

## 6.1 Ungdomskultur og elevstrategier – etnodidaktiske perspektiver

af STEEN BECK

I dette kapitel præsenteres to teoretiske tilgange til ungdoms- og elevkultur samt nogle mere empirisk funderede overvejelser, hvor teorierne bringes i anvendelse. I 1. hovedafsnit, *Unge og social differentiering*, præsenteres et eksempel på den ungdomsforskning, som beskæftiger sig med social differentiering og objektive og subjektive sorteringsmekanismer i uddannelsessystemet. Det sker gennem en introduktion til den svenske kultursociolog Mats Trondmans analyse af sammenhængen mellem unges følelsesstrukturer og holdninger til skolen. I 2. hovedafsnit, *Ungdom og skole efter den kulturelle frisættelse*, præsenteres den tyske ungdomsforsker Thomas Ziehe, som siden 1970'erne har været et vigtigt omdrejningspunkt i tysk og skandinavisk forskning i ungdom og skole. Ziehes forfatterskab handler bl.a. om konsekvenserne af den kulturelle frisættelse for mødet mellem unge og skole. I 3. hovedafsnit, *Teorierne på arbejde*, vises det, hvordan man kan bruge elementer fra teorierne i et konkret analysearbejde i forhold til elever og skoler. Der lægges afslutningsvis op til etnodidaktiske undervisningsstrategier, som forholder sig til det konkrete 'folk' (etno), der befolker den konkrete klasse, og som på radikal vis udfordrer den gængse didaktiske tænkning.

### UNGE OG SOCIAL DIFFERENTIERING Følelsesstrukturer og læringsstrategier

Inden for ungdomsforskningen spiller teorier om og analyser af forholdet mellem social baggrund og de valg, unge foretager i forhold til uddannelse, en stor rolle. Hvorfor er der langt større sandsynlighed for, at børn og unge fra uddannelsesnære miljøer får en uddannelse, og hvad kan man gøre for at bryde den negative sociale arv, som i allerhøjeste grad cementeres i uddannelsessystemet? I Storbritannien interesserer den såkaldte Birminghamskole sig i 1970'erne for sådanne sammenhænge. Et hovedværk inden for denne tradition er Paul Willis' *Learning to Labor* (1981/1977), der handler om en gruppe arbejderklassedrenge, som ekskluderes af og ekskluderer sig selv fra skolens officielle kultur ved at dyrke en særlig arbejderklassetil. Også den franske sociolog Pierre Bourdieu har siden 1970'erne spillet en stor rolle i forskningen i social differentiering og uddannelse. Bourdieu viser i sine analyser af det franske uddannelsessystem, hvordan de sociale sorteringsmekanismer i praksis fungerer ved, at skolen appellerer til nogle bestemte former for *habitus* eller kropsliggjorte måder at opleve og vurdere sig selv og omverdenen på. Herved kom-



mer skolen – ofte bag om ryggen på lærere og ledere – i realiteten til at favorisere de privilegerede klassers børn og unge, der i skolen samler en *kulturel og symbolsk kapital*, som de kan bruge også i livet efter skolen.

### Følelsesstrukturer

Den svenske kultursociolog Mats Trondman, der har sine teoretiske rødder i såvel den britiske subkulturteori som i Pierre Bourdieu, har givet sit bud på, hvordan man kan forstå det, han kalder elevers *følelsesstrukturer*, som minder meget om Bourdieus begreb *habitus* (Trondman 1998).

Trondman skelner overordnet mellem de elever, som føler sig hjemme i skolen, og de elever, som føler sig fremmede i forhold til skolen. De velsocialiserede elever er som udgangspunkt indstillet på at få noget ud af at gå i skole. Når disse elever taler om konflikter med lærerne, er hovedtendensen i deres tilgang, at de 'ikke forstår', dvs. at de oplever lærernes undervisning som værende i konflikt med det, de anser for at være undervisningens formål. I den anden lejr befinder de elever sig, som ikke føler sig hjemme i skolen, som egentlig ikke mener, at skolen er noget for dem, og som drømmer om at gøre alt muligt andet end at gå i skole. Disse ikke-socialiserede elevers konflikter med lærerne er dybere og af mere permanent art, for de føler simpelthen, at de 'ikke forstås', altså at skolen ikke anerkender dem, og de går rundt med en grundlæggende følelse af ikke at høre hjemme i skolen, som 'egentlig ikke er for sådan nogle som os'. Set fra lærernes synsvinkel kan der være tale om elever, som 'savner motivation', eller som 'ville have bedre af at lave noget andet'.

Hvad angår de velsocialiserede elever, skelner Trondman mellem yderligere to undertyper. Den første repræsenteres af de elever, der anlægger en *instrumentel læringsstrategi*. De opfatter skolen som en art idrætskonkurrence, hvor man vinder, hvis man gør, som træneren siger: Man skal høre efter, hvad læreren siger og forventer, og det, som læreren forlanger, skal man lære sig udenad. Præstationsinteressen kan for denne gruppe have en tendens til at træde i stedet for kundskabsinteressen. Den anden type elever anlægger, hvad Trondman kalder *kommunikativt forståelsesrettede strategier*. Der er her tale om elever, som prioriterer kundskabsinteressen højere end præstationsinteressen.

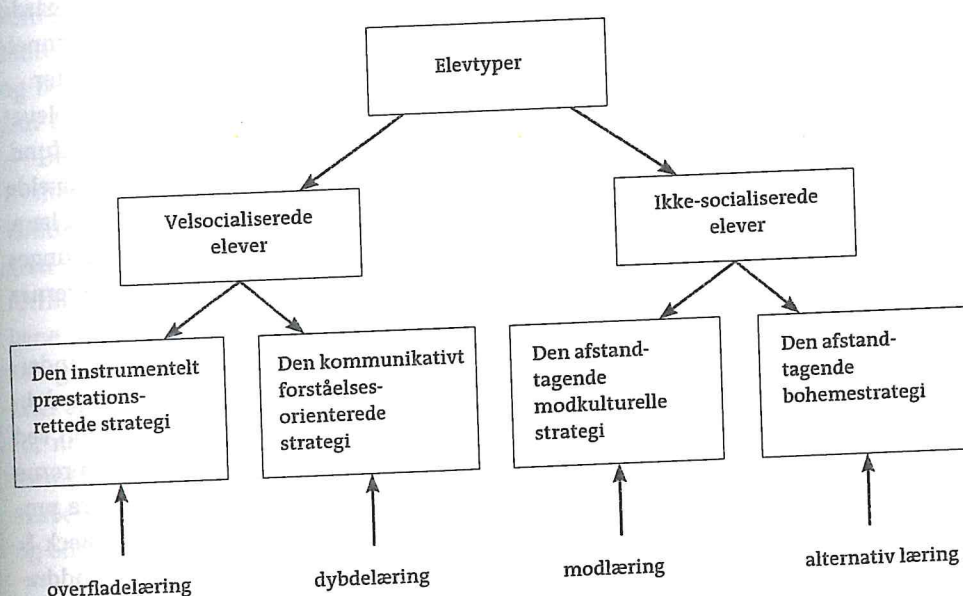
Også blandt de elever, der ikke føler sig 'forstået', og som derfor er på kollisionskurs med skolen, kan der skelnes mellem to forskellige varianter. I den første gruppe findes de elever, som anlægger *den afstandtagende modkulturelle strategi*, og den manifesterer sig ofte hos drenge, der offensivt forsøger at blive herrer over utilpasheden og 'slå igen', og piger, som vælger mere nedtonede strategier såsom surhed og tværhed i forsøget på at håndtere følelsen af ikke at høre til. Drengene defineres som forstyrrende og flabede, pigerne som skoletrætte, svære at håndtere og 'ikke-modtagelige'. Den anden variant af utilpassede elever er dem, der anlægger, hvad Trondman kalder *den afstandtagende bohemeris strategi*. I denne gruppe er kundskabsinteressen ofte til stede, men den blandes med et individualiseret identitetsarbejde, som stilles over for skolens forventnings- og belønningssystem for opseende, optræden og præstationsveje til succes. I denne gruppe foragter man bl.



de præstationsorienterede og kundskabsorienterede, som er tilpassede på hver deres måde, men specielt den første gruppe. Det er i denne gruppe, at man finder de unge, som involverer sig i politiske subkulturer 'til venstre', og hvor man drømmer om alternative karrierer inden for litteratur, film, filosofi og medier.

### En model

Samlet kan Trondmans fire elevstrategier placeres på denne måde i en anskueliggørende model, hvor der også gives et bud på de modsvarende læringsstrategier.



Trondmans elevstrategier.

Pointen i ovenstående analyse er, at følelsesstrukturer og læringsstrategier er vævet ind i hinanden. Akademikerbarnet har typisk helt andre forudsætninger for at knække skolekoden i gymnasiet, fordi han eller hun kommer fra en familie, hvor man er vant til at diskutere ved middagsbordet og udfordre hinanden på argumenter. Når læreren lægger op til diskussion, ved akademikerbarnet derfor pr. intuition, at man kan tilegne sig *symbolsk kapital*, som Bourdieu ville formulere det. Den elev, der kommer fra et miljø, hvor man ikke har erfaring med sådanne anerkendelsessystemer, vil derimod have tendens til at værdsætte en undervisning, hvor kravene er klare og anerkendelsessystemet gennemsommeligt, fx i kraft af at der er rigtige og forkerte svar. Hermed får vi to forskellige læringsstrategier, hvor den ene tenderer mod dybdelæringen og den anden mod overfladelæringen. Eller man kan som elev befinde sig i en helt tredje position, hvor man identificerer sig med en så alternativ ungdomskultur, at skolens fag og lærere forekommer anakronistiske, hvorefter man engagerer sig andre steder, fx i politiske eller kreative ungdomsmiljøer, hvor man kan erhverve den kapital, man ikke forventer at kunne erhverve i skolen. Om



man lærer, og hvad man lærer, har altså ikke kun noget med evner at gøre, men i høj grad også med følelsesstrukturer eller habitus.

### Diskussion

Trondman forstår unges bevidsthedsformer og forhold til skolen i et sociokulturelt perspektiv, som kobler mellem sociale forskelle, og unges forskellige habitus og læringsstrategier. Herved påvises det også, hvordan de unge selv kommer til at bidrage til reproduktionen af de eksisterende sociale forskelle. Der er således tale om en tilgang, som fokuserer på nogle meget træge mekanismer i den sociale reproduktion. I Danmark har Erik Jørgen Hansen i mange år med statistikken hårde facts vist, at sorteringsmekanismerne fortsat slår igennem i det danske uddannelsessystem. Politikere og skolefolk er her oppe mod meget, meget stærke kræfter.

Spørgsmålet er imidlertid, hvad man kan lære af indsigten i det, der er blevet kaldt den *negative sociale arv*. Først og fremmest kan man vel lære, at i et samfund, hvor der eksisterer social ulighed, kommer mange børn og unge til at undgælde for deres forældres sociale placering i samfundet. Men man kan måske også lære, at skolen – hvis den vil handle på baggrund af sociale indsigter i forskellige unges forudsætninger for at få noget ud af deres uddannelse – må medtænke elevernes forskellige habitus i tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning.

Man kan på denne baggrund fx spørge, om det er muligt at udvikle en undervisning, der hjælper elever, som orienterer sig mod overfladelæring frem for dybdelæring, til at udvikle deres forståelse af, hvad viden er. Kan undervisningen ved indledningen af det gymnasiale uddannelsesforløb arrangeres sådan, at lærerne hjælper eleverne til at udvikle vidensværktøjer, der kan understøtte de svære processer hen imod dybdelæring og metakognition (se fx Beck & Beck 2005; Beck & Paulsen 2011)? Og kan man forestille sig en undervisning, som i højere grad inddrager de praktiske erfaringer, unge fra uddannelsesfremmede miljøer typisk har, ved at give mere plads til værkstedsundervisning og praktiske projekter, end man traditionelt gør på de fleste af de gymnasiale uddannelser (Beck & Ebbensgaard 2009)? Endelig kan man også pege på, at integration af unge, som ikke kommer fra hjem, hvor man taler 'akademisk', er afhængig af, om lærerne formår at bruge et sprog, som disse elever føler sig hjemme i (Ulriksen et al. 2009).

## UNGDOM OG SKOLE EFTER DEN KULTURELLE FRISÆTTELSE

### Kulturel frisættelse

Sociologer som Anthony Giddens og Ulrich Bech har peget på individualiseringen som et fænomen, der i takt med den almindelige velstandsstigning og dermed sammenhængende sociale mobilitet har fået betydning for individets måde at opfatte sig selv på. Moderne mennesker giver ofte udtryk for, at de lever i en verden præget af mange valg, og at det handler om at være unik og derved yde sit særlige bidrag til fællesskabet. Det er en vigtig pointe i et sociologisk perspektiv, at individualiseringen ikke skal ses som en øget frihed til at realisere sig selv, men snarere som et vilkår, der giver nye muligheder og samtidig kan have en tendens til at overbelaste individet med en følelse af selv at skabe sit liv.



Den tyske ungdomsforsker Thomas Ziehe har i mange år beskæftiget sig med sammenhængen mellem individualisering og pædagogik og dermed moderniseringsprocessernes konsekvenser for skole og læreprocesser. Et centralt Ziehe-begreb er *kulturel frisættelse*, der henviser til, at traditionelle fænomener til familie, geografisk herkomst, sociale klasser og andre kollektive fænomener i nogen grad forsvinder som søjler for børns og unges identitetsprocesser. Hermed overlades unge dels til markedet og dets formninger gennem forbrug, dels til en øget grad af selv- og omverdensagttagelse, som Ziehe kalder *subjektivering*. Ziehe formulerer det et sted på den måde, at den sociale tradition ikke længere 'tænker' på vegne af individet, som således kan nøjes med at formulere det allerede tænkte individuelt. Efter den kulturelle frisættelse er der opstået et spillerum for individets egne beslutninger – og beslutningsproblemer. Hermed får den enkeltes kulturelle klassificering af sig selv en højere biografisk vægt.

Der knytter sig mange moderniseringsgevinster til aftraditionaliseringen af livsformerne. Unge mennesker får i et samfund præget af aftraditionalisering og kontingens både mulighed for selv at 'forme' dele af deres identitet ved i højere grad end tidligere at vælge uddannelse, livsstil osv. Omvendt rummer livet i informaliseringens kultur også nye anstrengelser. Mens mennesker tidligere kunne læne sig op ad allerede eksisterende konventioner, som definerede pligt, ansvar og rettigheder, så medfører de traditionelle socialformers sammenbrud, at angsten for ikke at høre til, ikke at vide, 'hvem' man er osv., lurer. Hvad der i én optik – og for nogle – er det fascinerende ved at leve i en kultur præget af kontingens, dvs. formbarhed, er i en anden optik – og for nogle andre – frustrationsfremkaldende og skaber eksistentielle og måske ligefrem psykiske problemer i forhold til selvværd og omverdensorientering.

### **Kulturelle orienteringsforsøg**

Ziehe har aldrig bedrevet systematisk empirisk forskning, men på baggrund af hverdagsagttagelser indfanger han nogle hovedtendenser inden for den senmoderne ungdomskultur (Ziehe 1981/1975, 1989, 2004; Ziehe & Stubenrauch 1983). Hans udgangspunkt er, at den øgede refleksivitet og kontingensvilkåret skaber forskellige former for 'kulturelle orienteringsforsøg', der kan forstås som foreløbige forsøg på at beherske kontingensen og sikre individet en identitetsplatform, som giver mening. De kulturelle søgebevægelser kan ses som en slags mentale investeringer, individet foretager i interaktionen med andre unge som reaktion på en rationaliseret og successivt aftraditionaliseret livsverden. De nye kulturelle søgebevægelser slår ikke kun igennem i hverdagslivet, men også i skolen qua dens status som en af de arenaer, hvor det intensiverede identitetsarbejde udfoldes.

*Subjektivering* handler om at blive til 'nogen', dvs. på én gang at blive en del af et fællesskab og et unikt individ, der kan fortælle en meningsgivende historie om sig selv i verden. Det subjektiverende unge menneske opsøger i en evig jagt på 'sig selv' situationer, som er 'varme', dvs. fulde af tryghed og spejlingsmuligheder, der giver bekræftelse og anerkendelse af den slumrende selvidentitet. Derimod undgår man helst den 'kulde', som opstår, når man efterlades med sin usikre selvopfattelse



i et 'koldt' rum, der opleves som præget af enten meningsløshed eller uopfyldelige krav. Subjektiveringsbestræbelser kan både kobles til fag som fx en interesse i at bruge faglighed til at skabe en ny identitetsplatform og bruges i et mere bredt identitetsperspektiv som en længsel efter sociale sammenhænge, hvor elever med et porøst jeg kan finde bekræftelse og anerkendelse og herudfra driste sig til at indoptage nye og fremmede elementer i deres identitetsdannelse.

*Potensering* (dvs. tilbøjeligheden til at forholde sig 'forstærkende' og 'kraftforøgende') er en anden af Ziehes kategorier. Oplevelsessamfundets fascinerende drømmebilleder, æstetiske overflader og dynamiske bagtæpper kan være et modtræk til meningsløshed og håbløshed. Potenseringen, dvs. en søgen efter intensitet, radikaliserer subjektiveringen på en hypermoderne måde. Specielt i bykulturerne identificerer mange unge sig med en livsstil, som indoptager dynamikken og tempoet i tiden. Fascinationskulturens døtre og sønner søger intensitet, overskridelse, tempo. Den potenserende unge er i gang med at lære at begå sig i det senmoderne, ja, er i gang med en senmoderne dannelsesproces, hvor en dyrkelse af intensive oplevelser er i centrum. Ifølge Ziehe er det negative i denne oplevelsesform og de hverdagsdiskurser, den skaber, ikke kulden, men den tomhed, der opstår, når der ikke sker noget, eller når det, der sker, forekommer anakronistisk, ligegyldigt og tomt. Potenseringsstrategien kan realiseres i et bredere identitetsperspektiv, hvor den typisk forbinder sig med populærkulturens sætliste af billed- og lydflader og diverse former for interaktion på Facebook og æstetiske udtryk som graffiti. Ziehe taler i denne forbindelse om, at nogle unges livsverden er præget af de *oplevelsestunneler*, som let kan komme på kollisionskurs med de former for ofte finkulturel dannelse, som skolens faglighed traditionelt har været orienteret mod. Også potenseringen har en fagligt vedkommende side, nemlig lysten til at skabe noget nyt, 'vilde' læreprocesser og innovation.

Den *ontologiserende* søgeproces forstår Ziehe som en bestræbelse på at finde 'tilbage til' eller 'ind i' det væsentlige, som både rækker ud over individet selv (til forskel fra subjektiveringen) og 'dybt ind' til den eksistentielle mening (til forskel fra potenseringen). Ontologiseringsbestræbelsen kan ses som et omverdensrettet forsøg på at korrigere det meningstab, som kontingensen giver anledning til. Ontologisering er således, på trods af 'tilbageskuende' præg, ikke et mindre moderne fænomen end de to andre søgeprocesser. Nogle former for ontologiserende søgeprocesser vil bevæge sig i en retning, hvor store spørgsmål som livets mening og 'det gode liv' i eksistential forstand kommer i centrum. Ziehe nævner i denne forbindelse militante politiske bevægelser, fundamentalistiske religiøse sekter osv. En mere moderat og fagligt orienteret form for ontologisering finder sted, når man i forhold til sin uddannelse efterspørger, hvad fag kan bruges til i et videre uddannelses- og jobperspektiv, hvor ideen om det sikre og gode liv forbindes med selvforsørgelse og familiestiftelse og andre former for søgen mod en kombination af ansvarlighed, mening og autenticitet i tilværelsen. I den forstand hænger ontologisering sammen med bestræbelsen på at nå frem til en voksenidentitet, der forbinder sig med tilværelsens grund og mening i etisk og arbejdsmæssig ansvarlighed.



## Identitet og skole

Ziehes pointe er, at de tre ovennævnte søgeprocesser er blevet en del af det ungdomsliv, som udfoldes i skolen, fx i kraft af de forventningsmønstre, elever har i forhold til undervisning. Bestræbelsen på at *performe* sin identitetsrolle i samværet med andre gennem en betoning af det unikke og det specielle er så at sige en konsekvens af individualiseringen.

Med sin baggrund i psykoanalysen, ikke mindst Heinz Kohuts selvpsykologi (jf. kapitel 2.4) fremhæver Ziehe relationen mellem elev og lærer som helt afgørende, og han lægger vægt på, at lærerens stil betyder noget i forhold til eleverne. Eleven spejler sig selv i læreren som 'den anden', der formodes at vide, og hermed bliver spørgsmålet om den måde, læreren relaterer sig til eleven på, altså lærerstilen, helt afgørende for den gode læreproces. Elevens forhold til faget går via forholdet til læreren, som ikke bare er 'instruktør', men spiller en rolle på elevens ubevidste scene som den, der formodes at vide, og den, der skal kunne rumme elevens frustrationer i læreprocessen. Med psykoanalytiske termer bliver lærerens opbygning af relationer til eleverne helt afgørende for, at der kan finde en faglig idealdannelse sted – dvs. at noget bliver efterstræbelsesværdigt, fordi det anerkendes af den, man gerne vil anerkendes af.

Lærerrollen knyttes hos Ziehe sammen med lærerens evne til at imødekomme to modsatrettede psykiske mekanismer hos eleverne. Eleverne skal lære at forholde sig nysgerrigt og afsøgende til 'det nye', som de ikke kender, og de skal have lov til indimellem at nyde allerede erhvervede indsigter. Sikkerhedsprincippet psykisk konservative komponenter må med andre ord opfattes som lige så vigtige for læreprocesser som det fremadrettede risikoprincip, og det er lærerens opgave at sikre en veldoseret 'pendling' mellem disse to principper. Den 'gode lærer', der formår at kombinere fagligt engagement og personlig troværdighed med evnen til at sætte gode læreprocesser i gang, fremstår hos Ziehe som en aldeles afgørende forudsætning for, at der kan etableres en idealdannelse i klasserummet.

I *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* (1983) henviser Ziehe, for at illustrere sin pointe, til en mimiker på en klovneskole, som viser eleverne, hvordan de skal gøre, som giver gode råd, og som opmuntrer. Han øver kritik, når han synes, at det er på sin plads. Eleverne kan indimellem være bange for, at den hårde og præcise kritik rammer dem selv, men kritik betyder også åbenhed, og at man bliver taget alvorligt. Og de oplever, at den, der øver hård kritik, også udøver den slags positiv ros, som bliver troværdig ved, at den kombineres med kritikken. Ziehe kalder dette for en lærer-mester-relation, som alle mennesker har brug for i deres liv. Han finder, at der er for lidt af denne i skolen, og at den undervurderes i den rationelle diskurs, der ofte præger skolens selvopfattelse, og som man også kan komme til at udfolde ved at lægge for stor vægt på kognitive og bevidste mentale processer som udgangspunkt for pædagogisk og didaktisk refleksion.

Ziehe kan på ingen måde betragtes som tilhænger af fortidens autoritære skole. Der har været reelle gevinster forbundet med opgøret med denne skoleform, bl.a. at skoleelever ikke behøver at lære, fordi de er bange for sanktioner. På den anden side er han dog også af den opfattelse, at informaliseringen af socialformerne har været



med til at besværliggøre læring og undervisning. Mens problemet for elever i den gamle autoritære skole var at administrere angsten for autoriteter, er problemet for moderne elever, som vokser op i en mediekultur med mange andre og ofte mere interessante tilbud end skolen, snarere at få skolen til at betyde noget vigtigt i deres liv. Ziehe taler i denne forbindelse om, at der er opstået en ny byrde for mange unge, nemlig at skulle leve op til samtidigheden af modsigelsesfyldte orienteringer fra kammeratskabsgruppen, populærkulturen, forældrenes forventninger og skolen, uden at 'lukke af' for tidligt. Denne problematiske situation fører til en række tidstypiske nøglevanskeligheder, som kan gøre skolearbejdet anstrengende for både elever og lærere: Der opstår en tendens til adspredthed og travlhed i sansning og adfærd, afstanden til den finkultur, der fortsat formidles, kan forekomme enorm, og endelig kan elever have store vanskeligheder ved at skulle opretholde selvmodtøveren over længere tid og sagsforløb.

Hermed skabes det senmoderne sammenstød mellem skolens formål og elevers identitetsprocesser, et sammenstød, som ifølge Ziehe er med til at skabe et *normalubehag* hos begge parter. Lad mig i forlængelse af Ziehes beskrivelser af subjektiveringens, potenserings og ontologiserings identitetsstrategier vise, hvilke former for kollisioner der kan være tale om:

	SUBJEKTIVERING	POTENSERING	ONTOLOGISERING
Grundspørgsmål	Hvem er jeg?	Sker der noget?	Hvad er meningen?
Positive værdier	Varme	Tempo	Helhedsforståelse
Negative værdier	Kulde	Kedsomhed	Meningsløshed
Forventninger til læreren	Den omsorgsfulde lærer	Den interessante lærer	Den meningsgivende lærer
Konflikt i forhold til skolen	Identifikation vs. distance	Zapperholdning vs. fordybelse	Værdi vs. analyse

*Ziehes identitetsstrategier.*

Pointen er, at der eksisterer et forhold mellem elevers identitetsprocesser og de forventninger, de har til læreren. Den elev, der søger varme og forståelse, vil have en tendens til at værdsætte den *omsorgsfulde* lærer, dvs. den lærer, som drager omsorg og lægger en beskyttende ring omkring elevens læringsarbejde. Den elev, der søger fart og tempo, værdsætter den *interessante* lærer, der med sin personlige karisma kan fastholde opmærksomheden og skabe dynamik i timen. Den elev, der søger mening og sammenhæng, værdsætter den *meningsgivende* lærer, hvis person og undervisning kan kobles til ideen om det meningsfulde liv.

Der kan opstå mange former for konflikter mellem søgeprocesser, der er afledt af selvdannelsens kultur, og de vidensmål, som skolen arbejder med. En elev, der subjektiverende lægger vægt på identifikationen i tilegnelsen af det faglige stof, kan få problemer med den nødvendige analytiske distance, ligesom den udfordringslyst, som læreren forventer, kan have trange kår på grund af elevens behov for at



stabilisere trygge zoner og dermed undgå situationer, der truer. Den elev, som potenserende søger dynamikken i interaktionen, kan få problemer med fordybelsen: Kedsomhedstærsklen er lav, og kravet til læreren er, at han eller hun skal levere en spændende og afvekslende undervisning. Dermed kan man sætte spørgsmålstegn ved, om fx projektarbejdets lange stræk appellerer til unge, hvis deres søgeprocesser præges af potenseringsstrategier. Den ontologiserende elev vil typisk spørge til lærerens og undervisningens evne til at pege på fagenes betydning og de perspektiver, der kan åbne sig i forhold til 'det gode liv' for den, der behersker faget. Det er fagets sandhed, man søger.

### Skolens rolle

Man skal ikke se bort fra, at der er mange elementer i ovennævnte søgeprocesser, som lader sig integrere i den moderne undervisning. En skole, som ønsker at forholde sig til elevernes dannelsesprocesser, må være i stand til at åbne sig mod elevernes legitime krav om at møde lærere, der kan imødekomme de spørgsmål, de har til tilværelsen, og de søgeprocesser, de som børn af deres tid er præget af. Ziehes pointe er imidlertid, at det kun kan lade sig gøre for skolen at spille en produktiv rolle i de unges dannelsesproces, hvis den er bevidst om undervisning som en særlig form for aktivitet, hvor eleverne ikke bare skal lære 'noget', men også lære at værdsætte den særlige form for viden, man får i dette 'kunstige' rum.

I Ziehes optik har reformpædagogikken – i en dunkel alliance med politiske ønsker om at kontrollere i kraft af planer og forkortede forestillinger om individualiserede elevers behov – skabt en skole, som ikke understøtter lærernes pædagogiske fantasi, men snarere fratager dem de sidste muligheder for at bedrive en undervisning, som udfordrer eleverne til at møde det, de ikke kender, og skabe en klas-serumskultur, der er noget andet end en reproduktion af konflikter, som eleverne sandsynligvis kender til hudløshed i deres liv uden for skolen. Og dét problem gør nok så mange højglansværdier, som i disse år bruges for at *booste* uddannelsessystemet, ikke noget positivt ved (en analyse af sådanne tendenser på dansk grund findes i Beck (2008); se også kapitel 6.2 i denne bog). På baggrund af en kulturanalyse, der fremhæver informaliseringen af socialformerne og reformpædagogikkens hang til at dyrke elevernes erfaringer og selvdannelsesprocesser frem for skolens kontrafaktiske karakter og fremmeddannelsen, argumenterer Ziehe derfor for en senmoderne skole, der bevidst forsøger at opbygge en ny aura, ikke som den gamle, men ved hjælp af kontrasterfaringer, og som institutionelt og symbolsk støtter de situationstyper, som fremmer disse:

Yderligere pragmatisering af undervisningens indhold, informalisering af omgangsformerne, subjektivering af selvopfattelsen – det ville alt sammen i dag ikke være andet end en fortsættelse af de unges livsverdener og den almindelige hverdagskultur på skolens område. Opfatter man skolens åbning på denne måde, løber man netop en risiko for at lukke af for noget, nemlig for muligheden af i kraft af *forskellen til eleverne* og i kraft af *forskellen i forhold til hverdagskulturen* at blive i stand til at åbne for nye og også subjektivt betydningsfulde moderfaringer (Ziehe 2004).







### Diskussion

Styrken i Ziehes position er, at han i en tid, hvor det moderne læringsbegreb har bragt en mere traditionel forestilling om undervisning og lærerens betydning for elevens læreprocesser i miskredit, fastholder en vigtig viden om netop lærerens betydning – også for senmoderne elever. Han vender sig i forlængelse af en opfattelse af ansigt til ansigt-relationens helt afgørende betydning for læreprocesser (mesterlæreideen) skarpt mod troen på, at man ved at formalisere læreprocesser i kraft af fx kompetenceplaner og andet af det, han som nævnt kalder højglansværdier, kan give skolen dens symbolske betydning tilbage. Det kan kun lærere, som bevidst sætter sig for at skabe en tæt atmosfære af personlige relationer mellem lærerne og eleverne.

En god skole giver i Ziehes optik lærere mulighed for at udvikle en stil med der-tilhørende ritualer og omgangsformer, som kan understøtte elevernes tryghed ved at øve sig på det, der er svært. Helt konkret foreslår Ziehe, at lærerne udvikler små *ritualer*, dvs. let formaliserede måder at interagere med eleverne på: Sådanne små ritualer kan medvirke til at lette presset på den elev, som har svært ved at gennemskue de gældende normer og forventninger i klasselokalet, og derved være med til at skabe den slags idealiseringer i interaktionen, som Ziehe lægger så stor vægt på. En god lærer skal i dette perspektiv have tid til at udvikle og udfolde sit relationsarbejde til eleverne, for uden de psykodynamiske mekanismer i relationen mellem lærer og elever, ingen læring.

Ziehe er blevet kritiseret for at operere med et for generaliseret begreb om senmoderne ungdom og for at se bort fra faktorer som social herkomst, etnicitet og køn. Selv mener han, at senmodernitetens intensiverede identitetsarbejde og de kulturelle søgeprocesser, som gør sig gældende i en kontingent kultur, befinder sig på et andet niveau, end en mere sociokulturel tilgang lader forstå. Hans pointe er, at individualiseringen slår igennem, lige meget hvor i samfundet man kommer fra.

Ziehe har ret i, at en for rigid kobling mellem habitus og objektiv placering (Bourdieu) vil være tilbøjelig til at se bort fra specifikke senmoderne formninger af unges identitet. Omvendt er svagheden hos Ziehe, at han ikke kobler mellem subjektivitet og objektive omstændigheder og fx udvikler en teori om stratificerede strategier blandt unge i relation til deres reelle handlemuligheder. På denne baggrund kan man sætte spørgsmålstegn ved, om den sociale og familiemæssige baggrund objektivt betyder mindre i dag, selv om unge måske nok tillægger sådanne faktorer lav betydning. De åbenlyse sorteringsmekanismer er rigtignok blevet mindre, men det betyder bare, at de lever et mere skjult liv. Og selv om unge måske ikke selv føler, at deres familiemæssige baggrund betyder noget, tyder utallige undersøgelser på, at familiebaggrunden i dag slår lige så meget igennem som tidligere.

Så selv om alle unge (og alle andre generationer for den sags skyld) lever i moderniteten og må foretage et identitetsarbejde på individualiseringens og kontingensens vilkår, synes de individuelle og sociale forudsætninger for at kunne navigere i det moderne rum altså at være forskellige. Ifølge idehistorikerne Lars Heide Schmidt (Schmidt 1999) og Lars Geer Hammershøj (Hammershøj 2005) er dannelse i dag *selvdannelse*. Det er ikke ualmindeligt, at man vil være noget andet, end man



er – og kun få stiller sig tilfreds med status quo. Det ikke ubetydelige problem er selvfølgelig, at tidens drejning mod selvdannelse hos nogle unge kan skabe forestillinger om, at man kan smutte uden om mødet med fremmeddannelsen for at blive 'sig selv'.

Mange unge har fattet, at man må kunne 'noget' for at blive 'nogen'. Dem kunne man – for nu at bruge en rejsemetafor – kalde *de opdagelsesrejsende*, og de har sandsynligvis aldrig haft bedre betingelser, netop fordi skolen i dag er så meget mere responsiv over for selvdannelsesprocesser, hvad enten disse orienterer sig mod subjektiveringens selvfølgning og inderlighed, potenseringens æstetiske overflader og skaberkraft eller ontologiseringens sikkerhedszoner og meningsbegrundelser. Der er dog også andre elever i nutidens massegymsnasium, som vi kan kalde *turister* (Bauman 1998 og 2000). Turisterne er de ambivalente unge, som på den ene side er optaget af den slags identitetsplatforme, populær- og ungdomskulturen giver, men som på den anden side er klar over, at det også er vigtigt at tage en uddannelse. I et fagligt dannelsesperspektiv er der tale om unge, som subjektiverende er optaget af deres egen indre livsverden, som potenserende lever en stor del af deres liv på Facebook og i andre sammenhænge, hvor 'der sker noget', og som ontologiserende søger mod tætte venskabsgrupper eller ligefrem sekterske organisationer for at finde en ønsket sikkerhed. I forhold til det faglige liv er turisterne optaget af det, der foregår, når noget virkelig fænger, men de kobler fra, når faglighedens karakter af fremmed stof ikke kan forbinde sig med deres 'interesser'. Endelig er der den gruppe unge, som vi kan kalde *vagabonderne*. Vagabonderne er de unge, som først og fremmest synes, det er svært at være ung, og som flere gange har forsøgt at finde deres plads i uddannelsessystemet, men igen og igen må sande, at det er for svært, for uinteressant. Deres motivation for at befinde sig i uddannelsessystemet er, at tiden fordrer, at man tager en uddannelse (samtidig med at den økonomiske krise ikke rigtig giver mulighed for at finde et arbejde). Denne gruppe har sandsynligvis mange træk til fælles med Trondmans modkulturelle unge. Pointen i forhold til diskussionen af senmoderne søgeprocesser er imidlertid her, at vagabonderende unge på mange måder kan ses som unge, der ikke får noget ud af de mange valg, som andre unge boltrer sig i – men snarere oplever netop disse valg som en byrde og måske leder efter en enkelhed i tilværelsen, som vil kunne fritage dem for individualiseringens byrde.

## TEORIERNE PÅ ARBEJDE

### Ni elevtyper

Dette kapitels forfatter har sammen med Michael Paulsen lavet en analyse af kursisternes verden på en VUC-institution (Beck & Paulsen 2011a, 2011b). I en spørgeskemaundersøgelse og en række interview tog vi udgangspunkt i elevernes selvrapporterede opfattelse af deres forhold til den faglige og den sociale kultur i deres klasse og på skolen. Vi nåede ad forskellige veje frem til at skelne mellem ni grupper, alt efter kursisternes grad af socialt og fagligt engagement i klasse og skole. Jeg vil i det følgende kort beskæftige mig med fire af disse grupper, som er fremhævet med fed i modellen på side 618.



	FAGLIGT AFVENTENDE	FAGLIGT AMBIVALENTE	FAGLIGT ENGAGEREDE
Socialt bidragende	De kontaktsøgende	De veltilpasse	De integrerede
Socialt ambivalente	De adspredte	De forvirrede	De pligtopfyldende
Socialt tilbageholdende	De uintegrerede	De løst relaterede	De instrumentelle

Ni kursisttyper. Sociale og faglige dannelsespositioner i skolelivet.

I analysen undersøgte vi vha. en spørgeskemaundersøgelse og en række uddybende interview, hvor store de forskellige grupperinger var på en enkelt skole. Resultatet var bl.a., at *de forvirrede* udgjorde den største gruppe på det konkrete uddannelsessted, mens fx *de uintegrerede* udgjorde en meget lille gruppe. *De integrerede* var en gruppe, som kvantitativt befandt sig mellem de to. Jeg vil dog ikke her gå i dybden med gruppernes størrelse, for det er en pointe, at fordelingen mellem de ni positioner er forskellig fra skole til skole og fra klasse til klasse. Der er derfor snarere tale om individpositioner, der rummer nogle forholdsvis definerbare træk, men som kan være mere eller mindre udbredte fra sted til sted.

Lad mig indledningsvis give en enkelt empirisk kommentar til Trondmans og Ziehes kategorier. Trondmans og Ziehes kategorier er i lighed med så mange andre modeller, der fikserer bestemte positioner, ikke uproblematisk. De foruddiskonterer bestemte ungdoms- og elevtyper uafhængigt af fag, det konkrete møde mellem skole, lærere og elever og de dynamikker, der gør sig gældende på den enkelte skole. Således kan der være en tendens til, at man med sådanne typologiseringer rumliggør eller tilstands-gør noget, der bliver til og forandrer sig, og som derudover er ekstremt kontekstbestemt. Nogle elever kan således vise sig at forandre strategi og adfærd, hvis de får lærere, som kan agere produktivt i forhold til lige netop deres følelsesstrukturer. Hertil kan man på den anden side indvende, at nogle følelsesstrukturer kan være så dybe og fastlåste, at de ikke sådan er til at forandre *over night*, og det er måske den pointe, Trondman og Ziehe forsøger at fastholde. Spørgsmålet er også, om det giver mening at opfatte indstillinger til skolen i det brede perspektiv, som Trondman og Ziehe gør. Eksempelvis kan det vise sig, at fagligt funderede følelsesstrukturer er relativt domænespecifikke forstået på den måde, at de knytter sig til bestemte fag, bestemte lærertyper eller bestemte klassekulturer. Eksempelvis er det ikke svært at finde elever, der forholder sig vidt forskelligt i forskellige fag og i forskellige sociale sammenhænge. Elevers følelsesstrukturer er med andre ord mere foranderlige og situationsbestemte, end Trondman og Ziehe umiddelbart lægger op til. I deres rumliggørelse af tidsmæssige fænomener deler de problem med mange andre forsøg på at operere med (for) statiske kategorier i forhold til noget, som bliver til og forandrer sig lige for næsen af forskeren.



### De uintegrerede kursister

De kursister, der forholder sig fagligt afventende og socialt tilbageholdende, kalder vi *uintegrerede*. Det er kursister, der giver udtryk for, at de ikke passer ind i skolen, at de ikke har kunnet finde sig til rette, at de holder sig for sig selv og har svært ved at engagere sig fagligt. For dem er skolen og klassen en fremmed verden, der lukker sig om sig selv med dem som udenforstående betragtere. De uintegrerede kursister formår hverken at udvikle en vellykket selvdannelse i relation til det faglige felt eller en vellykket social dannelse i relation til at blive en aktiv deltager i fællesskabet. De står derfor udenfor både det faglige og det sociale fællesskab.

Det fælles grundtræk for de uintegrerede kursister er, at de ikke har haft det let i skolesystemet hidtil, hverken socialt eller fagligt. Typisk har de ikke et klart formål med at gå på deres uddannelse, ud over at de meget gerne vil gennemføre. De kursister fra denne gruppe, som vi har interviewet, giver udtryk for, at de skal have en gymnasial uddannelse, men at de dybest set ikke ved, hvad de vil, og ikke interesserer sig for uddannelsens indhold. Man er typisk på hf, fordi det er en kortvarig gymnasial uddannelse, der skal overstås så hurtigt som muligt. De uintegrerede kursister har det som sagt svært i skolen. En kursist siger: "Jeg er en enspændertype". En anden kursist fortæller, at han har haft svært ved at blive en del af klassen. Ingen af de kursister, som vi opfatter som uintegrerede, udtrykker et absolut fjendskab over for skolen. Derimod betoner de, at skolen er rigtig god, og at der er fag og lærere, som fanger deres interesse. De udtrykker heller ikke, at der er noget fundamentalt forkert med deres klasser. Først og fremmest tilskriver de sig selv skylden for, at de ikke formår at udvikle sig fagligt og socialt vellykket i skolelivet. Egentlig vil de gerne være aktive deltagere. Men sådan bliver det ikke, idet de ikke formår at blive en del af det sociale og faglige fællesskab.

Når man spørger disse kursister, hvordan skolen kan hjælpe dem med at løse problemerne, svarer de, at nogle af lærerne bør gøre mere for at relatere undervisningen til hverdagen, forklare bedre og komme med flere praktiske eksempler og give meningsfulde lektier for, gerne i mindre mængde. Det løser dog næppe de sociale problemer, som disse kursister uden for lærernes domæne føler sig overladt til, og de heraf afledte vanskeligheder i relation til den faglige motivation og deltagelse.

Inddrager vi Trondmans kategorier, kan man sige, at de uintegrerede kursister anlægger en blanding af instrumentelle og modkulturelle strategier. Den manglende hjælp i det sociale netværk, fx familien, i forbindelse med lektier tyder på, at der for denne gruppes vedkommende er en klar sammenhæng mellem social baggrund og læringsstrategier. De udgør med deres minimale forventninger til skolen skolekulturens vagabonder, og man må formode, at de i større eller mindre grad står i fare for at falde fra eller kun med nød og næppe kommer igennem uddannelsen. De uintegrerede kursister befinder sig i en søgeproces, man med Ziehe kan betegne som præget af en *porøs subjektivering*, der dog mest skaber mislykkede forsøg på at skabe mening. Skolen giver ikke – i hvert fald ikke indtil videre – mening for dem, og de leder stadig efter den varme, som kan få dem ud af 'æggeskallen' og ind i et fagligt og socialt fællesskab. Måske finder de både varmen, energien og meningen andre steder end i skolekulturen, men netop denne radikale spaltning



mellem to livsverdener, skolen og fritidsverdenen, stiller denne gruppe i en dårlig situation i et samfund, hvor uddannelse betyder mere og mere for ens chancer for at få et godt liv.

De uintegrerede kursister har brug for et 'tændingssystem', der kommer udefra, fra lærerne og fra andre kursister, der kan fungere som gode spejlingsfigurer. Er klassen 'kold', og rummer den stærke eksklusionsmekanismer, vil de uintegrerede sandsynligvis blive fastlåst i en outsiderposition. Rummer klassen og lærerne derimod evnen til at give plads for kursister, som har svært ved at komme ud af deres skal, og giver dem små faglige sejre, som åbner mod fremmeddannelsen, vil en uintegreret kursist muligvis flytte sig i retning af et selv billede, der kan motivere til forandring.

De uintegrerede kursisters manglende deltagelse kalder dog også på en kritisk refleksion over, hvorvidt de i virkeligheden ville være bedre tjent med en anden type uddannelse og en anden slags socialt læringsmiljø. Først hvis de uintegrerede bringes ud af en fremmedgjort position og kommer til at opfatte skolen som noget, de kan og tør være med til at skabe, vil de for alvor kunne overskride positionen som uintegrerede – men hvordan får man startet en sådan proces? Det kan formentlig kun gøres igennem mange små skridt, hvor tillid og selvfortrolighed (gen) opbygges og krones med faglige, symbolske og sociale succesoplevelser.

#### De forvirrede

De kursister, der forholder sig fagligt og socialt ambivalent, kalder vi *de forvirrede*. Deres forhold til såvel det faglige som det sociale er uafklaret. På den ene side identificerer de sig med det sociale og faglige liv i skolen. På den anden side tager de afstand. Den faglige og sociale integration i skolelivet er derfor hverken helt vellykket eller mislykket. Kursisterne i denne gruppe kombinerer det faglige og det sociale på forvirrede, uafklarede og flertydige måder. En for flere typisk form for social ambivalens går på, at man befinder sig i en klasse, som man ikke socialt svinger godt med, hvorfor man giver udtryk for at være havnet i en uønsket tilbageholdende social position. Positionen er ambivalent, fordi man gerne vil være socialt engageret og også tilskriver sig selv evner dertil, bare ikke i forhold til denne klasse.

De sociale ambivalenser blandt de forvirrede spænder fra kursister, som befinder sig direkte dårligt i deres klasser, til kursister, som forholder sig tøvende, og videre til kursister, der har det bedst med at ytre sig og gøre sig gældende i mindre grupper, hvor de tør vove sig frem. I forhold til det faglige forholder flere af kursisterne sig ambivalent på den måde, at de i grunden er indstillet på at engagere sig fuldt ud i det faglige, men samtidig har svært ved at koncentrere sig, holde fokus, udøve selvdisciplin og få lavet lektier. Udsagnene indikerer, at gruppen af forvirrede kursister har svært ved at fastholde det faglige fokus, såvel i skolen som udenfor.

Symptomatisk for gruppens kursister er, at de giver udtryk for, hvad man kan kalde for 'lærerens ansvar for undervisningen'. Flere giver eksplicit lærerne skylden for deres disengagement. Hvis læreren gør undervisningen spændende og interessant, ikke accepterer adspredelse på computerne og gør lektierne nødvendige, vil flere af de kursister, vi har talt med, ifølge dem selv få meget mere ud af undervis-



ningen. I modsætning til flere andre grupper taler disse elever således ikke så meget om ansvar for egen læring, men mere om lærerens ansvar for god undervisning. Og en god undervisning er tydeligvis en undervisning, som får fat i det affektive, og som kan vitalisere kursister, der ellers let kan falde hen i apati og distraktion. God undervisning skal ramme kursisterne på noget, der umiddelbart vækker deres interesse – måske fordi de kan spejle deres egne usikre søgeprocesser i emnerne.

Det skinner igennem, at flere af kursisterne udvikler aktive strategier til at håndtere en virkelighed, hvor ikke al undervisning er lige spændende, og hvor man umiddelbart godt kan klare sig uden at lave lektier. En af disse strategier går ud på at fravælge computeren i undervisningstiden. En anden går ud på, at man bruger computeren til at lade sig op, så man ikke falder helt i søvn. En tredje og formentlig meget udbredt strategi handler om at udvikle kompetencer til at kunne deltage i undervisning uden at have forberedt sig.

Kursistgruppens forslag til, hvad der bør være anderledes på skolen, ligger i forlængelse af deres problemer med at engagere sig fagligt. Flere ønsker en strammere og mere konsekvent linje fra lærerne i forhold til uro og larm. Lærerne skal sætte sig i respekt og håndhæve faste regler. Hvis man ikke kan 'holde kæft', skal man smides ud af klassen og i sidste instans af skolen. Dette krav udtrykkes primært af kursister, der oplever sig forstyrret af andre kursister. Lærerne skal ligeledes gøre lektier nødvendige. Giver man lektier for, skal det være et krav for at deltage i undervisningen, at man har lavet dem. Dette krav er især møntet på forslagsstillerne selv, der blankt indrømmer, at de har svært ved at motivere sig selv til at lave lektier, der ikke er strengt nødvendige. At nødvendigheden ifølge de forvirrede kursister begrundes formelt (man skal lave lektier, fordi man skal) og ikke indholdsmæssigt (man skal lave lektier, når og hvis det indholdsmæssigt er en nødvendig del af læreprocessen) vidner om, at i hvert fald en del af dem ikke evner at se den dybere mening med fagenes indhold. Næsten alle kursisterne har enkelte eller endog flere fag, som de ikke finder spændende og interessante, og hvor undervisningen er for kedelig, eller hvor man ikke forstår faget. Et gennemgående fikspunkt i alle disse forslag er, at man ønsker sig lærere, som kan sætte sig i respekt.

De forvirrede er en gruppe, som har bevægelsesmønstre i mange retninger. Et gennemgående træk er imidlertid, at de kræver sikkerhed og har let ved at miste koncentration, hvis ikke de forstår, hvad der sker omkring dem. Det peger i retning af, at de forvirrede har et tyngdepunkt i forhold til den faglige undervisning, der som udgangspunkt er instrumentelt: De ved, at de har brug for uddannelsen, men de er ikke sikre på, at den på et dybere niveau er noget for dem. Nogle af de forvirrede ser ud til at have retning mod dybdelæring, hvis altså lærerne er i stand til at give dem 'sikre' træningsbaner, mens andre ser ud til i højere grad at stå i fare for at afkoble sig fra den faglige undervisning. Det synes at være kombinationen af en omverdensskeptisk subjektivering og en identitetsmæssigt forankret ontologiseringsstræben, der præger de forvirrede. De forvirrede ser således ud til at befinde sig i en nærhedszone i forhold til såvel den opdagelsesrejsendes passionerede fordybelse som vagabondens afkobling.

Vores bud er, at en klasse med relativt faste rammer og en rar atmosfære uden



besvær vil kunne flytte en del af de forvirrede kursister i en mere faglig og måske også mere socialt modig retning. I forhold til ungdomsuddannelsernes aktuelle udviklingsmuligheder er gruppen yderst central, dels fordi den udgør en stor del af kursisterne, dels fordi den i al sin ambivalens og forvirring er så bevægelig og kan falde ud til så mange sider. Gruppen er for så vidt både modtagelig for en faglig som en social fremmeddannelse, men også for alt muligt andet, hvilket gør den både sårbar, risikabel og dannelsesmæssig interessant. Et fænomen som *Cooperative Learning* er sandsynligvis blevet så populært på de gymnasiale uddannelser, fordi det rammer lige netop denne og beslægtede grupperinger blandt elever og kursister. Hvis dette har noget på sig, er nøglen til at flytte de kontaktsøgende kursister i en mere faglig retning at tilbyde arbejdsformer, hvor det sociale engagement mobiliseres og kanaliseres over i faglige læreprocesser gennem en høj styring og relativt korte sekvenser, der gør det uundgåeligt at bruge det sociale som medium for det faglige. CL og lignende former for ritualiseret og spillignende læringssamarbejde kan her være en løsning i modsætning til fx mere frit gruppearbejde, der for de forvirrede formentlig bare bliver til ufaglig snak.

#### De veltilpasse

De kursister, der forholder sig fagligt ambivalent og socialt bidragende, kalder vi for *de veltilpasse*. Det er kursister, der giver udtryk for, at de bidrager positivt til det sociale liv i klassen og på skolen, og for hvem det faglige ikke er en totalt fremmed verden, om end de dog ikke engagerer sig fuldt ud i fagene. Socialt trives de på hf og i deres klasse.

Det indikerer, at gruppen er tiltrukket af sociale og hurtige muligheder. Man reagerer på, hvad man har hørt, og hvad der virker overkommeligt. De øvrige særpræger alle på en socialt orienteret gruppe. Hvor en del af de forvirrede kursister opfatter det sociale som en forhindring i forhold til den faglige koncentration og i høj grad ønsker, at lærerne gør mere for at skabe ro og disciplin, så indtager de veltilpasse en mere afslappet position. Flere indrømmer, at der godt kan blive for meget snak og larm i klassen, men samtidig betyder det meget for dem, at man kan snakke sammen. I gruppen er der ikke stærke krav om inklusion og deltagelse i et bestemt slags fællesskab, hvilket for denne gruppe betyder, at de lettere kan inkludere sig og blive en del af fællesskabet. De trives med, at fællesskabet er mere løst. Som individ stikker man ikke så tydeligt af fra alle andre.

I modsætning til de andre kursister baserer denne kursiststype sin oplevelse på en erfaring med sit tidligere skoleliv, som fungerede socialt bedre. I folkeskolen kendte man bedre hinanden. Hvor de andre er glade for det sociale, til en vis grad netop fordi man ikke er forpligtet på et tæt samvær, ønsker denne grupperings kursister, at man var endnu tættere på hinanden. Gruppen af veltilpasse synes således at præges af mindst to elevtilgange. En, hvor man trives godt socialt på hf, fordi der er plads til forskellighed, og hvor fællesskabet ikke fordrer én bestemt måde at udleve ét skole- og ungdomsliv på. Og en anden, hvor man trives godt, men stræber efter mere fællesskab. De veltilpasse kursister, vi har interviewet, kan godt kan lide diskussion i klassen suppleret med gruppearbejde, hvor læreren går rundt. Tavleun-



dervisning, hvor læreren står og fortæller, kan være nødvendig, men det er ikke de veltilpasse kursisters foretrukne undervisningsform. At arbejde helt alene er man heller ikke glad for. En siger: "Jeg vil hellere lave noget i en gruppe end alene. Så er man flere om det, og der er flere meninger om det". En anden siger: "Jeg kan godt lide gruppearbejde. Det giver mere frihed, og man kan selv vælge, hvad man vil arbejde i dybden med". Flere kommer ind på, at det i gruppearbejde er vigtigt, at man får placeret sig i grupper, hvor der arbejdes og ikke blot snakkes: "Gruppearbejde fungerer godt, men nogle skal jeg ikke være i gruppe med, for dem snakker jeg om andet end det faglige med".

Det er karakteristisk for de veltilpasse, at de inkluderer sig selv blandt de snakkende. Ingen af dem siger, at det er de andres snak, der distraherer og forstyrrer. Risikoen for de veltilpasse er, at de kommer i gruppe med hinanden, så det *kun* bliver snak. De veltilpasse kursister hører umiddelbart ikke til de mest arbejdsomme. Eksempelvis siger én: "Lektier – nej, ikke så meget. Nu skal I læse fra side 10 til 20, så kan jeg godt glemme at skrive notater og så bare læse det. De gennemgår som regel det, man skulle læse". En anden siger: "Måske kunne jeg godt gå mere i dybden, men jeg har ikke tid, da jeg har gang i så meget uden for skolen". En tredje: "Nogle gange bliver jeg nødt til at prioritere. Afleveringer først, så opgaver, der skal bruges næste dag (...) Man kan godt møde op uforberedt".

Generelt ønsker de veltilpasse sig ikke en anderledes skole. Et par af dem, vi har talt med, synes dog, at skoledagen er for lang, og at det er hårdt, når der kommer for mange afleveringer tæt på hinanden. En enkelt giver udtryk for, at lærerne mere konsekvent bør sende folk uden for døren, når der opstår for meget snak. Det samlede indtryk er imidlertid, at de veltilpasse er velintegreret på skoler, hvor der er en afslappet omgangsform og plads til forskellige måder at være til på i skolelivet.

De veltilpasse er velintegrerede i forhold til det sociale liv på skolen og i Trondmansk forstand forholdsvis instrumentelle i de læringsstrategier, de anlægger rent fagligt – om end der, hvis man går tættere på, nok i mange tilfælde vil være såvel yndlingsfag, hvor man forholder sig mere passioneret, som hadefag, hvor man har givet helt eller delvist op eller er decideret 'imod'. Der er tale om en gruppe, som sætter pris på den afslappede atmosfære, der efter deres mening hersker på skolen. Man kan således sige, at de veltilpasse positionerer sig som kursister, der sætter pris på en skole, hvor man kan være 'sig selv' og ikke udfordres for meget. De er præget af det, man måske kan kalde defensive subjektiveringsstrategier, hvor de egentlig ikke ønsker at forme deres omverden i overensstemmelse med deres indre behov, men hvor de på den anden side vil have lov til at være, som de er.

De veltilpasse kursister har det udmærket med livet på hf. De har ikke de store ambitioner, men inden for de rammer, de nu engang har valgt, udgør de en gruppe, som er velfungerende både socialt og fagligt. Set fra en didaktisk synsvinkel udgør de veltilpasse kursister givetvis en ressource i en klasse. De er tilfredse med 'almindelig' undervisning, og de fungerer godt i sociale sammenhænge og er derfor nogle af dem, der bidrager konstruktivt til gruppeprocesser og en god klasserumskultur. Det samme gælder imidlertid for dem som for de forvirrede kursister, nemlig at de med deres sociale væsen let kan blive forført til at være mere sociale



end faglige. Vores gæt er, at også hvad angår denne gruppe, må initiativet til faglig koncentration komme fra lærere, som sætter dagsordenen – men de veltilpasse kursister vil givetvis ikke have svært ved at tilslutte sig initiativer i retning af øget faglig koncentration, hvis disse initiativer vel at mærke gør det muligt at kombinere socialt samvær og læring (hvilket på den anden side ikke udgør et uoverstigeligt problem i nutidens skole med dens mange sociale arbejdsformer).

#### De integrerede

De kursister, der både engagerer sig fagligt og orienterer sig socialt bidragende, kalder vi *de integrerede*. Det er ikke nødvendigvis de dygtigste kursister i snæver faglig forstand. Det er heller ikke nødvendigvis de kursister, som har de mest udviklede sociale kompetencer. Men det er kursister, der har en positiv indstilling til skolelivet i dets mangfoldighed. De dyrker fagene, ikke blot som midler til noget andet, men også fordi de finder dem spændende og interessante i sig selv. De udtrykker, at fagene og livet i skolen udvikler dem personligt og fagligt. Og de deltager aktivt i det sociale liv i klassen og på skolen. De andre kursister opfattes ikke som blotte instrumenter eller modstandere, men som mennesker, man kan og bør være sammen med på en god måde. Det er i denne gruppe en udbredt opfattelse, at man skal arbejde seriøst, men det skal samtidig være rart og afslappet. Man skal ikke være på én bestemt måde.

Alle de integrerede kursister har det da også godt i deres klasser. En siger simpelthen: "Det bedste er klassen. Jeg er rigtig glad for at gå her". Man kan ikke blot lide fagene og det at gå i skole. Man kan også lide de andre kursister. Man har det simpelthen godt i skolen med dem, man er sammen med. En anden af de velintegrerede kursister gennemfører dog en dobbeltstrategi, hvor hun skelner mellem, hvem hun har det sjovt med i frikvarterer og uden for skolen, og hvem hun arbejder sammen med, når hun selv kan vælge i fx gruppearbejde. Det er ikke sådan, at man som velintegreret nødvendigvis simultant skaber en syntese af det sociale og det faglige. Som ovenstående kursist siger, kan man også praktisere en hver-ting-til-sin-tid-strategi. Man nyder det brede sociale 'for sjov'-fællesskab i frikvarterer, efter skoletid og til fester og lignende, men dyrker et snævrere fagligt arbejdsfællesskab i timerne, især når der skal laves gruppearbejde. Det er typisk for de velintegrerede, at de forholder sig positivt til det meste. Der er mange fag, de godt kan lide. Der er mange kursister, som de har det godt sammen med. Og der er mange undervisningsformer, som de godt kan lide. Alle betoner de, at de foretrækker en stor variation af arbejdsformer. Og ligesom kursisten i citatet sigter de efter at opnå en bredere videnshorisont og ikke blot lære noget særfagligt. Det udelukker dog ikke, at der er fag eller rettere undervisning og lærere, hvor man – på trods af at man er en integreret kursist – mister det faglige engagement. Det sker, hvis man kun får mulighed for at stille få spørgsmål, eller hvis læreren ikke er i stand til at forklare det uforståelige på en anden måde, men blot gentager den samme uforståelige forklaring.

De integrerede læser som regel deres lektier, dog med forskellig dybde fra fag til fag. Flere af dem får hjælp til lektier fra familie og venner og opsøger også hjælpen,



bl.a. ved at sende en chatbesked til andre fra klassen, hvis hjælp de er sikre på at kunne bruge. Der er dog også forskel på kursisterne. En siger, at han ofte ser film, mens han laver lektier. En anden siger, at hun nok ikke får lavet så mange lektier, som hun burde, men 'de skal jo laves'. Man kan skelne mellem to typer af de integrerede. Der er dem, som går meget op i det faglige, og som også har det fint socialt, og der er dem, der går meget op i det sociale, og som også har det fagligt fint nok. Hvor den første type forbereder sig godt og grundigt og især dyrker det faglige, forbereder den anden type sig noget mindre og har det bedst, når de er i den sociale ramme, som skolen og klassen udgør.

Eftersom de integrerede har det godt i skolen såvel fagligt som socialt, har de naturligt nok ikke mange ønsker om en anderledes skole. Dog udtrykker en enkeltfagskursist en vis irritation over, at der ikke er nok respekt fra ledere og lærere i forhold til kursisters behov for fordybelse. Han fortæller om et projekt mellem tre fag, som skulle stresses igennem, hvilket gjorde skrivefasen alt for overfladisk, hvorefter der gik meget lang tid, før projektet blev evalueret. Hvorfor skulle det så stresses igennem? Hans pointe er, at fordi han interesserer sig så meget for fagene, skal han også have lov til at fordybe sig på en ordentlig måde – og det er der ikke altid tid til. Fra sin integrerede position anklager han så at sige lærere og ledelse for at tænke for instrumentelt.

De integrerede kursister orienterer sig ligesom de pligtopfyldende og de instrumentelle mod faglige dybdeprocesser, men i modsætning til de to andre grupperinger er denne gruppe også præget af en positiv orientering mod det sociale liv. På mange måder kan man sige, at vi her har at gøre med kursister, der har nået en personlig modenhed, og som forholder sig integrerende til faglige og sociale processer. De er opdagelsesrejsende i begge verdener. Det er tydeligt, at tyngdepunktet i denne gruppe ligger i den ældre gruppe af kursister, der har overstået teenageårenes turbulente søgeprocesser, og som derfor er på vej ind i en livsalder, hvor selvbevidsthed og empati i forståelsen af andre i nogen grad har reduceret betydningen af ungdommens mere ekstreme søgeprocesser.

Der er ikke tvivl om, at det i et didaktisk perspektiv må være utrolig rart og givende at have disse kursister i en klasse og på et hold. De repræsenterer en modenhed – og udgør derfor også, ihvertfald i vores undersøgelse, en markant større gruppering på hf-enkeltfag end på det toårige hf – som kan være en stor hjælp for mere søgende sjæle. I klasser og på hold, hvor den integrerede kursists position anerkendes og bruges som ressource, behøver der sandsynligvis ikke at opstå problemer, netop fordi disse kursister forholder sig positivt til forskellighed. I klasser, hvor klasserumskulturen er mere præget af turbulens og kamp, kan det derimod være svært at være denne slags kursist, og der er eksempler på, at denne position er svær at fastholde og hen ad vejen afløses af en mindre social position, som koncentrerer sig om det faglige.

### **SAMMENFATNING: ET ETNODIDAKTISK PERSPEKTIV**

Det forholder sig ikke sådan, at alle elever og kursister på ungdomsuddannelserne kan og vil det samme. Tværtimod bliver mangfoldigheden af individuelle positio-



ner inden for én og samme klasse sandsynligvis større og større i takt med, at skolerne skal kunne rumme flere og flere slags elever. Kulturelt udfordrer det skoler og lærere til at tænke i samarbejdsformer på tværs af diverse forskelle, og didaktisk lægger det op til en tilgang, hvor man som lærer tager udgangspunkt i de konkrete elever, der befolker ens klasse. I et sådant perspektiv findes der ikke arbejdsformer og undervisningsformer, som på forhånd er 'bedre' end andre; der lægges tværtimod op til en pragmatisk tilgang til undervisning, som funderes i en analyse af, hvilken 'slags' elever og kursister der befolker lige netop den klasse, man har som lærer eller lærergruppe. På samme måde har elever også forskellige interesser og måder at orientere sig i verden på, hvilket med fordel kan bruges af læreren, i hvert fald indimellem, når man skal vælge emner inden for faget.

Elevens faglige, personlige og sociale zoner for nærmeste udvikling er forskellige fra klasse til klasse og til en vis grad også fra skoleform til skoleform. Derfor lægger Ziehes og Trondmans tilgange op til det, jeg vil kalde *etnodidaktiske overvejelser*. Etno betyder 'folk', og begrebet henviser derfor til, at man må undersøge, hvad det er for forskellige slags elever, der befolker en klasse, og vælge samarbejds- og arbejdsformer derefter. Inden for den klassiske didaktiske tænkning forholder læreren sig til, hvad eleverne skal lære, og hvorfor de skal lære det. Etnodidaktikken udfordrer radikalt denne klassiske didaktiske tænkning, som kan have en tendens til at gøre den konkrete elev til et objekt for intentioner frem for at tage udgangspunkt i den på sin vis indlysende viden, at forholdet mellem elev og lærer er et subjekt-subjekt-forhold, og at undervisningsformer og emner må indkredses pragmatisk i forhold til lige netop de elever, man har.

De ni kategorier for en skelnen mellem faglige og sociale positioner og de dertil knyttede overvejelser kan måske inspirere til, at man som lærer laver en mere konkret analyse af, hvad det er for nogle elever, der befolker den konkrete klasse, og hvad man derfor kan overveje af strategier over for forskelligheden i den lille mikrokultur, en klasse eller et hold er.

## LITTERATUR

- Bauman, Z. (1998). *Globalization: the human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, S. (2008). Gymnasiet, eleven og det ideelle menneske. I: Bertelsen, J.T. et al. (red.). *Viljen til visdom: En bog om dannelse og uddannelse*. Aarhus: Forlaget Slagmark, Aarhus Universitetsforlag.
- Beck, S. & Beck, H.R. (2005). *Gyldendals Studiebog*. København: Gyldendal.
- Beck, S. & Ebbensgaard, Aa.B. (2009). *Mellem Bagenkop og Harbøre*. Skriftserien Gymnasiepædagogik, nr. 75. Odense: IFPR. Syddansk Universitet.
- Beck, S. & Paulsen, M. (2011a). *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Skriftserien Gymnasiepædagogik, nr. 80. Odense: IFPR. Syddansk Universitet.
- Beck, S. & Paulsen, M. (2011b). *Læringsamarbejde – en etnodidaktisk analyse af Cooperative Learning på hf og VUC*. Skriftserien Gymnasiepædagogik, nr. 86. Odense: IFPR. Syddansk Universitet.



- Hammershøj, L.G. (2005). Stoffet der danner – Selvdannelse, almen dannelse og det interessante. I: Lieberkind, J. & Bergstedt, B. (red.). *Dannelse mellem subjektet og det almene – en antologi*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Schmidt, L.H. (1999). *Diagnosis 1*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Trondman, M. (1998). *Kultursociologien i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, Aa.B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.
- Willis, P. (1981/1977). *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House.
- Ziehe, T. (1981/1975). *Pubertät und Narzissmus: Sind Jugendliche entpolitisiert?* Frankfurt am Main: Taschenbücher Syndikat/EVA.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed – Ungdom, skole, æstetik, kultur*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.