskrivelsen af minoritets eleverne på den anden årgang tyder på, at hun tænker det etniske fællesskab som

det naturlige, samtidig med at hun er glad for og velintegreret i sin klasse.

Det generelle billede i interviewene er, at eleverne kun til en vis grad grupperer sig efter etnicitet. I Elsborg, Jensen & Seebergs undersøgelser af mønsterbrydere i ungdomsuddannelserne citerer de en studievejleder for at pege på en differentiering inden for nydanske unge. Det er størrelsen af det generelle netværk med etnisk danske unge, der er afgørende for, om man isolerer sig efter etnicitet eller ej i klasserne (Elsborg m.fl. 2005, s. 61). Det synes også at gælde i de klasser, vi arbejdede med.

Imidlertid må vi understrege, at en del af de nydanske elever fra gymnasiefremmede miljøer ikke meldte sig til interview. Halvdelen af de elever, hvis forældre er flyttet til Danmark fra et andet land, svarede nej til at blive interviewet. Blandt de øvrige elever var det 40 %, som sagde nej. Hertil kommer, at vi i forbindelse med indsamlingen af spørgeskemaerne i klasserne hæftede os ved en del piger, som bar tørklæde, og som ikke meldte sig til interview. Hvor stor en del kan vi i sagens natur ikke sige ud fra spørgeskemaerne, men vi har altså muligvis i interviewene at gøre med én type minoritetselever, mens der var en anden gruppe elever, som vi ikke fik i tale.

Hjemmets lokalitet

Visse gruppedannelser er bestemt af, hvor eleverne bor. Det viste sig især, men ikke kun, i provinsen. Når eleverne danner deres grupper og netværk i begyndelsen af gymnasieforløbet, trækker de på de kammerater, de kender i forvejen. På den måde vil der være en tendens til, at eleverne søger sammen i grupper ud fra, hvor de tidligere har gået i skole, eller hvor de bor. I nogle tilfælde hænger den opdeling ved, mens der i andre tilfælde sker en opblødning undervejs.

At holde sammen med dem, man kender fra sin hjem-lokalitet giver i visse tilfælde konflikter. Især i den ene af provinslokaliteterne var der tilsyneladende nogle stærke markører i forhold til, hvilke småbyer man kom fra, og/eller om man var fra byen, hvor skolen ligger.

Geografiens betydning for gruppedannelse kan være forbundet med, at elever fra samme sted følges ad i bus og tog. Men vigtigt er

tillige, at når man bor spredt, går man i byen forskellige steder, og de fælles oplevelser i den forbindelse er grupperdannende. På flere af gymnasierne – også de københavnske – fortæller eleverne, at det er svært at arrangere fælles aktiviteter, f.eks. at mødes og spille fodbold, fordi folk bor langt fra hinanden.

Eleverne forventer dog ikke alle at få en helt ny vennekreds. Der er således elever, der stort set kun omgås de venner, de kender fra andre sammenhænge, mens der også er eksempler på elever, som i gymnasiet lægger den gamle vennekreds bag sig.

Lokaliteter har i visse områder forskellige kulturtræk. Dermed repræsenterer ens bopæl også et sæt værdier og identiteter, der danner baggrund for mening og relevansbetragtninger. Det vender vi tilbage til i afsnittet 'Det unævnte kriterium: Den sociale baggrund' (s. 153).

Studieretninger

Eleverne i denne undersøgelse er den første årgang, som følger gymnasireformen fra 2005.

Eleverne skal efter grundforløbet vælge studieretning. På nogle skoler har klasserne været stort set intakte, da 2. halvår med studieretningerne begyndte, på andre skoler har der været mange rokeringer. På nogle skoler har man, blandt andet på grund af et stort frafald, valgt at lægge to klasser sammen, således at klassen igen var på omkring de tredive elever.

På en skole hører vi om, at nogle elever er blevet tvunget til at skifte klasse for at gøre plads til andre elever. Det skabte stor skuffelse og splid hos de unge, og situationen fylder meget for særligt én gruppe elever, vi talte med – og det til trods for, at interviewet fandt sted mere end et halvt år efter delingen. De havde brugt energi på at lære hinanden at kende og på at skabe et godt klima i klassen. Så skulle klassen splittes – elever gik ud og nye kom til.

En pige, som var 'tilflytter' til en klasse, forklarede, at hun kom fra en grundforløbsklasse, der var sammensat af fire retninger, som ikke blev til noget. De vidste derfor alle, at de ikke kunne fortsætte som klasse i studieretningsforløbet. I et interview med en af klassens lærere i foråret fik vi at vide, at klassen inklusiv enkelte lærere nærmest frøs de nye elever ud af klassen, og at et par elever valgte at stoppe på

gymnasiet af den grund (hbx2). Men også andre klasser har haft tilsvarende oplevelser (htx3).

I et interview på en anden skole fortæller en pige, at hun på grundforløbet havde fået nogle veninder, men at de valgte at stoppe. Så gik hun med drengene. Derefter kom hun ind i en ny klasse med andre piger, som ikke sagde hende noget. I skiftet til den nye klasse blev hun derfor henvist til dem, hun kendte i forvejen. Alt dette betød mental turbulens for en elev, som i forvejen havde forvirring i sit hjemmeliv. Det tydede ikke på, at der fra skolens eller lærernes side blev gjort noget for at samle de nye klasser, selv om der for så vidt var tale om en start på et nyt forløb, når de endelige studieretningsklasser skulle dannes efter jul.

Problemerne i de sammenbragte klasser hænger blandt andet sammen med, at studieretningerne betyder, at klasserne bliver mere homogene indadtil, men mere forskellige fra hinanden. Når to studieretninger bringes sammen, kan det derfor være to forskellige sæt af faglige interesser, normer og værdier, som kolliderer hos eleverne.

Det personlige og tilfældigheden

Interessefællesskab medfører gruppedannelse. Alt fra sport (ikke mindst i idrætsklasser!), computere, fremtidsmål og skoleengagement kan være basis for kammeratskabsgrupper.

Skolehverdagens faglige indhold er *også* baggrund for kammeratskabsgrupper.

Både en aktiv indstilling til det faglige og det, at man kun opfatter ungdomsuddannelsen som et adgangskort til næste uddannelse, betyder noget for elevernes vægtning af de forskellige arenaer og dermed for, hvem de finder sammen med. For nogle er det sociale ved skolen væsentligt, og for andre er det afgørende at "få huen" og beviset på, at man har gennemført uddannelsen.

Eleverne kommer ofte ind på spørgsmålet om modenhed og erfaringer som baggrund for dannelsen af kammeratskabsgrupper. Her spiller efterskolen eller international udveksling en rolle. De elever, der har været på efterskole, føler sig dels mere modne end deres klassekammerater og oplever samtidig at have en fælles referenceramme for deres møde med gymnasiet. Men elever fra efterskoler fortæller

samtidigt, at de havde svært ved at vænne sig til, at de sociale relationer i gymnasiet er "overfladiske" og fremmedgørende sammenlignet med efterskolen. At være sammen med andre jævnaldrende døgnet rundt har, ifølge eleverne, haft en stor betydning for deres personlige udvikling. De oplever, at de kammerater, som kommer direkte fra folkeskolen, ikke har samme modenhed (*stx1b, dreng*). For en del af eleverne er venskaberne i gymnasiet mere 'ægte' sammenlignet med de venskaber, der blev knyttet i folkeskolen. [og for andre er det omvendt.]

Eleverne siger flere steder, at det er et personligt *valg*, om man deltag i fællesskaber eller ej. Det var ikke helt sådan, den ene pige i vores materiale, som har valgt at gå om, oplevede det. Hun var ikke helt fagligt på højde med de øvrige elever og oplevede samtidig at blive isoleret i klassen.

De siger ikke noget til én overhovedet. Altså de vil ikke høre på én eller noget. Og så kan det også være lige meget. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det. Det var bare ikke rart. (*stx2b*)

Her er der altså lukket for kontakt og kommunikation fra omgivelserne. Hvis det er "et valg", at man ikke indgår i sociale sammenhænge, betyder det, at det er ens egen 'skyld', at man er isoleret. Vi hørte udtalelser som: "... hun prøver ikke at komme med", eller det er "en, der ikke bidrager til det store fællesskab". Om en gruppe piger siges: "[De] er lukket inde i sig selv", og om en dreng: "[Han] gad ikke tale med folk, han var meget indadvendt og klog og vant til at gå for sig selv". I et individuelt interview siger en pige fra hhx:

Der er ikke decideret mobning i klassen. [...] Der er for eksempel en pige, der ikke snakker så meget med os andre piger. Men det er ikke sådan, fordi at vi mobber hende, hun har bare valgt at snakke med nogle andre i stedet. (*hhx2*)

Men det kan unægtelig være svært at klare sig, hvis man møder usikker op i klassen – især hvis man ikke kender nogen i forvejen. Et par af eleverne fortæller, at de bevidst har besluttet sig for at være mere aktive og udfarende, end de ellers har været, og de har haft gode oplevelser

med det. Men det afgørende står tilbage: Eleverne har individualiseret de sociale processer i klasserne. Det vil sige, at når de skal forklare de processer, hvor elever inkluderes, marginaliseres eller ekskluderes i klassen, så peger de på træk og egenskaber hos den enkelte elev – og ofte hos den marginaliserede eller ekskluderede elev. Derimod ser de ikke i samme grad de sociale processer som et resultat af relationer og samspil mellem de lærere og elever, som er knyttet til klassen.

Eleverne nævner i mange tilfælde, at man søger sammen med dem, man har fælles interesser med, som har den samme humor som en selv, og som man i det hele taget oplever at svinge godt sammen med. Gruppesammenholdet bliver i de tilfælde etableret og vedligeholdt på grund af personlige sympatier. Men eleverne synes ikke at bryde sig om at tilhøre en bestemt elevkategori. De insisterer på, at de handler som individuelle personer.

I et gruppeinterview, hvor eleverne har beskrevet forskellen mellem deres egen klasse og parallelklassen, siger en dreng:

Ja, men det er en tilfældighed [at studieretningen gør klassen ensartet], det er en 100 % tilfældighed. Og det er en ren tilfældighed, hvor folks interesse har ligget. Man kan sige, at de mere langhårede og computernørder, de kom over til biologiklassen, men det er en ren tilfældighed.
(htx2)

Denne insisteren på tilfældigheden svarer ikke helt til de erfaringer, lærere og elever i øvrigt fortæller om ved studieretningerne, men drengen ønsker ikke at komme i bås og understreger derfor det tilfældige.

Det unævnte kriterium: Den sociale baggrund

Når eleverne gør de sociale relationer til et spørgsmål om personligt valg, har de samtidig usynliggjort den sociale baggrund som forklaringsmodel. Fokus på det personlige og på kemien individualiserer de vanskeligheder, nogle elever kan have med at etablere sociale relationer i klassen, hvilket til gengæld overser de forhold, som knytter sig til klassen som kollektiv, til de institutionelle rammer, skolen udgør, og de sociale betingelser, de forskellige elever bærer med sig.

Det personlige ('kemi' og 'interesse') bliver en afgørende for-

klaringskategori hos eleverne angående kammeraternes deltagelse i grupper og fællesskaber, samtidig med at de også nævner, at visse ydre kategorier som køn, etnicitet og lokalitet har indflydelse på gruppedannelsen. De sidstnævnte ydre kategorier er altså legitime begrundelser i denne sammenhæng. Men den sociale baggrund, som også kan opfattes som en ydre kategori, bliver ikke nævnt af de gymnasiefremmede elever. Set i lyset af vores undersøgelse er det ganske påfaldende. Det kan skyldes, at eleverne ikke opfatter den sociale baggrund som relevant, men det kan også skyldes, at dette ikke er legitimt at omtale for de gymnasiefremmede.

Interviewpersonerne blev valgt ud fra, at de havde en gymnasiefremmed baggrund – som omtalt i kapitel 1. I tilfælde af, at der var flere af disse elevtyper, end vi skulle bruge, så udvalgte vi de elever, som oplyste at have vanskeligheder ved dele af skolen. Interviewpersonerne er altså ikke repræsentative for gymnasieelever i almindelighed, men de er socialt en mere homogen gruppe end klasserne som helhed. Udvælgelsen skete ud fra skemaerne, dvs. uden kendskab til eleverne som personer. Men det var påfaldende, at vi ofte i udvælgelsen af interviewpersoner fik valgt kammeratskabsgrupper. Man kan sige, at vi på baggrund af ydre, sociale markører havde trukket nogle elever ud, hvis kemi passede sammen. Det kan selvfølgelig være et tilfælde, men det ligner et mønster.

Vi nævnte i afsnittet om bopæls betydning for gruppedannelser, at elever fra samme by eller område kunne tænkes at have fælles kultur, værdier og måder at handle og tænke på. Den franske sociolog Pierre Bourdieu (1984) har med begrebet 'habitus' indfanget netop nogle af disse processer (se også kapitel 1). 'Habitus' er for Bourdieu et princip for, hvordan den enkelte møder og skaber mening i sin omverden. Nye erfaringer og situationer opfattes og struktureres ud fra den personlige habitus og tillægges derved en mening, der kalder på bestemte handlingsmønstre som værende relevante. Samtidig er habitus betinget af de ydre og mere objektive materielle forhold, en person er sat i. Habitus er en disposition for vores handlen, vores smag – og som Bourdieu udtrykker det: vores afsmag – og valg sker derfor ofte ud fra en slags 'nødvendighed', skriver Bourdieu (1984). Samtidig er habitus kropsliggjort, dvs. de præferencer og handleformer, den enkelte har

udviklet ud fra de materielle omstændigheder, er internaliseret og fungerer uden større refleksion. Det er ikke en uforanderlig struktur, men fordi den er kropsliggjort, er den svær at ændre.

Habitus er altså en struktur hos den enkelte, der er tæt forbundet med den kollektive sociale kultur. Ensartethed i social og kulturel henseende vil have tendens til at fremme ensartethed i habitus hos personer, der er medlemmer af samme sociale kultur. Det betyder, at man udvikler fælles smag i de valg, man træffer, hvad enten det er med hensyn til, hvordan man bør opføre sig, hvordan man taler, hvad man spiser, hvilket tøj eller musik man foretrækker osv. Der er ikke tale om kopier, men om fælles træk, som hænger sammen med de fælles ydre betingelser.

Disse ydre betingelser er bl.a. den økonomiske kapital og den kulturelle kapital (f.eks. i form af uddannelse), man selv eller ens forældre har (Bourdieu 1986). Følger man Bourdieus tænkning, betyder det, at elever med fælles eller parallel baggrund, eksempelvis med hensyn til forældrenes uddannelsesniveau, placering på arbejdsmarkedet eller lokalt, med en vis sandsynlighed vil genkende hinandens måder at være på. Man vil opleve valg og praksis som forståelige og 'naturlige'. Elever med erfaringer, der svarer til hinanden, vil derfor ofte kunne finde hinandens praksis meningsfuld, og det vil medføre en oplevelse af fællesskab og nærhed – af god kemi. I det perspektiv er det forståeligt, at de elever, vi valgte til interview på baggrund af fælles symbolsk kapital, også er venner eller i gruppe sammen.

Vi argumenterer altså for, at en del af det, eleverne kalder 'kemi', er forbundet med social baggrund, og at der således også finder en gruppering sted, som delvist knytter sig til elevernes sociale baggrund. Bemærk, at vi skriver 'en del' og 'delvist'. Vi hævder ikke, at der er tale om en determineret årsag. Pointen er, at selv om de sociale forskelle ikke nævnes af eleverne i forbindelse med grupperinger i klassen, så viser vore analyser, at de er aldeles virksomme.

5.3 Skolens og klassens fælles aktiviteter

Eleverne fortæller, at der er rigtig mange ting, de er glade for på gymnasiet (her stx): at der er gode fester, at der bliver spillet musik, at der er fredagscafeer og idræt på tværs af klasser. Det giver gode muligheder for at komme til at snakke med andre end klassekammeraterne. Det er vigtigt i gymnasiet. Mange skoler lægger i deres informationsmateriale vægt på denne type af ikke-skemalagte aktiviteter: musicals, cafeaftener, fester. De findes på flere af gymnasieformerne, men der er i interviewene en oplevelse af (i hvert fald hos hhx- og hf-elever), at der er flere fester på stx – og måske også, at de er sjovere.

Generelt synes stx-eleverne, at det virker mere hyggeligt end det, de hører om miljøet på hhx. Nogle elever fortæller, at deres klasse er god til at lave arrangementer som julefrokost, spille matrix, kageordning osv. En af pigerne viser stolt deres ens idrætstrøjer frem. Den har en kage som logo! Der er imidlertid ret stor forskel på, hvor meget klasserne får arrangeret denne type aktiviteter, og hvor meget eleverne deltager i dem. Generelt er billedet, at hvis ikke klassen fungerer godt socialt, dukker eleverne ikke op til skolens øvrige arrangementer. Men for de elever, som oplever et godt socialt klima i deres klasse, er skolens mange tilbud om fælles aktiviteter på tværs af klasser og årgange en ekstra bonus, ligesom de selv kan arrangere julefrokoster, opvarmning til festerne osv.

Men skolelivet er ikke nødvendigvis den vigtigste aktivitet for alle elever. Nogle prioriterer deres aktiviteter uden for skolen højere. Det er mest tydeligt i forhold til de hhx-elever, som dyrker sport på højt plan, men også i forhold til enkelte andre som f.eks. den stx-elev, som får mulighed for at opprioritere sine interesser for kunst og kreative aktiviteter. Gymnasiet er en mulighed for denne elev for at kunne arbejde med disse emner. For sådanne elever er det ikke nødvendigvis vigtigt at sikre en social relation til klassekammeraterne, som rækker ud over skoledagen. Deres primære interesser og identiteter ligger andre steder. Dette spørgsmål om forskellige sociale relationer vender vi tilbage til i kapitlet om hjemme- og fritidsliv (kap. 6).

Det kan være med til at stemple en elev som underlig, hvis hun eller han ikke deltager i fælles aktiviteter. Det opleves som et fravalg af klassen og kammeraterne. To piger med anden etnisk baggrund end

dansk svarer, da de bliver spurgt, om de deltager i de forskellige arrangementer på skolen så som musicals og fester, at de prøver at være sociale og komme til festerne, selv om de ikke drikker. I et interview på en anden stx-skole (*stx1b*) fortæller eleverne om en pige, som "har meldt sig ud", men hun har vist også en kæreste et andet sted i landet, og er vist ikke specielt motiveret for at gå i gymnasiet, mener de.

Der er som nævnt flere elever, som efterlyser flere fester, men der er også elever (også blandt stx-eleverne), som ikke kommer til festerne. Den ene er drengen med anden etnisk baggrund, som syntes, det var svært med de udfarende piger. Han er ikke 'festtypen', fortæller han, og har nu fået arbejde sent fredag og tidligt lørdag. Andre, som vælger ikke at komme til fester – eller kun til nogle af dem – henviser til alkoholforbruget som en af grundene. Nogle fortæller, at de synes, det at drikke fylder for meget til festerne.

I sin undersøgelse af unges alkoholforbrug i et identitets- og integrationsperspektiv gør Maja Skrowny opmærksom på, at danske unge ganske vist har et væsentligt forbrug af alkohol, men at der også er en gruppe danske unge, som ikke drikker alkohol regelmæssigt, og en ret lille gruppe, som slet ikke drikker (Skrowny 2005, s. 49). Steen Beck peger tilsvarende på, at selv om de unge bevæger sig i en ungdomskultur, hvor alkohol er en fuldstændig integreret del, så er der unge, som ikke orienterer sig i denne retning, og der er forskel på, hvilken rolle alkoholen indtager i de unges kultur (Beck 2006, s. 135ff). I vores materiale er der også en del elever, som fortæller, at de ikke drikker. For nogle elevers vedkommende er det, fordi de dyrker idræt på højt niveau og derfor ikke kan tillade sig at drikke. En anden gruppe er muslimske elever.

Skrowny skriver i sin undersøgelse af gruppen af etniske minoritetsunges forhold til fester og alkohol, at der både er en gruppe, som slet ikke drikker, en gruppe, som drikker en lille smule af sociale grunde (drikker "professionelt"), og en gruppe – fortrinsvis drenge – som drikker noget (Skrowny 2005, kap. 6).

Den tredje gruppe er danske elever, som har valgt ikke at drikke, fordi de ikke bryder sig om, hvad der sker med dem, når de er påvirkede af alkohol. En pige fortæller i et individuelt interview:

For jeg følte lidt, at jeg blev lidt den der superwoman, når jeg blev fuld [...] Samtidig blev jeg lidt naiv og lidt dum. Og det synes jeg ikke, at jeg ville. [...] Så nu drikker jeg ikke mere. Og man hører da også meget med, at du er kedelig, og du er kun atten, man skal da nyde livet. Og jo, men jeg nyder bare livet på en anden måde. (hhx2)

I gruppeinterviewene siger eleverne, at der generelt er en forståelse for, at man sagtens kan gå til festerne, selv om man ikke drikker. Men i de individuelle interview fortæller enkelte, som pigen bag citatet ovenfor, at de oplever, det er en beslutning, der samtidig stempler dem som værende anderledes og kedelige, og gruppeinterviewene kan da også være lidt dobbeltydige. Da interviewer i et stx-gruppeinterview spørger, om der er nogen, der ikke drikker, er svaret således nej (*stx1b*).

Den legitime fortælling blandt elever er, at det er uden betydning, om man drikker eller ej. Det er en fortælling, som ligger i tråd med den generelle opfattelse af "ansvar for sig selv", og "man kan bare selv vælge", som eleverne trækker på i flere sammenhænge. Omvendt kan det være vigtigt for de elever, der ikke drikker, at få deres beslutning anerkendt, så de ikke står alene i periferien med en oplevelse af 'dem og os': dem, der drikker, og os, der ikke drikker. Holdningen til, om alkoholkulturen på gymnasierne er et problem, og om det er noget, nogen skal tage sig af, er der imidlertid heller ikke enighed om (Beck 2006).

Mange elever fortæller godt om festerne og de øvrige sociale arrangementer på skolen såsom intro- og studieture. De elever, der er glade for festerne, nævner også en glæde ved skolens øvrige arrangementer som fredagscaféer, musikaftener, idræt på tværs af klasserne etc. En enkelt pige, som har valgt at stoppe på gymnasiet og fortsætte på en anden ungdomsuddannelse, har endda valgt at holde fast i denne del af gymnasielivet, da hun ikke har fundet tilsvarende muligheder på sit nye uddannelsessted.

Men kun ganske få af de interviewede hf-elever deltager i skolens øvrige arrangementer såsom musicals, bands og elevråd (og det er kun på stx). De har næsten alle måttet vælge det fra på deres andet år med den begrundelse, at de har svært ved at finde tid til det.

En af htx-skolerne blev som tidligere nævnt flyttet sammen med en hhx-skole. Nogle af drengene var glade for, at der nu var flere piger i deres skolehverdag, men en dreng understregede, at sammenlægningen betød, at htx'erne mistede deres naturlige sammenhold. I de gamle bygninger kunne de tillade sig at være "naturvidenskabelige nørder" (htx2). Spørgsmålet er, om skolerne bevidst skal blande gymnasieretninger og klasser, som nogle i vores følgegruppe fortalte om i foråret 2007. Det lille og afgrænsede miljø, htx'erne havde før, var væk. Fordelen ved en lille skole bliver kommenteret af en stx-elev, som oplever, at der er et godt sammenhold på skolen. Der er så få elever, at han kender navnene på de fleste (stx2b).

Både htx-eleverne og hhx-eleverne fortæller endvidere, at de oplever at have mere til fælles med den anden gymnasiale uddannelse end med de erhvervsuddannelser, de lå sammen med før. Htx-eleverne var irriterede over at blive slået i hartkorn med tømrere og andre håndværkere, når de nu gik på en vanskelig gymnasial uddannelse!

Til gengæld fortæller eleverne på hhx-skolen om et andet problem, nemlig at der kan være skarpe grænser mellem klasserne. En gruppe fortæller, at 3. g'erne er de mest snobbete, de kender til – de føler sig bedre end alle andre. Og i et individuelt interview fortæller en pige, at det var en meget mærkelig oplevelse at begynde på skolen:

Og der var meget sådan noget med, om man var første år, anden år eller tredje år. Der var en sådan meget hård grænse imellem, man måtte næsten ikke snakke med dem. Og jeg kendte mange på andet og tredje år, men dem kunne jeg pludselig ikke snakke med. Det var sådan lidt mærkeligt. (hhx2)

Der kan altså være en generel stemning på en skole, som betyder, at eleverne ikke så let danner kontakt på tværs af grupper og klasser. En skarp adskillelse mellem klasser og klasstrin betyder, at eleverne i højere grad er henvist til den gruppe, de kender i forvejen. De får derved svært ved at trække på ressourcer fra andre elever.

5.4 Gruppens betydning

Vi vil nu vende tilbage til spørgsmålet om betydningen af klassernes og skolens sociale liv og funktion. Vi vil se på det i forhold til de to punkter, vi nævnte i kapitlets indledning: læringsmulighederne og frafald.

Læringsmuligheder

Det sociale miljø i en klasse har betydning som en slags læringsresource for eleverne. Det gælder både i klasseundervisningen, i det selvstændige arbejde og i gruppearbejdet. Det sociale miljø skabes som et samspil mellem eleverne og et samspil mellem lærere og elever. Det gode arbejdsfællesskab mellem eleverne er både betinget af og betinger det sociale miljø, men omvendt kan det gode sociale fællesskab godt fungere, uden at det sætter sig igennem som et godt arbejdsmiljø. Der er flere eksempler på klasser, som fungerer godt socialt, men som er mere forstyrrende end fagligt godt er (jf. afsnit 3.2). Klasser, som fungerer socialt godt, kan have en så høj prioritering af det sociale, at den suboffentlige undervisningsarena værdsættes højere end den offentlige. Eller sagt tydeligere: Eleverne kan have så meget at snakke privat om, at de bruger undervisningstiden til det med uro og mangel på koncentration til følge.

Ligesom et godt socialt klima kan give forstyrrelser, er det naturligvis ikke umuligt at lære noget i en klasse, som fungerer socialt dårligt. Det er bare vanskeligere, og der er en sandsynlighed for, at det stiller nogle elever dårligere end andre – og at der er en forbindelse til elevernes sociale baggrund i den sag. Den socialt velfungerende klasse kan være støttende og anerkendende. Det betyder, at man som elev er mere tilbøjelig til at bidrage i undervisningen, også selv om man er lidt usikker på sig selv. En klasse, hvor man føler sig tryk, vil i mindre grad opleves truende, hvis man skulle sige noget forkert: Der vendes ikke øjne, der kommer ikke nedsættende kommentarer.

En klasse med et dårligt socialt klima betyder, at eleverne skal overvinde mere modstand, før de sætter sig selv på spil i klassens offentlige rum. Her står de gymnasiefremmede elever svagere, fordi de ofte vil være mindre sikre på, hvad der kræves af dem, og hvordan de skal

leve op til det. Socialt dårligt fungerende klasser kan derfor bidrage til en yderligere social skævvridning af læringsmuligheder for gymnasiefremmede elever.

Ved øvelser og opgaver sidder eleverne ofte i smågrupper. De bruger hinanden som hjælpere til at forstå og løse opgaverne. På den måde er eleverne hinandens ressourcer. I en socialt velfungerende klasse vil eleverne stille flere ressourcer til rådighed for hinanden. Åbenhed mellem grupperne vil lægge op til, at man tør dele sin indsigt og viden med flere. Det gælder i klassen, men det gælder også i forbindelse med lektier og afleveringer. Her er – som vi vender tilbage til i næste kapitel – eleverne hinandens vigtigste lektiehjælpere, og den socialt velfungerende klasse vil have store ressourcer i den forbindelse.

Vi fortalte tidligere, at eleverne selv understregede "kemi" eller "tilfældighed" som udslagsgivende for gruppedannelse. Samtidig viste vi, at der var stor sandsynlighed for, at den sociale baggrund havde afgørende betydning for, hvem som dannede sociale grupper med hvem, ligesom forhold vedrørende bopæl og etnicitet spillede ind. Elevernes kammeratskabsgrupper bliver på den måde medvirkende til, at de underliggende sociale forhold kan skævvride elevernes mulighed for adgang til de vidensressourcer, der er i klassen som helhed. Selv i velfungerende klasser vil elever med gymnasiefremmed baggrund være tilbøjelige til at finde sammen med ligestillede.

Den negative virkning af gruppeopdeling har større betydning i klasser, som fungerer socialt dårligt, fordi adgangen til de andre grupper i klassen er mere begrænset. Vi så også, at klassestørrelser på omkring 30 gør det uomgængeligt, at der dannes flere grupper, og jo større klasse, des større er sandsynligheden for, at disse grupper lukker sig om sig selv. Afstanden fra de gymnasiefremmedes grupper til de gymnasiekenndes grupper risikerer dermed at blive større.

Kammeratskabsgrupper kan udnyttes af læreren med et pædagogisk sigte. Vi har tidligere, i kap. 3, diskuteret, hvordan arbejdsgrupper kan dannes for eksempel i forbindelse med projektarbejde. Både projektarbejdsgrupper på tværs af venskabsgrupper og inden for venskabsgrupper kan have pædagogiske fordele og/eller ulemper. Men indsigt i de to forskellige gruppedannelsers betydning for læring er helt afgørende i forhold til gymnasiefremmede elevers succes.

Fastholdelse og det gode frafald

En sidste dimension ved det sociale miljø er frafaldsproblematikken. Det handler om konsekvensen af, om eleven føler at passe til gymnasiekulturen og dens krav eller ej. Vi har vist, hvordan krav om dyrt modetøj kunne være et problem, der kan skræmme visse elever næsten væk fra skolen. I en hf-klasse fortæller nogle af eleverne, at de er nødt til at blive hjemme fra studieturen, fordi de ikke har råd til at betale det, den koster. Økonomisk formåen kan altså have betydning for elevernes muligheder for at finde sig til rette eller ej.

Et andet spørgsmål er, om man kan indgå i de sociale normer, som er dominerende i klassen. Det kan gælde deltagelsen i sociale arrangementer, fester og forbrug af alkohol. Vi så, at eleverne har en tendens til at individualisere spørgsmålet om "at passe ind" og ikke tænker på det som et socialt problem.

Vi så også, at eleverne i flere interview taler om det, vi vil kalde 'det gode frafald'. Deres klasse er blevet bedre på andet år, og i første omgang begrundede de det med, at de har lært hinanden bedre at kende. Samtidig fortæller de, at klassen er blevet væsentlig mindre, da relativt mange elever er stoppet i løbet af det første år. De elever, der er faldet fra, bliver ofte beskrevet som nogle, der ikke passede så godt ind, hverken fagligt eller socialt. De larmede og tog ikke skolen seriøst. En dreng på htx siger:

Helt ærligt, så er jeg glad for det, for dem der er gået ud. De ødelagde det for os andre. Nogle af dem, de var fandeme ikke til at holde ud. [...] de bare ødelagde hele undervisningen. Råbte op og skabte sig. (htx2)

Men frafaldet kunne med elevernes ordvalg også være personer, som "simpelthen er for kloge til at kunne begå sig med andre mennesker" (*stx1a*). Frafaldet har givet de tilbageblevne elever mere plads i undervisningen, en bedre ramme for at lære hinanden at kende og knytte nye relationer, og en fælles oplevelse af at være blandt 'de seriøse' elever, som 'hører til' i gymnasiet. På samme måde taler nogle hf-elever om, at de oplever, at "dem, der er tilbage nu, er dem, der vil det" (*hf2*). De tilbageblevne elever tager det mere seriøst.

Det er ikke alt frafald, eleverne betragter som godt, og det er ikke

alle, som nødvendigvis er enige om, hvilket frafald som er godt. Nogle elever fortæller, at det har været svært for dem, at de elever, som de snakkede mest med, ikke længere går i klassen (*htx1a*), og en gruppe fortæller om en klassekammerat, som gik ud, efter hele hans sociale gruppe var droppet ud – så stod han alene tilbage (*htx3*). Den samme gruppe på htx overvejer fordelene og ulemperne ved frafaldet:

Int: Men hvad tænker I, når I ser, at folk falder fra omkring jer?

Søren: Det er som regel deres egen skyld.

Lise: Jeg synes, at det har været meget rart. Selvfølgelig er det ærgerligt for dem, at de ikke lige kan gennemføre det. Men det giver bare noget ro til os andre. [...]

Søren: Det var jo så også de sjove personer. [...]

Lise: [...] Der synes jeg godt, at skolen kunne være noget bedre til at indse, at der er nogle elever, der skal have noget andet at lave. (*htx3*)

Historien om det gode frafald handler altså om at passe ind, at kunne indgå i sociale relationer, og at resten af klassen også gerne skulle kunne lære noget og få nogle ordentlige karakterer. Man kan ikke sige, at eleverne generelt er kynikere, men deres erfaringer fortæller dem, at der er tab og gevinster ved, at nogle af eleverne dropper ud.

Pointen i denne sammenhæng er ikke så meget, om det er rigtigt eller forkert, at nogle elever afbryder deres gymnasieforløb. Pointen er, at de koder og normer, eleverne skal passe ind i og leve op til, knytter sig til både værdier og faglige selvbilleder, som ikke nødvendigvis stiller eleverne lige.



KAPITEL 6:

Hjemme- og fritidsliv

I de foregående kapitler har vi analyseret forskellige sider af elevernes oplevelser med og overvejelser over deres gymnasieliv. Fokus har været på aspekter af deres liv *på* gymnasiet, dvs. inden for skoletiden og inden for skolens fysiske rammer. Den forståelse af læring og af at gå på en uddannelse, vi præsenterede i kapitel 1, betyder, at det også er væsentligt at se på elevernes liv uden for skolen for at få et billede af deres muligheder og vanskeligheder med at gå i gymnasiet. Det er omdrejningspunktet for dette kapitel.

Hjemme- og fritidslivet er ramme om den grundlæggende socialiseringsproces. Afstanden mellem den kultur og de værdier, eleven har med sig, og den, som findes i gymnasieverdenen, har betydning for elevens udbytte af undervisningen. Elever med en gymnasiefremmed baggrund vil ofte opleve de to verdener som adskilte og fremmede for hinanden.

Hjemme- og fritidslivet er samtidig ressource og infrastruktur for læringen, det vil sige et sted, hvor man henter den paratviden og de erfaringer, som man umiddelbart stiller ny læring i forhold til. Spørgsmålet er, i hvilken udstrækning vor elevgruppe uden for skolen har kontakt med personer, som har indsigt i gymnasiets faglighed såvel metodisk som med hensyn til formidlings- og kommunikationsformer. Infrastruktur for læringen henviser grundlæggende til rammer og fysiske faciliteter i hjemmet. Har man pc og internet, har man bøger, arbejdsplads og ro? I dag er det så godt som umuligt at være gymnasieelev, hvis man ikke har pc og netadgang hjemme. Lektier, skemaændringer og arbejds papirer osv. lægges i mange tilfælde kun på nettet, og der kan ske ændringer fra dag til dag, men skolernes maskiner er kun tilgængelige i skoletiden. I en workshop nævnte hf-lærere, at relativt mange af deres elever ikke har pc af økonomiske grunde.

I dette kapitel vil vi ud fra elevernes fortællinger pege på nogle forhold i hjemmet, som påvirker de gymnasiefremmede elevers skolesi-

tuation. Vi vil se på elevernes prioritering af tid og aktiviteter. At vælge er nødvendigt for at få hverdagsliv og skoleliv til at hænge sammen. Hvordan forvalter eleverne for eksempel de mange lektier i forhold til hjemme- og fritidslivet? Vi behandler også elevernes mulighed for lektiehjælp og faciliteter i den forbindelse. Endelig kommer vi ind på, hvad eleverne fortæller om forældrenes opbakning til deres uddannelse.

Men vi vil indlede med at belyse, hvad eleverne siger om deres mål med gymnasieuddannelsen, og hvorfor de har valgt den pågældende ungdomsuddannelse.

6.1 Begrundelser og mål med valget af gymnasiet

De gymnasiefremmede elever har truffet et uddannelsesvalg, som adskiller sig fra deres forældres eller det uddannelsesmønster, som familien i øvrigt har. Hvordan begrundes elevernes valg?

En uddannelse eller noget at falde tilbage på

Nogle elever satser på en videregående uddannelse, som kræver en studentereksamen. Det er htx-elever, som gerne vil være ingeniører (*htx2*) eller farmaceuter (*htx1b*), og stx-elever, der vil være sygeplejersker (*stx3a*, *stx3b*) eller læger (*stx1a*). Gymnasieuddannelsen er første trin i en opstigning i det sociale hierarki. En dreng på htx fortæller:

Nu er det officer i flåden [frem for officer ved Mærsk], men ja, jeg har et mål med det, ellers kunne jeg slet ikke holde ud at gå her. [...] Hvis jeg ikke har en htx, så kan jeg ikke komme ud at sejle, og jeg ved, at det, der interesserer mig, det er at få lov til være med til at styre skibet. Så hvis jeg ikke har en htx, så skal jeg bare gå og banke rust. (htx3, dreng)

Hans skoleforløb har tidligere været præget af mobning, og han beskriver sig selv som ikke bogligt stærk. I 9. klasse fik han imidlertid gode karakterer, fordi en lærer kunne lide ham. Han valgte gymnasiet, fordi han "sigter lidt højere end lige at være landmand eller smed". Studentereksamen er nødvendig for at blive skibsofficer. Hans mål er årsagen til, at han holder ved og kæmper trods mange vanskeligheder i

gymnasiet. Han har tilmed ind i mellem overvejet at droppe ud. Drengen her fremviser to træk, som vi også finder hos andre elever. Først, at motivationen for gymnasieuddannelsen er, at den leverer adgangskort til andre uddannelser. Det er ikke gymnasieuddannelsens indhold i sig selv, der trækker. Dernæst at han fortsætter, fordi han ellers ikke ved, hvad han skal:

For sådan er jeg så, jeg vil ikke droppe ud, før at jeg har en plan for noget andet. Og jeg har ikke fundet den plan endnu. Så indtil da der hænger jeg på. (htx3)

Denne opfattelse – at man ikke dropper ud til ingenting – finder vi også hos andre elever. Drengen – og andre – vælger ikke gymnasiet, fordi det er lykken, men fordi det er nødvendigt. Gymnasiet skal overstås!

En pige udtrykker det sådan:

For mig er det bare noget, der skal overstås, så jeg kan komme videre med mit liv, og så jeg har mulighed for at kunne gå i alle retninger stort set. Så det er bare et stadie, som skal overstås, og så må man tage det, der er i det. Altså længere dage, flere lektier og mere arbejde generelt. (stx1a)

Pigen vil gerne læse på universitetet, men ved ikke præcist hvad (hnx3). I begge tilfælde her ovenfor ligger der den opfattelse af gymnasiet, som vi så hos flere af eleverne, nemlig at gymnasiet primært er adgangsbillet til at komme videre, men hvad dette videre skal være, er ikke altid klart. Gymnasiet bliver valgt, fordi det holder dørene åbne.

For nogle af hf-eleverne er der den særlige begrundelse for at vælge hf, at den kun er toårig. De ser ingen grund til at bruge tre år, hvis man kan nøjes med to for at få en adgangsgivende eksamen.

I nogle tilfælde har valget af gymnasiet karakter af en 'omvendt' hf. Hf-uddannelsen var oprindeligt tænkt som en mulighed for personer, som efter nogle år på arbejdsmarkedet fik lyst til en boglig uddannelse. I interviewene møder vi omvendt en forståelse af studentereksamen som et sikkerhedsnet. En dreng fortæller, at han valgte stx, så han havde noget at falde tilbage på, hvis en håndværkeruddannelse alligevel

ikke var noget for ham. På den måde kan man sige, at eleverne 'tager hf på forskud'.

Det er især på hhx, vi har mødt den tilgang, måske fordi hhx – som nogle unge påpeger – giver direkte adgang til hovedforløbet i en erhvervsuddannelse. Med en af de andre gymnasiale uddannelser skal man begynde på et grundforløb i en videregående uddannelse. Hhx bliver således garanti mod tidspilde og er derfor bedre som tilbagefaldspapir i de unges øjne.

Endelig er der en gruppe, der blot følger med, som en stx-pige siger det, når vennerne vælger gymnasiet. Der er her ikke så meget tale om at bryde med et mønster fra forældrene, som at følge et mønster hos kammeraterne. Gymnasiet er 'det naturlige valg', når man ikke rigtigt har andre ideer eller præferencer. Tilsvarende så vi, at nogle elever valgte gymnasiet, fordi de ikke vidste, hvad de ellers skulle lave (*stx3b, stx2b*).

Nogle elever har været omkring en erhvervsuddannelse, men har opgivet det, fordi det var for kedeligt, for koldt eller "gav for meget støv i lungerne"! De er så søgt hen på gymnasiet, men uden nødvendigtvis at have noget særlig klart billede af, hvad de skal bruge uddannelsen til.

At bevise at man kan

Nogle enkelte af eleverne fortæller, at deres valg af gymnasium bl.a. hang sammen med, at de ville bevise, at de kunne klare en gymnasial uddannelse – enten over for sig selv, eller over for andre. En pige på stx fortæller, at hun altid har haft læseproblemer og går til særlig læsetræning. For hende handler det om at bevise over for sig selv og andre, at hun kan gennemføre – det gælder om at få huen (*stx3a*).

En htx-pige med vanskelig baggrund fik støtte af studievejlederen og sin far med hensyn til sit valg af htx. Men vennerne, som for de flestes vedkommende ikke er i gang med nogen uddannelse overhovedet, tvivlede på, om hun kunne gennemføre. Det er dem, hun skal vise, at hun kan klare det (*htx1a*). En dreng med anden etnisk baggrund end dansk følte, han blev undervurderet i folkeskolen. Nu er gymnasiet en mulighed for, at han kan rette op på sit selvværd:

Mine lærere fra folkeskolen sagde, at jeg ikke kunne klare gymnasiet. Specielt min matematiklærer. Men sjovt nok har jeg nu matematik på A-niveau. Så hvis jeg møder ham, så skal jeg lige tale med ham. [...] De undervurderede mig fuldstændigt. (stx1a)

For disse elever er gymnasiet et personligt projekt. Selv om de har vanskeligheder undervejs, er de ikke til sinds at give op, og de investerer al deres energi for at få selvrespekt. Det er selve det at gennemføre, som er målet – og succeskriteriet.

Valg i forhold til forældre

For nogle er gymnasieuddannelsen et mønsterbrud, men ikke for alle er det et direkte brud i forhold til forældrenes erhverv. Således fortæller en hhx-pige, at hendes forældre har en butik i en provinsby i nærheden, og hhx derfor er i tråd med erhvervstanker i hjemmemiljøet:

Mine forældre, de har en forretning, og [...] jeg vil også gerne have noget en dag, der er mit eget. Og så følte jeg sådan, at så havde jeg da mere at bruge handelsgymnasiet til end de andre. (hhx2)

I samme interview fortæller en anden pige, at hun har søgt på hhx, fordi hendes to brødre, som hun ser meget op til, har gået derude. Hun følger et mønster, som nogle ældre søskende har lagt. At søskende inspirerer til uddannelse, ser vi også andre steder (*hhx3*). Helt at tale om mønsterbrud kan man ikke her. Gymnasiet udgør et sikkerhedsnet, men eleven søger på en vis måde over i forældrenes erhvervs-mønster. Det kan ses som et eksempel på det, man populært kalder uddannelsesinflation (Hansen 2003). Hermed menes, at der sker en vækst i de formelle uddannelseskrav i mange jobs. Gymnasieuddannelsens værdi bliver på den måde mindre. Især hos hhx-eleverne er gymnasieuddannelsen en måde at indrette sig efter ændrede krav på arbejdsmarkedet på, uden at der nødvendigvis er tale om, at den unge vil opad i samfundshierarkiet. Gymnasieuddannelsernes placering i det samlede uddannelsesbillede er blevet en anden, fordi de giver adgang til en større vifte af uddannelse – både lodret og vandret i uddannelsessystemet.

For andre af eleverne i interviewene er det imidlertid et klart ud-

dannelsesmål at opnå en anden og højere position end forældrene. Et par af eleverne på hf nævner, at de af deres forældre er blevet tilskyndet til at tage en gymnasial uddannelse. En dreng fortæller, at han er søgt ind "på opfordring fra min mor og far. Lær så meget mens du kan, eller noget i den stil," siger han (hf3). Hvis ikke forældrene havde presset på, var han nok ikke begyndt på en uddannelse, men havde taget et arbejde. En anden hf-elev fortæller:

Min mor har ingen uddannelse. Hun er interesseret i, at jeg får en uddannelse. Hun har et udmærket job, men hun havde ikke haft det job i 20 år, hvis hun havde haft en uddannelse. Hun har ikke haft de muligheder, som jeg har med en uddannelse. (hf3)

Her er der altså tale om et ønske fra moderens side om, at datteren får bedre muligheder i sit arbejdsliv, end hun selv har haft. En tredje hf-elev, en pige med etnisk minoritetsbaggrund, har ikke alene sit eget perspektiv, men også et socialt perspektiv med uddannelsen:

Men får jeg en god uddannelse, så ender jeg også godt. Så er jeg et godt forbillede. (hf1)

Uddannelsen betyder for pigen her, at hun selv vil klare sig, men også at andre i hendes omgivelser vil kunne bruge hende som rollemodel. Det er derfor vigtigt for hende at gennemføre.

Elevernes valg af gymnasiet

Generelt gælder dog for alle fire uddannelser, at eleverne oplever gymnasiet som en bred uddannelse, der åbner for mange muligheder. Men der er forskel på elevernes begrundelser for at vælge gymnasiet i de forskellige skoleformer.

På stx har vi mødt en del, som har valgt gymnasiet, fordi de ikke ved, hvad de vil, men der er også elever, som vil læse videre og ofte går mod en universitets- eller en professionsbacheloruddannelse. Tilsvarende er der på htx elever, som vil læse videre, men her finder vi også unge, hvor htx er et fravalg af erhvervsuddannelse. Eleverne på htx er kendetegnet ved, at en del af dem havde overvejet en erhvervsud-

dannelse inden for handel (hg), men de vil gerne have noget at falde tilbage på, hvis de fortryder deres erhvervsvalg. Endelig er hf ifølge eleverne især for dem, der gerne vil have en gymnasial uddannelse på kort tid, og/eller dem, som af forskellige grunde har måttet afbryde et andet gymnasialt uddannelsesforløb. En påfaldende stor del af eleverne på hhx og hf er orienterede mod praktiske erhverv og kortere videregående uddannelser, mens eleverne på htx og stx i højere grad er orienteret mod mellemlange og lange videregående uddannelser.

Vi har vist, at der både var mønsterbrydere og ikke-mønsterbrydere blandt vore elever, og at der er stor forskel på, hvor målrettede og beslutsomme eleverne er i forhold til deres gymnasieuddannelse. Som hos Elsborg m.fl. (2005) kan vi konkludere, at mønsterbrydere ikke er en ensartet gruppe (s. 84), men vort materiale viser ikke, at det skulle være et fællestræk for mønsterbryderne, at de "har en særlig viljestyrke, et drive og en evne til ikke at give op" (s. 63) sådan som Elsborg m.fl. citerer nogle studievejlederes opfattelse.

Elsborg m.fl. opstiller fire grupper af mønsterbrydere ud fra, hvordan de placerer sig på to akser: den ene mellem en prioritering af at få en uddannelse og en prioritering af at have det godt, og den anden mellem højt fagligt niveau og lavt fagligt niveau. De fire felter benævner de derefter de målrettede (prioritering af uddannelse & højt fagligt niveau), de afsøgende (prioritering af at have det godt & højt fagligt niveau), fighterne/de urealistiske (prioritering af uddannelse & lavt fagligt niveau) og tvivlerne (prioritering af at have det godt & lavt fagligt niveau) (s. 87).

	Højt fagligt niveau				
Det vigtigste i livet er at få en uddannelse	De målrettede	De afsøgende	Det vigtigste i livet er at have det godt	Fighterne/de urealistiske	Tvivlerne
				Lavt fagligt niveau	

(Tabel 5: Fire grupper af mønsterbrydere. Efter Elsborg m.fl. 2005, s. 87)

Blandt de elever, vi har interviewet, er alle fire grupper repræsenteret, men med en overvægt af de to sidste: fighterne/de urealistiske og

tvivlerne. Det hænger sammen med, at vi som et sekundært udvælgelseskriterium valgte elever, der i spørgeskemaerne havde svaret, at de havde svært ved gymnasiet.

Men som i Elsborg m.fl.'s undersøgelse så vi, at der var differentieringer inden for gruppen. Der er i vores materiale en mindre gruppe af elever, som har et urealistisk billede af deres muligheder, og to andre større grupper, hvoraf den ene hænger i med kolossal arbejdsindsats og sammenbidte tænder, og den anden viser stor usikkerhed med hensyn til, om de kan gennemføre forløbet. Disse grupper af elever vil reagere forskelligt på de oplevelser, de har med gymnasiet, ikke mindst på det tids- og arbejdspress, eleverne omtaler. Man kan altså ikke gå ud fra, at de gymnasiefremmedes valg af gymnasiet er et bevidst mønsterbrud, og at de derfor har større vilje til at gennemføre. Billedet er mere broget end som så.

Flere elever fortæller, at de alvorligt har overvejet at holde op, da de har svært ved at finde sig til rette, men de fortsætter, fordi de ikke har et alternativ til den gymnasiale uddannelse. Man falder ikke fra, med mindre man har noget at falde fra til. I deres udsagn eksisterer der en gennemgående frygt for at spilde sin tid; mantraet om den lige vej igennem uddannelsessystemet er slået igennem hos en stor del af de unge. Men der ligger også en frygt for helt at ryge af uddannelsesvognen og så ikke komme på den igen. En gruppe elever fra hhx diskuterer forholdet mellem karakterniveauet og det at gennemføre uddannelsen:

Anders: Så vil jeg hellere have et afgangsbrev, hvor der står, at jeg har fået syv syvtaller og tre sekstaller, end jeg vil have et, hvor der står ingenting.

Patrick: Man har også brugt et år af sit liv på ingenting.

Ulla: Jeg ville se det som et nederlag – nærmest som en plet, hvis man er gået ud af gymnasiet.

[...]

Anders: Nej, jeg synes, at det er i orden, at man dropper ud, hvis man ikke har lyst til det ... hvis man ikke kan følge med fagligt. [...]

Anders: Jeg glæder mig bare til det tredje år.

Gitte: Det er bare noget, der skal overstås.

Ulla: Ja, det synes jeg også. Det her skal bare overstås, og så kommer det sjove bagefter. [...]

Int: Tænk I så ikke, jamen så lad mig arbejde et år og så komme tilbage igen og være glad for at være her.

Anders: Nej, det tror jeg er farligt. Så tror jeg ikke, jeg kommer tilbage.

Patrick: Når først folk ser, at der går løn ind hver fjortende dag, så er der sgu' ikke nogen, der gider at komme tilbage igen. (hhx3)

Eleverne her lægger vægt på at skulle gennemføre, snarere end på hvad de kan eller skal bruge eksamensbeviset til. Vi mødte andre elever, som lægger mere vægt på at få et gennemsnit, de kan bruge. Hhx-eleverne, vi har citeret her, har generelt ikke så store ambitioner, men de skal igennem, og de skal ikke sættes af. Et dårligt bevis er bedre end intet bevis. Men eleverne er uenige om, hvorvidt det er et nederlag eller ej at droppe ud, hvis man ikke "har lyst" eller ikke kan følge med. Samtidig er der ofte en sammenhæng mellem at være god faglig og at have lyst til arbejdet.

Uanset hvilke årsager eleverne har til at vælge gymnasiet, så er deres begrundelser en prioriteringsramme for deres skolearbejde. Det påvirker deres oplevelse af fagenes relevans, intensiteten i deres arbejdsindsats og målrettetheden i forhold til karakterer. Men eleverne justerer deres drømme afhængigt af, hvor realistiske deres mål i skolens regi er. Det er altså ikke blot med blik på livet efter gymnasiet, at eleverne justerer deres drømme ud fra en mulighedshorizont; et forhold, som Camilla Hutters (2004) pointerede i sin studie af unges valg af videregående uddannelser. Justeringerne sker også for nogle elever i løbet af deres uddannelse. Andre elever er fortsat optimistiske og tænker endnu ikke på sammenhæng mellem deres oplevelser af gymnasiet og uddannelsesvalg eller erhverv efter gymnasiet.

6.2 Lektier og prioritering af tid

I gruppeinterviewene, hvor eleverne skal begynde med at fortælle, hvordan de har det med gymnasiet lige nu, nævner flere af grupperne,

at de oplever, det er hårdt at gå i gymnasiet. I et gruppeinterview på htx siger en dreng:

Jeg synes, at det er pissehårdt, altså der er mange lektier og sådan noget. Og så skal man være frygtelig god til at disponere sin tid, for at korthuset ikke lige pludselig vælter, og man er tre afleveringer bagud.
(htx3)

Det generelle indtryk af elevernes hverdag er, at de føler sig stressede. De bruger meget energi på at få koordineret deres tid, så der kan blive rum til skole, lektier, fritidsaktiviteter, arbejde, venner, familie mv. Der er stor forskel på, hvordan eleverne vægter de forskellige dele, når de prioriterer mellem skolen og deres øvrige liv, men uanset hvordan de prioriterer, så fylder mængden af lektier mentalt meget hos eleverne – også hvis de ikke når dem.

Strategier i forhold til lektier

Eleverne skelner mellem to former for lektier: den ene er de skriftlige afleveringer – herunder projektarbejder og rapporter, mens den anden er læselektierne, som eventuelt også kan indeholde skriftlige øvelser. I nogle tilfælde skelner eleverne så skarpt, at de taler om lektier som noget andet end afleveringer, hvilket bl.a. hænger sammen med den forskellige status, de to typer hjemmearbejde har. De skriftlige afleveringer prioriteres højt, ikke mindst fordi manglende afleveringer registreres som forsømmelse. Derfor *skal* afleveringerne overholdes, mens dag til dag-lektierne i højere grad kan gøres til genstand for prioriteringer.

Det generelle billede er, at det er umuligt at nå at lave alle lektier. Det at kunne prioritere er derfor en kompetence, som det er helt afgørende for eleverne at mestre. Der er dog elever, som fortæller, at de normalt kan nå at lave alle lektier, men det er ikke mange, og det er især (men ikke kun) på htx, vi har mødt dem. Det kan muligvis hænge sammen med, at en større del af elevernes faglige arbejder indgår i projekter, som strækker sig over en længere periode end det typiske daglige lektiearbejde, og som derfor lettere kan fordeles over flere dage, så de kan passes ind i forhold til andre lektier og aktiviteter. Men generelt kan eleverne ikke nå alt. Det skyldes først og fremmest en me-

get stor lektiemængde, men også at eleverne oplever en ujævn rytme i de skriftlige afleveringer. Set fra elevernes side er der et desperat behov for bedre koordinering af afleveringsfrister for skriftlige arbejder lærerne imellem.

Groft sagt synes der at være to strategier: Enten laver eleven nærmest konsekvent kun afleveringsopgaverne og det, han/hun kan nå i skolen, eller også knokler vedkommende for at kunne nå så mange lektier som muligt. Den første strategi giver rum til eventuelle fritidsaktiviteter eller arbejde og tid til familie, kæreste og venner i hverdagen. En meget konsekvent forvaltning af den strategi finder vi hos en gruppe drenge på hhx, som alle dyrker idræt på ret højt niveau. Deres hverdag er tæt organiseret af skole og træning, og de har alle tre afskrevet muligheden for at nå alle lektier – ikke mindst, hvis man også vil have en kæreste: “Seriøst, hvis du skulle følge med i timerne, lave dine lektier og passe din træning, så teknisk set så har du slet ikke mulighed for at have en dame,” som en af drengene stiller det op. De prøver at lave nogle lektier, men som en dreng siger:

Når man kommer til det øjeblik, hvor du skal til at lave dine lektier, ikke, så tænker man bare, nej det gider jeg kraftedeme ikke. Det orker man slet ikke ... (hhx1)

Drengene er klar over, at det er en prioritering, som også har omkostninger i forhold til muligheden for at følge med i timerne.

Den anden strategi, hvor eleverne knokler løs for at nå lektierne, betyder, at tid til familie, kæreste og venner i hverdagen bliver nedprioriteret. Det bliver gemt til weekenden, og for nogles vedkommende med flere weekenders mellemrum. Det betyder, at eleverne går rundt med en oplevelse af at svigte deres omgivelser, som denne pige fra et gruppeinterview på stx beskriver det:

Jeg føler ikke, at jeg har et forhold til min lillesøster. Man får overhovedet ikke skabt noget forhold. Man kan lige nå at komme hjem, når hun ligger i sengen og har været syg hele dagen, og man kan lige nå at komme ind og sige ‘nååå, hvor er det synd, du har kastet op’, når man kommer hjem der klokken otte, ‘men jeg har ikke tid til at snakke med

dig, jeg skal lige ind og lave lektier'. Og min lillebror kommer nogle gange og spørger, om jeg ikke lige kan hjælpe ham, men hvor jeg må sige' nej, ti lige stille, jeg sidder lige og læser, og jeg kan ikke huske det'. Jeg synes, jeg let bliver meget irriteret på dem, når de larmer. (stx3b)

Pigerne i den gruppe, citatet er taget fra, er alle frustrerede over, at de må begrænse deres tid med familie og venner for at kunne indfri skolens krav om deltagelse, forberedelse og afleveringer, og de føler dårlig samvittighed over eksempelvis ikke at besøge bedsteforældrene. De mange lektier og de lange skoledage giver dem en oplevelse af stress. En pige på hhx fortæller, at hun forsøger at undgå at få en kæreste, mens hun går i gymnasiet, fordi hendes erfaring er, at hun i de tilfælde giver slip på alt andet omkring sig. Det vil hun ikke risikere, særligt ikke når hun samtidig oplever ikke at have helt tjek på skolearbejdet. Så vil hun hellere vente, til hun har overskud og "tjek på tingene" (hhx2).

Nogle i den sidstnævnte gruppe finder stadig tid til én fritidsaktivitet eller ét arbejde, men generelt gælder det, at de ikke ser meget til andre i løbet af ugen, da skolearbejdet fylder det hele. Denne gruppe får ikke nødvendigvis lavet de fleste lektier (og stort set ingen laver alle lektier). Men de bruger meget energi på skolen og lektier, og det stresser dem, at de ikke når at lave det hele, og at de må vælge venner og familie fra. "Man har ligesom sagt farvel til sine venner. Vi mødes næste år," som en htx-elev udtrykker det (htx1b).

Mellem disse to strategier ligger en tredje gruppe, som laver nogle, men ikke alle lektier. De laver afleveringerne, men sorterer i læselektierne, eller de prioriterer, hvor grundigt de laver dem. De lange transporttider, nogle af eleverne har, bliver f.eks. brugt til at skimme lektier igennem. Der er en bred vifte af kriterier, eleverne bruger, når de skal vælge, hvilke dag til dag-lektier, de skal lave. Nogle laver først lektier i de fag, de har svært ved, mens andre netop gemmer dem til sidst. Nogle læser til de fag, de interesserer sig for, mens andre vælger ud fra, hvilken betydning det har for muligheden for at følge med i timen eller forstå indholdet, om man har læst eller ej. Nogle elever fortæller, at der er fag, hvor man kan deltage i diskussionen uden at have forberedt sig, eller hvor man kan nå at læse op i løbet af timen.

Selv om eleverne lyder meget afklarede, når de fortæller, har de fleste af dem samtidig en bevidsthed om, at deres skolesituation ville være anderledes, hvis de kunne nå at lave alle lektierne, men at de samtidig er nødt til at foretage nogle prioriteringer, hvis deres hverdag skal kunne rumme både skolen, lektierne og fritiden.

Prioriteringer og behovet for et liv

Prioriteringen handler om, hvad eleverne vælger at sætte foran hvad, men nogle elever når næsten ikke til at prioritere. Mange har brug for at koble af ved fjernsynet eller tage sig en lur, når de kommer hjem. For nogle smuldrer tiden bare, og de kan ikke lave noget før efter aftensmaden. Særligt den sidste gruppe fortæller, at de oplever, at skolen og lektierne tager al deres tid, selv om de rent faktisk ikke sidder og laver lektier hele tiden. Derfor er der ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem oplevelsen af, at lektierne fylder det hele, og så den reelle tid brugt på lektielæsning. For nogle af eleverne består det belastende net-op i at vide, at de burde gå i gang, men ikke kan gøre det.

I flere af interviewene understreger eleverne, at det er vigtigt at have andre aktiviteter end skolen, fordi det ellers bliver for surt, og man mister interessen for den. Samtidig oplever de, at hvis de skal fungere godt som elever, så er en opladning af de mentale batterier nødvendig. En pige fra stx sammenligner med sin indsats i folkeskolen:

Jeg kan huske i folkeskolen, der terpede jeg bare derudaf. Men der havde man også mulighed for at dyrke sine fritidsinteresser og passe kæreste og familie og alt det, man gerne vil, men det kan man bare overhovedet ikke længere. Det er derfor, jeg kører sur i det og ikke gider. (stx3b)

Arbejdspresset er kontraproduktivt for pigens læring. Uden liv ved siden af skolen mister hun engagementet i skolearbejdet. Hun har derfor aftalt med sig selv, at hun skal fastholde noget fritid. Set fra skolens synspunkt kunne det ses som en useriøs opprioritering af fornøjelser, men set fra pigens side er det en forudsætning for at få udbytte af skoledagen.

Det er lidt varierende, hvor højt eleverne prioriterer at se venner i forhold til at arbejde med lektier. Men de har alle en fornemmelse af,

at man ikke blot kan skrotte alt socialt. Der skal også være tid til en veninde med problemer, siger en pige. Andre har som nævnt 'vinket farvel' til vennerne. Nogle elever laver lektier sammen med deres venner og ser på den måde hinanden.

Flere elever lægger vægt på at have mulighed for at dyrke motion. En pige på htx fremhæver, at motion "forhøjer humøret" (*htx1b*). Generelt er indtrykket fra interviewene ikke billedet af en ugidelig og stillesiddende ungdomsgruppe. Mange dyrker idræt, flere fungerer som trænere eller instruktører. Sport og motion giver en følelse af energi og af at komme helt væk fra bøgerne.

Fritidsarbejdet er for de fleste et nødvendigt økonomisk grundlag for at deltage i ungdomslivet. Tøj og byture koster. Nogle af eleverne understreger, at deres forældre ikke kan støtte dem økonomisk. De må selv tjene deres penge. Det gælder specielt, hvis de ikke bor hjemme.

Arbejdet kan tilmed, synes nogle elever på htx, bidrage til en bedre forståelse af skolefagene. En pige på htx med et kaotisk hjemmeliv får gennem sit arbejde den anerkendelse og det selv værd, som hun savner hjemme, men som hun også savner i skolen. Hun har fået ansvar som mellemløber på sin arbejdsplads.

I 2. g hører vi, at arbejdsindsatsen i skolen bliver stærkt øget. En del af eleverne drosler på det tidspunkt ned på deres aktiviteter uden for skolen. De skruer ned for sporten eller opgiver at dyrke den på det niveau, de har gjort før. De skiller sig af med hesten, stopper med at spille musik og arbejder mindre eller slet ikke.

Overordnet tegner interviewene et billede af elever, som er tidsmæssigt ganske pressede. Det er forskelligt, om det er lektierne, arbejdet eller fritidsaktiviteterne, som vælges fra, men fravalget giver eleverne en følelse af ikke at slå til. De elever, som fravælger lektierne, føler ikke overraskende, at det dermed bliver vanskeligere at deltage og følge med i skolen. De elever som fravælger venner, fritidsinteresser eller arbejde, oplever, at de svigter andre eller sig selv og det, som de finder vigtigt i deres liv.

Planlægning, struktur og disciplin

Elevernes dårlige samvittighed hænger sammen med, at de har lært, at det er deres eget ansvar at prioritere skole og fritid. De har en tendens

til at bebrejde sig selv, hvis det ikke går dem så godt fagligt. De skal 'bare' bruge mere tid på det. Dobbelttheden i elevernes oplevelse viser sig i denne interviewsekvens fra et gruppeinterview på htx, hvor en dreng fortæller:

Jeg ligger i bunden [karaktermæssigt], fordi lektierne bare lige bliver lavet, så de er overstået. De bliver ikke lavet, til du er færdig med dem. De bliver læst hurtigt uden stikord. Hvis man lavede lektier mere grundigt, kunne man hæve det en eller to karakterer. Jeg har svært ved at tage mig sammen. [...] Det er svært at prioritere, når man kommer hjem fra skole. Så er der arbejde og andre ting, og så er det svært at få tid til det ordentligt. [...] Men det ville gøre det ti gange bedre at være her fagligt [hvis man var forberedt bedre]. Hvis jeg forstod matematikken, ville det klart være sjovere at være her. (htx1a)

Dels er eleven klar over, at hans prioritering betyder, at han har sværere ved at følge med, dels ved han, at det er mindre sjovt at være til stede i timerne. Men omvendt har han svært ved at tage sig sammen. Selvfølgelig er imidlertid, at det er et valg. "Man regulerer, hvad man vil," siger han lidt senere. Og en anden dreng i samme interview siger, "Man styrer jo selv sin tid." Men drengen i citatet ovenfor fortæller, at han ved, det ikke ville blive til noget, selv hvis han sagde til sig selv, at han skulle give den en skalle: "Jeg er for doven," siger han. Da interviewereren spørger, om det så er okay, eller det er en dårlig samvittighed, svarer han: "Det er en dårlig samvittighed. Det er det hos mig i hvert fald. Det synes jeg."

Når eleverne begynder i gymnasiet, går de ind i en skoleform med nogle andre rammer omkring sig. Der er ikke forældre, som kontrollerer deres lektielæsning, og flere elever fortæller, at de heller ikke oplever, lærerne tager sig af, om de læser lektier eller ej. Lærerne konstaterer, om eleverne har afleveret deres opgaver, og om de deltager i timerne (og det har betydning for karakteren, ved eleverne på stx, hhx og htx), men eleverne oplever ikke, at lærerne opfatter det som deres rolle at få eleverne til at lave deres lektier. Slagordet om 'ansvar for egen læring', som har cirkuleret i folkeskolesammenhæng i nogle år, beskriver den oplevelse, eleverne har af livet i gymnasiet. Tilværelsen

som gymnasieelev bliver dermed i høj grad et spørgsmål om at internalisere den ydre disciplin, som (nogle) lærere og (nogle) forældre har stået for i folkeskolen og blive i stand til at disciplinere sig selv uden nogen ydre reguleringer bortset fra fraværsregistreringer og karaktergivning.

Eleverne oplever det som et valg, som også bliver ledsaget af deres følelse af at være for doven. En pige på stx fortæller, at lærerne nok opfatter hende som doven, og det synes hun også selv, hun er. Hun mener, at når hun bliver ældre, og når man nærmer sig eksamen, og "det bliver mere endeligt", så bliver hun nok bedre!

Pigen går 1. g om og oplever, at det går bedre nu end første gang, hun prøvede. Hun forstår sin egen situation som betinget af en blanding af valg, modning og ydre pres. Hun påtager sig til en vis grad selv ansvaret. Men samtidig fortæller pigen, at hun er bedre til at lave lektierne dette skoleår, fordi hun forstår mere. Omvendt kan oplevelsen af 'ikke at forstå', hvad der foregår i undervisningen, betyde, at man helt opgiver ævred. Det er bl.a. den følelse, den svenske kultursociolog Mats Trondman peger på, når han viser, at nogle elever udvikler en følelsesstruktur i forhold til skolen, hvor de er 'dem, der ikke hører til' og ikke bliver forstået (Trondman 1999, s. 383, se også afsnit 3.2).

Elevernes oplevelse af 'eget ansvar' betyder, at de planlægger. Nogle elever har selv opfundet et system, som gør, at de får lavet en stor del af deres lektier. Men, som de fortæller, kræver det nøje planlægning af både lektier og fritidsaktiviteter.

En gruppe elever (to piger og en dreng) mestrer koordineringen af deres lektiearbejde og tid. De har lært sig at arbejde koncentreret på lektierne og ikke lade sig forstyrre af fjernsyn eller lignende. De understreger, at planlægningen ikke kun er dag til dag-planlægning. Man er nødt til at planlægge lektietiden, så man på dage med få lektier arbejder forud, og man må udnytte mellemtimerne fornuftigt. Denne strukturering finder vi også hos enkelte andre – især piger.

I et af de individuelle interview fortæller en pige fra htx om, hvordan hun har fundet en måde at strukturere og disciplinere sit skolearbejde på. Hun forsøger at lave så mange lektier som muligt i hverdagen, og hun laver helst lektierne, når hun lige har fået dem for. Hun havde lavet en aftale med sig selv:

Jeg aftalte med mig selv [...] at lektier skulle laves i hverdagen. [...] Så aftalte jeg med mig selv, at hvis jeg fik noget for at læse eller matematik, så blev det lavet samme dag, som jeg fik dem for. Jeg har overholdt det til nu. Det føles rarere, at man ikke sidder sådan i flere dage og tænker 'åh, jeg har stadig den der matematikopgave for, og jeg har stadig ikke fået den lavet'. Fordi man bliver jo ved med at få noget nyt for, og så til sidst så ophober det sig bare med lektier. Så hvis man får det lavet samme dag, så er det, som om man bedre kan overskue det. (htx1b)

Pigen her har lært af sine erfaringer, og hun forebygger at blive stresset af lektierne gennem sin 'aftale'. Hun har haft en kroget vej til gymnasiet, og det har udviklet hendes evner for at strukturere sin tid. I 9. klasse var hun meget skoletræt, rebelsk og gad ikke høre efter i timerne. Året efter gik hun på produktionsskole, og efter et halvt år tog hun arbejde. Undervejs i produktionsskoleforløbet, og mens hun arbejdede, fandt hun ud af, at hun ville have en uddannelse og ikke bare være ufaglært. Derfor gik hun i 10. klasse, og gennem brobygning fandt hun frem til htx. Hun fortæller:

Jeg er rigtig glad for, at jeg var på produktionsskole. Det er mere et arbejde. Lave noget for kunder. Det har jeg ikke fortrudt. Jeg fik lysten til skolen tilbage. Hvis ikke jeg havde gjort det, så tror jeg ikke, at jeg havde fået det samme ud af det her. Så havde jeg gået den lette vej og lavet lektierne i sidste øjeblik og halvt. (htx1b)

Pigen har styrket sin motivation gennem produktionsskolen og sin erkendelse af, at hun vil have en uddannelse og derfor må disciplinere sig selv. Moderens mellemlange uddannelse har åbnet pigens øjne for betydningen af at have en uddannelse. Pigens nye lektiestrategi sikrer både, at hun når sit skolearbejde, men også at hun får tidsmæssigt overskud til venner og fritid. Men dette eksempel er ikke det samme som, at alle elever 'bare kan tage sig sammen'.

Det er netop et særligt eksempel, og der er kun få eksempler på sådanne strukturerede tilgange hos vor elevgruppe. I et gruppeinterview fra samme skole taler nogle eleverne, ligesom pigen ovenfor, om, at man får mere ud af undervisningen, hvis man læser lektier, når man får

dem for, men de har svært ved at gennemføre det konsekvent. Det oplagte spørgsmål er derfor: Hvorfor tager elever sig ikke bare sammen?

Hvorfor laver eleverne ikke lektier?

I det foregående afsnit refererede vi en pige fra stx, som mente, at hun ikke får taget sig sammen til at lave lektier, fordi hun ikke er moden nok, og "det er ikke endeligt". Pigen lagde ansvaret hos sig selv. Men der er også eksempler på elever, som mener, det har noget med læreren at gøre (f.eks. *hf3* og *hhx1*): Hvis læreren opleves som urimelig eller så kedelig, så man opgiver at følge med i timerne, så rammer det også lektielæsningen. Den mest udbredte forklaring på den manglende lektielæsning er dog, at der er for mange lektier, og andre ting i tilværelsen også trækker, når man er ung.

Men der kan også være andre forklaringer, som har at gøre med, hvordan eleverne (og lærerne) opfatter begrebet 'lektier'. Eleverne har som grundforståelse, at det er skolens og lærerens legitime forventning, at der laves lektier. Det skinner igennem i interviewene, og det fremgik også af Steen Becks & Birgitte Gottliebs undersøgelse af gymnasieelever og studiekompetencer, hvor 85 % af de adspurgte elever var enten helt eller meget enige i, at "læreren kan forlange, at jeg har læst mine lektier" (2002, s. 110). Det kan næppe undre, for det har været en grundlæggende antagelse i generationer, at skolegang består i, at der leveres undervisning *på* skolen, og at der fordres arbejde med lektier *uden for* skolen – altså hjemme. Det mønster synes ingen at sætte spørgsmålstegn ved – hverken lærere eller elever.

Men spørgsmålet er, hvad lærere og elever så forstår ved 'lektier'. Man fornemmer, at for eleverne er lektier ofte 'blot' et antal sider i en bog, der skal læses – i hvert tilfælde i nogle fag. Elevernes skelnen mellem afleveringer og 'læselektier' antyder, at det forholder sig sådan for dem. Ikke en eneste elev siger noget om, at læsestoffet skal bearbejdes hjemme på en eller anden bestemt måde. Det tyder ikke på, at der sker andet, når lektier gives for, end at der opgives nogle sider.

Hvis lektierne blot meddeles som et sideantal eller en række opgaver eller øvelser uden forklaringer eller nærmere instrukser, medfører det flere ting. For det første at eleverne ikke får nogen angivelse af, hvorfor de skal lave lektierne, dvs. hvilken funktion lektierne har. Det bliver

ikke tydeligt, om der er tale om *forberedelse* i den forstand, at der skal arbejdes med lektierne i den følgende lektion og i givet fald, hvordan hjemmearbejdet skal indgå. Dermed er der sandsynlighed for, at eleverne snarere oplever lektier som skolekulturens magt- og kontrolmiddel. Karakteristisk for magt- og kontrolmidler er, at de har fået tillagt en form for indiskutabel legitim kvalitet, som ikke nødvendigvis har fornuftig sammenhæng med *indholdskvaliteten* af det, der kontrolleres. Det afgørende bliver i så fald ikke, *hvad* der laves, men *at* det laves.

Men i mange af interviewene fortæller eleverne, at de er mere nærværende og med i timerne, når de har læst. Lektierne har altså også for eleverne en meningsfuld funktion. Spørgsmålet er derfor, hvorfor eleverne tilsyneladende ikke ved, *hvordan* de skal læse lektierne. I foråret 2007 præsenterede vi på tre workshoper foreløbige analyseresultater for de lærere, som vi havde talt med i forbindelse med besøgene i klasserne. Her fortalte en af lærerne, at det formentlig var sådan, at når han gav lektier for, tænkte han nogle gange, at teksten skulle læses grundigt, andre gange skulle man især kigge på figurerne, og andre gange igen var der dele, som skulle skimmes, og andet, som skulle læses grundigt; men han var ikke sikker på, han altid fik formidlet den forskel til eleverne. Problemet fra et lærersynspunkt er, at man risikerer, at eleverne forbereder sig på noget forkert – både hvis de er for grundige, og hvis de 'skimmer'.

Fra et elevsynspunkt bliver det ikke altid klart, hvad man skal stille op med den lektie, man har fået for. Eleverne skal altså ikke bare besidde teknikker til læsningen og forberedelsen: skimme, lave noter, systematisere. De har også brug for retningslinjer for, hvornår de skal gøre hvad, og hvad meningen er med lektien: hvor skal den føre hen?

Oplevelsen af manglende mening kan også hænge sammen med elevens begrundelse for overhovedet at være på gymnasiet. For de elever, som har valgt gymnasiet i mangel af bedre, for at have noget at falde tilbage på, eller fordi vennerne har gjort det, er det ikke sikkert, det står særlig tydeligt, hvad det er, man skal bruge indholdet til, og dermed hvilket perspektiv der er med at lave lektierne. Har man derimod et tydeligt mål, er det lettere at knytte en mening til skolearbejdet (men ikke altid nok til, at lektierne bliver lavet).

En variant af dette er, hvorvidt skolen opfattes som den vigtigste arena.

De meget idrætsorienterede hhx-drengene havde ikke umiddelbart den opfattelse, og på stx har vi også mødt elever, hvor kreative interesser uden for skolen vejede mindst lige så tungt i prioriteringerne. Når eleven skal prioritere sin tid, vil de forskellige arenaers vægt spille ind.

En sidste årsag til, at eleverne ikke laver lektierne (og som de selv er inde på) er, at lektierne er uoverskuelige. Det kan de være af tre grunde. Den ene er, at der er for mange lektier i forhold til den tid, eleverne har på det givne tidspunkt (herunder at lektierne ligger i klumper). Den anden er, at eleverne føler, at lektierne tager for stor en del af deres liv i forhold til andet, de gerne ville bruge tid til. Den tredje er, at lektierne er for svære.

Der er naturligvis forskel på, hvor mange timer eleverne har om ugen, når man kigger hen over et skoleår, men i flere af interviewene hører vi om uger med 30-32 timers undervisning. Hertil kommer skriftlige opgaver og løbende forberedelse. Vi har ikke kunnet gøre timerne op, og selv hvis man bad eleverne føre regnskab, er det behæftet med usikkerhed. Men det er svært ikke at få den tanke, at der i det mindste i perioder er forventninger om, at eleverne skal have arbejdsuger, som overstiger 37 timer. I overvejelserne om, hvorfor eleverne ikke laver lektier, er det derfor én blandt flere parametre, som er værd at overveje: Hvor mange timer er det rimeligt at forvente, at en gymnasieelev arbejder om ugen? Hvor lang tid ville det tage den enkelte elev at lave lektierne, hvis han/hun skulle lave dem alle? Og hvem skal forsøge at danne sig et samlet billede af lektiebelastningen for de forskellige elever – er det noget, som sker i lærerteamet?

Hertil kommer, at der er forskel på, hvor hurtigt eleverne kan lave lektierne. Elever, som har faglige vanskeligheder, vil typisk være længere tid om det, ligesom elever, som ikke har let og direkte adgang til lektiehjælp (jf. det følgende afsnit), ofte vil skulle bruge længere tid end deres kammerater. Begge forhold kan ramme de gymnasiefremmede hårdere end andre elever.

Samtidig er det sandsynligt, at nogle elever synes, der er for mange lektier, fordi de ikke har lyst til at investere så stor en del af deres liv i skolen. Man kan i forlængelse af vores pointe ovenfor sige, at det er elever, som anfægter den grundlæggende antagelse, at skolen har ret til at ekspropriere dele af deres tid uden for skolen. Lærernes og

skolens forventninger om, at eleverne skal lave skolearbejde i hjemmet uden for skoletid, betyder, at den pædagogiske diskurs (Bernstein 2000 og 2001) flytter ind i hjemmet. Lærernes kontrol over udvælgelse af indhold, rækkefølge, tempo, kriterier og socialt grundlag (se afsnit 3.1) udstrækkes dermed til hjemme- og fritidslivet. Det betyder som det ene, at eleverne forventes at underlægge sig lærernes dispositioner i deres fritidsliv, og som det andet, at der kommer en konfrontation mellem skolens kultur og hjemmets.

Set i det perspektiv kan de mange elever, som ikke laver lektierne, opfattes som udtryk for diskursens vanskeligheder ved at sætte sig igennem uden for selve skolerummet, og det kan særligt være tilfældet i forhold til de elever, som ikke tilkender skolearenaen en privilegeret position i deres liv. Der er andre arenaer med andre logikker, som for nogle af eleverne har større betydning, og som anfægter den brede tilslutning til, at lærerne med rimelighed kan forvente, at man har lavet sine lektier, noget som også Beck & Gottlieb (jf. kap. 5) fandt.

Endelig er der den mulighed, at lektierne opleves som for svære. Flere af eleverne fortæller at de prioriterer at lave lektier i de fag, som de synes er svære, og som de har svært ved at følge med i. Men der er også eksempler på elever, som står af, hvis lektierne er *for* svære. En dreng i et gruppeinterview på hhx fortæller om en opgave, de skulle lave:

Vi fik også på et tidspunkt at vide, at vi skulle skrive en sammenhængende fransk tekst på en halv side om fordele og ulemper ved at bo ude og at bo hjemme. Der var ret mange, der ikke fik den lavet. Jeg fik den heller ikke lavet, for jeg kan da ikke få en fransk tekst til at hænge sammen endnu, ikke når vi kun er vant til at skrive sætninger. (hhx3)

Når det er så svært, vælger nogle slet ikke at forsøge. Oplevelsen af ikke at slå til over for det faglige kan føre til, at man får (eller bekræftes i) en oplevelse af, at man ikke er dygtig nok til at gå i gymnasiet. Her er begrebet om self-efficacy relevant. Self-efficacy er et begreb, som dækker over "tiltro til egen formåen og gennemslagskraft i en specifik sammenhæng" (Ellebæk & Evans 2005, s. 41). Self-efficacy er situationsbestemt. Man kan have én forventning til, hvordan man vil

løse en opgave i matematik, og en anden til, hvordan man vil klare en engelsk opgave (Zimmerman 1995, s. 203f). Zimmerman pointerer, at self-efficacy vedrører, hvad man er i stand til at magte i bestemte sammenhænge, snarere end det er personlige egenskaber. Når begrebet er relevant i denne sammenhæng, skyldes det, at undersøgelser af self-efficacy peger på en sammenhæng mellem en elevs self-efficacy i forhold til et bestemt område og hendes motivation og vedholdenhed i arbejdet: Hvis man tror, man kan klare opgaven, holder man fast og har lyst til at arbejde med den. Derimod er der ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem faktiske evner (som de f.eks. kan afdækkes i en test eller prøve) og self-efficacy. Selv om man har evner inden for et område, kan man godt have en lav tiltro til sig selv, og det påvirker ens præstationer i højere grad end de faktiske evner (Zimmerman 1995, s. 213). Til gengæld opbygges self-efficacy gennem støtte og feedback, som bekræfter eleven i, at hun kan klare opgaven. De gymnasiefremmede elever står her med det problem, at noget af den kulturelle kapital, de kommer med, ikke er anvendelig i skolens felt, og det giver usikkerhed og mangel på tillid til, at de kan omsætte deres kompetencer til noget skolerelevant.

Elever, som bøvler alene med lektier og ikke kan få slået hul på dem, risikerer derfor at få en lavere tiltro til egne evner, uanset hvad de i øvrigt vil have mulighed for at præstere med støtte fra en lærer eller kammerater. Dermed svækkes motivation og vedholdenhed. Det peger hen på spørgsmålet om, hvilken betydning elevernes lektiepraksis har.

Konsekvenserne af tidspres, prioritering og lektielæsning

Den første konsekvens er altså, at der er en risiko for, at eleverne oplever en følelse af utilstrækkelighed og dermed også en svækkelse af den faglige lyst og modstandskraft. Den anden konsekvens vedrører elevernes strategier i timerne, når de ikke har læst. Nedprioritering af lektierne i forhold til idræt og andre aktiviteter betød hos en gruppe hhx-drenge, at de udviklede en form for 'overlevelsesstrategi'. Drenge måtte udtænke måder til ikke at blive opdaget på og til at samle noget af lektien op i løbet af timen. Undervisningen kommer let til at blive meningsløs og kedelig, men først og fremmest får de elever

ikke mulighed for at 'sparre' deres forståelse i dialog med læreren eller kammerater. Tilsvarende bliver gruppearbejde vanskeliggjort.

Nogle elever fremhæver derfor lærere, som er i stand til at få dem med, selv om de ikke har forberedt sig. En gruppe elever på hf fortæller om en lærer, som de oplever som et eksempel på en virkelig 'superlærer', fordi de kan gå op til hende "og sige, at du ikke har fået læst, og så spørger hun, om man har en fornemmelse af, hvad det handler om, og så forklarer hun lige så stille ud fra det" (hf3). Selv om eleverne ikke har læst, formår denne lærer alligevel at få dem med. For eleverne er pointen her, at det nogle gange ikke lader sig gøre at nå at læse lektierne, og derfor er det en vigtig kvalitet ved en lærer, at hun er i stand til at få eleverne med alligevel.

I den ene workshop, vi gennemførte med lærere fra de forskellige klasser, vi havde interviewet, gav dette anledning til diskussion. En lærer argumenterede for, at en lærer, som gjorde det muligt for eleverne at deltage i undervisningen, selv om de ikke havde læst, undergravede andre læreres muligheder for at opretholde lektieinstitutionen og få eleverne til at forberede sig. I interviewene hører vi da også om lærere, hos hvem elever, som ikke har forberedt sig, blev bedt om at gå et andet sted hen eller om ikke at deltage i timen.

Svaret på, hvilken konsekvens man som lærer skal drage, hvis eleverne ikke har læst lektien, afhænger derfor af, hvordan man fortolker den manglende lektielæsning (som dovenskab, som ligegyldighed, som overbelastning, som for stor sværhedsgrad, som offer for dårlig lærerkoordinering), om man ser det som lærerens opgave at få så mange med som muligt, eller man kun er forpligtet på de elever, som har (kunnet) yde deres indsats. Denne fortolkning hænger igen sammen med, hvordan man opfatter forholdet mellem gymnasiets skemalagte undervisning og hjemmearbejde, men også med indsigt i elevernes samlede arbejdsbyrde og forståelse for de ressourcer, de har til rådighed uden for skolen, ikke mindst hjælp til lektier. Det sidste vender vi tilbage til senere i kapitlet.

En sidste konsekvens vedrørende manglende lektielæsning angår det didaktiske valg af fagligt indhold, som eleverne skal arbejde med. Grundlæggende er det lærerens didaktiske opgave at vælge materialer, indhold og mål. Hver enkelt lærer træffer det valg i sin planlæg-

ning, og heri indgår de forventninger, læreren har til hjemmearbejde. Men hvis klassens lærere samlet forventer mere arbejde, end eleven kan (eller vil) levere, bliver det elevens opgave at prioritere og vælge til og fra i den stoftrængsel.

Paradoksalt nok kommer eleverne i prioriteringen af, hvilke lektier som skal læses først, og hvilke som kan springes over, til at foretage nogle helt afgørende didaktiske valg for deres uddannelse: nemlig udvælgelsen af fagligt indhold. Men det kan næppe være meningen, at det er eleverne, som udvælger, hvad der er fagligt relevant indhold. Når vi fortalte lærerne, at en meget stor del af eleverne ikke laver lektierne, mødte vi som regel svaret, at "det ved vi godt". Det betyder altså, at lærerne med åbne øjne overlader stofudvælgelsen til eleverne! Men hvis det er tilfældet, skulle man måske i det mindste sikre sig, at eleverne har nogle redskaber og kriterier at vælge ud fra. En anden mulighed er, at stofudvælgelsen flyttes tilbage til de didaktisk kompetente: læreren og lærerteamet.

Kort sagt: Konsekvensen af elevernes prioritering af tiden og vanskeligheden (eller umuligheden) ved at nå at lave alle lektier er, at de kan komme til at føle sig fagligt utilstrækkelige, vil opleve undervisningen som dræbende og ligegyldig og kan risikere at prioritere uhensigtsmæssigt i det indhold, de bliver bedt om at arbejde med.

6.3 Muligheder for hjælp og støtte i hjemmemiljøet

Adgang til lektiehjælp

I kapitlet om det sociale liv i klassen (kap. 5) nævnte vi, at eleverne ikke tillagde den sociale baggrund betydning for dannelsen af kammeratskabsgrupper. Anderledes ser det imidlertid ud, når de taler om at få hjælp til lektierne og skolearbejdet i øvrigt. Eleverne siger selv, at de forskellige sociale baggrunde betyder, at de har meget forskellige betingelser for at klare sig godt.

En elev fortæller, at den udbytterige deltagelse i undervisningen ikke kun handler om at være forberedt. Det handler *også* om adgangen

til det, eleverne kalder 'almenviden' eller 'paratviden', dvs. en bred grundlæggende viden, som kan bruges i de faglige klassesamtaler. Gymnasiefremmede elever konstaterer, at mange klassekammerater har fået denne 'almenviden' fra de daglige samtaler i hjemmet. Nødvendigheden af 'paratviden' er mest tydelig i det, nogle elever kalder 'mene'- eller 'snakke'-fag, hvor der er mange diskussioner, først og fremmest samfundsfag og de humanistiske fag. Brug af almenviden og/eller paratviden handler også om at kunne se sammenhænge og inddrage denne baggrundsviden i undervisningen på en perspektiverende måde. Det bliver af læreren betragtet som en udvidende forståelse af temaet. En pige fortæller i et gruppeinterview fra stx:

Når man diskuterer, så er der brug for almenviden. Det kan man ikke altid få fra lektien. [...] De kloge har paratviden, før de kommer her. De har nok haft gode lærere i skolen. De har diskuteret det med deres forældre derhjemme. Det kan være, at forældrene ved noget om det og spørger om teksten. [...] Jeg troede ikke, at det betød så meget med paratviden, men det betyder mere, end man tror. (stx1b)

Tidligere skolegang og forældresamtaler, som ikke nødvendigvis er knyttet til lektiehjælp, skaber tilsyneladende en pulje af almen indsigt, som visse elever kan udnytte i gymnasiet. Dette har en parallel til en pointe hos Elsborg m.fl. (2006), som gør opmærksom på, at de mønsterbryderunge, de har arbejdet med, "ikke er vant til hjemmefra at lytte på og deltage i en flydende kommunikation" (s. 56). Selvfølgelig er det at deltage i en flydende samtale, hvor man diskuterer en sag, er ikke en fortrolig kommunikationsform for disse unge, og det giver vanskeligheder for dem i visse gymnasiefag, der netop prioriterer den form for dialogundervisning. Men også det at kunne forbinde forskellige vidensområder er svært for disse elever.

I et interview med en gruppe piger er de lidt tøvende og også uenige, når de skal forklare, hvad der gør dygtige elever dygtige. Karoline, en meget talende pige, mener hverken, at det skyldes skolen eller forældrene; der er bare nogle elever, som er dygtigere end andre, og grundlæggende har alle jo det samme udgangspunkt i den samme folkeskole, siger hun. Hun repræsenterer dermed den gruppe af elever,

som ikke vil tilkende den sociale baggrund nogen betydning for faglig dygtighed. To andre piger mener at kunne spore, at den sociale baggrund betyder noget, men hvordan er svært for dem at forklare. Et par citater fra den samtalesekvens:

Karoline: Ja, der er nogle, der er bedre end andre, ikke også.

Kamilla: Ja, som har nogle forældre, der har lidt bedre mulighed for at hjælpe dem, og det synes jeg også, altså det kan man da også på en eller anden måde mærke. Det synes jeg i hvert fald. [...]

Hanne: Det ved jeg ikke, om det er, fordi at de kan hjælpe dem. Men man kan godt mærke ... Jeg kan godt mærke, at der er nogle niveauforskelle altså. [...]

Kamilla: Jamen, fordi at de er på en eller anden måde mere frembrusende med, at jeg skal bare vise, hvor god jeg er og sådan noget.

Hanne: Nej, ikke kun det. Der er også dem, der er stille, som er gode til det.

[...]

Kamilla: Men man kan godt mærke på nogle, i hvert fald af dem, der siger noget, hvem der har på en eller anden måde en bedre baggrund for det. Det synes jeg i hvert fald. (stx3a)

De to piger har svært ved at indkredse, hvad der skaber niveauforskelle blandt eleverne. De hæfter sig ved nogle kammeraters måde at opføre sig på. De kan tale meget (være frembrusende), eller de kan være stille, men når de siger noget, afslører de 'en bedre baggrund'. Eleverne har fat i noget centralt, nemlig at man som elev vurderes på sin evne til at gennemskue, hvilke typer svar og refleksioner læreren værdisætter gennem sine spørgsmål. Men de har også fat i, at det er vigtigt, at man som elev synliggør sin viden og eventuelt skjuler sin usikkerhed.

Imidlertid er det især i forhold til direkte lektiehjælp, at de interviewede elever nævner, at der er forskelle på eleverne. Ganske vist siger de, at kammeraterne ikke altid vil fortælle, at de får hjælp hjemme. Derimod er der i interviewene ingen tøven med at fortælle, at det kan være svært at få hjælp hjemme. Elever, hvis forældre ikke har dansk

som modersmål, har nogle helt grundlæggende problemer med at få hjælp af forældrene på grund af sproglige problemer.

Men det afgørende problem for gymnasiefremmede elever er, at gymnasieniveauet ligger højere end det, forældrene har forudsætninger for at kende – for eksempel i sprogfagene. Kamilla, fra citatet ovenfor, siger: “Jeg ved ikke, hvornår at mine forældre de stod af med at hjælpe mig.” (stx3a) Flere elever har forældre, som gerne har villet hjælpe, men kravene i gymnasiet har lukket for den mulighed. Det er udbredt i interviewene, at eleverne ikke kan få hjælp hjemme. Den forskellige adgang til lektiehjælp betyder, at forskellene mellem eleverne kan fremstå endnu tydeligere. En dreng siger:

“Det kan vi ikke gøre [få hjælp]. Vi kommer til at virke dummere.”
(stx3b).

En pige, hvis mor har en mellemlang humanistisk præget uddannelse, kan få hjælp til rapporter. Det er altså ikke nødvendigvis den specifikke faglige hjælp, som er afgørende, men det at forældrene med en vis uddannelsesbaggrund kan sætte sig ind i, hvordan de kan hjælpe. Pigen siger:

Hun er god til at formulere sig og sætte punktum og komma rigtigt. Hun læser mine opgaver igennem. Så retter jeg dem til bagefter. Hun har tit gode forslag til, hvordan hun nu lige ville formulere det her. Også selv om hun ikke ved, hvad det handler om. Hun ved selvfølgelig ikke noget om cellers opbygning, så hun kan ikke sige, at jeg har forstået det forkert, men hun kan spørge, hvad jeg forstår ved det, jeg skriver. Så ville hun sige, at så ville hun formulere sig sådan og sådan. (htx1b)

Moderens generelle sproglige kompetence, som er knyttet til hendes uddannelse, betyder at hun kan rette opgaverne til, “så de lyder bedre”, men hun har også en spørgeform, som betyder, at datteren bliver bragt til at skulle forklare sig og derfor få forslag til, hvordan hun bedre kan udtrykke det, hun vil. Det at blive bedt om at forklare, hvad man mener, er jo faktisk en effektiv læringsform.

Men de fleste af de gymnasiefremmede elever er nødt til at søge

lektiehjælp andre steder end hjemme. Nogle fortæller om onkler eller tanter, de kan bruge, nogle har ældre søskende, som har gået i gymnasiet, og som – i det omfang de ikke er flyttet hjemmefra – kan hjælpe, ligesom nogle af eleverne fortæller, at de selv kan fungere som hjælp for deres mindre søskende. Først og fremmest er det dog klassekammeraterne, eleverne går til, når de har brug for hjælp.

Brugen af kammerater som lektiehjælp antager forskellige former. I nogle klasser sidder man i større eller mindre grupper sammen i mellemtimer (eller 'hultimer'), man møder tidligere eller bliver siddende efter skole. Især på skolerne i provinsen bor eleverne ofte spredt, og hvis de skal lave lektierne sammen, skal det normalt foregå på skolen. Nogle elever fortæller, at de laver lektier med vennerne hjemme hos hinanden, og det er samtidig en mulighed for at se veninder og venner. En elev på stx fortæller, at efter hun har fundet en anden pige i klassen at læse lektier med, får hun nu i langt højere grad lavet lektier. Gensidig lektiehjælp mellem venner kan altså både have en konkret faglig og en disciplinerende funktion.

En udbredt praksis synes at være, at eleverne hjælper hinanden gennem chatprogrammet Messenger og kommunikation over internettet. De er logget på systemet, mens de laver lektierne, og har så mulighed for at spørge og svare hinanden om de lektier, der gør knuder. I den forstand har eleverne skabt deres egen virtuelle lektiecafé.

Derimod synes skolernes lektiecafeer ikke at blive brugt så meget. Når vi spurgte til lektiecafeer, var eleverne ikke altid klar over, om der er en på skolen. Måske ved de, at der var en på første år, men er ikke (i september-oktober) klar over, om den stadig fungerer på andet år. Nogle af eleverne har brugt lektiecafeen det første år, men de fleste har valgt den fra. Ser man på klassernes besvarelser af spørgeskemaerne i slutningen af 1. g, så er det omkring hver ottende af stx-elev, hver tiende af hhx-eleverne og næsten hver femte htx-elev, som svarer, at de går på lektiecafé, men med en del variation mellem skolerne. Til gengæld er det kun én af de 85 hf-elever, som har svaret, at vedkommende bruger lektiecafé. Det er htx-eleverne, som i største grad svarer, at de spørger lærerne om hjælp.

Når eleverne begrundes, hvorfor de ikke bruger lektiecafeen (i det omfang de ved, om den er der, eller hvor den er), er det for det første

af praktiske grunde. Cafeen er der ofte kun en gang om ugen, og det er ikke sikkert, det passer med elevernes hverdag, eller den ligger på tidspunkter, så de enten skal vente længe eller gå, før undervisningen er slut. På den måde får man et indtryk af, at lektiecafeen altid ligger forkert! Nogle af eleverne fortæller, at de egentlig gerne ville bruge den, som nogle af deres kammerater gør, men når tidspunktet er upraktisk, kommer man der ikke. En pige fra htx fortæller, at hvis ikke klassen havde været så god til at hjælpe, ville hun nok have brugt cafeen.

En anden grund til ikke at bruge lektiecaféen er, at der tilbydes hjælp til de forkerte fag. Nogle steder er det tilsyneladende primært matematik og fysik, mens eleverne mangler noget i sprog. En elev på en stx-skole fortæller, hun i en samtale med læreren var blevet lovet, at der ville komme en lektiecafé inden for sprog, men det var aldrig blevet til noget. Nogle hhx-elever savner også café i andre fag end de udbudte.

Visse elever gider ikke blive hængende på skolen, og vi formoder, at lektiecafeen også kan kolliderer med fritidsaktiviteter som sport eller arbejde. Flere elever er principielt positive over for ideen, men rammerne – tiden og fagene – forhindrer, at de bruger den. Elever på en hhx-skole siger, at man hos dem skal melde sig til lektiecafeen og hvis man har meldt sig til, *skal* man komme. Det oplever, de er for bundet.

Lektiecafeen er altså ikke fleksibel og tilpasset elevernes aktuelle behov her og nu. Den fleksibilitet har elevernes egen 'netbaserede lektiehjælp'. Her kan man prompte skaffe sig hjælp til det fag, man lige har problemer med. Den virtuelle lektiecafé eleverne imellem og lektiearbejdet i hultimer og før skoletid er eksempler på, at eleverne selv organiserer fleksible rammer om lektiearbejdet, men det sker oftest i forbindelse med afleveringer eller rapporter. Læselektierne laver eleverne enten alene eller i små grupper.

Den helt dominerende lektiehjælp er altså klassekammeraterne og bortset fra de enkelte eksempler på fælles klassearbejde, så er det helt overvejende den gruppe, man går sammen med, som hjælper hinanden. Det giver de sociale grupperinger (afsnit 5.2) stor betydning og peger på et forhold, hvor den sociale baggrund giver forskellige muligheder. De sociale grupper blev efter elevernes opfattelse dannet ud

fra fælles interesser, men vi argumenterede for, at der også synes at være et element af opdeling efter social baggrund. Det vil i så fald betyde, at gymnasiefremmede elever i højere grad vil gå sammen med andre gymnasiefremmede elever, og at de vil have hinanden som lektiehjælp.

De ressourcer, som gymnasiekendte elever har, er således ikke til rådighed for gymnasiefremmede elever ved den fælles lektiehjælp. Gymnasiekendte elever har adgang til hele gruppens forældre med gymnasiebaggrund. Gymnasiefremmede har ikke denne mulighed.

Interesse og støtte fra forældre og hjemmemiljø

Gennemgående oplever eleverne, at deres forældre støtter dem i deres valg af uddannelse, og at de interesserer sig for, hvordan det går dem. Men eleverne fortæller, at de generelt har svært ved at inddrage forældrene i deres oplevelser af gymnasiet som uddannelse. Flere fortæller, at forældrene mest spørger til deres karakterer og kammerater. Det er det, de bedst kan forholde sig til.

Interviewene viser, at det er ret forskelligt, hvad eleverne synes om, at forældrene spørger til, hvordan det går. Eleverne oplever forældrenes spørgsmål som en støtte, men de fortæller samtidig, at deres svar ofte bliver ganske korte, da de ikke mener, at forældrene vil kunne forstå nuancerne. Nogle elever fortæller, at deres forældre spørger til karakterer og nogle gange til, om de har lektier for, men der er ikke noget, der tyder på, at forældrene forsøger at kontrollere elevernes arbejde. De forventer, den unge laver sine lektier (*hhx1*), og går tilsyneladende ikke nærmere ind i det. En enkelt stx-elev fortæller om en strategi, som får faderen til at tro, at sønnen laver lektier i lang tid, mens han i virkeligheden bruger en del af tiden på noget andet (*stx1a*). Det er meget sandsynligt, at det spiller ind, at eleverne er 16-17-18 år gamle og ikke vil underlægges forældrekontrol. En af hf-eleverne fortæller, at han er flyttet hjemmefra, fordi han syntes, forældrene blandede sig for meget.

Både forældre og elever anser i mange tilfælde gymnasiet som elevernes eget valg, som noget de selv har ansvar for at gennemføre. Måske vil forældrene oven i købet støtte dem, hvis de besluttede sig for ikke at gennemføre uddannelsen. Enkelte elever fortæller, at de mest

går på gymnasiet for deres forældres skyld, men de fleste oplever valget som deres eget. I den følgende længere sekvens fra et interview med en gruppe stx-elever møder vi synspunkter, som vi har set flere steder i interviewene:

Thomas: Min far har flere gange truet med at hive mig ud, og du skal ud som arbejdsmand, hvis jeg ikke forbedrer mine karakterer. Så der er meget pres hjemmefra. Ellers siger han, det er spild af tid. Han er uddannet murer. [...] Han støtter mig i det, jeg laver, men han kan ikke holde ud at se mig spille mit liv og få en studentereksamen, jeg ikke kan bruge fremover. Jeg kan jo egentlig godt følge ham i det, men det er svært at finde motivationen. Jeg har ingen idé om, hvad jeg vil bagefter.

Filip: Jeg tror, de foretrækker, hvis jeg gennemfører det her, men jeg tror ikke, de ville have noget imod, at jeg gik ud og ud på arbejdsmarkedet eller på teknisk skole eller et eller andet.

Rupa: Jeg er også lidt fri. Mine forældre bor i Indien, men jeg bor hos noget andet familie, så jeg skal selv sørge for en god uddannelse. Selvfølgelig siger mine forældre, at du skal gå i skole og sørge for, at du kan få en god fremtid. Det er op til mig selv, hvordan jeg vil klare det. [...]

Julie: Min mor siger, at hun synes, det er godt klaret, at jeg bliver ved. De kan se hvor mange lektier jeg har. Hverken forældre eller storebror har studentereksamen, og nogle gange kan man godt føle sig på bar bund. Mine forældre er virkelig glade for, at jeg gør det, men de har også sagt, at hvis det bliver for hårdt, så kan de også godt forstå, hvis du har lyst til noget andet, lige pludselig. Men så er det det der med, at ligesom Filip sagde før, at det er meget godt at have en gymnasial uddannelse i forhold til det, han gerne vil. Jeg vil gerne være fysioterapeut.

Thomas: Jeg tror, jeg tager den lidt, så man har noget at falde tilbage på, hvis der er noget, der går galt. Også selv om man hører, at den er forældet efter tre år." (stx2b)

Sammen beskriver citaterne fra denne gruppe, hvordan støtte og pres hjemmefra virker. For Thomas er der en støtte til hans gymnasieuddannelse, men samtidig en markering af, at faderen ikke synes stu-

dentereksamenen er noget i sig selv. Den skal kunne bruges til noget, og en del af vanskeligheden for Thomas er netop, at han ikke kan se, hvad han skal bruge den til. På sin vis er det en støtte, som ville kunne fastholde eleven i at gøre noget, selv om den føles som et pres.

De tre andre elevers forældre reagerer anderledes. De støtter deres børn i de valg, de har truffet, og er glade og måske også lidt stolte over det. Men de synes også, det lyder svært, og de har stor forståelse for, at eleverne har det hårdt. Derfor lader de det være op til eleverne selv at vælge, om de vil gennemføre uddannelsen, eller om de vil stoppe og gå over i en mere praktisk orienteret uddannelse. Man kan altså ikke sige, at forældrene ikke støtter deres børn. Flere af de gymnasiefremmede elever fortæller, at deres forældre støtter dem mentalt ("med et smil", som en elev med anden etnisk baggrund udtrykker det), og flere af eleverne beskriver en relation til forældrene, hvor de taler sammen og lytter til hinanden.

Men samtidig er der ingen af forældrene, som har mulighed for at kigge tilbage på deres egen gymnasietid og sige "Det kan godt være, at du synes, det er hårdt nu, men så er det heller ikke værre. Jeg kom igennem det, så kan du også. Op på hesten igen, makker!" Fraværet af pres eller en forventning om, at børnene vil gennemføre gymnasiet, betyder sammen med forældrenes manglende egne erfaringer, at det bliver en passiv støtte. Grundlæggende er de gymnasiefremmede elever overladt til sig selv med deres overvejelser om, hvorvidt det er kampen værd at fortsætte i gymnasiet eller ej. Gymnasiet er elevernes eget valg og deres eget ansvar at gennemføre, og de står alene med overvejelserne og tvivlen.

Påvirkninger og relationer til hjemmemiljøet i øvrigt

De fleste elever, vi har talt med, og som fortæller om forældrestøtte, siger stort set som eleverne i citatet ovenfor. Men der er også elever, som ikke synes at få opbakning hjemmefra. I et gruppeinterview på hhx fortæller en dreng, der er flyttet hjemmefra, at han må fastholde sig selv på vigtigheden af skolearbejdet, og at det er hårdt, og at alt til tider føles formålsløst:

Men det ville være nemmere, hvis der var opbakning, altså hvis der var nogen, der sagde til én at nu skulle man lave sine lektier. Altså, jeg kommer for eksempel fra et område, hvor hvis du fuldfører handelsskolen eller gymnasiet, så er du monsterklog, så har du en fremtid for dig. Når jeg får fri fra skole og går hjem til der, hvor jeg bor, for at hente min sportstaske, så er det eneste, jeg ser, folk der ligger og ryger hash, store biler og penge og du ved. Nogle gange bliver man lidt demotiveret af skolen, ikke, og tænker, hvad fanden laver jeg her, hvorfor går jeg i skole. Og så kigger du til højre og ser den der unge knægt, en atten tyveårig, der sidder i en Mercedes til en halv million, ikke. Som du aldrig ville kunne få råd til. Der er ikke nogen, der giver dig et klap på skulderen og siger, det er godt, du går i skole. De kigger nærmere på en og tænker, hvad fanden laver den klovn, ikke. Der skal ikke meget til, før at man ryger ud i at tænke 'fuck skolen'. (hhx1)

For drengen er der en markant kulturkonflikt mellem hjemme- og gymnasie-miljøet, som gør ham usikker på værdien af uddannelsen. Har man en fremtid, bliver man velhavende? Er man ikke til grin, når andre i samme alder har biler, stort forbrug og fritid? Det er forståeligt, at han savner opbakning og klap på skulderen for sin indsats. Det er svært at finde motivationen, når man savner et perspektiv med det, man gør.

Nogle elever har skiftet deres vennekreds ud, da de kom i gymnasiet, mens andre holder fast ved gamle kammerater. Det er vigtigt, siger visse elever, også at se andre end gymnasieelever. Men det er på den anden side svært at dele skoleoplevelser med de venner. En dreng mener, at det med at tale om følelser, oplevelser eller problemer ikke er noget, drenge gør – det er 'pigeværk'. Selv om man selvfølgelig kan komme med bemærkninger om det, der virker uretfærdigt og frustrerende. Gymnasievenner forstår bedre skoleproblemerne. Som en dreng siger:

Jeg taler ikke meget om skolen. Det taler jeg heller ikke med vennerne om, altså om, hvad der irriterer mig. Det lyder som en pigeting! [...] Jeg kommer af med det, når det er relevant – det pigeværk. [...] Det skal

være sammenhængende, ellers går det ikke. Hvis det var en anden, der ville sige sådan noget, ville jeg sige: Hvad kommer det mig ved. (stx1a)

Gamle venner uden for gymnasiet kan være en støttende base, men dels er de ikke inde i skoleproblemerne, og dels tilhører de ofte kulturer, hvor man ikke taler om problemer. At gå i gymnasiet kan tilmed give de unge mærkbart anderledes positioner i venskabskredsen.

Vi har kun enkelte eksempler på elever, som har besluttet belastede hjemmesituationer. En enkelt elev med en sådan social baggrund fortæller om en omgangskreds, hvor vennerne ikke er på en uddannelse, men ryger hash og tager stoffer. Pigen reklamerer for ungdomsuddannelserne, men som hun siger:

[De er] ret dovne, de gider ikke rigtig noget. De er stolte af at have mig med, fordi jeg gider noget" (htx1a).

I hjemmet får hun ingen støtte til sin uddannelse. Faderen er håndværksuddannet, og søsteren er droppet ud af to håndværksuddannelser og er nu på hg. Hun fortæller, at hun nogle gange er nødt til at flytte midlertidigt hjemmefra på grund af uoverensstemmelser med faderen:

"Så tager jeg alle mine bøger og mit tøj og laver mine lektier, hvor jeg bor. Men det er svært med et deleliv. Jeg er gode venner med min vinders mor. Hun siger, at jeg kan bare bo der. Jeg skal betale for det. Der har jeg boet et par gange. [...]Nogle gange orker jeg ikke at gå i skole, men jeg gør det alligevel. Afleveringerne bliver så udskudt til næste gang. Så får jeg ikke rettelser, når jeg afleverer for sent." (htx1a)

Den type elever findes altså også i gymnasiet. Når vi ikke mødte dem så ofte, skyldes det sandsynligvis, at de ikke gerne stiller op til interview, eller hvis de gør det, så skal de overvinde noget for at åbne sig om disse problemer. Det kan være svært for skolerne at blive opmærksomme på disse elever. Pigen ovenfor forsøger udadtil at fremtræde normal og holder sine problemer for sig selv:

Jeg vil godt også sådan virke lidt normal også i forhold til de andre. Også hvis man nu sidder og fortæller en hel masse om det til dem [lærerne], så kunne det godt være, man fik sådan en lille 'hånd' over en. Måske vil de tænke, at hun har sådan en lidt sindssyg familie eller noget i den stil. (htx1a)

Hun forbliver i sit tumultagtige hverdagsliv i Københavnsområdet i stedet for at flytte til moderen i Jylland. Et sådan miljøskift ville betyde, at hun blev sårbar og skulle bruge energi på at oparbejde et helt nyt socialt netværk. Hun mener tilmed, at hun ville svigte sin far og venner ved at flytte.

Pointen i denne sammenhæng er, at der findes elever med store sociale problemer hjemme, og at disse elever forsøger at dække over det. Gennem deres 'valg' kommer de til at fremstå som elever, der ikke kan tage sig sammen, som er forsømmelige med afleveringer og er useriøse. Derfor kan heller ikke studievejlederen komme til at hjælpe eleven med at få bedre rammer for at gennemføre gymnasiet.

6.4 Hjemme- og fritidsliv, gymnasiet og de gymnasiefremmede elever

Forældre og hjemmemiljø er som anført tydeligvis en afgørende ressource for elever i gymnasiet. Baglandets kultur og værdier signalerer forventninger, giver opbakning og er en kilde til basisviden og erfaringer, som elever direkte og indirekte kan anvende i det faglige arbejde. Men en sådan ressource er ikke lige stor for alle elever.

Selv om alle elever – også de ressourcestærke – til tider vil opleve tidspres og problemer med at nå lektierne, så har de gymnasiefremmede særligt store udfordringer, fordi de ikke i hjemmet har samme adgang til at kunne diskutere, få støtte til prioriteringer og konkret hjælp til at løse opgaver; eller ikke har en baggrund, der gør det lettere at forstå de tekster, der skal læses. De gymnasiefremmede elever vil derfor ofte skulle bruge mere tid på at forstå vanskelige lektier end deres gymnasiekendte kammerater.

Mange gymnasiekendte elever vil løbende gennem deres opvækst

have tilegnet sig en bred kulturel viden og forståelse, som vurderes som relevant i mange gymnasiefag. Mange af de gymnasiefremmede elever skal tilegne sig en stor del af denne paratviden selv. De begynder så at sige længere bagude. De gymnasiefremmedes forældre vil gerne tale med deres unge om skolen. Men ofte har forældrene overhovedet ikke mulighed for at hjælpe med det faglige, og deres indsigt i, hvad gymnasiet går ud på, vil alt andet lige ikke være stor. For nogle elever forstærkes denne oplevelse af adskilte verdener af, at deres omgangskreds ikke er gymnasieelever og ikke kender eller interesserer sig for gymnasiet – måske ikke engang vurderer det særligt højt.

Det betyder, at de gymnasiefremmede elever på grund af de færre ressourcer i hjemme- og fritidslivet er mere udsatte for de konsekvenser, manglende lektielæsning kan have: følelsen af utilstrækkelighed, oplevelsen af kedsomhed og meningsløshed, og uhensigtsmæssig prioritering af arbejdsindsatsen. Samtidig vil de gymnasiefremmede elever ofte stå alene, når de tvivler på, om de skal kæmpe videre i gymnasiet, eller om de skal stoppe. Gymnasieuddannelsen er ikke et 'naturligt' valg i hjemmemiljøet, og forældrene vil derfor have (lidt for) stor forståelse for, at det kan være alt for hårdt. Forældrene kommer indirekte til at overlade meget ansvar og mange beslutninger til eleven selv.

KAPITEL 7:

Opsamling og handlemuligheder⁵

I dette afsluttende kapitel vil vi pege på nogle handlemuligheder, som vil kunne bidrage til at forbedre de gymnasiefremmede elevers muligheder for at klare sig i gymnasiet. Vi sætter fokus på tre punkter:

- at forbedre elevernes muligheder for at forstå, hvad der foregår i gymnasiet, og for at kunne deltage i undervisningen
- at forbedre lærernes muligheder for at få indsigt i, hvordan eleverne forstår undervisningen, og hvilke vanskeligheder eleverne møder
- at bidrage til at skabe et frugtbart og støttende læringsmiljø.

Udgangspunktet for vores ideer og anbefalinger er, at det er nødvendigt at sætte ind flere steder, hvis de gymnasiefremmede elevers faglige og personlige udbytte skal øges. Samtidig må flere parter være involveret.

Tre parter har direkte adgang til at ændre på elevernes læringsmuligheder i skolen. Det er for det første læreren og teamet i klasserne, som gennem tilrettelæggelsen af den daglige undervisning kan forsøge at afhjælpe nogle af de gymnasiefremmede elevers vanskeligheder. For det andet er det ledelsen på skolerne, som kan tilvejebringe organisatoriske og kulturelle rammer omkring gymnasiehverdagen, som vil kunne understøtte lærernes og elevernes arbejde. For det tredje er der det politisk-administrative niveau, dvs. minister, politikere og embedsmænd, som skal skabe de juridiske, bureaukratiske og økonomiske rammer for arbejdet. Skolernes bestyrelser vil i nogle tilfælde kunne bidrage på samme niveau som ledelsen, mens de i andre vil fungere på politisk-administrativt niveau.

Det er klart, at eleverne selv også har deres del af ansvaret for, hvor-

5) Dette kapitel er en udvidet udgave af handlingsdelen af det formidlingshæfte fra projektet, som blev bragt som indstik i *Gymnasieskolen* 1.11.2007 (se Ulriksen m.fl. 2007).

dan gymnasielivet forløber, men de har ikke nogen formel magt i gymnasiet og vil derfor ikke selv kunne iværksætte ændringer. De øvrige tre parter kan gennem deres handlinger bidrage til ændringer i gymnasiekulturen, som i næste led kan få eleverne til at handle anderledes.

Det er en vigtig pointe, at de grupper, som kan og bør handle i forhold til de gymnasiefremmede elever, ikke nødvendigvis også har skylden for elevernes problemer. For det første er vi ikke interesserede i at placere nogen skyld for elevernes vanskeligheder; vi interesserer os for, hvad man kan gøre. For det andet kan det meget vel være, at problemer, som opstår som følge af rammer ét sted, også må håndteres af aktører på andre niveauer.

Nogle af vores forslag er formentlig allerede indført på nogle skoler, og andre har kørt som forsøg. Vores ideer er ikke hidtil usete forslag. Men fortællingerne fra 135 elever om deres oplevelser i gymnasiet peger på, at der er plads til forbedringer, at der er grund til at minde om tiltagene og måske tænke i nye baner. De handlingsforslag, vi præsenterer i dette kapitel, bygger på mønstre, som har vist sig i de gymnasiefremmedes fortællinger. Det er imidlertid vigtigt at huske, at de gymnasiefremmede elever ikke er en homogen gruppe, og at nogle af forslagene vil give bedre mening i forhold til nogle elever end andre.

Vi har valgt ikke at lægge alt for detaljerede forslag frem – både fordi indsætterne vil skulle tilpasses de konkrete fag, skoler og elever, og fordi vi mener, vi som forskere må have en vis ydmyghed over for omsættelsen af vores forskningsresultater til praktisk pædagogik. Vi kan pege på vanskeligheder og mønstre, og vi kan pege på didaktiske overvejelser og pædagogiske principper. Men planlægningen af undervisning og praksis samt vurderingen af, hvordan forskningsprojektets resultater bedst integreres i undervisningshverdagen, må overlades til lærerne omkring den enkelte klasse.

7.1 Elevernes muligheder for at forstå og deltage i undervisningen

En del af eleverne har svært ved at finde ud af, hvad der bliver krævet af dem, og ved at gennemskue kriterierne for legitim og kvalificeret

deltagelse. Et væsentligt handlingspunkt må derfor være at forsøge at gøre det gennemskueligt og tilgængeligt for eleverne, hvad undervisningen handler om, og hvordan de kan og skal deltage i den.

At eksplicitere kriterier og begrundelser

Hvis eleverne ikke har en fornemmelse af, hvad der skal til for at klare sig godt i de enkelte fag, er det svært for dem at tilrettelægge det faglige arbejde. Nogle elever oplever, at de må gætte sig til, hvad det er, læreren vil have, de skal gøre. Det giver dem en følelse af magtesløshed. En vigtig opgave er derfor at formidle kriterierne for, hvad der er relevant indhold.

Begrundelser

Et væsentligt element er at give begrundelser for indholdet: Hvorfor skal man overhovedet lære det her? Jensen m.fl. (1998) skelner mellem henholdsvis objektive ('system') begrundelser og subjektive ('individ') begrundelser, og mellem globale og lokale begrundelser (se tabel 6).

Rækkevidde	Aktørniveau	
	Objektive ('system') begrundelser	Subjektive ('individ') begrundelser
Globale begrundelser	De objektive begrundelser for, at der overhovedet findes studier, som omfatter matematik og fysik (1)	De subjektive begrundelser for overhovedet at involvere sig i studier, som omfatter matematik og fysik (2)
Lokale begrundelser	De objektive begrundelser for det specifikke design, organisering og implementering af specifikke uddannelser (3)	De subjektive begrundelser for at involvere sig i bestemte aspekter og aktiviteter i en uddannelse på bestemte måder (4)

(Tabel 6: Begrundelsesmatrix for uddannelser med matematik eller fysik. (Efter Jensen m.fl. 1998, s. 10))

Pointen er, at der er forskellige typer af begrundelser i spil, og at de ikke nødvendigvis er sammenfaldende. De objektive globale begrundelser (1) i forhold til gymnasieundervisningen kan både anskues for uddannelsen som helhed (hvorfor er der overhovedet gymnasiale uddannelser, og hvorfor findes de enkelte gymnasieuddannelser?) og for uddannelsens elementer (hvorfor skal man lære erhvervsret, kemi el-

ler almen studieforberedelse?). Disse begrundelser er centrale i de didaktiske overvejelser, og elementer af begrundelserne formuleres i bekendtgørelser og læreplaner, og ligger implicit i regler og lærebøger.

Derimod er det ikke sikkert, elevernes subjektive begrundelser (2) for at involvere sig i undervisningen er de samme. De objektive begrundelser for uddannelsen vægter det studieforberedende og det almindelige, men man kan ikke antage, at eleverne er interesserede i indholdet med henblik på at opnå en almen dannelse, eller at de har et videre uddannelsesperspektiv. Eleverne giver forskellige begrundelser for at gå i gymnasiet (se afsnit 6.1). Nogle elevers interesser retter sig entydigt mod livet *efter* gymnasiet. Det gælder dem, som har et bestemt uddannelsesønske, og som ser gymnasiet som noget, der skal overstås på vejen. Nogle af hf-eleverne fortalte, at de havde valgt hf, fordi der ikke var nogen grund til at bruge tre år, hvis man kunne nøjes med to. Andre har ikke nødvendigvis en videre boglig uddannelse som perspektiv, hvilket overgangsfrekvenserne fra ikke mindst htx til de videregående uddannelse (se afsnit 1.4) peger på.

Tilsvarende kan de objektive begrundelser for indholdet i fagene adskille sig fra elevernes subjektive begrundelser for at interessere sig for dem. En gruppe drenge fra htx var f.eks. overraskede over, at samfundsfag især handlede om at huske en række fakta frem for at diskutere.

På det lokale niveau handler begrundelser bl.a. om, hvorfor man skal arbejde med netop dette indhold i et bestemt fag (Hvorfor skal man læse folkeviser? Hvorfor skal man overhovedet analysere tekster?), men også hvorfor man arbejder med stoffet på bestemte måder (3). Her kan eleverne involvere sig i indholdet eller i formerne af andre årsager end de officielle, 'system'-begrundelser, hvilket htx-eleverne, som mente, samfundsfag måtte bestå i at diskutere samfundsforhold (4), og i stedet mødte krav om at kunne gengive partiernes politikker (3), er et eksempel på.

Når lærerne skal give begrundelser for indholdet i uddannelsen og de enkelte undervisningsforløb, kan de derfor ikke alene bygge på de objektive begrundelser, men må også overveje, hvilke subjektive begrundelser de forskellige elever har; og at der meget vel kan være forskellige begrundelser til stede i klassen. Det taler for, at læreren ind-

drager eleverne i forsøg på at finde begrundelser, og at hun/han søger at tydeliggøre de forskellige begrundelser, men også at udfordre elevernes begrundelser. Det vigtige er her, at lærerens udfordring af elevernes begrundelser tager afsæt i elevernes subjektive forståelse, og det kan denne undersøgelse bl.a. hjælpe til at kunne gøre.

Begrundelserne kan både bestå i, at læreren ved begyndelsen af undervisningsforløb forklarer, hvorfor klassen skal til at arbejde med et givent indhold, f.eks. ved at henvise til, hvad det kan bruges til uden for skolen eller senere i gymnasie- eller uddannelsesforløbet. Det kan også være ved at lægge det ind som en øvelse undervejs eller i slutningen, at eleverne skal forsøge at pege på, hvilken begrundelse de kan give for indholdet efter at have været igennem det. Det kan også fungere som begrundelse, hvis eleverne oplever indholdet som fascinerende eller relevant i sig selv – enten fordi det rammer direkte ind i deres nysgerrighed, eller fordi læreren gennem sin egen interesse og fascination kan smitte dem. Hvis man skal ramme elevernes fascination, kræver det ofte en lydhørhed i elevernes forudsætninger og motiver, en lydhørhed over for elevernes reaktioner og en bevidsthed om, at alle elever sjældent fanges ind af samme emne.

Et væsentligt punkt er altså at ekspliciterer målet med den konkrete opgave, dvs. hvad meningen er med arbejdet, og f.eks. hvordan sammenhængen er med andre fag. For nogle elever er det vigtigt, at de oplever en progression i deres arbejde. Hvis eleverne får at vide, hvad opgaven skal bidrage med i uddannelsesforløbet, kan de muligvis lettere vurdere, hvad der er relevant.

Elevernes oplevelse af, at de kan finde en konkret anvendelse for det, de arbejder med i gymnasiet, har stor betydning for deres lyst til skolearbejdet og for deres læring. For de fleste elever gælder det om at kunne forbinde arbejdet med noget af den virkelighed, de møder uden for gymnasiet, eller at have en fornemmelse af, at det forbereder dem til 'livet' efter gymnasiet, ikke mindst i et fremtidigt arbejde eller på en videregående uddannelse. For de elever, som ikke forventer at fortsætte på en videregående uddannelse, bliver den umiddelbare anvendelighed vigtigere, med mindre de kan se en sammenhæng til andre nuværende eller kommende aktiviteter. Klasser, hvor mange elever er i tvivl, om de vil fortsætte ad den boglige vej, vil derfor ofte have brug

for andre mål og begrundelser, end hvis eleverne generelt sigter mod en videregående uddannelse.

Det er en væsentlig pointe, at problemer med at forklare indholdet for eleverne ikke nødvendigvis skyldes uformåenhed – hverken hos lærer eller elever. Problemet kan være, hvorvidt indholdet i de enkelte fag overhovedet er relevant, og ud fra hvilket synspunkt. Måske er læreren sat på en umulig opgave, fordi det indhold, som er fastsat andre steder, meget vanskeligt kan gøres meningsfuldt for eleverne.

Kriterier

Det er også vigtigt, at eleverne får at vide, hvad de bedømmes efter: Hvad kigger læreren efter? Hvad er rigtigt og forkert, eller mere eller mindre rigtigt? Det er en vanskelig opgave, fordi mange kriterier ikke altid kan formuleres direkte: 'Godt sprog' kan ikke altid beskrives alment. Man er nødt til at være konkret og eksemplarisk.

Et redskab kan være, sammen med eleverne, at se på eksempler på den gode opgave, det gode sprog, både som introduktion, og når eleverne spørger. Samtidig er det nødvendigt at forklare, *hvad* der gør en opgave god, og *hvorfor* sproget er godt, og det gøres ofte nemmere ud fra konkrete eksempler. Ofte vil denne indkredsning af kriterier fungere bedst i mindre grupper, hvor eleverne har mulighed for sammen med læreren at diskutere eksemplet, måske selv at give bud på vurderinger og at kunne spørge. Undervisning af mindre grupper af elever, tutorsamtaler eller arbejde med, at eleverne bedømmer hinandens arbejder, er andre muligheder.

Når det gælder elevernes deltagelse i klassesamtalen og vurderingen af deres mundtlige bidrag til undervisningen, kan det være vanskeligt at give præcis feedback til eleven, fordi det skal komme spontant, og det skal passes sammen med samtalens videre forløb. Nogle elever fremhæver lærere, som kan bruge elevernes bidrag, også selv om de ikke er helt rigtige. Det virker motiverende for eleverne, og hvis læreren i sin brug af elevernes indlæg forsøger både at pege på, hvor eleverne har ret, og hvor der ligger nogle fejl eller misforståelser, kan eleverne bruge den tilbagemelding i det videre arbejde. Også her er det vigtigt, at læreren tænker på, hvordan elevernes indlæg kan være eksempler på forskellige forståelser, såvel rigtige som for-

kerte, som kan bruges til at pege på de kriterier, vurderingen foregår efter.

For en del af eleverne er det også vanskeligt at afkode, hvordan de skal deltage: Er det vigtigt at sige meget, uanset om det er rigtigt? Er det vigtigt at sige noget rigtigt og så tie stille, hvis man er i tvivl? Hvilke diskussioner er ligegyldig trasken rundt i det samme, og hvilke udtrykker en forståelse af, hvad der gælder som fagligt vigtigt i det givne fag – og hvilke forskelle er der mellem fagene? Eleverne bruger megen energi på at forsøge at indkredse de forskellige krav og kriterier i de forskellige fag, og gør det med forskelligt held, hvilket betyder, at de nogle gange er mystificerede over, hvorfor karaktererne falder, som de gør.

Det er derfor vigtigt at tematisere kriterier for bedømmelse og deltagelse. Det kan eksempelvis ske i undervisningsforløb i begyndelsen af gymnasieforløbet, som sigter mod at lære eleverne at være gymnasieelever. Sådanne forløb findes muligvis i et vist omfang allerede. Men det er vigtigt, at det ikke alene er noget, man arbejder med i begyndelsen af gymnasieforløbet. Der er brug for at tage det op flere gange. Samtidig er det mindst lige så vigtigt, at de enkelte faglærere er opmærksomme på det i den daglige undervisning, fordi der er forskellige faglige normer og kulturer i de forskellige fag, som eleverne skal lære at kende. En forståelse af kriterierne kan derfor ikke alene opnås gennem afgrænsede forløb, men må også integreres som en del af både enkeltfaglige og tværfaglige forløb.

Fokus på den konstruktive feedback

Eleverne savner konstruktiv feedback på deres opgaver, og de oplever, det svært at bruge en karakter eller mange røde streger konstruktivt i arbejdet med de efterfølgende opgaver i faget. Karakteren fungerer som en bedømmelse, som placerer eleven et bestemt sted i en rangorden – absolut i forhold til karakterskalaen (hvor man bedømmer eleven efter, hvor meget hun kan og ikke kan i forhold til de formulerede uddannelsesmål), og relativt i forhold til de øvrige elever i klassen. I en del opgavetyper vil der være en skriftlig kommentar, som kan være fra 'fint' til en længere tekst, som begrundet karakteren. Disse kommentarer kan i visse tilfælde bruges af eleverne videre frem, men nogle af de

interviewede elever oplevede, at kommentaren ikke bidrog med noget konstruktivt: Det nytter ikke at få at vide, at man har problemer med grammatikken, hvis man godt ved det, og der i øvrigt ikke står, hvad man skal gøre ved det.

Hertil kommer, at det ikke er sikkert, eleverne forstår de kommentarer, læreren skriver til opgaven. En australsk undersøgelse på en videregående uddannelse peger på, at omkring halvdelen af en gruppe studerende fra politik og historie forstår noget andet, end læreren mener, når de får kommentaren "Mindre referat, mere analyse". Hvad der eksempelvis ligger i 'en analyse' er ikke entydigt klart for de studerende (Chanock 2000).

Når det gælder feedback, er det nyttigt at skelne mellem summativ og formativ evaluering. Den summative evaluering er en evaluering, som kigger bagud for at evaluere, hvor langt eleven er nået, hvor meget hun har lært og forstået, og hvad hun ikke kan. Den formative evaluering kigger fremad. Den har fokus på, hvad eleven skal gøre for at udvikle sig videre, hvor hun skal prioritere sin indsats, og hvor hendes forståelse er fin og tilfredsstillende. Den australske universitetspædagog John Biggs (1999) sammenligner med en restaurant: Når kokken smager på sovsen er det formativ evaluering (om der skal krydres mere, tilføjes noget osv.), mens det er summativ evaluering, når gæsten smager (smager det godt?). Den formative evaluering er under proces med fokus på forbedring, den summative er evaluering af et resultat.

Eleverne savner formativ evaluering. Det er ikke altid sådan, de siger det, men hvis de skal have indblik i kriterier, og hvad de ikke har forstået, så er den summative evaluering ikke meget værd. Alligevel fylder den summative evaluering meget hos både lærere og elever – ikke mindst pga. karaktersystemet. De sidste år i folkeskolen og ikke mindst gymnasiet har vænnet eleverne til, at den valuta, anerkendelse, ros og bedømmelse kommer i, er talkarakterer.

Ud fra et læringsmæssigt synspunkt skal evaluering af elevernes arbejde imidlertid først og fremmest have fokus på det formative, så den giver eleverne indsigt i, hvad de har gjort rigtigt, og hvor de skal lægge en faglig indsats. Her er kommentarer nødvendige – enten skriftlige eller mundtlige. Den mundtlige form giver eleven mulighed

for at spørge ind til kommentarerne og læreren for at høre, om eleven forstår kommentarerne og bedømmelsen.

Det er en mere tidskrævende form end at give en karakter, og med mindre rettetarbejdet tildeles mere tid, vil det betyde, at der skal rettes færre opgaver, og at opgaverne bliver rettet med fokus på enkelte punkter, mens andre punkter kommenteres på andre tidspunkter, eller der kan arbejdes med forskellige bedømmelsesformer, f.eks. at eleverne evaluerer hinandens arbejde (peer-evaluering). Den formative evaluering kan også betragtes som undervisning på lige fod med anden undervisning. Procesorienterede skriveforløb er eksempler på undervisningsforløb, hvor det skriftlige arbejde og den formative evaluering integreres i det, som traditionelt opfattes som undervisning.

Karaktergivning skal ikke afskaffes, men lærerne må gøre det klart, hvornår evalueringen er summativ, og hvornår den er formativ, og forklare eleverne forskellen. Elevernes vanskeligheder med at gennemskue kriterierne tyder på, at den formative evaluering må udvikles, så der er mere af den, og så den også giver eleverne en forståelse af kriterierne.

Fokus på undervisningsfagligheden

Som gymnasielærer har man en dyb faglig indsigt i sine fag, en fagfaglighed. For at hjælpe eleverne til at forstå indholdet i fagene, er det vigtigt at sætte fokus på det, den amerikanske uddannelsesforsker Lee Shulman kalder undervisningsfaglighed ('pedagogic content knowledge'), som vi præsenterede i kapitel 4 (se også Krogh & Andersen 2008), og som nok er knyttet til faget, men ikke alene knytter sig til en faglig viden, men til en viden om faget i en undervisnings- og lærings-sammenhæng.

Undervisningsfagligheden omfatter bl.a. de mest hensigtsmæssige måder at præsentere begreber, sammenhænge og andet undervisningsindhold på. Det vil sige analogier, metaforer, eksempler, demonstrationer osv., som kan støtte elevernes forståelse og gøre indholdet tilgængeligt for dem. Læreren må besidde et helt arsenal, "fordi der ikke findes én mest effektiv måde at præsentere det på" (Shulman 1986, s. 9). Men undervisningsfagligheden omfatter også en viden om de forskellige forståelser og forforståelser, som elever med forskellige

aldre og baggrunde har. Det er med andre ord både en vifte af måder at forklare på, og en viden om og forståelse af deltageres forudgående viden og forståelse.

Undervisningsfagligheden må udvikles og erfares i forhold til de enkelte fag og de forskellige elever (f.eks. om det er elever på en sproglig eller en matematisk præget studieretning, som skal have det forklaret), og er knyttet til planlægningen af undervisningen: valg af tekster, eksempler, opgaver, øvelser osv. Arbejdet med at udvikle lageret af eksempler, illustrationer, forklaringer og andre virkemidler kan med fordel gøres i samarbejde med lærere i samme faggruppe, både inden for skolen og på tværs af skoler. Det kan ske gennem erfaringsopsamlinger inden for faggrupperne eller gennem egentlige udviklingsarbejder, hvor lærerne inden for et fag sætter sig for at udvikle og afprøve bestemte måder at forklare og demonstrere på i forhold til bestemte elevgrupper samt at kunne differentiere mellem dem.

Valg af undervisningsformer

Tilrettelæggelsen af undervisningen må lægge vægt på variation i undervisningsformerne. Variationen i undervisningen har flere formål. Mange elever oplever det dræbende, hvis undervisningen er helt ens fra gang til gang – hvis de på forhånd helt nøjagtigt ved, at der først er en kort opsamling fra sidst, herefter gennemgås lektier, så øvelser og endelig kort introduktion til næste emne. Variation betyder ikke, at alt skal forandres fra gang til gang (en vis form for genkendelighed er nemlig også vigtig for at lære, hvordan man skal deltage i de enkelte former). Men det betyder, der skal være en vis forskellighed i undervisningens tilrettelæggelse set over en tidsperiode.

Som det andet åbner variation for forskellige elevers forskellige måder at lære på og giver forskellige muligheder for at deltage i undervisningen. Nogle af de gymnasiefremmede elever har brug for hjælp til at afkode, hvad det er vigtigt at hæfte sig ved i undervisningen, og er derfor glade for lærere, som noterer på tavlen og sørger for fælles opsamlinger. Andre elever har brug for at sidde og arbejde selvstændigt med stoffet, eventuelt i form af praktiske øvelser.

Forskellige undervisningsformer giver også eleverne forskellige muligheder for at deltage og fordeler elevernes taletid i undervisnin-

gen forskelligt. Flere elever fortæller, at en god time er, når de har sagt noget i en time og føler sig anerkendt. Det er vigtigt for dem at deltage i undervisningen, ellers bliver det for kedeligt, og så kunne de lige så godt lade være med at komme i skole. Eleverne har forskellige præferencer, når det gælder deltagelse: Nogle taler meget og spontant, mens andre holder sig tilbage og måske synes, andre snakker for meget. Variationen skal derfor ikke alene være mellem klasseundervisning og andre former, men også mellem forskellige måder at strukturere samtalen i klasserummet på (fri dialog, fremlæggelser, strukturering af dialogen, så taletid fordeles osv.), således at der gives rum for, at også de stille og usikre elever får taletid.

Man kan også inddrage former, hvor eleverne selv arbejder med stoffet, og gerne på en måde, som har en konkret, eventuelt praktisk, dimension, der overskrider den rent akademiske talen og skriven om indholdet. Det kan være projektlignende opgaver med et konkret produktmål, ekskursioner eller andre opgavetyper, som viser indholdet i sammenhænge, der virker meningsfulde for eleverne.

Spørgsmålet om variation af undervisningsformer er også et eksempel på, at læreren skal rette en opmærksomhed mod, hvordan skolehverdagens helhed ser ud for eleven, og ikke kun mod lærerens eget fag. Hvis lærerne ikke koordinerer (eller i det mindste kommunikerer om) form og indhold i deres undervisning, er der en risiko for, at eleverne oplever, at deres lærere parallelt veksler mellem forskellige former (f.eks. hvornår der er større opgaver, eller hvornår man ser film). Det betyder, at den variation, som er meningsfuld inden for det enkelte fag, kommer til at indgå i en serie af monoton det-samme-undervisning, set fra elevernes perspektiv.

Planlægning og prioritering af elevernes lektie- og skolearbejde

Flere elever fortæller, at de er stressede over lange skoledage og mange lektier, og at de har måttet fravælge fritidsaktiviteter, arbejde, venner og familie i hverdagen og store dele af weekenderne for at få tiden til at slå til. De fleste prioriterer at lave afleveringsopgaverne, men stort set ingen laver alle lektier. Og samtidig fortæller eleverne, at de deltager mere aktivt i timen, når de er forberedt, og at undervisningen bliver sjovere. Det taler i sig selv for, at elevernes muligheder for at forbe-

rede sig til timerne fortjener opmærksomhed. Men det gælder også det forhold, at det centrale didaktiske valg og fravalg af indhold bliver flyttet fra læreren til eleven, når det er eleven, som prioriterer mellem lektierne, i stedet for at være læreren, som på baggrund af en samlet vurdering af arbejdsmængden vælger, hvad der er vigtigt, eleverne arbejder med, og hvad de kan springe over.

Der er brug for, at lærerne omkring en klasse diskuterer, hvor mange lektier det er rimeligt og meningsfuldt at give eleverne for. Én blandt flere grunde til, at eleverne ikke får lavet lektierne kan være, at skolen forudsætter en længere arbejdsuge, end man normalt ville kræve af voksne. Set over alle fagene: Hvor meget tid forventer lærerne, at eleverne skal bruge på lektier, og er det overslag i forhold til dette tidsforbrug baseret på de dygtigste, de dårligste eller mellemgruppen af elever?

Problemet er imidlertid ikke alene mængden af lektier og koordineringen af dem. Der er også brug for en tydeliggørelse af formålet med lektien, og hvordan den kommer til at indgå i undervisningen. I hvilken grad kommer eleverne til konkret at 'bruge' eller arbejde videre med lektien i undervisningen? Og hvordan? Er lektiens formål at oparbejde rutine (gentage noget, man har arbejdet med, men som ikke rigtigt bruges), eller er det at give et fælles grundlag for undervisningen? Man kan også sige: er der tale om forberedelse eller ej? Bruges lektien som udgangspunkt for det videre arbejde og diskussionerne i klassen, eller er den supplerende læsning?

Det peger hen på en anden støtte, nemlig at læreren forklarer eleverne, hvordan de skal arbejde med den enkelte lektie. Det vil sige en slags brugsanvisning til forberedelsen: skal det læses grundigt, skal det skimmes igennem, skal man bare se på figurerne, osv. Det vil kunne hjælpe eleven i prioriteringen og i, hvordan lektien skal læses.

Et andet spørgsmål i tilknytning til lektielæsning er, om undervisningen skal søge at give plads til de elever, som ikke har forberedt sig: Skal uforberedte elever kunne deltage, eller forudsætter deltagelsen, at eleven er forberedt? Det gives der ikke noget entydigt svar på, og de workshoper, vi gennemførte med lærerne, viste forskellige opfatelser. En stram forvaltning, hvor uforberedte elever må indstille sig på ikke at kunne deltage, vil på den ene side kunne fungere som den

tydelige ramme og tilskyndelse, som nogle af eleverne efterlyser. På den anden side er det ikke ligeligt fordelt, hvor let det er for eleverne at nå at lave lektierne, og dermed kan den stramme forvaltning betyde, at de i forvejen svage elever, stilles ringere. Det bedste ville derfor være, at det lykkedes teamet at balancere hjemmearbejdet (både afleveringer og læselektier), så de er mulige at nå at lave (også selv om man har et liv ved siden af), og samtidig gøre det så tydeligt for eleverne, at de mister noget, de gerne vil være med til, hvis de ikke forbereder sig.

Førfagligt sprog og parallelsprog

Som nævnt viser afstanden mellem gymnasiesproget og elevernes hverdagsprog sig som problemer med det førfaglige sprog. Det gør det vanskeligere for eleverne at forstå det faglige indhold i skolen og at kunne spørge til det, de ikke forstår. Da det førfaglige sprog hænger sammen med 'gymnasiesproget' som kulturelt sprog, bør det ikke tænkes som en forudsætning for at kunne lære det faglige, men snarere som en del af det faglige indhold. Elevernes sproglige udvikling er en del af læringsmålet i gymnasiet, og sproget er i alle fag i større eller mindre grad et bedømmelselement i sig selv. Samtidig er der en risiko for, at eleverne oplever det som et angreb på deres hverdagsprog, og at de føler, de mister det sprog, de oprindeligt har lært i hjemmet, og dermed i en vis forstand deres sproglige rødder.

Nogle steder anvender man allerede undervisningsforløb, som arbejder med elevernes opmærksomhed på forskellige sproglige registre, koder og sociolekter. Disse forløb udgør et godt udgangspunkt, og her kunne gymnasiet inddrages som en særlig sprogkultur og måske give eleverne en forståelse af, at deres sprog ikke er forkert, men at det er et andet sprog, der bruges i gymnasiet og i de forskellige fag.

Den type forløb kan dog ikke stå alene. De enkelte faglærere må bevidst bevæge sig mellem et abstrakt, akademisk sprog og et mere hverdagspræget, konkret sprog. Samtidig må de have en opmærksomhed på ikke alene elevernes faglige, men også deres før-faglige forståelse. Det er altså en indsats, som skal foregå gennem hele gymnasieforløbet og ikke kun i sprogfagene eller almen sprogforståelse.

Det kan være vanskeligt at sige helt tydeligt, hvilke ord og vendinger eleverne ikke kender, og som er en del af det førfaglige sprog. Det

kan derfor være relevant nogle gange at gennemføre et par øvelser med klassen. Den ene kunne bestå i at give dem en fagtekst på en side og bede dem markere de ord, de er i tvivl om, og aflevere anonymt, så eleverne ikke frygter, at det trækker ned i deres karakterer at vise, hvilke ord de reelt er i tvivl om, frem for at give indtryk af, at de har mere styr på begreberne, end det reelt er tilfældet. Den anden (som kunne knytte an til denne øvelse) kunne så være at bede eleverne give ordforklaringer på de ord, som er blevet markeret som vanskelige. Det vil formentlig fremgå, at nogle ord har (nogle af) eleverne en fornemmelse, men ikke en helt præcis forståelse af, mens andre ord er helt ukendte (jf. Gimbel 1995). Denne sidste øvelse kan eventuelt også gøres anonym.

7.2 Lærernes mulighed for at forstå, hvad der foregår

Elevinterviewene giver indtryk af, at lærerne ofte ikke er klar over elevernes vanskeligheder med at forstå, hvad der foregår i skolen. Nogle elever forsøger at skjule problemerne, men også de høje klassekvotienter og de anvendte undervisningsformer kan gøre det svært for læreren at opdage elevernes vanskeligheder. Flere elever fortæller, at de ikke kan kommentere eller diskutere undervisningen med lærerne. Læreren får derfor ikke den relevante viden om elevernes oplevelse af undervisningen og hører ikke deres ideer til udvikling, men risikerer derimod, at eleverne reagerer med irritation, passivitet eller forstyrrelse. Et vigtigt indsatsområde er derfor, at lærerne søger mere viden om, hvordan eleverne forstår undervisningen, hvad de ikke forstår eller misforstår, og hvad der med fordel kunne udvikles.

Indblik gennem undervisningsevaluering

Evalueringen af undervisningen må sigte mod en udvikling af undervisningen, så den støtter elevernes læring bedst muligt. Evalueringen skal kunne bruges af læreren, teamet og eleverne. Lærerteamet kan danne ramme om refleksioner over evalueringerne og diskussion af mulige udviklingspunkter. Samtidig må der være en åbenhed over

for, at evalueringerne kan betyde, at nogle lærere må tage deres hidtidige undervisningspraksis op til overvejelse og refleksion. Ikke al undervisning fungerer hensigtsmæssigt for de elever, vi har i fokus her.

Eleverne bør have en central rolle i evalueringen af undervisningen, men evaluering er også noget, der skal læres (af både lærere og elever), f.eks. at kritik skal være konstruktiv og ikke personligt rettet. Derfor må der arbejdes bevidst og konsekvent med evaluering fra start til slut, og på tværs af fagene. Der vil skulle udvikles evalueringsformer, som siger noget om undervisningsformernes betydning for elevernes faglige udbytte, frem for alene at være tilfredshedstilkendegivelser.

Undervisningsevalueringen vil give grundlag for udvikling af undervisningen samt en større viden om eleverne og deres udbytte af forskellige læringsformer, og endelig vil den kunne bidrage til en dialog mellem elever og lærere om undervisningen og klassen.

Den type undervisningsevaluering fungerer kun, hvis den ikke opleves som (eller er) truende eller som en ydre påført kontrol. Der må skelnes mellem de evalueringer, som har et pædagogisk sigte, og de evalueringer, som har en målgruppe uden for undervisningen, og som gennemføres for offentligheden, systemevalueringer osv. Disse evalueringer til eksternt brug må foregå adskilt fra (eller erstattes af) de pædagogisk orienterede evalueringer.

Indblik gennem undervisningsformer

Undervisningsformer, hvor eleverne arbejder i mindre hold eller grupper, vil kunne give læreren mulighed for at følge deres arbejde med det faglige indhold og for at tale med dem undervejs. Dette vil både give eleverne bedre muligheder for at spørge og give læreren adgang til elevernes forståelse af undervisningens form og indhold. Tilsvarende vil undervisningsformer, hvor flere lærere er til stede samtidigt, kunne give indsigt i elevernes måde at indgå i undervisningen på.

Undervisning med flere lærere vil også kunne give en opmærksomhed på, hvad man som lærer ser og reagerer på hos eleverne eller grupper af elever, og hvad man *ikke* ser i undervisningssituationen. 'Gæstelæreren' vil kunne have opmærksomheden på elevernes og lærerens handlen, fordi selve afviklingen af lektionen ligger hos den an-

den lærer. Det kan også gennemføres som egentlig kollegavejledning og indgå som en del af teamarbejdet.

7.3 Medansvar for det sociale klima i klassen som læringsmiljø

Interviewene viser, at læringsmiljøet er af stor betydning for elevernes faglige og personlige udbytte. Et frugtbart læringsmiljø forudsætter, ifølge de gymnasiefremmede elever, tre vigtige elementer: et godt og trygt arbejdsklima (socialt rummeligt fællesskab og gensidig respekt), en oplevelse af et formål med skolearbejdet (anvendelse og/eller progression) samt en fornemmelse af udvikling.

Som nævnt konkluderer en gruppe elever i et interview, at skolen ikke rigtig kan gøre noget ved de konflikter, de har i klassen. De er ikke afvisende over for, at skolen skulle gøre noget, men de kan ikke se hvad. Det område, hvor skolerne først og fremmest synes at gøre noget for det sociale liv i klassen, er i introduktionsture i forbindelse med, at eleverne begynder i 1. g. Det er tilsyneladende noget, mange, hvis ikke de fleste, skoler laver. Eleverne har forskellige oplevelser af turene. Nogle fortæller, de ikke ville undvære dem, mens andre ikke synes, det gjorde den store forskel.

Indtrykket er, at skolerne sætter ressourcer og tid af til, at eleverne skal lære hinanden at kende ved begyndelsen af gymnasieforløbet. Derimod fortæller eleverne ikke om tilsvarende aktiviteter i forbindelse med de ændringer i classesammensætningen, som i større eller mindre omfang finder sted i forbindelse med den endelige etablering af studieretningerne, og som kan opfattes som en ny skolestart. Arbejdet med klassens sociale liv som læringsmiljø skal imidlertid ikke være begrænset til begyndelsen af første år, men foregå igennem hele forløbet.

Det sociale miljø i klassen skal være et fælles ansvar for elever, lærere og ledelse, fordi sociale relationer hurtigt bliver til faglige relationer og omvendt. Interviewene tyder på, at klasser, som socialt fungerer godt, også er gode til at hjælpe hinanden, når de sidder med et konkret problem eller en konkret opgave, og der alligevel er opstået et hul i deres ellers skemalagte hverdag ('hultimer', transportventetider,

på nettet). Flere fortæller, at de hjælper hinanden og er i dialog om opgaverne via msn på internettet. I interviewene med eleverne blev det tydeligt, at klassekammeraterne er de vigtigste lektiehjælpere, og at de elektroniske medier udgjorde en vigtig selvorganiseret virtuel lektiecafé. De gymnasiefremmede elever har også adgang til hjælp fra kammerater, men som vi argumenterede for i kapitel 5, er der en sandsynlighed for, at de kammerater, man går sammen med, har en social baggrund, som ligner ens egen. På den måde kan der også være en skævhed med hensyn til, hvilke klassekammerater man har adgang til, når denne uofficielle lektiecafé organiseres af eleverne selv. Det vil muligvis kunne afhjælpes, hvis der fra skolens side tænkes i at organisere denne form for lektiehjælp eller studiegrupper. Mens få elever bruger lektiecafeerne på skolerne, kan hjælpen tænkes i nye rammer, som i højere grad understøtter brugen af gensidig lektiehjælp og/eller hjælp fra ældre elever.

Et væsentligt element i forhold til de sociale og faglige fællesskaber er sammensætningen af grupper til gruppearbejder. Her vil det være et bidrag, hvis eleverne arbejder i varierende grupper, og hvis der veksles mellem grupper sammensat af læreren og grupper valgt af eleverne selv. Flere af eleverne efterspørger en sådan vekslen (om gruppedannelse i projektarbejde, se også Ulriksen & Holmegaard 2008). Varierende grupper giver mulighed for at danne nye relationer og udvide elevernes kendskab til hinanden. Venskaber må gerne styrkes, men de må ikke lukke sig om sig selv.

I nogle af klasserne hørte vi om konflikter eller kold luft mellem forskellige grupper i klassen. Lærerne omkring en klasse må have til opgave at forebygge og håndtere konflikter i klassen, men de vil også have brug for efteruddannelse og kollegial erfaringsudveksling for at blive klædt på til opgaven, og for at eleverne udvikler værktøjer til at forebygge og løse eventuelle konflikter. Skolens studievejledere vil kunne inddrages i dette arbejde.

Et sidste – men ikke mindre væsentligt – punkt er at undgå, at problemer bliver individualiseret. Problemerne bør i udgangspunktet ses som problemer, der er opstået og skal løses kollektivt som følge af klassens sociale mønstre. Opstilling af klassens regler for samvær i undervisningen og fælles håndhævelse af reglerne er måder, hvorpå

det gøres legitimt for eleverne at irttesætte hinanden, når de spiller på computere, snakker privat, benytter mobiltelefon eller anden form for forstyrrelser/afkobling fra undervisningen. Også læreren bør være med til at håndhæve klassens regler.

7.4 Gymnasiefremmede, gymnasiekendte og skoleformer: fællestræk og forskelle

I de foregående afsnit har vi peget på nogle forskellige handlemuligheder og indsatsområder, som ville kunne støtte de gymnasiefremmede elever i at gennemføre gymnasiet med et godt fagligt resultat. Men er det alene de gymnasiefremmede, som vil have glæde af disse forslag?

De gymnasiefremmede og de gymnasiekendte

Spørgsmålet knytter sig til et andet punkt, nemlig om de vanskeligheder, de gymnasiefremmede elever har fortalt om, alene opleves af gymnasiefremmede. Er vanskelighederne knyttet til elevernes sociale baggrund, eller er de knyttet til det at gå i gymnasiet i almindelighed? I udvælgelsen af interviewpersoner prioriterede vi en større gruppe af gymnasiefremmede frem for også at have en 'kontrolgruppe' af gymnasiekendte. Dermed fravalgte vi muligheden for at sammenligne de to grupperes oplevelser til fordel for at få en bredere vifte af erfaringer og fortællinger fra gruppen af gymnasiefremmede, selv om vi inddrog et par gymnasiekendte elever som kontrasthistorier.

Diskussionen om, hvad der er særligt for de gymnasiefremmede, og hvad der gælder for gymnasieelever generelt, er for så vidt ikke videre relevant. Bogens fokus er på de gymnasiefremmedes oplevelser med gymnasiet, og vores interesse har derfor været at pejle os ind på de vanskeligheder, de har, og pege på initiativer til at støtte dem. Om det så også hjælper andre, er mindre afgørende i vores perspektiv.

Samtidig taler meget for, at flere af de indsatsområder, vi har peget på, også vil komme de gymnasiekendte til gode, og at en del af de erfaringer, de gymnasiefremmede fortæller om, deles af de gymnasiekendte – både fordi det er erfaringer, som knytter sig til mere almindelige vanskeligheder, og fordi de gymnasiekendte også er en bredt

sammensat gruppe. Elever, hvis forældre har en gymnasieuddannelse, men ikke har taget en akademisk uddannelse, vil alt andet lige være længere fra gymnasiekulturen end akademikerbørn.

Der er f.eks. grund til at tro, at de fleste elever kæmper med at afkode kriterier og krav i gymnasiet ved overgangen fra folkeskolen. Indhold, undervisningsform og lærerstil adskiller sig fra folkeskolen. Det kræver, at eleverne lærer at orientere sig i det nye felt, og det gælder formentlig uanset baggrund. Til gengæld har eleverne forskellige betingelser for at kunne orientere og omstille sig i forhold hertil. Hvor de gymnasiekendte har en familieressource at trække på, når de skal afkode, hvad der foregår, står de gymnasiefremmede i vid udstrækning alene med opgaven.

Tilsvarende er det formentlig de fleste elever, som kæmper med lektiepresset, og som ikke kan nå det hele. Men forskellen viser sig, når eleverne skal prioritere lektierne, når de skal forstå, hvad meningen er med disse, og når de konkret skal have hjælp til lektier, de har vanskeligheder med. Det gælder ikke alene inden for områder, forældrene eventuelt har faglig viden om, men også bredere, fordi forældrene har erfaringer med at sætte sig ind i indhold af en type, som findes på gymnasiet. På samme måde er der sandsynligvis også en del gymnasiekendte elever, som i perioder er ved at køre sur i gymnasiet, men hvor opbakningen er mere kontant – måske også i form af et pres – end hos de gymnasiefremmede, som også ofte får opbakning fra forældrene, men hvor støtten alene er moralsk, og den endelige afgørelse om, hvorvidt eleven skal fortsætte eller give op over for gymnasiet, i de fleste tilfælde overlades til den unge selv (jf. kapitel 6).

Der er således en række punkter, hvor både gymnasiefremmede og gymnasiekendte elever kan opleve vanskeligheder, men hvor mulighederne for at håndtere samme er meget forskellige på grund af elevernes sociale baggrund. De indsatsområder, som sigter mod disse punkter, vil derfor sandsynligvis komme begge grupper af elever til gode; men selv om også gymnasiekendte skulle få lettere ved at gennemskue koder og krav, vil det alligevel være en fordel for de gymnasiefremmede, hvis der bliver arbejdet med problemerne.

Men der er flere områder, hvor vilkårene er forskellige. Det gælder ikke mindst, når eleverne på grund af de kulturelle normer og værdier

oplever kravene forskelligt (f.eks. at nogle af de gymnasiefremmede oplever sproget som overdrevent), eller i forhold til hvilken kulturel kapital eleverne bærer med ind i klassen i relation til at kunne indgå i undervisningen. Her er der en klar forskel mellem de to grupper elever. Det gælder ikke bare paratviden eller smag, men for nogle også erfaringen med at indgå i diskussion. Elevernes kulturelle kapital samt deres normer og værdier er vanskeligere at ændre på, men et eksempel er det ene udviklingsprojekt i Mønsterbryderprojektet (Projekt Den gode studerende), som bl.a. handlede om at give eleverne muligheder for at lære at føre samtaler, som man gør omkring et akademisk middagsbord, og dermed træne en debatkultur (Elsborg m.fl. 2006, s. 31f).

Indsatser i forhold til disse områder vil mere entydigt støtte de gymnasiefremmede elever. Imidlertid må det afgørende være, om de indsatser, man sætter i værk, forbedrer de gymnasiefremmedes muligheder, og mindre om de også er gavnlige for andre elever.

Forskelle og ligheder i gruppen af gymnasiefremmede

Blandt de gymnasiefremmede elever har vi fundet forskellige måder at reagere på, som stiller eleverne forskelligt i skolen, hvilket betyder, at forskellige tiltag og indsatser formentlig vil blive modtaget forskelligt i de forskellige grupper. I et gruppeinterview på hhx (hhx1) mødte vi nogle drenge, som tilsyneladende havde et ret afklaret og distanceret forhold til skolen. Deres primære aktivitet var deres idrætsudøvelse, som var på ret højt niveau. Træningen havde til hver en tid prioritet frem for lektierne. Samtidig havde især den ene af drengene en meget kritisk og konfronterende tilgang til skolen, som betød, at han, hvis han oplevede en lærer som urimelig eller bare kedelig, simpelt hen stod af og lod være med at involvere sig i skolen. De øvrige drenge i interviewet havde tilsvarende træk, men i mindre grad og med en større grad af ambivalens.

Disse drenges kritiske, konfronterende og til en vis grad afvisende tilgang til skolen betyder, at de er meget udsatte for ikke at blive inkluderet i det faglige arbejde eller den faglige udvikling. Det er ikke alle timer, de lukker sig ude fra, men de knytter det meget sammen med læreren, og med deres oplevelse af, hvordan læreren er. Elever som disse drenge vil sandsynligvis ikke kunne nå gennem moralsk

opsang eller påpegninger af det fornuftige i at gøre en indsats, men snarere gennem den enkelte lærers kontakt og engagement, som drengene vil opleve som troværdig og værd at følge.

På en anden hhx-skole mødte vi en gruppe piger, som fremstod lige så udsatte for eksklusion, men på en anden måde. De havde en meget passiv og opgivende indstilling til skolen. De syntes, det var rigtig svært, og der var ikke nogen dynamik eller initiativ i deres fortællinger. De havde heller ikke noget klart billede af, hvad de skulle bruge skolen til. Hvor drengegruppen risikerede at ekskludere sig selv gennem deres modstand og ved at nægte at indordne sig under et regime, de oplevede som urimeligt, så er der ikke nogen modstand hos pigerne – eller hos de to drenge i samme interview, for den sags skyld. De forsøger at klare sig igennem, men det er på en baggrund af tøven og usikkerhed. Det overraskede derfor interviewerne, da den ene af pigerne fortalte, at hun gerne ville på universitetet (men ikke helt vidste, hvilket studium hun skulle vælge), idet de ikke oplevede hendes faglige selvfremsstilling som særlig stærk. Elever som denne hhx-gruppe vil formentlig i høj grad have brug for anerkendelse af deres faglige indsats og for, at der tegner sig et billede af, at de vil kunne klare det. Deres self-efficacy er lav (jf. kapitel 6), og der er en sandsynlighed for, at det vil påvirke deres faglige resultater. For disse elever vil arbejde med feedbackformer formentlig være et godt sted at starte.

En tredje, mere positiv og optimistisk gruppe elever er bl.a. repræsenteret af en gruppe stx-elever med minoritetsbaggrund. Eleverne havde ikke alle sammen et klart uddannelsesønske efter gymnasiet, men den grundlæggende stemning i interviewet var præget af, at de oplevede skolen positivt. Det betyder, at denne gruppe formentlig kan nyde godt af indsatser, som integreres i undervisningen, som den er, men at de ikke nødvendigvis opfatter sig som elever, der har særligt brug for hjælp eller opbakning.

Den sidste gruppe, vi vil nævne, er elever som havde alvorlige problemer i hjemmet, og som valgte ikke at fortælle om det i skolen. I vores materiale var det især to piger – en etnisk dansk og en minoritetselev – som havde vanskelige hjemmeforhold. For begges vedkommende betød dette, at de af og til havde vanskeligt ved at overskue skolen, at få lavet lektierne eller bare at møde op. Men samtidig holdt de ved,

og det er bemærkelsesværdigt, at de også begge havde en bevidsthed om, at hvis de klarede den, ville de kunne være rollemodeller for andre i deres omgangskreds, som overvejede at gå i gymnasiet eller overhovedet at tage en uddannelse. Samtidig var det altså også et fælles træk, at de ønskede at bevare en facade, hvor deres sociale problemer ikke skinnede igennem, selv om det betød, at nogle lærere ville opfatte dem anderledes, end de var. Set fra et lærersynspunkt kunne de blot fremstå som dovne eller med manglende faglige evner. Begge elever kæmpede mod hårde odds, som de gjorde det svært for både sig selv og skolen at gøre bedre, netop fordi de holdt på facaden. De elever vil formentlig have brug for en studievejleder, som vil kunne hjælpe dem med hele livssituationen, dvs. mere end det rent studietekniske.

Disse eksempler på grupper af elever udtømmer hverken materialet eller de grupper, som findes i gymnasieskolen. Eksemplerne er givet for at vise, at de gymnasiefremmede elever har forskellige betingelser, og at de reagerer forskelligt på deres situation. De forskellige reaktioner betyder, at det er forskellige typer af vanskeligheder, som trænger sig på, og eleverne vil reagere forskelligt på indsatser eller initiativer til at hjælpe.

7.5 Hvad kan man gøre? – 17 punkter

I dette sidste afsnit opstiller vi nogle punkter, som lærere, skoleledelse og det politisk-administrative niveau kan tage fat på. Nogle af punkterne er ressourcekrævende, mens andre kan klares inden for de eksisterende rammer. Når eleverne ikke optræder som nogen, der kan gøre noget, skyldes det ikke, at vi mener, de ikke har nogen rolle at spille. Men eleverne har ikke nogen formel magt til at foretage ændringer eller prioriteringer. Det har de tre andre grupper af aktører. Derfor er det dem, vi peger på.

Forslagene har fokus på de tre punkter, vi i afsnit 7.1, 7.2 og 7.3 har fremanalyseret som de væsentligste. Ingen af de tre punkter kan løses af en af de tre parter alene, men omvendt er det ikke nødvendigt at vente på, at de to andre parter gør noget, før man selv handler. Hvis parterne venter på, at de andre tager initiativ, sker der aldrig noget.

Seks punkter til lærerne

- *Eksplacitere kriterier og mål – og gøre evalueringen af elevens arbejde mere formativ.* Læreren må være opmærksom på at forklare eleverne, hvad hun vurderer efter, hvad hun lægger vægt på, og hvorfor det er de kriterier, som er vigtige. I nogle tilfælde kan det være svært at sige eksplicit, men her kan man give konkrete eksempler på, hvad der er gode og mindre gode besvarelser, og tale med eleverne om dem – i klassen, i grupper, enkeltvis. Eleverne kan også arbejde med at bedømme eget og andres arbejde og på den måde selv forsøge at anvende vurderingskriterier og at sætte ord på det. Det er helt afgørende, at der lægges stor vægt på formativ evaluering, og at den tid, formativ evaluering kræver, tænkes som en del af undervisningen på lige fod med anden undervisning.
- *Sætte fokus på undervisningsfagligheden.* Læreren kan sammen med kolleger arbejde på at udvikle et lager af eksempler, øvelser, tekster og metaforer, som kan forklare det stof, der er fagligt vanskeligt, og som eleverne erfaringsmæssigt har svært ved at forstå. Det vil også sige at systematisere erfaringer med elevernes læring af indholdet: Hvad er erfaringsmæssigt svært? Hvilke elementer kan støtte hinanden? Arbejdet med undervisningsfagligheden må også have en opmærksomhed på elevernes forskellighed (f.eks. sprogligt eller betydningen af at kunne se anvendelsen af det faglige indhold).
- *Evaluere undervisningen – for undervisningens og målgruppens skyld.* Jævnlig evaluering af undervisningen er et middel til at få indsigt i, hvad eleverne får ud af den, og hvad der virker til den pågældende gruppe af elever. Det vil også sige at vænne eleverne til konstruktiv og fagligt orienteret undervisningsevaluering, som kan fortælle, hvordan eleverne forstår undervisningen. En mulighed er også at bruge kollegial sparring eller dobbeltlærerundervisning. En tredje mulighed er at skabe mulighed for tættere dialog med eleverne, f.eks. i mindre undervisningshold.
- *Variere undervisningsformer og elevdeltagelse.* En varieret brug af forskellige undervisningsformer vil både give eleverne en oplevelse af afveksling og give forskellige elevers forskellige styrker mulighed for at komme frem. Der er ikke én rigtig måde at undervise

på. Variation kan også betyde, at elevernes taletid i undervisningen bliver fordelt forskelligt, frem for hvis det f.eks. primært er klas-sesamtale eller gruppearbejde. En del af formålet er at tilstræbe, at alle grupper i klassen gives lige meget plads i undervisningen. En del af variationen består også i at veksle mellem forskellige måder at sammensætte grupper på til gruppearbejder. Variation skal både tænkes inden for det enkelte fag og på tværs af lærerteamet.

- *Lade elevernes sproglige udvikling være en del af gymnasiets læ-ringsmål.* Det er vigtigt med stor opmærksom på sprogbrugen i op-gaveformuleringer og feedback. Det er ikke altid, eleverne forstår kommentarerne (jf. eksemplet ovenfor i afsnit 7.1, hvor de stude-rende ikke forstod kommentaren om mere analyse). Samtidig kan man arbejde med elevernes sproglige bevidsthed – både i sprogo-rienteret undervisning og i relation til fagene. Men måske er det især vigtigt at have blik for, at en mestring af gymnasiesproget ikke er en forudsætning, eleverne skal have med sig, men en del af den faglige læring i gymnasiet og i alle fag.
- *Tag medansvar for det sociale klima i klassen.* Lærerteamet kan søge at sætte en norm for, hvordan man taler sammen i klassen, hvordan man reagerer, hvis nogle i klassen svarer forkert eller har vanskeligheder med at forstå indholdet. Det kunne også være at tage medansvar for, at der er ro i klassen, og ved at sørge for, at ele-vernes arbejdsgrupper veksler mellem selvvalgte grupper, temaba-serede grupper, grupper sammensat af læreren, tilfældige grupper – på tværs af og inden for faglige styrker og svagheder, køn, social baggrund og etnicitet. Lærerne kan også søge at understøtte klas-sens fællesskab med klasseprojekter – både faglige (f.eks. deltagelse i faglige konkurrencer) og sociale (f.eks. fælles teaterture o.lign.)

Seks punkter til ledelsen

- *Skabe rammer for en frugtbar undervisningsevaluering.* I nogle til-fælde er undervisningsevaluering blevet knyttet sammen med kon-trol af skoler og lærere. Hvis undervisningsevaluering skal kunne hjælpe gymnasiefremmede elever, er det vigtigt, at ledelsen tyde-liggør, at undervisningsevalueringerne har lærerne og eleverne i klassen som målgruppe. Hvis der skal gennemføres evalueringer

til eksternt brug, skal der skelnes klart mellem de forskellige formål og målgrupper. Samtidig må ledelsen skabe organisatoriske og ressourcemæssige rammer for, at læreren og teamet kan bearbejde evalueringerne (evt. sammen med eleverne) på en måde, som fører til konkret udvikling af undervisningen. Det kræver tid.

- **Tilskynde til og skabe rammer for kollegial sparring.** Udviklingen af undervisningen og af undervisningsfagligheden vil kunne støttes af, at lærerne kan udveksle viden og erfaringer – og diskutere dem. Det gælder både den enkelte lærers undervisning og udviklingen af et repertoire af undervisningsmaterialer og -forløb, som støtter elevernes læring. Det kan ske ved at give timer og skematekniske muligheder for dobbeltlærerundervisning og kollegiasupervision og -sparring. I nogle tilfælde vil det være relevant at give lærerne efteruddannelsesmuligheder, som kvalificerer dem til kollegial supervision og sparring.
- **Skabe udviklings- og efteruddannelsesforløb for lærerne med fokus på det sproglige og elevernes baggrund.** Der kan iværksættes udviklingsprojekter, som inddrager lærerens og elevernes sprog, og hvordan man kan arbejde hermed, både generelt og særligt for de enkelte fag. Sådanne udviklingsprojekter kan både udvikle konkrete værktøjer i undervisningen af elever, som ikke er sprogligt og kulturelt fortrolige med gymnasiet, og fungere som kvalificering af lærernes indsigt i elevernes kulturelle baggrund og de ressourcer, de bærer med sig. Generelt er udviklingsprojekter en virkningsfuld måde at efteruddanne lærere på.
- **Udvikle skolens tilbud om lektiehjælp.** Lektiecafeer ligger næsten altid forkert! Skolerne kunne forsøge at tænke tilbuddet ind i elevernes skemalagte hverdag (udnytte hultimer og transportventetider) og bevidst gøre brug af netbaseret lektiehjælp og kammeratskabslæring (opfordre til kollektivt lektiearbejde og evt. ansætte ældre elever til lektiehjælp). Ved at skabe gode fysiske rammer for lektiearbejde på skolen kan man også tilskynde eleverne til at bruge hinanden og faciliteterne, men det er desuden nødvendigt løbende at informere om tilbuddene og eventuelt fra skolens side tænke i at organisere lektie- eller studiegrupper. Det er ikke nok at sige det, når eleverne begynder på 1. år.

- *Tag medansvar for klassernes sociale miljø og det sociale miljø på skolen.* Interviewene tyder på, at der er behov for at supplere introduktionsforløbet ved begyndelsen på gymnasiet med social integration ved overgangen mellem grundforløb og studieretningsforløb. Samtidig skal der være en opmærksomhed over for klassens måde at fungere på, og her kan ledelsen bidrage ved at afsætte tid til, at teamet kan varetage en 'klasselærerfunktion'. Ydermere kan skolen arrangere fælles skoleaktiviteter uden alkohol og søge at støtte muligheden for at kunne indgå i det sociale liv, uden at alkohol dominerer.
- *Sætte fokus på lærernes trivsel og prioritering i en stresset hverdag.* Det er lærerne, som især har den direkte kontakt til eleverne, og som skal organisere undervisningen. Ledelse og lærere kan hjælpe hinanden med at huske på, at skolen er en uddannelsesinstitution, hvor glade og dygtige lærere skaber glade og dygtige elever. Ledelsens bidrag kan her være at skabe tid og rum til, at lærerne kan overskue udvikling og ikke blot overlever fra en dag til den næste.

Fem punkter til det politisk-administrative niveau

- *Støtte forsøgsprojekter*, hvor man a) udvikler forløb og materialer til arbejdet med især før-faglig forståelse; b) har lærernes eget sprog og sproglige opmærksomhed i fokus (samt elevernes forudsætninger, og hvordan lærerne forholder sig til disse); c) trækker på viden og erfaringer fra andre dele af uddannelsessystemet i relation til undervisningen af elever fra forskellige sociale miljøer; d) opsamler viden og erfaringer fra gymnasieskolerne; e) udvikler evalueringsformer og undervisningsformer, som giver indsigt i elevernes forståelse og udbytte af undervisningen; f) udvikler undervisningsfaglighed i relation til målgruppen, f.eks. udvikling af eksempler inden for de forskellige fag.
- *Udvikle, udbyde og give økonomisk ramme for efteruddannelse* af lærerne for at give dem bedre betingelser for at a) handle i forhold til viden om elevernes forudsætninger; b) opnå større indsigt i elevernes forskellige sociale baggrunde og bruge denne indsigt i udviklingen af undervisningen; c) bruge lærerteamet til kollegial sparring, bearbejdning af sociale forhold i klassen osv.

- *Give økonomiske rammer for undervisning i mindre grupper eller med flere lærere*, f.eks. gennem generel nedsættelse af klassekvotienter, ressourcer til mulighed for holddelinger, dobbeltlærerdækning osv., som dels kan skabe en ramme for tættere dialog med eleverne om deres forståelse, dels danne grundlag for teamets udvikling af undervisningen.
- *Vurdere om de retningslinjer*, der er for indholdet i (og målet for) fagene og de tværfaglige felter (studieområder, AP, AT og NG), giver lærerne tilstrækkeligt rum til at kunne justere valg af indhold og former i forhold til deres målgruppes typer af deltagerforudsætninger på de forskellige gymnasiale uddannelser forskellige steder i landet, så indholdet giver mening for eleverne. Det gælder også, om der er handlefrihed i forhold til undervisningsfagligheden.
- *Støtte den formative evaluering af elever og undervisning* i forlængelse af revisionen af gymnasiebekendtgørelsen fra juni 2007, hvor undervisningsevalueringerne i højere grad rettes ind mod udvikling af undervisningen. Gennem en styringsmæssig rummelighed kan det fra centralt hold tydeliggøres, at den primære målgruppe for undervisningsevalueringen er lærerne og eleverne. Det er formentlig nødvendigt, at det politiske og administrative niveau både i tale og handlinger jævnlige bekræfter, at de faktisk mener, evalueringer har et pædagogisk sigte frem for et kontrolsigte. Samtidig må det overvejes, om der ligger en konflikt mellem på den ene side styringsinteresser og på den anden side kvalitetsinteresserne, f.eks. mellem ønsket om formativ undervisningsevaluering og kravet om at offentliggøre evalueringer. Det vil også være frugtbart, hvis der iværksættes forsknings- og udviklingsprojekter, som undersøger muligheder og vanskeligheder ved at indføre undervisningsevaluering i gymnasiekulturen.



Referencer

- Alheit, Peter (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt/NewYork: Campus Verlag.
- Analyse af elevers karakterer ved folkeskolens afgangsprøve og deres videre gang i uddannelsessystemet (2001) Gallup A/S. Fundet den 2. oktober 2007 på http://www.eva.dk/Projekter_2001/Folkeskolens_afgangsprøver/Karakterundersøgelse.aspx.
- Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, Steen (2006): *En ny myndighed. Gymnasieelevers rusmiddelkultur og skolekulturelle forandringsprocesser*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. (Fundet den 14.4.2008 på <http://www.humaniora.sdu.dk/phd/dokumenter/filer/Afhandlinger-97.pdf>).
- Beck, Steen (2007): Gymnasiet som undervisnings- og læringsfelt. I: Lilli Zener m.fl.: *Lærerroller i praksis. Anden delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen*. *Gymnasiepædagogik* 64. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002): *Eleo/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Bind 1 og 2. *Gymnasiepædagogik* 31 & 32. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bernstein, Basil (2001): Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: Chouliaraki & Bayer: *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag 2001 (s. 70-91).
- Biggs, John (1999): *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Boeskov, Signe m.fl. (2003): *Det gode studieliv. En kvalitativ undersøgelse af studiemønstre, studieskift og frafald ved Det Humanistiske Fakultet på Københavns*

- Universitet. København: Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. I: Richardson, J.G. (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Westport (Connecticut), London: Greenwood Press (s. 241-258).
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Loïc J.D. Wacquant (1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chanock, Kate (2000): Comments on Essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education* 5(1) (s. 95-105).
- Chouliaraki, Lilie & Martin Bayer (red.) (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Danmarks Statistik. Statistikbanken. Bestand på gymnasiale uddannelse 2006. (Fundet den 4. maj 2008 på <http://www.statistikbanken.dk/statbank5a/default.asp?w=1280>).
- deHaan, Robert L. (2005): The Impending Revolution in Undergraduate Science Education. *Journal of Science Education and Technology* 14(2), June 2005, (s. 253-269).
- Dekkers, Hetty P.J.M., Roel J. Bosker & Geert W.J.M. Driessen (2000): Complex Inequalities of Educational Opportunities. A Large-Scale Longitudinal Study on the Relation between Gender, Social Class, Ethnicity and School Success. *Educational Research and Evaluation* 6 (1) (s. 59-82).
- De Økonomiske Råd (2003): *Dansk økonomi, efterår 2003*. Kapitel II (Fundet 25. januar 2009 på www.dors.dk/sw1153.asp).
- Ejrnæs, Morten (1999): Social arv – et populært, men tvivlsomt begreb. *Arbejdsrapport 12 om social arv*. København: Socialforskningsinstituttet. Findes elektronisk på http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Pdf/Arbejdsrapporter/Arbejdsrapporter/socialarv_popular.pdf (fundet 13.april 2006).
- Ellebæk, Jens Jacob & Bob Evans (2005): Support af nye natur/teknik-lærere. *MONA 2005-2*. (s. 40-55).
- Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerationel uddannelsesmobilitet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2006): *Udvikling og forsk-*

- ning i samspil. Mønsterbryderperspektiv på de gymnasiale uddannelser. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gallup (u.å): *Analyse af elevers karakterer ved folkeskolens afgangsprøve og deres videre gang i uddannelsessystemet* (Fundet 25. januar 2009 på [www.eva.dk/projekter\(2001/evaluering-af-folkeskolens-afgangsproever/projektprodukter/karakteranalyse.pdf](http://www.eva.dk/projekter(2001/evaluering-af-folkeskolens-afgangsproever/projektprodukter/karakteranalyse.pdf)).
- Gillborn, David (1998): Race and Ethnicity in Compulsory Schooling. I: Moodood, T. & T. Acland (ed.): *Race and Higher Education. Experiences, Challenges and Policy Implications*. London: Policy Studies Institute (s. 11-23).
- Gimbel, Jørgen (1995): Bakker og udale. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*. Nr.3. (s.28-34)
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (2001): De ungdomsgymnasiale læringskulturer – udfordringer under krydspres. *Gymnasiepædagogik nr.18*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet (rapport 95:8).
- Hansen, Erik Jørgen (1997): *Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne*. København: Socialforskningsinstituttet (rapport 97:17).
- Hansen, Erik Jørgen (2003): *Uddannelsessystemet i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hasse, Cathrine (2002): *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hopman, Stefan (1997): Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I: Uljens, Michael (red.): *Didaktik: teori, reflesjon och praktik*. Lund: Studentlitteratur (s. 198-214).
- Hutters, Camilla (2004): *Mellem lyst og nødvendighed. En analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring Roskilde Universitetscenter.
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud m.fl. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, Jens Højgaard (2001): *Mere spredt fægtning. IMFUFA-tekst nr. 404*. Roskilde: IMFUFA, Roskilde Universitetscenter.
- Jensen, Jens Højgaard, Mogens Niss & Tine Wedege (1998): Introduction. I: Jensen, Jens Højgaard, Mogens Niss & Tine Wedege (eds.): *Justification and*

- Enrolment Problems in Education Involving Mathematics or Physics*. Frederiksberg: Roskilde University Press (s. 7-12).
- Katznelson, Noemi (2004): *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering*. København: Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Klausen, Trond Beldo (2008): Mange mekanismer bag reproduktion af ulighed. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2/08 (s. 56-63).
- Krogh, Lars Brian & Hanne Møller Andersen (2008): Naturfagslæreres vidensgrundlag – med udgangspunkt i PCK. *MONA 2008-3* (s. 36-55).
- Kryger, Niels (1988): *De skrappe drenge og den moderne pædagogik*. København: Unge Pædagoger.
- Kvale, Steinar (1997): *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, Per Fibæk (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendal.
- Lund, Karen, Ellen Bertelsen & Marianne Søgaard Sørensen (2006): *Muligheder og barrierer – en undersøgelse af overgangen mellem sprogcentre og erhvervsrettede uddannelser*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- McIntosh, James & Martin Munk (2006): Family Background and Secondary Educational Choices. *Program Area 5. Working Paper 06:2006*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Nielsen, Anne Maj, Kirsten Fink-Jensen & Charlotte Ringsmose (2005): *Skolen og den sociale arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Pollard, Andrew & Anne Filer (2007): Learning, differentiation and strategic action in secondary education: analyses from the *Identity and Learning Programme*. *British Journal of Sociology of Education* 28 (4) (s. 441-458).
- Rambøll Management i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) (2007a): *Evaluering af læringspotentiale i studieretningsforløb for stx, hhx og htx. Delrapport 1 – Hovedrapport*. (Fundet på <http://us.uvm.dk/gym/generelinfo/reform/evaluering.htm?menuid=1510> den 16. oktober 2007).
- Rambøll Management i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) (2007b): *Evaluering af læringspotentiale i studieretningsforløb for stx, hhx og htx. Delrapport 1 – Bilagsrapport*. (Fundet på <http://us.uvm.dk/gym/generelinfo/reform/evaluering.htm?menuid=1510> den 16. oktober 2007).
- Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den*

- globale økonomi – de vigtigste initiativer.* (Fundet på www.globalisering.dk den 15. december 2008).
- Schnack, Karsten (2000): Faglighed, undervisning og almen dannelse. I H.J. Kristensen & K. Schnack (red): *Faglighed og undervisning*. København: Gyldendal (s. 11-29).
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2) (s. 4-14).
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform *Harvard Educational Review* 57(1) (s. 1-22).
- Simonsen, Birgitte & Lars Ulriksen (1998): *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter.* (Skriftserie fra Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen nr. 94/98). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Skrownny, Maja (2005): Alkohol, identitet og fællesskaber – i et integrationsperspektiv. *Ungdomsforskning* 4(3) (s. 8-59).
- Stauanæs, Dorthe (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv.* Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen.* København: Museum Tusulanums Forlag.
- Thomsen, Jens Peter (2007): Senmodernitetens universitetsstuderende? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 2(4) (s. 4-11).
- Trondman, Mats (1999): *Kultursociologi i praktiken.* Lund: Studentlitteratur.
- Ulriksen, Lars (2004): Den implicitte studerende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3/04 (s. 48-59).
- Ulriksen, Lars (2008): Det sociologiske perspektiv. I: Held, Finn & Flemming B. Olsen (red.): *Introduktion til pædagogik. Opdragelse – Dannelse – Socialisering*, (2. udgave). København: Frydenlund (s. 49-199).
- Ulriksen, Lars & Henriette T. Holmegaard (2007): Rigtige piger går ikke på htx, men piger er glade for at gå der. Et kvantitativt blik på køn, oplevelser og interesser. *MONA 2007* (2), (s. 29-46).
- Ulriksen, Lars & Henriette T. Holmegaard (2008): Projektarbejde på htx – erfaringer og udfordringer i projektvejledningen. *MONA 2-2008*, (s. 28-48).
- Ulriksen, Lars m.fl. (2007): *Fra gymnasiefremmed til student.* Indstik i *Gymnasieskolen nr. 19* (1.11.2007) (Fundet 22.4.2008 på http://www.cefu.dk/media/47605/social_arv_indstik_endelig.pdf).
- Ulriksen, Lars, Susanne Murning & Aase Bitsch Ebbensgaard (2008): Når sprog sorterer i de gymnasiale uddannelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1/2008 (s. 34-42).

- Undervisningsministeriet (1998): *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*.
- Undervisningsministeriet (2004): *Uddannelse på kryds og tværs*.
- Undervisningsministeriet (2008): 9. og 10. klasseelevernes tilmelding til ungdomsuddannelserne. Udarbejdet af Susanne Irvang Nielsen. Fundet den 29.4.2008 på <http://www.uvm.dk/08/documents/ungdomsuddannelser2008.pdf>.
- Wiese, Lisbeth Birde (2004): *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Ph.d.-afhandling. Odense: Det Humanistiske Fakultet, Institut for Pædagogik, Filosofi og Religionsstudier, Syddansk Univesitet.
- Willis, Paul (1978): *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Zimmerman, Barry J. (1995): Self-efficacy and educational development. I: Bandura, Albert (ed.): *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (202-231).