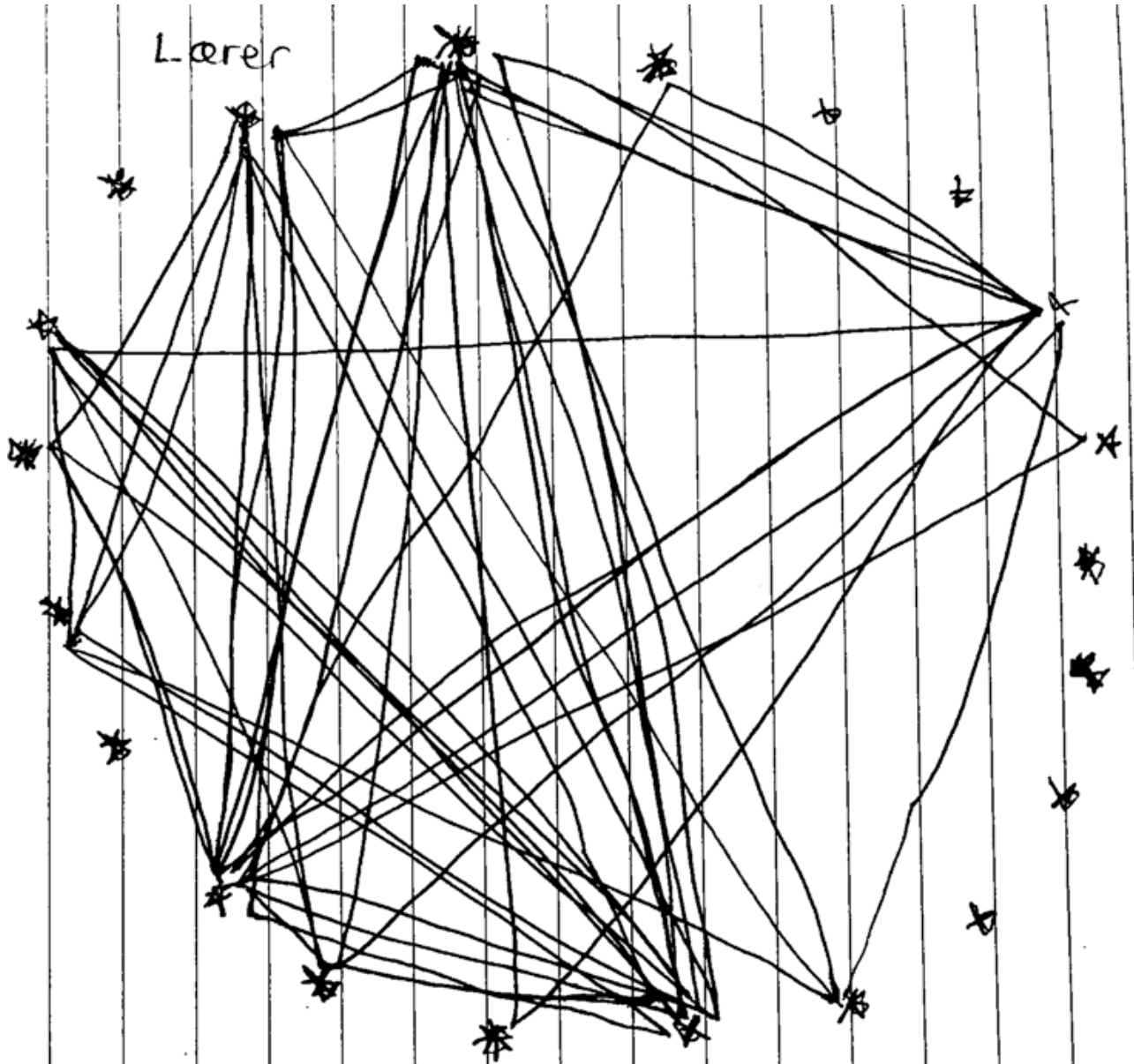


Diskussionsbaseret undervisning

- et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.



Udarbejdet af Julie Torp Olsen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi Aalborg Universitet, CPH

Vejleder: Iben Jensen

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☐

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale x	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	--

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Julie Torp Olsen	20141549	
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	30. marts 2017	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	154.935	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Iben Jensen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Indholdsfortegnelse

1.0 Abstract	4
2.0 Indledning	5
2.1 Problemformulering	8
3.0 Specialets opbygning	8
3.1 Specialets aktualitet i uddannelsesfeltet	8
4.0 Konstruktion af genstandsfelt	10
4.1 Præsentation af Det frie Gymnasium	10
4.2 Adgang til felten	11
4.3 Konceptet bag diskussionsbaseret undervisning	13
4.4 Konstruktion af diskussionsbaseret undervisning på Det frie Gymnasium	14
5.0 Teoretisk konstruktion	16
5.1 Positioner af subjektivitet & diskursiv regularitet	17
5.2 Viden & relationer af magt	18
5.3 Subjekt & magt	20
5.4 Teknologier & styring	22
5.4.1 Styringsteknologier i pædagogisk praksis	22
6.0 Metodiske greb	24
6.1 Etnografisk feltarbejde	24
6.2 Indsamling af empiri	25
6.2.1 Observation	25
6.2.2 Feltnoter, optagelse og transskribering	26
6.2.3 Fokusgruppeinterview	27
6.2.4 Uformelle samtaler	28
6.3 Analytiske strategier	29
7.0 Analyse	30
7.1 Mål og motivation i 1.u	31
7.2 Klasserummet i 1.u – mellem faglig og personlig selvviden	34
7.3 Diskussionsbaseret undervisning på DFG	37
7.3.1 Lars forvaltning af diskussionsbaseret undervisning i 1.u	38
7.3.2 Et andet rum for deltagelse	41
7.3.3 Den fysiske cirkel som social teknologi	45
7.4 Opsamling og afslutning af analyse	49
8.0 Perspektiverende diskussion af analytiske fund	50
9.0 Konklusion	53
10.0 Litteraturliste	56
11.0 Artikel: Diskussionsbaseret undervisning	59
12.0 Bilag 1 - Interviewguide	63
13.0 Bilag 2 - Transskribering af fokusgruppeinterview	64
14.0 Bilag 3 - Feltnoter og uformelle samtaler	70
15.0 Bilag 4 - Transskribering af observationsoptagelser	75

1.0 Abstract

The core aim of this thesis, is to study in which way high school students can participate in the classroom, in the practice of traditional and discussions-based learning. The study takes place in a high school called 'Det frie Gymnasium'[DFG]. It's a private school, where valuables of democracy, community and an equal relationship between teachers and students are high priority.

DFG has implemented the method discussions-based learning, as a way to strengthen these valuables and to focus on topics that are not included in the set of curriculum.

The method discussions-based learning is a American concept which goals is to foster a space of learning, where students can contribute with different perspectives in the same lesson, and thereby offering student different paths to and possibilities of learning. The setting is different, and the teacher involves the students and expects them to be a part of the learning environment.

DFG's implementation of discussion-based learning, is a interesting perspective to the focus on the increasingly knowledge and skill based globalized market, which seems to influence the organization of the pedagogical practices and field of education. Also in high school, where a focus on individual professionalism, grades and further education seems to dominate. In continuation of this, I have studied how student are regulated differently in the traditional and discussions-based learning. The theoretical framework of the study is inspired by Michel Foucault's theories of relations of discourse, subject, power and knowledge. As this can give an opportunity, to see the subject as regulated in relation to power.

The thesis is based on an analysis of empirical data in forms of ethnographic field studies in the classroom of 1.u. Both traditional and discussions-based learning, was observed as well as an interview with the students where completed.

The main theme of the study is how knowledge appears in the classroom in the different teaching sessions and how the student's strategies of participation occurred. In the analysis of the thesis, I am to conclude that, in spite of DFG's intention to remove focus from individual professionalism, characters and curriculum. Curriculum based knowledge and grades still regulates the class lections and this regulate how students participate. In discussion-based lections I have seen, how the organization and relations between teacher and student is more regulated of personal relations and that legitimize new ways for the students to participate in the classroom.

2.0 Indledning

Det almene gymnasium udgør en af de centrale institutioner i det danske uddannelsessystem. Det er en traditionsbunden instans, som har sine historiske rødder tilbage til latinskolerne. Gymnasiets virke har hidtil, og omhandler forsat, spørgsmål om læring, oplysning og dannelse (Pedersen, 2009).

I dag beskrives det almene gymnasium, som noget der primært har til formål, at sigte mod videre uddannelse og betegnes fra politisk side, som en uddannelse der retter sig mod unge med interesse for viden og fordybelse (Retsinformation, 2011). I relation hertil, er der en velkendt målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet [UVM], 2014). En målsætning, der har domineret det politiske uddannelsesområde gennem 00'erne og som vidner om, at man ønsker alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse og dermed også en videregående uddannelse, idet gymnasiet netop har til formål, at forberede til videre uddannelse. I Undervisningsministeriets seneste profilmodel (UNI-C 2012), står beskrevet, at ud af den ungdomsårgang der afsluttede 9.klasse i 2012, forventes det at ca. 93% gennemfører mindst en ungdomsuddannelse¹ (Undervisningsministeriet [UVM], 2014).

Det store fokus på forberedelse til videre uddannelse i gymnasiet, har ført til en diskussion, hvor kritikere hævder, at de idealer om oplysning og dannelse, som hidtil har præget organiseringen af gymnasiet som uddannelsesinstans, er blevet overtaget af læringsmål der kun sigter mod videre uddannelse set i et økonomisk arbejdsmarkedsperspektiv (Pedersen, 2009).

Ingen tvivl om, at gymnasiet som uddannelsesinstitution er under forandring - noget som kommer til udtryk gennem politiske beslutningsprocesser. I slutrapporten 'Det handler om velstand og velfærd' fra 2014, fremlægger produktivitetskommissionen deres kritikpunkter på uddannelsesområdet, blandt andet gymnasiets faglighed, set i forhold til dets sigte om, at forberede til videre uddannelse. Kommissionen problematiserer, at fagligheden er under pres i kraft af den øget optagelse på gymnasierne. De mener, at det simpelthen er blevet for let, at blive optaget på og gennemføre en gymnasial uddannelse og forklarer det med, at dumpeprocenten ikke har været faldende i takt med den øget tilgang (Produktivitetskommissionen, 2014, s. 77). Samtidig kritiseres det faglige indhold, da det ikke lever op til det faglig niveau på de videregående uddannelse og heller prioriteres den faglighed der matches de videregående uddannelser med højst produktivitet (Produktivitetskommissionen, 2014, s.78-79). Der efterspørges altså i højere grad en styrket og mere anvendelsesorienteret faglighed i gymnasiet, set i et arbejdsmarkedsperspektiv. Denne problematik

¹ At 93% af en årgang gennemføre mindst en ungdomsuddannelse skal ses over en periode til ca. 40-års alderen. 72 pct. forventes at have gennemført mindst en ungdomsuddannelse, når de er ca. 20 år gamle. 87% ved ca. 25 år og 93 % løbende op til ca. 40 år (UVM, 2014).

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

som kommissionen peger på, bliver yderligere bekræftet gennem en ny reformaftale; 'Aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser' (2016), der er vedtaget af regeringen og et bredt flertal af partierne og som træder i kraft i skoleåret 2017/18. En reform som lægger vægt på strammere adgangskrav til gymnasiet, gennem karakterkrav og et større fokus på uddannelsesparathed i folkeskolen. Ydermere er der også et tydeligt fokus på, at styrke fagligheden, særligt i traditionelle fag som matematik. Om dannelse i gymnasiet står der i aftalen beskrevet: "I gymnasial sammenhæng lægges særligt vægt på det boglige og det kundskabsmæssige, fordi de gymnasiale uddannelser er studieforberedende. Der skal opnås kundskaber og viden gennem uddannelsens fagrække, der sikrer eleven almindelig dannelse og forudsætninger for videre studier." (UVM, 2016, s. 6). Ovenstående bevidner om, at der fra politisk side er et ønske om at styrke fag-fagligheden i gymnasiet og i højere grad bedrive gymnasiet som en instans, der skal uddanne til videre uddannelse set i et økonomisk, anvendelsesorienteret konkurrenceperspektiv.

De nye politiske logikker som synes, at præge gymnasiets virke har ført til en overordnet diskussion om hvordan, henholdsvis faglighed og dannelse skal være i centrum i måden hvorpå der bedrives gymnasium. Dette øget fokus på den faglige præstation, problematisere Lektor ved Syddansk Universitet, Sten Beck i det han ser udviklingen ske på bekostning af den almene dannelse: "De unge kommer til at mangle dybde og evnen til at tænke selvstændigt. Det vil give "teaching for the test". (Gymnasieskolen, 2015). Hans bekymring deles af professor og forskningsleder på Center for Ungdomsforskning Noemi Katznelson, som mener at en mere målorienteret undervisning qua et øget fokus på karakterer, fordre et læringssyn, hvor elevens læringsudbytte skal ses i forhold til et arbejdsmarkedsbehov, hvor der er brug for, at eleverne er udannet med et særligt sæt af kompetencer (Katznelson, 2014, s. 155). En problematisk tendens som ifølge flere eksperter er præget af en individualiserende læringsdiskurs i det pædagogiske felt (Pedersen, 2009; Hultqvist & Krejsler, 2004; Katznelson, 2014).

Med udgangspunkt i ovenstående skitsering af de politiske strømninger, som jeg ser influere gymnasieområdet i dag, og kritikken heraf, finder jeg det interessant, at Det frie Gymnasium [DFG] er skabt, og til stadighed bedrives ud fra værdier som jeg tolker går imod de strømninger. En overbevisning som forklares ud fra, at DFG er en uddannelsesinstitution som er skabt ud fra værdier som fokuserer på læring gennem demokratisk dannelse og fællesskab, og netop er karakteriseret ved at fjerne fokus fra karakterer. Et værdigrundlag og fokus, som jeg ser et yderligere ønske om forstærke gennem implementering af undervisningsmetoden *Diskussionsbaseret undervisning*. Inspireret af Ungdoms- og uddannelsesforsker Ulla Højmark Jensen, forstår jeg metoden, som et pædagogisk

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

undervisningsredskab der har til formål, at gøre op med de undervisningslogikker der præger den traditionelle undervisning og herigennem favne de elever som er udfordret:

”Grundelementet i den diskussionsbaserede undervisning (Inquiry Based Education IBE) er at invitere eleverne til at arbejde med virkelige problemer og stille autentiske spørgsmål i undervisningen som der ikke er ét rigtigt svar på. Dette indebærer en forståelse af læring som noget der finder sted, gennem aktiv deltagelse i et fællesskab og som giver mulighed for at trække på refleksioner, viden, oplevelser og erfaringer fra en ikke-skolekontekst.”
(Jensen, 2015).

Med udgangspunkt i ovenstående beskrivelse kan metoden anskues, som et modsvar til en individualiserende læringsdiskurs med et overvejende fokus på fag-faglige målbare præstationer. I det udgangspunktet for læring, sker gennem fællesskab og gensidig dialog mellem elever og lærer, i stedet for at fokusere på målbare præstationer hos den enkelte elev.

Diskussionsbaseret undervisning som metode ser jeg, stiller spørgsmål til, hvilken viden der er legitim i klasserummet og ydermere hvilke deltagelsesstrategier der er legitime i en undervisningssammenhæng. Interessante spørgsmål er hertil hvilke undervisningslogikker og læringsdiskurser der influerer undervisningen på DFG, og om diskussionsbaseret undervisning styrker DFG's værdier ved, at bryde med uddannelsespolitiske logikker?

Jeg finder det relevant, at undersøge ovenstående skitseret problematikker i praksis, og har derfor i en periode lavet feltarbejde i en klasse på DFG, hvor jeg har observeret traditionel og diskussionsbaseret undervisning. I mine observationer har jeg taget udgangspunkt i en række arbejdsspørgsmål:

Sker der et skifte i klassens kommunikation når de har henholdsvis diskussionsbaseret undervisning og traditionel undervisning – og hvordan kommer det i så fald til udtryk?

Kommer der nogle andre elever i tale når undervisningsformen ændrer sig?

Er der en anden viden og deltagelse på spil i den diskussionsbaseret undervisning?

I et analytisk perspektiv bliver det interessant, at skabe blik for hvilke læringsdiskurser undervisning på DFG fordre, og om det ændres i den diskussionsbaseret undervisning. Med udgangspunkt i Michel Foucaults analytik omhandlende begreberne diskurs, subjekt, magt og viden som relationelt betinget, har jeg konstrueret følgende problemformulering:

2.1 Problemformulering

Hvilke positioner konstitueres i klasserummet og er diskussionsbaseret undervisning medskabende for nye positioner og et andet mulighedsrum for elever?

3.0 Specialets opbygning

Specialet er inddelt i seks kapitler. Dette indledende kapitel har til formål, at præsentere og afgrænse specialets fokus og relevans gennem en indledning, specialets problemformulering og specialets aktualitet i uddannelsesfeltet.

Andet kapitel danner rammen om en konstruktion af genstandsfeltet for specialet, her vil DFG som uddannelsesinstitution blive præsenteret, samt min adgang til felten. Ydermere vil metoden diskussionsbaseret undervisning blive præsenteret og måden hvorpå DFG har valgt at implementere metoden.

I tredje kapitel udformes specialets teoretiske konstruktion, som har til formål at skabe transparens omkring den videnskabsteoretiske tradition jeg i specialeprocessen indskriver mig. Ydermere skal kapitlet skabe indsigt i måden, hvorpå mit metodiske arbejde og analytiske fund udformes. Den teoretiske konstruktion tager udgangspunkt i Michel Foucaults analytik omhandlende begreberne diskurs, subjekt, magt og viden. Ydermere vil Foucaults begreber omkring teknologi og teknikker blive operationaliseret med inspiration fra Kenneth Hultqvist.

Fjerde kapitel tager form om specialets metodiske greb, hvor indsamlingen af empiri vil blive præsenteret og de analytiske strategier der er anvendt til at læse og anvende det empiriske materiale blive skitseret. Ydermere vil refleksioner af egen position i felten, der opstået gennem processen blive belyst heri.

Femte kapitel danner rammen om specialets analysedel, der opdelt i tre hoveddele og en afsluttende opsamling.

I det sjette kapitel belyses analysens hovedpunkter i et diskuterende perspektiv.

Det syvende kapitel opsamler og afslutter specialet med en konklusion.

3.1 Specialets aktualitet i uddannelsesfeltet

I det følgende vil jeg kort redegøre for diskussionsbaseret undervisning i en uddannelse og forskningskontekst. At arbejde med diskussionsbaseret undervisning i en skole- og uddannelseskontekst, er nok ikke et ukendt fænomen. Den form som specialet beskæftiger sig med, er dog en bestemt undervisningsmetode som bygger på specifikke principper der vil blive præsenteret

yderligere senere i specialet. Diskussionsbaseret undervisning (Inquiry Based Education IBE), stammer fra USA og bliver brugt i forskellige kontekster i grundskolen og high schools.

Med udgangspunkt i Basil Bernsteins begreber *Klassifikation* og *Rammesætning* beskriver Louw & Jensen (2013) diskussionsbaseret undervisning, som en forvaltning med en svag klassifikation og rammesætning. Konklusionen bygger på et analytisk studie af en undervisningssituation på en transfer high school i New York, hvor elever der ellers er droppet ud får ny chance for, at gennemføre high school. Klassifikation skal her forstås som *The praxis scale*: "The teacher in the example is trying to create learning processes integrating elements from different subjects in the same lesson. The classification of content is weak and the students' contributions are invited into the learning environment, thereby offering students different paths to and possibilities of learning." (Louw & Jensen, 2013, s. 117). Den svage klassifikation kommer til udtryk i måden hvorpå læreren undervisningsdifferentiere undervisningen, så eleverne kan blive en del af læringsmiljøet med hver deres forskellige forudsætninger. Ifølge Bernstein er en pædagogisk praksis med svag rammesætning karakteriseret ved et stort forandringspotentiale (Bernstein, 2001, s. 78). Kommunikationen til omverdenen kan siges at være mere åben. Rammesætningen skal forstås som *The students positioning scale*: "The learning environment varies according to the needs and ideas of the students. In the example, the students introduce new themes to the discussion and the teacher uses them as part of the scaffolding of the discussion. The student outcome will obviously vary, so standardizing is difficult." (Louw & Jensen, 2013, s. 118). En svag rammesætning forklares herudfra ved eleverne bliver medforvaltere af undervisningsindholdet og kommunikationen bliver mere kompleks. Der ikke fokus på et outputstyret læringsudbytte, som der ellers er ved en stærk rammesætning, hvor afsenderen for den legitime kommunikation er mere tydelig (Bernstein, 2001, s. 80).

Konklusionerne på diskussionsbaseret undervisning i en international kontekst, bidrager Jensen endvidere med i en dansk uddannelses- og forskningsoptik. Med udgangspunkt i et tidligere forskningsprojekt om Social Arv (Jensen & Jensen, 2005), diskuterer hun i en artikel, hvordan der ligger en problematik i, at man har et ønske om at alle unge skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse, samtidig med at ungdomsuddannelserne ikke synes at favne alle unge, i og med at der forsat er en gruppe af unge som påbegynder, men ikke gennemføre en ungdomsuddannelse. Med udgangspunkt i erfaringer fra USA og forsøgsprojekter fra enkelte danske gymnasier, inddrager hun diskussionsbaseret undervisning som en metode, der kan bidrage til at flere unge gennemføre den ungdomsuddannelse de har påbegyndt qua de principper undervisningsmetoden bygger på (Jensen, 2015). Ligeledes finder jeg det relevant, at sætte diskussionsbaseret undervisning ind i en dansk uddannelseskontekst, da netop spørgsmål vedrørende læring, dannelse, motivation og deltagelse i

klasserummet synes at dominere den videnskabelige og uddannelsespolitiske debat, og hertil vurderer jeg, at diskussionsbaseret undervisning er et spændende indspark.

4.0 Konstruktion af genstandsfelt

Grundet mine tidsbegrænsede ressourcer i specialeprocessen og det, at jeg arbejder alene på undersøgelsesområdet, har gjort at jeg har været nødsaget til at afgrænse mig i forhold til gymnasiefeltet, som ramme for specialets analyse. Mit ærinde er ikke en decideret feltanalyse af gymnasiefeltet, ikke at det ikke ville være relevant for at belyse specialets problemstilling, men interessen ligger på mikro-sociologiske analyser af klasserummet, herunder elever og læreres handlen heri.

Inspireret af Kirsten Hastrup (2010), professor i Antropologi på Københavns Universitet, skelner jeg i specialet mellem *felten* og *feltet*. Ifølge Hastrup skal *felten* forstås som det fysiske sted hvor man befinder sig og indsamler sit empirisk materiale. *Feltet* skal derimod forstås som et analytisk genstandsfelt, som er rammesat på baggrund af et videnskabeligt udgangspunkt (Hastrup, 2010, s. 57). I det her speciale vil *felten* udgøres af DFG, eksemplificeret gennem 1.u., da det er her jeg har indsamlet min empiri til mit analytiske arbejde. Denne skelnen er nødvendig for at påvise, at jeg som udgangspunkt tilgår *felten* med en forståelse af gymnasiet som et komplekst felt, hvori jeg ikke kan indsamle materiale som kan bruges til at analysere konkluderende generaliserbarheder. Men ved, at konstruere klasserummet i 1.u som et analytisk genstandsfelt, *feltet*, med udgangspunkt i specialets teoretiske konstruktion vil jeg kunne få blik for den sociale verden hvori positioner konstitueres i et klasserum på DFG.

Specialets udgangspunkt er, at belyse hvilke positioner der konstitueres i traditionel og diskussionsbaseret undervisning på DFG for herigennem, at skabe blik for hvorledes der fremtræder et nyt mulighedsrum for eleverne at handle ud fra. Jeg anser klasserummet på DFG som et komplekst felt, der kan anskues ud fra forskellige perspektiver og samtidig et felt i en kontinuerlig forandring. I det følgende, vil konstrueret skitseringer af det felt specialet omhandler blive præsenteret.

4.1 Præsentation af Det frie Gymnasium

DFG blev grundlagt i 1970 i forlængelse af ungdomsoprøret og er en selvejende institution. Det består af to afdelinger som begge er beliggende på Nørrebro i København. DFG består af en 8.-, 9.- og 10.klasse, gymnasium samt hf. På skolens hjemmeside bliver DFG beskrevet som en skole der lægger vægt på demokrati, faglighed og fællesskab (Det Frie Gymnasium, 2006-2007). I skolens

værdigrundlag står der, at den demokratisk struktur har til formål, at alle skal have størst mulig indflydelse på egen og skolens situation (ibid.). Ydermere betegner DFG sig, som et basisdemokratisk gymnasium hvor alle beslutninger træffes på lige vilkår mellem skolens ledelse, lærere og elever. Derfor holder skolen hver torsdag et skolemøde, som er obligatorisk for alle, hvor de vigtigste beslutninger om skolens indhold og virke tages. Herudover nedsættes der på skolemøderne udvalg blandt eleverne til at træffe mindre beslutninger. Skolen består som sagt af to afdelinger, begge ældre bygninger, hvoraf den ene er fuldstændig malet til med graffiti, både indvendigt og udvendigt. At det er tilladt at lave graffiti og tegne på væggene i klasselokalerne i den ene afdeling er f.eks. noget af det som er blevet besluttet på et skolemøde. Derudover er det også blevet besluttet, at skolekantine kun serverer vegetarmad. Den basisdemokratiske struktur på DFG, har til hensigt at skabe et mere uformelt og ligeværdigt samvær lærere og elever imellem. Det gælder både i forhold til de praktiske ting udenfor undervisningslokalerne, men det gælder også i de pædagogiske relationer, både i og udenfor klasserummet. F.eks. findes der ikke et lukket lærerværelse på skolen. DFG prioriterer nytænkning højt og beskriver sig selv, som en eksperimenterende skole, der ønsker at fokusere på det de anser som det vigtigste i undervisningen; læring, dialog og samarbejde (ibid.) Det kommer blandet andet til udtryk, i anderledes eksamensformer og et ønske om, at nedprioritere karakterers betydning i dagligdagen ved kun at give lovbefalede karakterer, i form af eksamenskarakterer. Ydermere kommer det til udtryk ved, at eksperimentere med nye undervisningsformer, som f.eks. diskussionsbaseret undervisning.

4.2 Adgang til felten

Min adgang til det felt jeg har ønsket, at undersøge har på sin vis været nem, da jeg allerede havde en kontakt til gymnasiet gennem arbejdet på et tidligere semesterprojekt.

Interessen for specialets emne, kommer fra erfaringer jeg gjorde i projektarbejde på 9. semester på uddannelsen Læring og Forandringsprocesser. Sammen med tre andre studerende var jeg i et praksisforløb på DFG, hvor vi gennem observationer, interviews og en daglig gang på stedet først og fremmest, blev bekendte med DFG som uddannelsesinstitution. Derudover oplevede vi deres arbejde og udfordringer med implementeringen af en ny undervisningsform, diskussionsbaseret undervisning, som forsøgsprojekt i de nye 1.g klasser. Herpå så vi, hvordan lærerne forvaltede den nye undervisningsform og hvilke udfordringer de blev mødt med i processen. Vi afsluttede projektet i januar 2016 med et evalueringsmøde for lærerne på DFG, hvor vi præsenterede det vi havde oplevet i implementeringsprocessen. Her kom vi med vores bud på, hvordan de kunne arbejde videre med diskussionsbaseret undervisning.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

I oktober 2016 kontaktede jeg vores tidligere kontaktperson Bjørn og der blev jeg bekendt med, at lærerne på DFG har valgt, at arbejde videre med diskussionsbaseret undervisning i nye klasser i det igangværende skoleår. Derfor fandt jeg det meget interessant, at vende tilbage til gymnasiet og arbejde med en ny problemstilling med udgangspunkt i diskussionsbaseret undervisning.

Bjørn var meget åben for, at jeg igen kom ud og lavede mit feltarbejde på DFG, så han gav mig oplysninger på de nye klassers team-lærere. Jeg startede med at skrive en mail ud til alle, for at høre hvem der kunne være interesseret i at have mig tilstedeværende i deres undervisning. Her blev jeg mødt med min første udfordring, da ingen af lærerne vendte tilbage til mig. Jeg kontaktede igen Bjørn, som sendte en opfordring ud til lærerne om at kontakte mig. I forhold til specialets emne og problemstilling, har det denne her gang kun været interessant for mig, at følge én klasse gennem og derfor blev det den første lærer som vendte tilbage jeg valgte at følge. Hertil skal det tilføjes, at der i alt kun var to lærer som vendte tilbage. Begejstringen for min tilstedeværelse synes derfor, at være større hos Bjørn end hos de lærere, som skulle have mig deltagende i deres undervisning. At den klasse specialets empiriske materiale er indsamlet ved, er 1.u er derfor alene af den grund, at det var deres lærer Lars, som vendte tilbage til mig først. Lars er ikke en af de lærer, hvis undervisning jeg observerede på sidste projekt, men han kunne huske mig fra et par evalueringsmøder, min gruppe og jeg deltog i på sidste semester. Vi var derfor ikke fremmede for hinanden, men jeg havde ikke erfaringer med hans undervisning fra tidligere. Lars udviste åbenhed og nysgerrighed overfor mit speciale og interesse for diskussionsbaseret undervisning, og det har derfor været let at få adgang til hans undervisning, inklusive diskussionsbaseret undervisning. Ved første møde aftalte vi, at Lars ville skrive til mig de dage hvor han underviste i både traditionel og diskussionsbaseret undervisning, så jeg de dage kunne observere undervisningen i klassen. Også eleverne i 1.u udtrykte, at de ikke havde noget imod min deltagelse i deres undervisning.

Jeg blev dog tidligt i forløbet mødt med en udfordring af mere praksis karakter, i det Lars ikke skulle undervise 1.u i hans fag, samfundsfag, før efter jul. Inden jul var det kun klassens time og diskussionsbaseret undervisning i et begrænset omfang, da diskussionsbaseret undervisning er nyt på DFG, ikke en del af pensum og derfor heller ikke skemalagt. Lars gav mig kontaktoplysninger til et par andre lærere som undervise i 1.u, men der var ikke meget respons og det blev kun til enkelt undervisningsgang med en anden lærer i historie. Efter jul har det været lettere at få adgang til undervisningen, da Lars har undervist klassen i langt større omfang og han har derfor også prioriteret den diskussionsbaseret undervisning. Det har givet mulighed for at observere klassen over en længere tidsperiode.

Med hensyn til mit ønske om at interviewe eleverne, så var det noget jeg fra start nævnte i min mail til lærerne. Lars indvilgede fra start i, at jeg gerne måtte interviewe eleverne, han gjorde dog ikke noget

aktivt for at arrangere det. Her har det været en udfordring for mig, at komme i kontakt med eleverne da jeg kun har haft mulighed for at tale med dem i undervisningen, og her har jeg ikke ville forstyrre. Sent i processen hev jeg fat i et par elever i frikvarteret og nævnte det for dem, men jeg har i denne proces måtte indse, at gymnasieelever ikke er meget for frivilligt, at bruge hverken frikvarter eller fritid på et skolemæssigt interview. Samtidig er lærerne så tidsmæssigt presset, at de helst ikke ser at det skal gå udover undervisningen. Jeg endte med, at række hånden op til sidst i en samfundsfagsstime inden frokostpausen, hvor jeg bad de elever som havde lyst til at deltage i et gruppeinterview, hente frokost og komme tilbage til klasselokalet og spise deres frokost samtidig med. Så det lykkedes altså til sidst at få det interview med elever som jeg ønskede til speicalets empiriindsamling.

I nedenstående afsnit vil jeg præsentere det amerikanske koncept og idéerne bag diskussionsbaseret undervisning.

4.3 Konceptet bag diskussionsbaseret undervisning

Som nævnt indledningsvist, så stammer diskussionsbaseret undervisning fra et amerikanske koncept. Undervisningsmetoden er skabt ud fra en idé om, at elever i dag skal tilegnes færdigheder der er tilpasset en verden i forandring. En forandring der kommer til udtryk ved, at der er flere på tværs af kulturelle og sociale baggrunde, som har adgang til uddannelse. Derudover spiller den teknologiske udvikling en betydelig rolle i de krav som der stilles til eleverne, da de i højere grad skal forholde sig til en anden mængde information end tidligere. At elever skal tilegnes færdigheder så de er rustet til en verden i forandring og de krav der følger med, er grundstenen i udviklingen bag metoden. Denne udvikling gør, at elever i dag har behov for at lære færdigheder som umiddelbart ikke kan tilegnes gennem traditionel klasseundervisning (Touchstones Methodology, 2015). Ifølge Touchstone skal eleverne lærer, at mestre evnen til bearbejdelse af mange nye informationer, at samarbejde med grupper på tværs af kulturel og social baggrund og løse problemstillinger i fællesskab med andre (Touchstones, 2012, s. ix). Ydermere skal eleverne lære, at reflektere over egen læring, hvilket stiller nye krav til lærernes måde at undervise.

Rammesætningen af diskussionsbaseret undervisning udgøres af følgende grundprincipper:

- Der ingen forberedelse
- Elever og lærere sidder placeret i rundkreds, så alle kan se hinanden.
- Eleverne skal ikke række hånden op
- Der bliver i plenum læst en tekst højt
- Eleverne reflekterer først individuelt

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

- Eleverne samarbejder i små grupper
- Læreren stiller et åbent spørgsmål med udgangspunkt i den læste tekst
- Eleverne diskutere med udgangspunkt i emnet og tekstens indhold

(Touchstones, 2012, s. ix).

Derudover, så er der følgende grundregler opsat for metoden:

1. Read the Text Carefully. In Touchstones discussions your opinions are important, but these opinions are your thoughts about the text.

2. Listen to What Others Say and Don't Interrupt. A discussion cannot occur if you don't listen carefully to what people say.

3. Speak Clearly. For others to respond to your opinions, everyone must be able to hear and understand you.

4. Give Others Your Respect. A discussion is a cooperative exchange of ideas and not an argument or a debate. You may become excited and wish to share your ideas, but don't talk privately to your neighbor. In a Touchstones class, you will talk publicly for the whole class." (Touchstones, 2012, s. 3).

De ovenstående grundregler for diskussionsbaseret undervisning har til formål, at give eleverne kompetencer de kan bruge til videre uddannelsesforløb og andre kontekster.

Ovenstående redegørelse af diskussionsbaseret undervisning har til formål, at klarlægge undervisningsformen som en metode, der ligger vægt på overordnet samfundsmæssige og filosofiske emner, der nødvendigvis ikke relatere til en skoleviden.

Herudover så trækker elementer af den metode specialet omhandler også fra diskussionsbaseret undervisning på Urban Academy, som er en high school i New York, hvor de samme praktiske metodiske elementer anvendes i en fag-faglig kontekst.

I det følgende vil jeg præsentere hvordan DFG fortolker diskussionsbaseret undervisning ud fra de amerikanske grundprincipper der er redegjort for i det ovenstående.

4.4 Konstruktion af diskussionsbaseret undervisning på Det frie Gymnasium

Ud fra erfaringer jeg har gjort i mit tidligere projekt på DFG, og nye samtaler som jeg har haft med gymnasielærer og studievejleder Bjørn, ved jeg at de har valgt at implementere diskussionsbaseret undervisning i en form, som trækker tråde fra både Touchstones og Urban Academys idéer herom.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Bjørn er initiativtageren til, at implementere diskussionsbaseret undervisning på DFG. Inspirationen kommer fra en studietur til New York hvor han sammen med et par forskere fra Aalborg Universitet, blandt andet Ulla Højmark Jensen, har besøgt en grundskole som gør brug af Touchstones-metoden og Urban Academy. Bjørn har først og fremmest præsenteret idéen for gruppen af teamlærere, en form for klasselærer, og de har sammen besluttet at fortolke metoden ud fra deres ønske og behov, og gøre brug af metoden i deres teamtimer, som fungerer som klassens time. De startede sidste skoleår med, at forsøge sig med metoden i alle 1.g og 1.hf klasser og gruppen af teamlærere har igen i år valgt at benytte metoden i de nystartede klasser. Bjørn har fortalt, hvordan han oplevede Urban Academy som et sted hvor der er plads til forskellighed og hvor lærerne og elever møder hinanden i øjenhøjde. Og trods en stor diversitet blandt eleverne oplevede han, at de havde stor forståelse og respekt for hinanden (Feilberg et al., 2016, s. 15).

Den diskussionsbaseret undervisning på DFG skal ifølge Bjørn, gerne bidrage til en bedre klasserumskultur, hvor eleverne bliver mere opmærksomme på hinanden og på hinandens forskellige synspunkter, og herigennem blive bedre til at lytte og til at argumentere for sine holdninger. Ydermere skal metoden bidrage til et dannelsesperspektiv, i og med eleverne skal diskutere og forholde sig til samfundsrelevante emner; kærlighed, sociale medier, fattigdom og taknemmelighed etc.. Emner som de kan relatere sig til i deres ungdomsliv, og senere i voksenlivet (Feilberg et al., 2016, s.16). Ved at fjerne sig lidt fra den curriculumiserede undervisningsstruktur ved, at inddrage eleverne mere i valg af emner, så håber Bjørn, at det kan bidrage til en større demokratisk involvering, som der netop bliver lagt stor vægt på, på DFG. Det er altså ikke hensigten, at der skal indgå det her fag-faglige element i den diskussionsbaseret undervisning, som det gøres på Urban Academy. Det er derimod det dannelsesmæssige diskussionselement fra Urban Academy, som de er inspireret af på DFG; de diskutere udvalgte samfunds-etiske tematikker med udgangspunkt i samfundskritiske tekster og artikler, hvor eleverne deltager ved at argumentere for egne holdninger og lytter aktivt til sine klassekammeraters synspunkter. Lærerens opgave bliver, at deltage med en mindre styrende rolle ved at stille åbne cirkulære spørgsmål som eleverne kan diskutere i plenum. Desuden er det vigtigt, at læreren italesætter vigtigheden af, at eleverne skal deltage aktivt ved at lytte og ved at forholde sig nysgerrige overfor hinandens synspunkter.

I forlængelse hertil, så er DFG inspireret af mere praktiske elementer fra Touchstones; eleverne møder uforberedte til timen, de skal placere sig i en rundkreds, så alle kan se hinanden og her får de så først udleveret en tekst og et par spørgsmål. Teksten bliver læst op og de har efterfølgende tre minutter til at reflektere over spørgsmålene med deres siddemand. Ydermere har DFG valgt, at inddrage endnu et element fra Touchstones, nemlig et diskussionsskema. Diskussionsskemaet fungerer ved, at en elev melder sig frivilligt til at optegne en cirkel som afspejler klassen, og gennem hele timen tegner streger

mellem dem som siger noget. Skemaet bliver til slut i timen evalueret i plenum, hvor der bliver reflekteret over kommunikationen mellem eleverne.

5.0 Teoretisk konstruktion

Omdrejningspunktet for følgende kapitel er, at præsentere den teori som vil være udgangspunkt for specialets teoretiske konstruktion af genstandsfeltet – traditionel og diskussionsbaseret undervisning i en klasse på DFG. Forud for selve empiriindsamlingen og analysen heraf, har en klarlægning af specialets teoretiske ramme været nødvendig. Dette med et ønske om, at skabe gennemsigtighed i forhold til afgrænsning og indramning af undersøgelsesobjektet. Denne gennemsigtighed er nødvendigt for ethvert forskningsprojekt for, at kvalificere måden man går til felten og samtidig vigtig gennem hele analyseprocessen, da en vekselvirkning mellem nærhed og videnskabelig distance kræver bevidsthed om hvad der sker (Øland og Andersen, 2003, s.54-58). Som nævnt, så skelnes der i specialet mellem *felten* og *feltet*, og følgende kapitel skal anses som rammen for det teoretiske konstruktionsarbejde.

Sigtet med specialet er netop, at skabe blik for, hvordan positioner konstitueres i undervisningen og i hvilken grad diskussionsbaseret undervisning er medskabende for nye positioner i klasserummet. Til at belyse specialets problemstilling er jeg inspireret af Michel Foucaults analytik, omhandlende diskurs, subjekt, magt og viden. Begreber som har været hovedtematikker løbende gennem hans forfatterskab. Foucaults teoretiske idéer og forfatterskab bliver oftest opdelt i to perioder - en tidlig *arkæologisk* fase indtil omkring 1970 og en senere *genealogisk* fase indtil slutningen af 1970'erne. Der arbejdes også med en tredje periode fra 1970'erne indtil hans død i 1984 (Nilsson, 2009, 17-18). Kapitlet har dog ikke til hensigt, at klarlægge og redegøre for de forskellige perioder, men snarere at udfolde begreberne teoretisk, i den grad det er relevant, så de netop kan bruges i specialets analytiske del. Jeg vil benytte dele af Foucaults analytik til, at fremanalysere positioner af subjekt i relation til magt på et mikroniveau, nemlig klasserummet i 1.u.

Ifølge Foucault er magt ikke noget som kan besiddes eller ejes, men noget som kun eksistere i en relationel praksis (Nilsson, 2009, s. 81). Foucaults magtbegreb giver netop mulighed for, at studere hvordan magtrelationer er med til at konstituere relationer på et pædagogisk praksisniveau (Gore, 1998, s. 232). Denne magtforståelse, som er en central del af Foucaults forfatterskab vil blive uddybet senere i kapitlet. Indledningsvist vil jeg i det følgende præsentere Foucaults begreb om subjekt i forhold til diskurs, da de to begreber netop spiller en central rolle i forhold til hinanden.

5.1 Positioner af subjektivitet & diskursiv regularitet

Specialets interesse er at skabe blik for elevers positioner i klasserummet i henholdsvis traditionel og diskussionsbaseret undervisning. Da Foucaults analytik netop beskæftiger sig med *positioner af subjektivitet*, finder jeg det relevant at arbejde med Foucaults subjektbegreb. Da han netop interesserer sig for hvordan mennesker skal forstås som historisk og kulturelt konstrueret subjekter: "... to create a history of different modes by which, in our culture, human beings are made subjects." (Foucault, 1994, s. 326). I et foucauldiansk perspektiv kan subjektet forstås, som noget der skabes og tales frem i en diskurs, hvoraf subjektet ligeledes er medskabende heri (Foucault, 1972, s. 55). Hvilke handlinger der for subjektet fremstår mulige, at handle ud fra i kraft af positionerne, beskriver Foucault som diskursiv regularitet: "I shall abandon any attempt, therefore, to see discourse as a phenomenon of expression – the verbal translation of a previously established synthesis; instead, I shall look for a field of regularity for various positions of subjectivity." (Foucault, 1972, s. 55). Med dette forstår jeg, hvordan diskursens regulering af de forskellige positioner af subjektivitet er afgørende for, hvad der fremstår som muligt for subjektet, da diskursen er medskabende af de positioner af subjektivitet, hvori subjektet kan indtræde. Herved bliver subjektet både reguleret og afhængig af diskursen, samtidig med at subjektet er i besiddelse af sin egen konstrueret identitet og selvbevidsthed (Foucault, 1994, s. 331). Diskursen skal ikke forstås som værende forudgående skabt eller som noget statisk og uforanderligt, men må forstås gennem italesættelsen og udsagn fra diskursen (Foucault, 1972, s. 25). I det ovenstående forstår jeg, hvordan Foucault fjerner sig fra en strukturalistisk forståelse af diskurs som et fænomen bestående af udtryk og oprindelse. I min læsning af Foucault forstår jeg, hvordan det afgørende i diskursbegrebet er reguleringen af forskellige positioner af subjektivitet og mulighederne der skabes heri (Foucault, 1972, s.55). De positioner af subjektivitet der fremstår mulige for individer at handle ud fra er afhængige og reguleret af konteksten de optræder i:

"The positions of the subject are also defined by the situation that it is possible for him to occupy in relation to the various domains or groups of objects ..." (Foucault, 1972, s.52).

I ovenstående citat forstår jeg hvordan der i diskursen eksisterer særlige positioner af subjektivitet, hvori subjektet kan indtræde og disse reguleres yderligere af de objekter der optræder. Ligeledes reguleres objekterne ud fra positionerne af subjektivitet og de får først betydning i relation til subjektet i kraft af diskursen. Diskursen forstår jeg dermed, som et rum for regulariteter, hvor objekter først får sin relevans og betydning i relation til subjektet. Dermed vil rummet for regulariteter ligeledes være påvirkende på subjektets relation til de objekter, der er til stede. Med det forstår jeg diskursen som værende det, der regulerer og medskaber rummet, hvori subjekter eksisterer. Diskursen ser jeg derfor som et rum, hvor forskellige subjektgørelser bliver mulige og tilgængelige.

Samtidig bliver det dermed også subjektet som afspejler og afgør, hvorledes diskursens rum af muligheder fremstår og skabes, som følge af subjektets handlen. I en skolekontekst, forstår jeg i forlængelse af ovenstående hvordan elevers handlinger reguleres af dominerende diskurser i klasserummet i forskellige undervisningskontekster, samtidig med at elevernes handlinger vil være medregulerende for diskursen. I det ovenstående har det været min hensigt, at tydeliggøre det dynamiske samspil mellem subjektet og diskursen, da det er heri de positioner der fremstår mulige for elever at handle ud fra skabes.

5.2 Viden & relationer af magt

Maja Plum beskriver i sin Ph.d-afhandling 'Dokumenteret faglighed' (2010), hvordan viden i et foucauldiansk perspektiv kan forstås som det der definerer og former objekter, der kan erkendes og dermed også skaber plads for subjekter, der erkender disse objekter (Plum, 2010, s.25). Viden forstår jeg i forlængelse heraf, som noget der er institutionaliseret i en række forskellige felter, som fordrer videnskabelighed. Gennem denne viden skabes sandheder, der regulerer og fastsætter subjekters forståelse af fænomener og relationen hertil (Plum, 2010, s. 24). Ifølge Plum, er det netop de videns skabte sandheder, som skal forstås som det grundlæggende for det, der bliver til 'den sande diskurs', man kan sige det der udgør normen i et samfund. Det er en viden som bevirker en afgrænsning af, hvad der forstås som rationelle og fornuftige handlinger og derigennem skabes den sande diskurs (Plum, 2010, s. 25). I denne afgrænsning og etablering af viden ser jeg magten skabes. Jeg forstår hertil hvordan det er gennem konstrueret sandheder diskurser fremstår. I diskurser er en særlig vidensfrembringelse, hvorigennem mulige fornuftige handlinger fremstår for subjektet (ibid.). Sandhederne forstår jeg derved, som dét der opfattes som værende sandt og muligt for subjektet at handle ud fra, og dermed også som dét, der er afgør de mulige positioner for subjektivitet. I forlængelse heraf er subjektet, ifølge Foucault bestemt til et liv, der konstrueres af et rum af muligheder under de sande diskurser, hvor det er de sande diskurser som *gør* magten: "In the end, we are ... destined to a certain mode of living or dying, as a function of the true discourses which are the bearers of the specific effects of power." (Foucault, 1980, s. 94). Jeg forstår her diskurser og de dertil hørende sandheder, som regulerende for subjekters handlen. Den implicitte udøvelse af magt påvirker derved det handlende subjekts adfærd. Ifølge Foucault, kan subjektet ikke opfattes som værende frit handlende, da magten fremstår som implicit for subjektet; "Subjektet blev ikke længere betragtet som et »frit« meningsskabende individ som selv bestemte vilkårene for sit liv." (Nilsson, 2009, s.165). Det rationelle for subjektet fremstår, som at blive nødt til, *at gøre* den sandhed, som samfundet udviser behov for i den pågældende diskurs (Foucault, 1980, s. 93). I en uddannelsessammenhæng er der i dag konstrueret en måde 'gøre det rigtige', for at lykkedes som ung. Dels er der en lovgivning om 10 års

obligatorisk skolegang, men der også en forventning om at man skal gennemføre en ungdomsuddannelse efterfølgende, noget der blandt andet er kommet til udtryk gennem de sidste 20 år, hvor der har været en klar politisk målsætning om at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet [UVM], 2015). Dette med henblik på, at man fra politisk, og som samfund, har et ønske og et behov for en veluddannet befolkning, der i fremtiden skal kunne konkurrere i en globaliseret verden som videnssamfund (Pedersen, 2009). Et behov der også kommer til udtryk gennem befolkningen, hvor der i dag er 70% der optages på en ungdomsuddannelse og en øget tilgang til de videregående uddannelser (Danmarks Statistik, 2015). Der er altså i et samfund både skrevne regler, som kommer til udtryk gennem lovgivning på f.eks. uddannelsesområdet, men der flourer også mere implicite regler og normsæt som influerer og konstitueres gennem handlinger og tale i dagligdagen. Foucaults begreb *dispositiv* kan benyttes til at definere det uskrevne sæt af regler og normer som influerer i en given kontekst i en bestemt periode.

I min læsning af Plums afhandling forstår jeg hvordan Plum bruger Foucaults begreb om regulariteter som det, der betegner *rationaliseringsformer* eller *systemer af fornuft* (Plum, 2010, s. 25). I forlængelse heraf forstår jeg et system af fornuft, som det rationelle for subjektet at handle ud fra den aktuelle diskurs. Denne fornuft kan reguleres og ændre sig afhængigt af det, der ifølge Foucault kan beskrives som den diskursive formation. Derved forstår jeg hvordan Foucault afviser en forudgående sandhed. Plum beskriver Foucaults begreb om diskursiv formation, som noget hvor der sker en vidensfrembringelse, der afgør, hvad der opfattes som sandt eller falsk. Heri forstår jeg hvordan Plum beskriver, at viden udgør en rammesætning og afgrænsning til det, der for subjektet er rationelt at handle indenfor (Plum, 2010, s.25).

Når Plum bruger betegnelserne 'rationaliseringsformer' og 'systemer af fornuft' (Plum, 2010, s.25), konkluderer jeg, at hun opererer med den samme forståelse som Foucaults begreb om regulariteter; 'field of regularity' (Foucault, 1972, s.55). Jeg vælger i mit speciale at eksplicitere brugen af begreberne yderligere og tolke disse som: en regulering af et *mulighedsrum* for positioner, hvori der fremstår rationelle muligheder for subjektet at handle ud fra. Dette gør jeg, da min samlede forståelse af Foucaults begreb, og Plums videre arbejde med 'field of regularity' vil være en essentiel del af specialets analytiske del, hvor jeg fremover vil gøre brug af betegnelsen mulighedsrum. Jeg ser denne betegnelse relevant, da jeg i specialets analysedel netop ønsker at belyse hvilke positioner der konstitueres for eleverne i klasserummet i 1.u. Dette kan jeg blandt skabe blik for ved at se på hvilke rationaler elever taler frem i relation til undervisningen. Ovenstående vil jeg gøre gennem analyse af elevernes og læreres, udsagn og handlen, da jeg herigennem vil få mulighed for, at belyse det mulighedsrum der fremtræder i henholdsvis traditionel og diskussionsbaseret undervisning. Det

interessante i et diskursanalytisk arbejde er, ifølge Foucault, ikke diskursen oprindelse, men snarere når den fremtræder; "Discourse must not be referred to the distant presence of the origin, but treated as and when it occurs." (Foucault, 1972, s. 25). I henhold til det ovenstående konkluderer jeg, at det er i diskursens konkrete udfoldelse, at den italesættes på en bestemt måde, hvilket derfor også er der dens eksistens kan og må afgøres.

I forlængelse til ovenstående forstår jeg hvordan en analyse af den diskursive formation, tager udgangspunkt i de udsagn der optræder. Her skal udsagnene ikke kun reduceres til sprog eller betydning, men må ses i den kontekst det fremtræder og sættes i relation til andre udsagn (Foucault, 2008, s. 30-31).

I en Foucault analyse er det interessante derfor ikke det konkrete udsagn, men at dét optræder frem for noget andet. Et fokus på udsagn er særligt relevant for specialets analytiske arbejde, da jeg gennem observationer og interviews med eleverne får indblik i hvilke udsagn, der forekommer. Ved at analysere de udsagn der forekommer og dermed det som fremstår som muligt, får jeg også blik for det *ikke* mulige – det, der ikke siges. Dette er interessant idet jeg netop er interesseret i hvilke positioner der konstitueres for eleverne i de forskellige undervisningssituationer.

5.3 Subjekt & magt

Lige så vel som viden og magt hænger uløseligt sammen, så er det afgørende, ifølge Foucault, at forstå subjektet som noget der eksisterer og bliver til i magtrelationer - disse magtrelationer er både regulerende og af betydning for subjektet (Foucault, 1994, s. 327). Ud fra følgende forstår jeg, subjektet som noget, der er noget for sig selv, men som ligeledes skabes og konstrueres i en kontinuerlig proces hvor subjekter både påvirker og påvirkes af andre subjekter. Samtidigt er subjektet bundet til dets egen identitet: "... subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge" (Foucault, 1994 s. 331). Subjektets identitet forstår jeg derfor som bundet til en konstrueret selvbevidsthed, eller selvviden, som subjektet besidder. Det er gennem denne selvkonstruktion, at subjektets individualitet fæstnes og herigennem oplever subjektet en unik selvviden. Ved at se dannelsen af subjekter i relation til magt som en kontinuerlige proces forstår jeg subjektet konstrueret, som noget der på en og samme tid er kontrolleret og afhængigt af sig selv og af andre subjekter.

Som tidligere beskrevet, er det vigtigt at forstå, at magt i et Foucault-perspektiv ikke er noget der udformes eksplicit og direkte ligger i nogens hænder, men skal snarere: "... be analysed as something which circulates, or rather as something which only functions in the form of a chain." (Foucault, 1980,

s. 98). Så den magt der her er på spil i relationen, hvori subjektet skabes kan ikke være latent, men eksisterer kun i udøvelsen og er relationelt betinget. Subjekter bliver på den måde effekten af magt og samtidig de, der *gør* magten (ibid.). I forlængelse heraf forstår jeg dermed magten som værende implicit produktiv, da den udøves, men ikke besiddes.

Et eksempel hertil, er hvordan jeg i det analytiske arbejde, ser eleverne implicit taler en dominerende læringsdiskurs frem i måden hvorpå, de er motiveret for deres skolegang. Eleverne konstruerer sig selv gennem sociale processer, via de positioner der er gjort tilgængelige for dem gennem diskursen, og heri bliver magten produktiv i måden hvorpå eleverne implicit forhandler om positionerne.

Denne magtopfattelse som Foucault opererer med har sine rødder i pastoralmagten og er, ifølge Foucault, den som skaber grundlag for den moderne statsmagt der eksisterer i dag. Pastoralmagts hovedformål var, at sikre individers frelse i livet efter døden og den moderne statsmagt har overtaget denne funktion med et nyt formål; frelse og velvære i det nuværende liv gennem sikkerhed og frihed (Foucault, 1994, s. 334). Da betingelsen for den moderne statsmagt netop er, at sikre individers velvære, er den udviklet med og gennem individer, og ikke over dem (Foucault, 1980, s. 334).

Foucaults magtopfattelse kan eksemplificeres ved: " ... slavery is not a power relationship when a man is in chains, only when he has some possible mobility, even a chance of escape." (Foucault, 1994, s. 342). Med citatet ønsker jeg at fremhæve, hvordan der ikke vil være nogen relation af magt, hvis magten bliver så determinerende, at subjektet føler sig styret uden mulighed for at handle i anden retning. På den måde kommer magten til at indebærer en grad af frihed, i det den kun eksisterer i kraft af, at subjektet har flere muligheder at handle ud fra (Foucault, 1994, s. 341). I

Foucaults senere forfatterskab opererer han med begrebet *governmentality* (Nilsson, 2008, s.120). Governmentality forstår jeg, som et begreb der skal rumme den regeringskunst som er skitseret ovenfor – som en måde at regere handlende subjekters mulighedsrum, i tråd med den styring der sker ved at arrangere et særligt rationelt handlingsfelt. At regere skal i denne sammenhæng ikke forstås som regering af en stat, men som en strukturering af et særligt handlingsfelt for de der regeres (Foucault, 1994, s. 41). Ifølge Plum(2010) refererer governmentality til, at subjektet ledes indenfor et særligt handlingsfelt og kan refereres til *det liberale princip* – en regulering af frie subjekters handlingsfelt. Her sker reguleringen ved at strukturere de virkeligheder, og dermed muligheder, som bliver tilgængelige for subjektet (Plum, 2010, s. 24). Her er det igen relevant at tilføje, at reguleringen ikke sker gennem direkte styring, men snarere at guide subjektet til at skabe et givent mulighedsrum. Derved bliver relationen mellem magt og frihed uadskillelig og magten bliver styrende, i den grad at den influerer på de handlinger, som fremstår som mulige for subjektet.

5.4 Teknologier & styring

Som belyst i det ovenstående, så bliver subjekters muligheder, og dermed deres mulighedsrum, til gennem magtrelationer. Magtrelationer der opstår i kraft af den viden der er på spil i diskursen og som influeres af, men også influerer, det enkelte subjekts selvforståelse. Inspireret af Foucault forstår jeg, at der er indlejret nogle særlige teknologier som influerer mulighedsrummet og dermed er medvirkende til, at subjektets konstrueret selvforståelse, og selvviden, skabes. Subjektets selvviden skal ikke accepteres for pålydende, men skal analyseres med disse teknologier for øje og en forståelse af, at det er en særlig form for vidensfrembringelse, en særlig konstruktion af virkeligheden, som subjektet agerer ud fra.

Foucault arbejder med fire typer af teknologier: *technologies of production, technologies of sign systems, technologies of power & technologies of the self*. Hvor de første to teknologier primært bruges til studier af videnskab, så er det de sidste to Foucault har tillagt mest opmærksomhed i hans analyser, af typer af styring af mennesket (Foucault, 1997, s. 225). Med inspiration fra ovenstående, vil jeg i specialets analysedel gøre brug af magtteknologien mere eksplicit og den er derfor udfoldet mere detaljeret i det følgende.

Technologies of power: "... which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination, an objectivizing of the subject" (ibid.). Denne magtteknologi objektiverer subjektet, ved at dirigere individet i en bestemt retning. Med dette forstår jeg, at subjektet gøres til objekt for sandheden, fordi subjektets mulighedsrum reguleres efter den sande diskurs' præmisser. En diskurs som skal ses, som en indlejret del i de tanker og handlinger der fremstår for subjektet. Med dette forstår jeg, hvordan magtteknologier dominerer de mulige positioner for subjektivitet, som individer kan handle ud fra og indenfor denne regulering benytter det enkelte individ sin frihed til at agere.

5.4.1 Styringsteknologier i pædagogisk praksis

Imens Foucault beskæftiger sig med teknologierne på et abstrakt plan, så beskæftiger Kenneth Hultqvist (2004) sig med teknologi-begrebet i forhold til det pædagogiske felt, herunder uddannelse. Derfor har jeg valgt, at lade mig inspirere af hans arbejde til at operationalisere brugen af teknologi-begrebet i specialet, idet han kan bidrage med en metode til anvende begrebet i analysen af min empiri.

Hultqvist er inspireret af Foucaults magttænkning og bruger teknologi-begrebet som metode til, at forstå samfundets logikker og de forskellige former for styring af mennesket som implicit ligger heri. Hultqvist hævder, at der i de pædagogiske praksisser i dag, er en tendens til at fokusere på subjektets indre og han forklarer de pædagogiske strømninger som et produkt af vekslende magtrelationer

(Hultqvist, 2004, s.160). Hultqvist afviser, inspireret af Foucault, idéen om mennesket som autonomt og selvstyrende. En idé som han mener er et produkt af samfundet i dag, og som har influeret de pædagogiske strømninger, hvor et fokus på det selvstyrende individ, det indre, netop er i centrum; *"Den nye pædagogik, der har forestillingen om subjektets indre i fokus, er altså et led i nye strategier for styring af samfundet"* (ibid.). Den individualiserende pædagogik som Hultqvist i citatet referer til, mener han er endnu en måde at styre individets handlinger udefra. Hertil beskriver han hvordan mennesket ikke kan opfattes som frit handlende, men i stedet må forstås anderledes. Individets indre er ikke givet på forhånd. men skal netop forstås som et produkt, konstrueret af magtrelationer (ibid.). En individualiserende diskurs, der beskriver mennesket som autonomt handlende, forklarer Hultqvist som en overordnet strategier der har til formål at sammenknytte forskellige former for styring af individer i praksisser:

"...styringsmentalitet gør det muligt at tale om fremtiden som en teknologi, der gør det muligt at konstruere praksisser og mennesker på måder, som implicerer den logik og de forestillinger, der rummes i aktuelle visioner om fremtiden." (Hultqvist, 2004, s.165).

Fremtiden bliver her beskrevet som en teknologi - en *styringsteknologi*, hvori forestillinger om fremtiden må internaliseres i individet i en sådan grad, at individet handler i overensstemmelse med det der fremstår vigtigt for samfundet set i et fremtidsperspektiv. Denne teknologiske konstruktion af fremtidens behov kræver ikke repressive magtmidler, det handler snarere om, hvordan det enkelte menneske opfatter, hvad de må gøre, som et udtryk for egen viden og muligheder. Et eksempel herpå er, hvordan uddannelse i dag beskrives som en nødvendighed for, at Danmark i fremtiden kan konkurrer globalt som videnssamfund. Herigennem er uddannelse blevet den vigtigste ressource for samfundet og noget der regulerer organiseringen af de pædagogiske praksisser i en sådan grad, at elever i folkeskolen fra 7. Klasse skal reflektere over deres fremtidige uddannelsesvalg. Heri kan man sige at uddannelse i højere grad er blevet en del af unge menneskers identitetsproces, hvilket er problematisk for de unge som ikke kan identificere sig med uddannelsessystemet (Katznelson, 2014, s.154).

Gennem det analytiske arbejde ønsker jeg, at belyse måden hvorpå, elever subjektiveres gennem konstruerede positioner i en uddannelsespraksis. Med udgangspunkt i de ovenfor beskrevet teknikker og teknologier, som jeg, inspireret af Hultqvist, overordnet vælger at kalde styringsteknologier. Vil jeg med udgangspunkt i Foucaults begreber om diskurs, subjekt, magt og viden i specialets analyse belyse hvilke undervisningslogikker der influerer på undervisningen på DFG, i den almindelige og

diskussionsbaseret undervisning, for at skabe blik for hvilke positioner der konstitueres i klasserummet i 1.u.

Som forudsætning for specialets analyse ligger der et stort empirisk forarbejde og jeg vil i det følgende kapitel beskrive, hvilke metodiske greb jeg har valgt til at indsamle min empiri, og hvilke analytiske strategier der ligger til grund for arbejdet med det empiriske materiale. Ydermere vil refleksioner omkring egen position i felten være et gennemgående tema i kapitlet.

6.0 Metodiske greb

Følgende kapitel har til formål, at beskrive den metodiske ramme specialet er udformet i. Her vil de metodiske greb jeg har anvendt til indsamling af specialets empiri blive præsenteret, samt de refleksive overvejelser der opstået gennem processen. Jeg vil i de følgende afsnit argumentere for relevansen af de metodiske greb jeg har gjort brug af, og belyse hvilke former for viden empirien har givet. Da kapitlet også har til hensigt, at belyse de metodiske refleksioner der er opstået via min position i felten, er afsnittene hovedsageligt skrevet som rekonstruktioner af processerne for empiriindsamlingen.

6.1 Etnografisk feltarbejde

Den metodiske tilgang i specialet er inspireret af etnografisk feltarbejde, da det er i felten jeg kan skabe blik for og få viden om, hvordan mennesker konstruerer og skaber betydning og mening i sociale og kulturelle kontekster (Hastrup, 2010, s. 55). Inspireret af Hastrup, forstår jeg feltarbejde ud fra et antropologisk perspektiv om, at man som forsker har mulighed for at placere sig i spændingsfeltet mellem det enkelte menneske og sociale fællesskab, da vidensprojektet handler om at: "redegøre for gensidigheden og dynamikken mellem det enkelte handlende menneske og det komplekse sociale fællesskab." (Hastrup, 2003, s. 9). Det er gennem det sociale fællesskab, at feltarbejdet udfolder sig, da det er her jeg får mulighed for, at tilskrive betydning og mening til sociale kategorier og udsagn. Specialets formål er, at skabe blik for hvilke positioner der konstitueres og fremstår rationelt mulige for elever at handle ud fra. Dette kræver deltagelse i felten, da udsagn gennem interviews ikke er nok til at få blik for elevernes faktiske handlinger. I en Foucault optik, skal eleverne forstås som subjekter der er diskursivt reguleret. Ved min deltagelse i felten kan jeg skabe blik for de betingelser for regularitet der fremtræder i undervisningen. Ydermere skal min deltagelse i felten ikke forstås neutral eller objektiv, da jeg som studerende ligeså vel er diskursivt indlejret i implicite magtrelationer der vil influere min deltagelse og mit blik på feltet. Mit empiriske arbejde kan ses som en diskursiv konstruktion og er derfor kun én version af mange mulige.

6.2 Indsamling af empiri

Dette afsnit skal fungerer som omdrejningspunkt for specialets indsamlede empiri. Her vil jeg præsentere hvilken forskellige typer empiri der er gjort brug af og omfanget heraf. I de efterfølgende afsnit vil hver enkelt type empiri blive belyst og der vil blive redegjort for, hvorfor jeg netop har valgt den type af empiri. Ydermere vil refleksioner der er opstået gennem processen blive belyst under hvert enkelt afsnit.

Specialets empiri består af:

- Fire observationsgange af diskussionsbaseret undervisning i 1.u
- Fire observationsgang af traditionel undervisning(samfundsfag og historie) 1.u
- Ét fokusgruppeinterview med otte elever fra 1.u
- Løbende samtaler med Lars i før og efter undervisning og Bjørn i starten af forløbet

6.2.1 Observation

Som det fremgår, så består hoveddelen af min empiri af observationer af undervisningen i 1.u.

I starten af forløbet ønskede jeg, at være så åben, som muligt for det jeg oplevede i undervisningen og valgte derfor en ustrukturerede observationsform. Formålet med denne metode er, at observere forekomsten af forskellige hændelser og sociale handlinger gennem en vis tidsperiode for her, at få blik for social adfærd og relationerne herimellem(Kristiansen & Krogstrup, 1999, s.57). Man kan sige, at observationerne har givet mig mulighed for, at iagttage hvad folk faktisk gør. I starten af processen var jeg åben for at observere al slags undervisning i 1.u, men jeg fandt hurtigt ud af at lærernes forvaltning af undervisningen også ville få relevant karakter i min analyse af, hvilke positioner der konstitueres for eleverne, da forvaltningen af undervisningen netop spiller en stor rolle for reguleringen af klasserummet. Derfor fandt jeg hurtigt ud af, at det kun var interessant for mig, at følge Lars undervisning, da han også underviser 1.u i diskussionsbaseret undervisning. Dette gav samtidig blik for, hvordan relationerne mellem eleverne og Lars ændrede sig i de forskellige undervisningssituationer. Det var yderligere også en nødvendighed for mig, som ene kvinde i felten, at begrænse min konstruktion af felten vidt muligt, da det er begrænset hvad jeg har kunne iagttage. Til observationsprocessen udviklede jeg derfor også en række arbejdsspørgsmål, som skulle hjælpe mig til at holde fokus i forhold til specialets problemformulering. Tidligt i processen tog jeg derfor udgangspunkt i følgende arbejdsspørgsmål:

Sker der et skifte i klassens kommunikation når de har henholdsvis diskussionsbaseret undervisning og traditionel undervisning – og hvordan kommer det i så fald til udtryk?

Kommer der nogle andre elever i tale når undervisningsformen ændrer sig?

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Er der en anden viden og deltagelse på spil i den diskussionsbaseret undervisning?

Ovenstående spørgsmål har ydermere hjulpet til bearbejdningen af det empiriske materiale i forhold til specialets analytiske proces.

Inspireret af Kristiansen og Krogstrup(1999) tog mine observationer form som partiel deltagende observation, i det jeg befandt mig i klasselokalet i undervisningen, men uden at stille spørgsmål og så vidt muligt kommunikere med informanterne. Min strategi i forhold til, at observere i undervisningen var, at forholde mig så passiv så muligt. Derved placerede jeg mig altid bagerst i lokalet så det, i hvert fald i den traditionelle undervisning, kun var læreren som havde front mod mig. Jeg har dog været bevidst om, at jeg ikke har været usynlig for klassen og min tilstedeværelse blev da også italesat fra lærernes side:

Klassen skal have historie og Dan deres lærer kommer ind, der er ikke mange elever i starten, men de kommer løbende ind ad døren som timen er startet. Dan spørg ud i plenum hvor mange der har læst til i dag. Der er meget få som markere. Dan: "I er nogle rigtige røvhuller. Jeg sagde at Julie kom i dag, så I måtte meget gerne være solidariske med jeres lærer og så læse det, men det har I skidt på."

(Observation 1.u, 14.11.16)

Ovenstående bevidner om, at min tilstedeværelse påvirkede i måden hvorpå, jeg blev gjort til en del af undervisningen. Jeg oplevede dog i begrænset omfang, at min tilstedeværelse eksplicit påvirkede undervisningens udformning. Dette skal ses i sammenhæng med, at jeg er bevidst om at DFG netop er et gymnasium, som er åben for offentligheden. Én af gangene jeg var at observere var der da også en anden studerende. Det bevidner om, at både lærere og elever nok er mere vant til udefra kommende og derfor nok ikke været lige så påvirket som et gymnasium der i begrænset omfang 'lukker' andre ind.

6.2.2 Feltnoter, optagelse og transskribering

En anden måde hvorpå jeg ønskede at gøre mig så passiv så mulig, var gennem min dataindsamling af det observerede. I undervisningen noterede jeg feltnoter direkte i en lille blok, som jeg efterfølgende skrev ind på computer. Det skulle ikke være hemmeligt for eleverne at jeg noterede, men det ville måske have virket meget formelt at sidde bag en computerskærm at notere under undervisningen og denne mere formelle stil konkluderede jeg ikke passede til DFG. Derudover ville det også have været underligt at sidde med computer under den diskussionsbaseret undervisning, hvor det jo ikke er tilladt for eleverne at sidde med deres computere. I mine feltnoter har jeg både beskrevet de ting jeg har oplevet og direkte tale fra lærere og elever. Den direkte tale fandt jeg nødvendig i henhold til mit

analyse arbejde, da det jo netop er udsagn i diskursen der er det interessante i en Foucault inspireret analyse.

Erfaringer fra tidligere projekter, hvor jeg har valgt observation som en metodisk tilgang, har vist sig ofte at blive meget presset af at skrive feltnoter, i et ønske om at få så meget så muligt med. Derfor valgte jeg også at optage nogen undervisningsgange, selvfølgelig med tilladelse fra de personer der nu befandt sig i klassen den pågældende dag. Det gav dels en ro til, at kunne observere i stedet for at sidde med hovedet nede i feltnoterne hele tiden. Ydermere har det givet mulighed for at vende tilbage til situationen og lytte til det flere gang. Ved gennemlytning er jeg blevet mere bekendt med de observeredes udsagn. Omvendt kan optagelserne ikke sige noget om elevernes kropssprog, men det har jeg så haft mulighed for at notere i mine feltnoter, en relevant detalje som giver mig blik for alt det ikke-sagte som opstår i rummet. Både udsagn og handlinger er relevante i en analyse af de implicitte relationer af magt der er i klasserummet.

Inspireret af Louis Phillips diskurspsykologiske tilgang til observation, så har det, at jeg har valgt at optage samtidig med at jeg har skrevet feltnoter givet mulighed for at være så tro mod min empiri som muligt. I det observationerne har fået mulighed for at optræde som 'naturligt forekommende' materiale (Phillips, s. 127, 1999). Samtidig har transskriberingen af optagelserne gjort det muligt, at overholde gennemsigtighedsprincippet ved at præsentere større uddrag i transskriptionernes rå form: "Ved at gengive et langt uddrag agter jeg at gøre det muligt for læseren at stille mine fortolkninger op mod de faktiske udsagn og dermed sætte læseren i stand til at vurdere min fortolkning ud fra dens egne præmisser..." (Phillips, 2015, s. 318).

Herigennem udtrykkes en bevidsthed om min position som forsker i felten, da observationerne og bearbejdningen heraf er en subjektiveret konstruktion, som godt kunne være udfoldet anderledes.

6.2.3 Fokusgruppeinterview

Udover observationer, har jeg i indsamling af empirien til specialets analyse valgt, at interviewe elever fra 1.u. Jeg har fra starten været interesseret i at variere mit empiriske materiale, da det kunne blive relevant, at forholde sig til hvordan de enkelte elevers konstruktion af selvet i en interviewsituation, kunne forekomme forskellige fra det jeg oplevede i undervisningssituationerne. Herigennem har jeg haft et ønske om, at anlægge et bredere og mere varieret perspektiv på analysen.

I mit interview af eleverne valgte jeg, at foretage et fokusgruppeinterview for på den måde, at få blik for elevernes interaktion med hinanden. Inspireret af Bente Halkier forstår jeg, hvordan et fokusgruppeinterview kan give indblik i en sociale relationel praksis, hvor individuelle interviews i

højere grad giver indblik i det enkelte menneskes livsverden (Halkier, 2010, s. 123). Det er netop de relationelle forhandlinger eleverne imellem der er interessante i forhold til hvilke positioner der fremstår mulige for eleverne i klasserummet.

Interviewguiden blev udfoldet på baggrund af specialets problemstilling, de arbejdsspørgsmål jeg forholdte mig til i observationerne og det jeg havde oplevet i selve observationerne. Her skelnede jeg mellem forsknings- og interviewspørgsmål, mellem akademisk sprog og et mere uformelt sprog, så spørgsmålene var mere håndgribelig for eleverne. Ved at foretage denne skelnen er det i højere grad blevet muligt ikke at presse egne forhåndsantagelser ind i felten (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 40).

I udformningen af interviewet var jeg inspireret af den blandede tragtmodel, hvor min rolle var at forvalte processen som moderator. Moderatoren har til opgave, at starte interviewet med åbne og brede spørgsmål i plenum og derefter strukturere en strammere styring med mere specifikke formulerede spørgsmål (Halkier, 2010, s. 126). I denne strukturering af interviewet har eleverne haft mulighed for at komme med deres forskellige perspektiver, samtidig med jeg har fået belyst min analytiske interesse i forhold til specialets problemstilling. Denne åbne struktureringsform og interviewgruppens størrelse gjorde dog også, at der var enkelte som stort set ikke sagde noget og nogle som var meget på.

Der er ikke foregået nogen analytisk selektering af elevgruppen, da det som nævnt tidligere var lidt en udfordring, at få interviewet på plads. Rent praktisk var det et problem, fordi det var svært at arrangere det med eleverne uden for undervisningen og derudover var det svært at finde et tidsrum til det. Derfor kom det også først rent sent i processen. Hvis tiden havde været til det, så havde det nok på baggrund af mine erfaringer med fokusgruppeinterviewet, været relevant at foretage individuelle interview med nogle elever, da jeg så havde haft bedre mulighed for at få dem i tale. Spørgsmålet er dog, om det ikke havde været de aktive elever der også havde meldt sig til de individuelle interviews.

I min transskription af fokusgruppeinterviewet har det været afgørende, at holde fast i meningsindholdet i det sagte og også det ikke-sagte, i form af afbrydelser i ord og tænkepauser som er tegnsat som (...). Derfor har jeg prioriteret en ordret transskription.

6.2.4 Uformelle samtaler

Udover den mere struktureret interviewform, i form af fokusgruppeinterviewet med eleverne, så består specialets empiriske materiale også af samtaler jeg har haft med Lars løbende før og efter undervisningen. Disse fremkom som løbende uformelle samtaler, da de ikke var arrangeret eller

struktureret ud fra en interviewguide. I mine samtaler med Lars valgte jeg ikke, at notere imens da det ville have virket unaturligt at hive en blok frem og notere mit i samtalen. I stedet valgte jeg, at lytte og deltage i samtalen og først notere efterfølgende. De uformelle samtaler er skrevet ind i specialets feltnoter i de situationer de er opstået.

Under vores samtaler forsøgte jeg så vidt muligt, at forholde mig neutral i forhold til Lars udtalelser om eleverne, men oplevede det til tider svært når Lars spurgte om min mening i forhold til bestemte undervisningssituationer eller i måden hvorpå, han delte frustrationer med mig i forhold til elevernes ageren i en given undervisningssituationen.

I henhold til ovenstående oplevede jeg, hvordan min position til tider ændrede sig i felten afhængig af konteksten. Fra at være 'observerende studerende' i undervisningen til en form for 'sparringspartner' eller 'fagkollega' i samtalerne med Lars. I henhold til specialets teoretiske konstruktion af Foucault bevidner ovenstående om, hvordan min deltagelse og position i felten reguleres diskursivt, ligeså vel som lærere og elevers gør. De positioner der stilles til rådighed har yderligere haft betydning for hvordan jeg har kunne handle i felten.

6.3 Analytiske strategier

I bearbejdningen af det materiale jeg har produceret gennem interview og observationer, har det været nødvendigt at vælge noget ud frem for noget andet. Her har jeg ved gentagne gennemlytning og læsning af det transskriberede materiale forsøgt, at aflæse forskellige koder i interaktionen. I selekteringen af specialets empiriske materiale er jeg inspireret af Phillips analyseteknikker ud fra et diskurspsykologisk perspektiv. Dette har jeg fundet relevant, da diskurspsykologen i sin tilgang er inspireret af Foucault, men tager afstand fra poststrukturalismens tendens om, at analysere diskurser som abstrakte størrelser og ikke som situerede sociale praksisser (Phillips, s. 114, 1999).

En af de analyseteknikker jeg har gjort brug af er, at kigge på *krisepunkter*. Krisepunkter kan være tegn på at noget er gået galt i interaktionen, at der er en konflikt mellem forskellige diskurser og kan komme til udtryk ved at en person f.eks. gentager en ytring for at redde situationen, tøver eller der opstår pludselig tavshed (Phillips, s. 132, 1999). En anden teknik har været, at kigge på *pronomener*, skifter personerne mellem 'jeg' og 'vi'. Et skifte i pronomener kan indikere et skifte fra en subjektposition inden for en diskurs til en anden subjektposition inden for en anden diskurs (Phillips, 1999, s.133). Analyseteknikkerne kommer ikke eksplicit i brug i analysen, men har bidraget til begrænsningen af analysedelene. Et fokus i analysen har været, at skabe blik for magtrelationer gennem et analytisk blik på den vidensfrembringelse der fremstår legitim i klasserummet og dermed også hvilken der ikke gør.

I forlængelse hertil har det været vigtigt for mig, at være åben overfor min empiri og lade den styre analysens udvikling. Dette forklarer jeg ved, at det ikke har været min hensigt at kigge efter en specifik diskurs eller viden i empirien, hvis oprindelse jeg har analyseret frem i en større makroanalyse. Hertil skal tilføjes, at jeg er bevidst om at det ikke muligt, at tilgå felten eller mit empiriske feltarbejde uden at bringe min egen position i felten i spil, da jeg altid allerede vil være præget af indlejret logikker i forhold til det praksisfelt, som jeg har ønsket undersøgt. I en Foucault-optik er det netop ikke diskursens oprindelse der er det interessante, men når den fremtræder (Foucault, 1972, s. 25). Specialets formål har netop ikke været at søge kausale sammenhænge gennem et makro-, meso- og mikroniveau, men at skabe blik for magtrelationer og positioner af subjekt på et praksisniveau. Jeg ser dog sammenhænge komme til udtryk gennem min empiri i forhold til specialets problemstilling. Et eksempel herpå er mit interview med eleverne, hvor jeg i starten spørger hvorfor de har valgt at gå i gymnasiet:

"Amanda: Jeg valgte først stx, sidste år...øhm også fordi jeg var virkelig meget i tvivl, men jeg følte bare heller ikke at jeg var blevet oplyst om andet. Hele vores uddannelsessystem er virkelig bare indrettet sådan, at hvis du kan læse en bog og bruge din hjerne nogenlunde, så er det da mærkeligt hvis du ikke gør andet. Og jeg prøvede virkelig være sådan...så tog jeg ud og kigge på tømrerskolen, for at være sådan lidt...bare for at se noget, men det blev ikke rigtig taget seriøst." (Fokusgruppeinterview med 1.u, bilag 2).

Ovenstående citat udtrykker en bevidst problematisering af den måde eleven har oplevet gymnasiet som den dominerende uddannelsesmulighed. Amandas overbevisning om gymnasiet som det 'rigtige' uddannelsesvalg, ligger godt i tråd med de uddannelsespolitiske problematikker jeg skitserer indledningsvist, blandt andet 95%-målsætningen og produktivitetskommissionens kritik af den store tilgang til gymnasierne. At der netop kan trækkes sammenhænge mellem udsagn i det empiriske materiale og de uddannelsespolitiske strømninger problemstillingen er bygget op omkring, bevidner blot om specialeemnets relevans i det aktuelle uddannelsesfelt.

7.0 Analyse

Omdrejningspunktet for dette kapitel, er med udgangspunkt i specialets teoretiske konstruktion af dele af Foucaults analytik, at konstruere genstandsfeltet, som i dette tilfælde er undervisning i 1.u. Kapitlet er skrevet med henblik på, at belyse hvordan jeg i specialet operationaliserer og begrebsliggør traditionel og diskussionsbaseret undervisning i et klasserum på DFG. For herigennem, at skabe blik for hvilke positioner der konstitueres i 1.u. Analysen er opdelt i fire dele, hvor første del fokuserer på elevernes mål og motivation for at tage en gymnasial uddannelse. Anden og tredje del tager form, som

en opdeling af traditionel og diskussionsbaseret undervisning med udgangspunkt i de empiriske nedslag jeg har gjort hertil. Her vil jeg belyse hvilken legitim viden der er på spil og hvordan forskellige deltagelsesstrategier fremtræder. Dette for at skabe blik for de positioner der implicit er til rådighed for eleverne at handle ud fra i forskellige undervisningssituationer. Ydermere vil tredje del udfolde situationer af diskussionsbaseret undervisning i relation til de analytiske fund i analysen af den traditionelle undervisning, med det formål at belyse om mulighedsrummet for eleverne bliver et andet. Fjerde del fungerer som en opsamling af specialets analytiske fund og en afslutning på analysen.

7.1 Mål og motivation i 1.u

For at belyse hvilke positioner der er mulige for eleverne at forhandle om i klasserummet er det interessant, at skabe blik for elevernes mål for deres skolegang, ved at se på udsagn eleverne knytter til gymnasiet som det uddannelsesmæssige rum. Specialet har indledningsvist præsenteret DFG som et gymnasium der bygger på særlige værdier og pædagogiske tiltag, der skiller det ud som gymnasium. Dette kommer også til udtryk gennem elevernes begrundelse for hvorfor de har valgt at gå på DFG:

"Karla: (...) Og så valgte jeg Det fri fordi jeg havde hørt godt om det og jeg synes tanken med at man ikke fik karakterer og det var elevdemokratisk det var rigtig fint...tja.

Julie: Jeg synes også at det er en stor fordel at der ikke er standpunktskarakterer...

Sine og Karla: Ja

Julie:...altså man kan sådan sidde og fordybe sig lidt mere i det, i stedet for hele tiden at skulle sidde og være på og hele tiden vise over for læreren, at jeg kan godt og jeg vil gerne, og så noget for at få en god standpunktskarakter, ikke. Man kan bedre koncentrere sig om opgaverne, også i forhold til at det kun er eksamen der gælder.

Så det er noget særligt ved Det Fri?

Alle: Ja."

(Fokusgruppeinterview med 1.u, bilag 2).

Elevernes udsagn omkring standpunktskarakter og deres fokus på fraværet af dem, kan ses som en måde hvorpå eleverne italesætter karakterer som noget negativt. Det faktum, at de ikke får standpunktskarakter og andre karakterer i løbet af året, undtagen til eksamen, giver mulighed for at 'fordybe sig' frem for at 'være på'. Heri fremtræder en relation til karakterer som noget negativt og noget der influerer deres måde, at deltage i undervisningen og dermed også deres relation til læreren. Jeg ser her en sammenhæng imellem de pædagogiske værdier DFG beskrives ud fra og den måde hvorpå, eleverne konstruerer en selvbevidsthed om det valg de har gjort i forhold til at gå på DFG,

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

frem for et andet gymnasium. En bevidsthed der kommer til udtryk, i kraft af de anderledes muligheder for at deltage, det giver dem qua fraværet af karakterer i undervisningen.

At et mindre fokus på karakterer i undervisningen, blandt andet ligger til grund for elevernes valg af gymnasium og en negativ relation til karakterer, er interessant i forhold til spørgsmålet om hvad der motiveres deres skolegang, da jeg her ser karakterer igen fremtræder i elevernes udsagn:

"Hvad motiverer så jeres skolegang?"

Danny: Forventninger... fra folk.

Karla: Det ved jeg faktisk ikke...jo, jeg er meget i tvivl om hvad jeg vil uddanne mig til, ikke. Og komme ud med det karaktersnit hvor jeg selv kan få lov at vælge, hvad jeg vil uddanne mig som, så man ikke kommer ud med et mega råddent snit, hvor jeg så vælger en uddannelse hvor de sådan, du har ikke gennemsnittet til det.

Julie: Det er præcis også derfor jeg har valgt det, for at få en større mulighed for at vælge hvad man gerne vil. Fordi det er bare godt at have noget at kunne falde tilbage på, eller hvad man siger...at det motiverer ligesom ens vej til at komme videre når man er færdig med at gå skole.

Amanda: Jeg vil også sige...altså det er jo et springbræt lyder det som for os alle sammen. Men jeg synes i forhold til på andre skoler, her er virkelig mange engageret lærere...og sådan. Der vil jeg sige i forhold til at jeg ligesom tog et fravalg sidste år og et tilvalg nu...jeg går jo i skole for at lære noget fordi jeg gerne vil lære og øhm...ikke fordi det er en tvang, det synes jeg er meget vigtigt for mig i hvert fald. "
(Fokusgruppeinterview med 1.u, bilag 2).

Elevernes udtalelser om hvad der motiverer deres skolegang er interessant, at se i forhold til den opgave som synes at være den mest dominerende for gymnasiets virke; at forberede til videre uddannelse. Dette forklarer jeg ud fra de betegnelser, som eleverne bruger til at beskrive motivationen for deres skolegang; 'forventninger', 'karaktersnit', 'springbræt' og 'komme videre'. Her bliver elevernes relation til karakterer, i form af 'karaktersnit', noget som bidrager til motivationen for deres skolegang. Karaktergennemsnittet beskrives som det 'hvor jeg selv kan få lov, at vælge hvad jeg vil uddanne mig som' og som, at 'få en større mulighed for at vælge hvad man gerne vil'. Et godt snit fremtræder som den selvfølgelige vej til en større grad af frihed for deres fremtidige beskæftigelse, heri videre valg af uddannelse. Jeg forstår her hvordan jagten på det gode snit og det frie valg af uddannelse fordre en motivation for elevernes deltagelse i undervisningen. Karakterer kan i dette tilfælde anskues som en magtteknologi, da det er gennem udsagn om gymnasiets virke til videre uddannelse og karakterkrav eleverne får motivation til at gå i gymnasiet. Gennem motivationen oplever eleverne en grad af selvstændighed for deres valg af at gå i gymnasium. Relationen til motivation er afgjort af de enkelte subjekter og fremtræder forskelligt hos eleverne. Danny beskriver det som 'forventninger' fra andre og Amanda påpeger at det ikke er tvang, men et tilvalg fordi hun gerne vil lære noget.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

I det ovenstående fremtræder forskellige positioner af subjektivitet. Først taler eleverne bevidst om fraværet af karakterer som noget der påvirker deres deltagelse i undervisningen positivt, i kraft af at de bedre kan 'fordybe sig'. Og efterfølgende fremtræder karakterer implicit som en afgørende motivationsfaktor i deres skolegang og en væsentlig faktor for videre uddannelse.

Interessant i henhold til ovenstående, er elevernes udsagn i forhold til det jeg oplever i selve undervisningen. Fordelen ved både interview og observation er netop, at jeg kan få blik for elevernes selvkonstruktion gennem deres udsagn i en interviewsituation og deres ageren i selve undervisningen. I den traditionelle undervisning får jeg sjældent en oplevelse af 'fordybelse'. Tværtimod oplever jeg ofte en fraværen fra eleverne, da jeg i kraft af min position bagerst i lokalet ofte ser eleverne lave andre ting på deres computere:

De kommer tilbage i klassen og Lars siger "nu er det mere traditionel undervisning hvor læreren spørger...". Han henvender sig primært til dem som ikke har lavet lektier og netop har siddet og læst teksten og svaret på de spørgsmål de nu skal gennemgå. Han prøver italesætte, at alle meget gerne må være tilstede og deltagende overfor hinanden i stedet for at sidde med computer og mobil. Der er ret stille og ingen rækker hånden op for at svare på hans spørgsmål, han får efterhånden en dialog i gang med 3-4 elever, Aske, Karla og Amanda, men resten sidder helt passive, de fleste med hovedet i deres computer eller telefon. (Observation 1.u, 24.02.2017, bilag 3).

Ovenstående observation er en beskrivelse jeg ser gentage sig i mine feltnoter og optagelser af undervisningen. Lars udtrykker ofte frustration over, at eleverne ikke er tilstedeværende overfor hinanden, men i stedet er optaget af andre ting på mobil og computer. Derudover så er det ofte kun få elever der deltager aktivt ved at sige noget. En anden gentagelse jeg oplever gennem mine observationer er, at der ikke er mange elever som laver lektier:

Efter fællessang går Lars rundt i klassen og beder dem lukke computere ned, "I dag vil jeg også gerne have at I ligger mobilerne helt væk fra jer, de har en tendens til at snige sig op hele tiden, men I har altså et gensidigt ansvar overfor hinanden."

Han spørger hvem der har læst, det er kun 6 ud af 23. Men Lars siger alligevel "godt!". Han har igen lavet en plan for dem som har læst og ikke har. "Som det plejer, så skal dem der har læst ud og lave noget sjovere. I skal nemlig ud i den virkelige verden." (Observation 1.u, 28.02.17, bilag 3).

At Lars på forhånd planlægger sin undervisning ud fra hvem der har læst og ikke-læst bevidner om, at der ofte er mange som ikke læser lektier. Heri ser jeg, at Lars prøver at motivere eleverne gennem det han selv kalder at 'lektie-differentiere'. Lars forsøger at belønne de elever som har læst lektier ved, at

de skal lave 'noget sjovere'. Det fremstår dog som noget der ikke hidtil har virket, da jeg hver gang oplever, at meget få læser lektier. På trods af elevernes udsagn om, at fraværet af karakterer bidrager til en større fordybelse, så kan der her argumenteres for, at fraværet af karakterer netop fører til en manglende fordybelse, i og med eleverne er uforberedte og fraværende i undervisningen. Eleverne italesætter en konstrueret selvforståelse, af dem selv som individer gennem DGF's værdier om elevdemokrati og læring. Altså nogle der er drevet af lyst i stedet for målbare præstationsresultater, men samtidig ser jeg en implicit kobling mellem motivation og karakterer og videre uddannelsesmuligheder. Heri forstår jeg hvordan eleverne i første omgang taler ud fra en diskurs, hvor lysten til læring og fordybelse præger konstruktionen af deres eget selvbillede som individer. Men samtidig handler de ud en diskurs, hvor præstationer, karaktergennemsnit og videre uddannelse er dominerende.

I en Foucault optik skal subjektet netop forstås, som noget der skabes og tales frem i en diskurs og i henhold til ovenstående, forstår jeg eleverne som subjektivt reguleret gennem en dominerende diskurs, hvor de handler i kraft af de betingelser der fremstår mulige i diskursen. Elevernes handlinger er nogen andre i undervisningssituationen, en deres eget konstrueret selvbillede i interviewsituationen, fordi de handler ud fra hvad der for dem fremstår rationalt muligt. Ligeledes medregulerer de enkelte subjekter diskursen i en kontinuerlig proces, qua deres positioner i det diskursive rum. Jeg ser her, hvordan eleverne gennem deres tidligere skoleliv har indlejret logikker, at handle ud fra i en undervisningskontekst og de influere, de positioner der fremstår mulige for dem i undervisningen på DFG. Der kan argumenteres for, at fraværet af karakterer i selve undervisningen kræver en større selvdisciplin i forhold til elevernes deltagelse i undervisningen. En selvdisciplin der kan ses udfordret, da motivationen for at være deltagende og forberedt i undervisningen mangler i kraft af et manglende fokus på karakterer.

7.2 Klasserummet i 1.u – mellem faglig og personlig selvviden

I analysen af den traditionelle undervisning i 1.u, her eksemplificeret gennem samfundsfag, er det interessant at skabe blik for den videnfrembringelse der er på spil i undervisningen, altså hvilken diskursiv viden der i klasserummet optræder som den legitime viden, og hvordan den kommer til udtryk. Min første observation i samfundsfag falder sammen med opstarten på et nyt emne og her bliver jeg bekendt med DFG's elevdemokratiske profil i måden hvorpå Lars har valgt at forvalte undervisningen:

13 piger, 5 drenge. De sidder i en klassisk 2 og 2 bordopstilling mod tavlen.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Eleverne skal starte nyt emne op, som de selv har valgt inden jul – Køn og identitet i det senmoderne samfund. Men først har de besluttet at starte hver time med en sang, de stemmer om det af to omgange og vælger "I want to break free". Efterfølgende introducerer Lars det nye fag og påpeger: "det bliver intensivt og derfor rigtig vigtigt at komme til alle timer". Han påpeger flere gange at de skal lukke facebook mm. ned på computeren. Bagfra hvor jeg sidder kan jeg se at der er mange som sidder og laver noget andet på computeren. De starter med en kort film og bliver derefter delt op i grupper hvor de skal læse en tekst som de skal snakke om. Lars påpeger at personlige meninger i første omgang er irrelevante ... Lise rækker fingeren op hele tiden og Lars spørger om der ikke er andre som har lyst til at komme på banen. "Du har meget på hjerte, men jeg vil gerne høre hvad de andre synes". Lars lukker diskussionen og de skal nu skrive refleksionstekst over undervisningen hver især og samler igen op i plenum. Karla som kun sagde noget én gang påpeger at det er et svært emne fordi hun er bange for at blive stemplet på sin holdning fordi den måske er anderledes end den som ellers har domineret blandt pigerne under den samlede diskussion. Lise ytrer hun godt ved at hendes holdning er meget klar og at hun modsiger dem hun er uenige med, men påpeger det ikke betyder noget for dem personligt at de har forskellige holdninger. Lars roser Karla for at sige at emnet kan være svært og påpeger at: " det i et eksamens, teaching-to-the-test perspektiv ikke er de personlige holdninger som tæller til eksamen, men den faglige argumentation og derfor er det meget vigtigt at få styr på de faglige begreber". Han slår lige fast at kommentaren ikke er rettet på Lise, da hun jo er "meget skarp" i det her. (Observation 1.u, 21.02.17, bilag 3).

I ovenstående observation fremgår det, hvordan eleverne har fået medbestemmelse i undervisningsindholdet, samtidig har de også fået lov at beslutte, at timerne skal starte med fællessang. At eleverne har fået lov at bestemme emne i undervisningen giver dem eksplicit mulighed for at bidrage med deres personlige referenceramme i en faglig kontekst. Med udgangspunkt i Foucaults definition af magt, hvor det er relationer af magt som influerer på måden subjekter positioneres i forhold til hinanden, så er det interessant at se på de forhandlinger af positioner som implicit finder sted mellem eleverne. I ovenstående observation, udtrykker Karla frustration over det emne som er blevet valgt, hun er bange for at blive 'stemplet på sin holdning', og ønsker derfor ikke at udtale sig i plenum. Ved, at Karla problematisere overfor Lars at hun ikke har lyst til at ytre sin personlige holdning, så tolker jeg, at hun ønsker at deltage undervisningen ved at sige noget. Hun ønsker dog bare ikke at ytrer sig med sin personlige holdning til emnet, og vælger i stedet ikke at sige noget. I modsætning hertil, så er Lise meget aktiv i undervisningen, og hun udtrykker at hun ikke har noget imod, at ytre sin personlige holdning. Jeg ved på baggrund af mine observationer, at Lise selv har været med til at stemme på emnet og gennem det personlige engagement hun viser i undervisningen, så tolker jeg, at hun har en personlig interesse i emnet. Men som Lars udtrykker, så er Lise også 'meget skarp' fagligt. Den personlige referenceramme som Lise handler ud fra, trækker både på en personlig og faglig viden. I kraft af, at jeg har erfaret, at Karla ikke har stemt på emnet, og hendes

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

frustration over, at hun ikke har lyst til at deltage med hendes personlige holdning, tolker jeg, at hun ikke har en faglig viden at trække på, og måske heller ikke en almen viden om det emne der er valgt. Heri bliver der for Karla og Lise, i kraft af deres forskellige subjektive selvviden, implicit forhandlet om forskellige positioner i undervisningen. Jeg ser hvordan Karla ikke har mulighed for at deltage qua hendes faglige og personlige referenceramme, derfor vælger hun i stedet ikke at deltage i undervisningen. Lises muligheder for at deltage, kommer både til udtryk i form af hendes personlige holdninger og faglige argumentation.

At eleverne har forskellige forudsætninger for at deltage, qua deres personlige referenceramme kan anskues som forhandlinger, der implicit finder sted mellem eleverne, i kraft af de positioner der fremstår som mulige i undervisningen. Her ser jeg relationer af magt, hvori elevernes positioner af subjektivitet bliver medkonstruerende for mulighedsrummet i samfundsfag.

Måden hvorpå positionerne konstitueres bliver yderligere influeret af Lars måde, at forvalte undervisningen. I den ovenstående undervisningssituation påpeger Lars 'at personlige meninger i første omgang er irrelevante' og at det 'i et eksamens, teaching-to-the-test perspektiv ikke er de personlige holdninger som tæller til eksamen, men den faglige argumentation og derfor er det meget vigtigt at få styr på de faglige begreber'. Gennem Lars italesættelser fremstår det 'faglige' som det legitime at deltage med og 'personlige meninger' som mindre legitime. I henhold til det ovenstående forstår jeg, hvordan Lars bliver forvalter af overordnet strukturerer eksemplificeret gennem hans fokus på fag-faglige læringsmål i relation til eksamen. I forlængelse hertil ser jeg, hvordan der trods DFG's intention om, at fjerne fokus fra en målorienteret læring præget af individuelle præstationer og karaktergennemsnit, alligevel bliver fokuseret på det i undervisningen. Det skal ses i sammenhæng med, at jeg gennem observationer af en del undervisning på DFG har oplevet en meget traditionel rammesætning af undervisningen:

Det er tidlig morgen og snevejr. Der er næsten ingen elever da jeg kommer til undervisningsstart. De kommer efterhånden som undervisningen er gået i gang. Eleverne sidder i en klassisk 2-2 bordopstilling.

Lars skriver program for dagen på tavlen. Lars spørger hvem der har læst lektien og ca. halvdelen rækker hånden op. Lars udtrykker glæde over, at så mange har læst. Lars begynder undervisningen med "et fagligt tavleoplæg". Lise rækker hånden op og vil gerne kommentere på det han siger, da hun gør det anden gang lukker han hende lidt ned og beder om at få lov at gennemgå først og så kan de altid diskutere bagefter. Der er flere elever som gerne vil kommentere på teksten og det som Lars siger, men han påpeger at han gerne vil have lov at gennemgå først. (Observation 1.u, 24.02.17, bilag 3).

Ovenstående observation giver et billede af, hvad jeg med min erfaring som tidligere gymnasie-elev, oplever som en meget traditionel tavleundervisning, hvor læreren bliver formidler af den viden som eleverne skal tilegne. Noget man i kraft af DFG's intentioner om en mere elev-demokratisk rammesætning af undervisningen, nok kunne have forventet anderledes. Jeg er bevidst om, at DFG som uddannelsesinstitution stadig skal opfylde overordnet politiske krav og målsætninger i forhold til pensum og eksamen på gymnasieområdet. Jeg er altså bevidst, om at Lars som lærer har et ansvar i forhold til at eleverne skal undervises i et fastlagt pensum, men jeg finder det alligevel interessant at han er så eksplicit omkring det i organiseringen af undervisningen. I henhold til ovenstående forstår jeg, hvordan Lars forvalter undervisningen ud fra dominerende undervisningslogikker der indlejret i ham og derfor synes som det rationelle for ham, at handle ud fra.

7.3 Diskussionsbaseret undervisning på DFG

Som allerede beskrevet, så har jeg tidligere lavet et projekt på DFG. Her var fokus, at se på forskellige læreres forvaltning af diskussionsbaseret undervisning, i relation til de principper der oprindeligt er opsat for metoden. Her stod det meget klart for projektgruppen, at lærerne forvaltede metoden meget forskelligt. Nogle tog bevidst udgangspunkt i grundprincipperne og fulgte de regler der er opsat for metoden meget nøje. Hvor andre brugte metoden mere 'løst'. Forstået på den måde, at eleverne f.eks. ikke altid sad placeret i en rundkreds med front mod hinanden, noget der ellers er et af grundprincipperne for metoden, da alle eleverne skal kunne se hinanden. Samtidig var det tydeligt, at lærerne så deres rolle meget forskelligt, nogle deltog meget i diskussionerne og andre sad udenfor rundkredsen:

"Konsekvenserne af et fladt hierarki viser sig særligt i implementeringen af en ny metode som DBU, da lærerne i denne kontekst ikke trives med den uvished dette medfører. Vi ser, hvordan DBU som metode helt grundlæggende udfordrer lærerens selvforståelse og faglighed, hvorfor det er af stor betydning, at de som fagpersoner oplever at kunne trække på fastsatte rammer og regler, der kan guide deres lærerrolle i en ny kontekst." (Feilberg et al., 2015, s. 79).

Som det fremgår af ovenstående citat, så var der forvirring og uvished blandt flere lærer, som ikke vidste hvordan de skulle forholde sig som deltagende i den diskussionsbaseret undervisning. Samtidig oplevede vi i projektgruppen, hvordan lærerne forvaltede metoden på deres egen måde og derfor ikke forholdte sig til de grundprincipper, de forinden var blevet præsenteret for, hvilket på sin vis heller ikke var et krav, men noget som vi anså som afgørende. Projektets konklusion var, at måden hvorpå lærerne havde valgt, at forvalte metoden var afgørende for hvorvidt den diskussionsbaseret

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

undervisning, blev oplevet som en succes hos læreren. Hertil skal det siges, at der forud for diskussionsbaseret undervisning oprindeligt ligger et stort uddannelsesforløb for lærerne, noget der slet ikke er tilfældet for lærerne på DFG, blandt andet fordi det i første omgang er implementeret som forsøgsprojekt. Derfor har lærerne ikke de samme forudsætninger, som der oprindeligt er tiltænkt for metodens udfoldelse i praksis (Touchstones Methodology, 2015). Specialets interesse er ikke, at sammenligne hvorvidt lærere på DFG forvalter metoden 'rigtigt' i forhold til de præmisser der oprindeligt er opsat for metoden. Hensigten er, at tage udgangspunkt i de elementer DFG har valgt og i forlængelse heraf, at belyse Lars forvaltning af diskussionsbaseret undervisning i 1.u, da det er herigennem jeg kan få blik for hvilke positioner der konstitueres i klasserummet.

7.3.1 Lars forvaltning af diskussionsbaseret undervisning i 1.u

I det følgende vil jeg belyse Lars forvaltning af diskussionsbaseret undervisning for, at skabe blik for hvilke undervisningslogikker der ligger bag. Dette kommer til udtryk gennem observationer af undervisningen og gennem udsagn fra Lars, i uformelle samtaler jeg har haft med ham, før og efter forskellige undervisningstimer.

Hertil er det i første omgang interessant, at kigge på hvorledes Lars forvalter undervisningen i henhold til de grundlæggende principper DFG har valgt fra metoden. Det følgende er et udsnit af feltnoter og optagelse fra en undervisningsgang i 1.u:

Klassen har Samfundsfag, hvor de har om emnet 'Køn og identitet i det senmoderne samfund', de har lige lavet en quiz om feminisme og går nu op i et andet lokale for at lave diskussionsbaseret undervisning. De starter med at sætte stolene i en rundkreds (Observation 1.u, 10.03.17, bilag 3).

Lars: Okay, jeg er ret spændt på om det her dilemma bliver interessant, det må vi jo finde ud af. Først skal vi lige have fundet en referent der vil tegne cirklen. Er der en der kunne tænke sig det?

(Lea melder sig, der er for det meste en del som gerne vil og Lars vælger en som ikke har gjort det før. Han deler et papir med spørgsmål ud til eleverne).

Lars: Så skal I sætte jer ned og individuelt reflektere over de her tre spørgsmål. Husk nu, at det er ja/nej spørgsmål, men det er ikke nok bare at skrive ja eller nej, man skal skrive fordi.

(eleverne sidder hver især og skriver et par minutter)

Lars: Ja nu må I så gerne tale med siddemanden om hvad I har skrevet til de tre spørgsmål.

(eleverne retter sig mod hinanden og begynder at tale. Ligesom de andre gange sidder der nogle elever, som regel de samme, som ikke taler med nogen. Efter et par minutter afbryder Lars).

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Lars: Okay godt mine damer og herre nu må I gerne sætte jer ind mod cirklen og vende papiret om. Jeg vil gerne lige starte med at fortælle en lille anekdote. Det ville jeg egentlig gerne have startet med allerførst, men så blev jeg lidt forvirret. Det er i forhold til hvad får noget tøj man gerne må have på. Dengang jeg var 20 år, der var jeg i Grækenland sammen med en af mine gode kammerater på en lille ø. Og på et tidspunkt var det 'Ladies Night' på et diskotek og det var 'free drinks for all ladies'. Så havde vi mødt nogle piger og så fandt vi ud af, at det var pisse skægt, hvis nu vi kom i dametøj. Ham min ven han turde ikke, men jeg gjorde og det var hele vejen igennem. Den der med dilleren bundet op bagover, sminke og det hele. Og jeg tænkte, nu skal jeg have gratis drinks. Jeg havde ikke så mange penge, så det var fint. Og det jeg så oplevede, da jeg kom ned på diskoteket det var, at grækerne de synes overhovedet ikke at det var sjovt. De kiggede bare på mig og jeg gik op i baren og stod sådan lidt, og jeg skulle betale, det ville de da skide på. Så de spillede ikke med på det dér, de kunne ikke se humoren i det og vi synes det var pissesjovt. Det er jo lidt sjovt, det der med at lege med identiteter og lege med tøj, og så være i en anden kulturel kontekst, hvor den humor bare overhovedet ikke virkede. Nå nu fik jeg lige sat det billede i hovedet på jer alle sammen. Men nu går vi i gang med at læse den her tekst højt. Er der nogen der har lyst til at læse eller skal jeg gøre det? (Karla markerer) Karla du kan starte så kan en anden måske tage over.

(Karla læser en artikel op om en britisk designer der forholder sig kritisk overfor den måde tøjbutikker opdeler kønsroller og hvordan hun og nogle modehuse prøver at gøre op med den tankegang).

Lars: Det var så dagens tekst og dilemmaet det er: Kan modehuse skabe seksuel frigørelse eller man kan sige ligestilling mellem kønnene, eller er de blot kyniske pengemaskiner? Så det er noget med ,modens rolle i forhold til vores identitetsdannelse. Lige om lidt der går vi i gang med først at tale lidt om den her tekst og så går vi sådan lidt videre, og så ser vi hvor diskussionen ender. Nu kender I jo det her godt, men husk nu, at der ingen talerliste er, man behøver ikke kigge på mig for at få lov til at tale, man taler når der er plads og man lader være med at afbryde hinanden. Man snakker ikke sætninger af og så har man respekt for alle synspunkter, især dem man er uenige med. Og der ikke mobiler i cirklen. Ja, jeg vil så lige starte med bare lige, at komme ind på hvad det er der er på spil i den her tekst og så spørg jeg lige nu til fællesskabet, hvad er det dét her modehus har gjort?

(Observationsoptagelse 1.u, 10.03.17, bilag 4).

Ovenstående observation er udvalgt, da måden hvorpå Lars rammesætter den diskussionsbaseret undervisning her, minder om det jeg flere gange har oplevet i mine observationer af undervisningen. Lars lægger vægt på, at eleverne skal sidde i en cirkel hvor de kan se hinanden, uden mobil og computer, de skal ikke være forberedte, de får udleveret refleksionsspørgsmål og læser sammen en tekst der skal danne udgangspunkt for diskussionen. Derudover så udtrykker Lars vigtigheden af, at eleverne lytter til hinanden og respekterer hinandens forskellige holdninger. Heri er det tydeligt, at Lars forholder sig meget konkret til Touchstones grundprincipper i hans forvaltning. Herudfra ser jeg, at Lars er bevidst om at hans lærerrolle skal være en anden, idet det ikke er ham der skal styre hvem

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

der taler, men eleverne selv. Ydermere er Lars, gennem sin italesættelse, meget eksplicit omkring rammerne overfor eleverne, noget jeg ser udtrykt gennem hans udsagn 'Nu kender I jo det her godt', og gennem min erfaring af, at han har præsenteret rammerne for undervisningen overfor eleverne hver gang jeg har observeret undervisningen. Jeg er dog bevidst om, at undervisningen kan foregå anderledes når jeg ikke er tilstede. I kraft af hans forvaltning konstitueres et andet rum for deltagelse for eleverne, et rum hvor eleverne fysisk bliver placeret anderledes og ikke behøver, at henvende sig til læreren eller markere for at få lov til at tale – i et andet rum fremtræder nye positioner for eleverne at forhandle om.

Interessant i henhold hertil er, at Lars i ovenstående observation vælger at inddrage en lille 'anekdote' fra sit eget liv. Noget jeg oplever han gør flere gange i forvaltningen af diskussionsbaseret undervisning:

Lars: Sæt jer nu på jeres pladser. Okay, se lige om lidt der skal I jo tænkeskrive lidt ikke. Jeg udlevere sådan nogle arbejdsspørgsmål til jer om lidt. Jeg kunne godt tænke mig i dag, at starte med en ganske kort meget personlig historie om mit eget liv. (elever griner)

Ikke noget mad, det er ikke sådan det foregår her... okay øhh en meget personlig historie fra mit eget liv (...).

Det er sådan en lille historie der lige sætter rammen.

(Observationsoptagelse 1.u, 07.11.16, bilag 4).

Som det fremgår, så introducerer Lars den diskussionsbaseret undervisning med en personlig historie, en historie der skal sætte 'rammen' for diskussionen og dermed relateres til det emne de skal diskuterer. At Lars vælger at inddrage en personlige side af sig selv kan ses i tråd med DFG's måde, at implementere metoden, hvor det ifølge Bjørn ikke skal være det fag-faglige der i fokus, men i stedet skal eleverne diskutere emnet med udgangspunkt i den læste tekst, personlige holdninger og argumenter der trækker på en viden udenfor skolerummet. Lars vælger dog også, at sætte sit eget præg på metoden ved, at starte undervisningen med en personlig historie. Her ser jeg hvordan Lars forvalter undervisningen ud fra DFG's værdier om, at skabe et ligeværd mellem lærer og elev. Lars inddrager sig selv med noget andet end den traditionelle lærerrolle jeg ser, han forvalter i undervisningen i samfundsfag. I måden hvorpå Lars deltager i undervisningen ser jeg, hvordan han bliver influerende på reguleringen at et nyt klasserum, et mulighedsrum hvor der er en anden viden på spil og dermed nogle andre legitime deltagelsesstrategier. Hermed konstitueres nye positioner for eleverne at handle ud fra, da det nu i højere grad er personlige holdninger og en ikke-skoleviden eleverne skal deltage ud fra. I det følgende afsnit er det interessant at se hvordan eleverne handler i relation til Lars forvaltning af undervisningen.

7.3.2 Et andet rum for deltagelse

Som beskrevet tidligere, er undervisningen i samfundsfag domineret af en fag-faglig viden, idet eleverne skal tage udgangspunkt i faglige argumenter med henblik på, at det er det som tæller til eksamen. Der fremtræder en legitim viden der bygger på en faglige argumentation og dermed ser jeg, hvordan de elever der både har en faglig og personlig interesse, er dem der deltager aktivt i undervisningen. Karla finder det problematisk, at hun ikke kan deltage, da hun ikke vil ytre sin personlige holdning, hun er bange for at være uenig med de andre, men deltager heller ikke med et fagligt udgangspunkt. Interessant hertil er det, at opleve Karla i den diskussionsbaseret undervisning, hvor hun ikke synes bange for at ytre sin personlige holdning. Uddraget er godt inde i en diskussion om emnet 'Det gode liv' med udgangspunkt i et digt 'Det evige smil' af Pär Lagerkvist:

Karla: Jeg bliver simpelthen nødt til at sige noget jeg blev så frustreret over da jeg så tv-avisen forleden dag, ikke at jeg ikke ser det hver dag. Men så var det folk på kontanthjælp der demonstrerede om den der nye med, at man vil skære ned på det, ikke? Hvor det så var en taxachauffør, eller han ejede et taxafirma som kunne give 50 eller 25 arbejdspladser ud, hvor han så går rundt og spørg folk på kontanthjælp om de ikke vil have det her arbejde og der er ikke nogen forpligtelser eller noget som helst, og de kan få det med det samme. Og så kom de sådan, jamen jeg kan ikke så godt lide at køre og jeg har ikke noget kørekort. Og han var bare sådan, det er helt fint, det giver vi dig, det skal du ikke selv betale for. Og så var der også nogle tømrer som var sådan, jamen det er jo ikke det vi har uddannet os til. Og det er også rigtigt, men så tag dog det job og så imens du har jobbet, prøv at find et job du egentlig gerne vil have som tømrer. Altså bare for at vi ikke skal kaste penge til jer, fordi I er jo i stand til at arbejde, så synes jeg bare ikke man kan tillade sig at være kræsen.

Thor: Det synes jeg godt man kan.

Karla: Men hvorfor ikke bare tage et arbejde og så søge det man gerne vil.

Thor: Ja det skal du også. Jeg synes også bare hvis du har en uddannelse så skal man prøve at søge det du har uddannelsen til.

Karla: Men det kan man jo gøre imens man arbejder.

Sine: Det tror jeg aldrig man vil sige til en akademiker vel. Hvis du var uddannet læge og ikke havde et job som læge, så tag dog bare et job i Netto imens du venter.

Karla: Jamen det ville jeg sige.

Sine: Det kan godt være du ville sige det, men der tror jeg at du er et særtilfælde fordi det tror jeg godt nok ikke at resten af Danmark ville.

(Observationsoptagelse 1.u, 07.11.16, bilag 4)

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Ovenstående uddrag beskriver Karla i en situation hvor hun ytrer en meget stærk personlig holdning og hun holder ved den, selvom andre ytrer uenighed. Hun er flere gange 'på', både hvor hun tager udgangspunkt i den tekst der er læst op i plenum, men også personlige holdninger som det ovenstående. I den diskussionsbaseret undervisning fremtræder et andet rum for deltagelse for Karla, hvor det synes rationelt for hende, at deltage med sine personlige holdninger ud fra erfaringer hun gør i en ikke-skolekontekst. Jeg ser her hvordan der skabes et rum hvor en anden viden er på spil, en viden baseret på personlige holdninger og argumentation baseret på en ikke-skoleviden. Hvordan eleverne oplever den nye undervisningsform som et anderledes rum, kommer også til udtryk i interview med eleverne:

"Hvordan forstår I begrebet diskussion i forhold til diskussionsbaseret undervisning?"

Sine: Jeg tror især også det er den der med, at der er ikke noget facit, der er ikke nogen fact-liste eller noget det her er det rigtige svar. Fordi synes jeg ofte kan det være noget der ligesom blokerer når man har undervisning, altså sådan...så noget som matematik og naturfaglige fag, hvis du ikke lige fatter den ene ting så er det bare synd, så kan du ikke rigtig komme videre. Hvor her der kan man godt selvom man måske ikke lige sådan er 100% enig i det der foregår eller måske 100% er med på hvad det er der forgår, så kan man ligesom godt få den vendt og drejet til noget man godt kan bruge til et eller andet.

Line: Jeg tror også at det handler om et eller andet med at der...dit svar er ikke bedre end mit svar.

Sine: Ja også det.

Line: Der er ikke en eller anden konkurrence på hvem der svarer hvad, det blive bare ligesom mere frit på en eller anden måde, det man kan snakke om."
(Fokusgruppeinterview 1.u, bilag 2).

I ovenstående bliver ord som 'facit' og 'konkurrence' beskrevet som fraværende i den diskussionsbaseret undervisning og jeg ser i stedet, hvordan ordet 'frit' bliver koblet til elevernes erfaring med diskussionsbaseret undervisning. Her fremtræder, hvordan eleverne kan opleve den traditionelle undervisning som et rum, hvori der foregår en potentiel konkurrence i forhold til at præstere med det bedste svar. En konkurrence der både beskrives, som noget relationelt mellem eleverne i forhold hvem der svarer hvad, men jeg ser også, hvordan konkurrencen bliver koblet til læreren. Begrundet ud fra, at læreren er forvalter af undervisningen og dermed i besiddelse af det facit eleverne konkurrerer om at finde det bedste svar på. I diskussionsbaseret undervisning beskrives, at 'dit svar er ikke bedre end mit svar'. Jeg ser her, hvordan diskussionsbaseret undervisning fremtræder som et andet diskursivt rum, hvori andre undervisningslogikker er på spil. Måden hvorpå rammerne for undervisningen er anderledes, end elever er vant til, i kraft af det fysiske rum; at de sidder i rundkreds, at udgangspunktet for undervisningen er anderledes i kraft af, at der ingen lektier er, og at

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Lars udgangspunkt med en personlig historie, er alt sammen medregulerende til at eleverne forholder sig anderledes til undervisningen. At eleverne forholder sig anderledes kan forklares ud fra, at det bliver nye positioner for eleverne, der fremstår rationelt mulige at handle ud fra. Det enkelte subjekts måde, at agere anderledes vil yderligere være medregulerende af det diskursive rum i den diskussionsbaserede undervisning.

I henhold til ovenstående anser jeg, hvordan der i diskussionsbaseret undervisning fremtræder et rum hvori nogle ikke-skolelogikker er på spil. Dette ser jeg i måden hvorpå, eleverne relaterer til undervisningen med andre kategorier end dem de italesætter i relation til en traditionel undervisningskontekst. Der synes altså, at være en anden vidensfrembringelse på spil. Eleverne 'tør' deltage på andre præmisser, fordi diskussionsbaseret undervisning ikke fremstår rationelt forbundet med det uddannelsesmæssige rum, de normalt forbinder med en traditionel undervisningskontekst, hvor kategorier som 'karaktersnit' og 'facit' er på spil.

Ud fra Foucaults forståelse af subjektet som noget der skabes og tales frem i en diskurs, forstår jeg, hvordan eleverne er subjektiveret af en undervisningsdiskurs, hvori traditionelle undervisningslogikker dominerer måden de positioneres i relation til reguleringen af det diskursive rum; klasserummet i den diskussionsbaseret undervisning. Hvordan det får eleverne, ikke fremstår rationelt, at relatere diskussionsbaseret undervisning i en læringskontekst kommer også til udtryk gennem deres udsagn:

Hvad synes I om det nu hvor I har haft det?

(stille i et stykke tid)

Kan I se en mening med det?

Karla: Ja, altså jeg synes at det er hyggeligt og lærerigt, men...

Danny: Nogle gange.

Karla: ...jeg kan ikke bruge det i timerne, men jeg kan godt bruge det når vi har en helt lektion sat af til det, men jeg gider ikke bruge det når vi sådan har timer. Fordi der vil jeg hellere skrive notater ned, som jeg kan bruge til eksamen, ikke. Men ikke fordi....altså jeg synes da helt klart, at det er sjovere at sidde i en rundkreds og diskutere end, at bare se op på en tavle.

Line: Jeg synes også det er rart at få sådan lidt et knæk, eller hvad man kan sige, et afbræk i hverdagen hvor at netop det der med at man sidder i en rundkreds...det er sådan klassens time-agtigt uden rigtig at være det. (Fokusgruppeinterview 1.u, bilag 2).

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Her beskriver eleverne diskussionsbaseret undervisning i relation til 'hyggeligt' og 'klassens time-agtigt'. Ydermere beskrives det som 'lærerigt', men ikke i relation til timerne. 'Timerne' forstår jeg her, som det eleverne rationelt forbinder med den traditionelle undervisning, hvori den 'rigtige' læring er på spil, den læring eleverne relaterer til eksamen. At der opstår et brud i klasserummet i måden hvorpå, der får eleverne fremstår forskellige positioner, qua en forskellig vidensfrembringelse i henholdsvis traditionel og diskussionsbaseret undervisning, kommer yderligere til udtryk gennem en uformel samtale, jeg har med Lars efter en undervisningsgang:

Jeg er frustreret over, at jeg ikke kan overføre den deltagelse der er i den diskussionsbaseret undervisning over i den almindelige klasseundervisning. Jeg prøver at lave et break i den almindelige undervisning for, at få nogle andre med, men det er som om der går en skærm ned foran dem når de sætter sig tilbage til den almindelige undervisning. (Uformel samtale med Lars, 24.02.17, bilag 3).

I samtalen jeg har med Lars kommer det til udtryk, at Lars er bevidst om, at eleverne deltager anderledes og ydermere ser jeg et ønske fra Lars om, at overføre deltagelsen i en diskussionsbaseret undervisning til en faglig læringskontekst. En udfordring, som jeg ser i relation til, at det er en anden legitim viden som er på spil og heri andre relationer af magt.

I min læsning af Plum(2010) forstår jeg, hvordan subjektet handler forskelligt ud fra den vidensfrembringelse der fremstår i diskursen. Der fremtræder i den diskussionsbaseret undervisning andre positioner for eleverne og Lars, at handle rationalt ud fra og måden hvorpå de enkelte subjekter gennem deres udsagn og handlen positioneres i relation til diskussionsbaseret undervisning, er yderligere influerende på reguleringen af klasserummets diskursive rum, det mulighedsrum der stilles til rådighed for eleverne at handle ud fra.

Interessant hertil er dog, hvordan eleverne alligevel italesætter læring i relation til diskussionsbaseret undervisning:

"Danny: Jeg synes stadig at der er mange gange hvor vi har og det ikke giver mening...hvor det bare...jeg synes det...for mig der giver det diskussionsbaseret mere mening...jeg bruger det sådan, så kan jeg se noget om de folk jeg går i klasse med i stedet for at jeg kan finde ud af noget om et eller andet emne. Så...nå han kan ikke lide de der mennesker, eller de synes det der er okay og jeg synes det er lidt mærkeligt. Så kan jeg finde ud af noget om de folk, ikke noget om et emne...sådan bruger jeg det i hvert fald.

Amanda: Det kan jeg godt følge dig i. At man ofte også lærer nogle helt andre ting.

Sine: Men det er også det der...hvad er det man gerne vil lære imens man går her, er det kun de faglige ting eller er det lige så meget også det der med at lære alle de sociale kompetencer og hvordan ting fungerer ude i den virkelige verden, på arbejdsmarkedet.... og det der med, at det ikke kun dig verden handler og du kan ikke altid

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

få det som du gerne vil have det og nogle gange bliver man nød til at tilsidesætte sine egne behov for en større sammenhæng.”

(Fokusgruppeinterview 1.u, bilag 2).

Den læring eleverne her beskriver er ikke forbundet med det læringsudbytte de forbinder med 'faglige ting', at få et godt karaktergennemsnit og muligheden for videre uddannelser. Men i stedet beskriver de læring som 'helt andre ting', 'sociale kompetencer' og til at 'se noget om de folk jeg går i klasse med'. Den læring eleverne beskriver, forstår jeg som noget der for eleverne fremstår meningsløs, illegitim læring, i en fag-faglig uddannelseskontekst. I modsætning hertil ser jeg, hvordan det læringsudbytte fremtræder som legitim i diskussionsbaseret undervisning, da den diskursive formation i klasserummet regulerer nye rationaler for eleverne at handle ud fra, et andet mulighedsrum bliver tilgængeligt qua de positioner der konstitueres i diskussionsbaseret undervisning.

7.3.3 Den fysiske cirkel som social teknologi

Som belyst i ovenstående er der noget andet på spil i den diskussionsbaseret undervisning, hvilket er regulerende for elevernes handlinger og deltagelse i undervisningen. Et element, som er et grundprincip for metoden, og noget DFG meget bevidst prioriterer i implementeringen af metoden, er det sociale element. Det sociale perspektiv på undervisningsmetoden, kommer også til udtryk gennem elevernes udsagn i mit spørgsmål om hvad de synes om metoden:

”Line: Jeg synes også det er rart, at få sådan lidt et knæk eller hvad man kan sige, et afbræk i hverdagen hvor at netop det der med at man sidder i en rundkreds...det er sådan klassens time-agtigt uden rigtig at være det.

Sine: Det der med at man lige sådan der ser hinanden i øjnene og sådan, det er faktisk jer jeg er i gang med at tage en uddannelses sammen med, ikke. Ja...altså det er næsten sådan at det godt kan blive lidt ensomt bare at have tavleundervisning...fordi man sidder bare og kigger på tavlen og sin computerskærm og man er meget alene i det.

Amanda: Jeg synes også at der er noget...jeg ved ikke om man kan sige sådan...vi viser bare enormt meget respekt for hinanden når vi sidder i rundkreds og kigger hinanden i øjnene. Hvor at sådan...det er ikke fordi, at jeg tager det mega personligt, men jeg synes da ikke at det er overdrevet sindssygt fedt, det er ikke fordi det er noget jeg er ked af, men hvis man er oppe og fortælle et eller andet, og folk sidder og kigger ned i deres telefoner, så er det jo ikke fordi man er sådan wuhu hvor nice eller sådan, men man bliver lidt sådan, okay er jeg så kedelig at høre på, så kan det godt være jeg ikke skal sige noget. Så er det bare mega rart at folk sådan har øjenkontakt...det giver mening at sige noget eller sådan.

Sine: Det giver en god klassekultur...en god klasserumsstemning.

Amanda: Ja.”

(Fokusgruppeinterview 1.u, bilag 2).

Ovenstående beskrivelser i forhold til elevernes oplevelser med diskussionsbaseret undervisning, ser jeg komme til udtryk gennem udsagn som 'klassens time', 'klasserumsstemning' og 'et afbræk i

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

hverdagen'. Her fremtræder en bevidst oplevelse af undervisningen som noget andet end det fagfaglige element, da det er relationer mellem eleverne der kommer til udtryk, i deres italesættelser af diskussionsbaseret undervisning. Som Amanda udtrykker, så giver det mening at sige noget, fordi hun får en fornemmelse af, at folk lytter. Noget hun ellers ikke oplever i den traditionelle undervisning, hvor hun kan blive i tvivl om det er fordi hun selv er kedelig. Jeg ser her, hvordan der sker noget med elevernes selvtillid i forhold til at deltage i den diskussionsbaseret undervisning. Min forståelse af elevernes oplevelse, af noget andet ser jeg fremtræde gennem det anderledes fysiske rum der bliver gjort tilgængeligt for eleverne. Hvor det ensomme relateres til den traditionelle undervisning gennem kategorier som 'tavlen og sin computerskærm', så relateres diskussionsbaseret undervisning som et rum hvor man 'ser hinanden i øjnene', 'har øjenkontakt' og 'har respekt for hinanden'. Jeg forstår her hvordan det fysiske rum bliver medskabende for reguleringen af de positioner, der fremstår mulige for eleverne at handle ud fra.

Susanne Murning belyser i sin ph.d. *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet – kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion* (2013), hvordan den fysiske organisering af klasserummet, har betydning for elevers mulige deltagelsesstrategier. Jeg er bevidst om Murnings teoretiske konstruktion med udgangspunkt i Pierre Bourdieu, men jeg finder det alligevel relevant at inddrage hendes pointer. Da de netop omhandler, hvordan dominerende undervisningslogikker i klasserummet, er konstrueret gennem kulturelle og sociale processer, og er influerende på de positioner der stilles til rådighed for elever at handle ud fra. Murning beskriver hvordan rammesætningen af det fysiske rum er et pædagogisk redskab der kan forvaltes på forskellig vis:

"Skolen og lærerne er aktive deltagere i rammesætningen for dannelsen af klasserumskulturerne, og her er det værd at bemærke, at dette gælder for så vidt skoler og lærere, der arbejder eksplicit med dannelsen af en god klasserumskultur, såvel som dem der ikke gør det. Det *ikke* at gøre noget *aktivt* for dannelsen af en gymnasieklasse som et læringsredskab er med andre ord *også* at *gøre* noget (Bourdieu, 1994/1997).

Rammesætningen af det, der kan og vil ske i klasserummet, er blot mere implicit, og foregår som en form for 'bivirkning' af den øvrige, og mere eksplicite, organisering af undervisningen." (Murning, 2013, s. 148).

Ovenstående pointe ser jeg forklaret ved, at hvad enten man i forvaltningen af undervisning er bevidst om organiseringen af det fysiske rum eller ej, så vil de fysiske placeringer i rummet være afgørende for det der er på spil i klasserummet. I forhold til klasserummet på 1.u, så oplever jeg, at den fysiske organisering i Lars samfundsfagstimer ikke er en bevidst del i måden hvorpå, han forvalter

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

undervisningen, og betydninger for de fysiske placeringer vil derfor forekomme mere implicit. Lars forvaltning, i form af tavleundervisning, kan ses som en dominerende indlejret måde at undervise på i en fag-faglig kontekst og det, der derfor fremstår rationelt for Lars at gøre. I modsætning hertil, så bruger Lars i den diskussionsbaseret undervisning den fysiske organisering, som et bevidst pædagogisk redskab, i det han er meget eksplicit omkring vigtigheden af, at eleverne skal placere sig i en rundkreds, så de kan se hinanden. Lars bevidsthed om, at det fysiske er i fokus som pædagogisk redskab, kommer yderligere til udtryk i en samtale jeg har med ham inden undervisningen, den første gang jeg skal observere diskussionsbaseret undervisning:

Han fortæller om, hvordan han prøver at bruge diskussionsbaseret undervisning til noget andet end det fag-faglige og i stedet fokusere mere på det fysiske. F.eks. ved at starte med "noget så åndsvagt socialpædagogisk som en klappeleg", som han selv udtrykker det. Og han tilføjer "at det kan få nogle andre elever på banen, nogle af dem som måske ikke er så stærke i den sproglige diskurs".

(Uformel samtale med Lars, 07.11.16, bilag 3).

Lars udtrykker, et formål med undervisningen, hvor det handler om at favne flere elever ud fra deres forskellige forudsætninger. Et mål der ligger i tråd med metoden oprindeligt og det som Ulla Højmark beskriver, som grundelementet for metoden. Det interessante jeg ser i Lars udsagn er, hvordan det 'fysiske' bliver i stedet for det 'fag-faglige'. Hertil forstår jeg, hvordan det ikke fremstår rationelt for Lars, at det fysiske spiller en betydelig funktion i en fag-faglig kontekst, men noget der i stedet relateres til noget 'socialepædagogisk', noget jeg her tolker som et fokus på fællesskabet og en klasserumskultur. Kategorier som jeg, nævnt i det ovenstående, også ser fremtræde i elevernes italesættelser af oplevelserne med diskussionsbaseret undervisning. I henhold til ovenstående pointer i forhold til Lars og elevernes relation til diskussionsbaseret undervisning, ser jeg det relevant af anskue undervisningsmetoden som en social teknologi, hvori det er fællesskabet og de sociale relationer der er på spil. I elevernes konstruktioner af dem selv som individer i forhold til den diskussionsbaseret undervisning, synes de at italesætte hvordan respekten for hinanden og selvtilliden er på spil. Elementer der blive rationelt mulige for dem at handle ud fra i den diskussionsbaseret undervisning, da jeg forstår det som et diskursivt rum, hvor det er fællesskabet og de sociale relationer der er på spil. Herigennem forstår jeg, elevernes mere aktive måde at deltage i undervisningen ud fra, at de positioner der er at handle ud fra, bliver nogen andre.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Hvor jeg i samfundsfag oplever, at Lars ofte har svært ved, at få eleverne i tale og udtrykker frustration over, at han gerne vil have flere med, så oplever jeg i den diskussionsbaseret undervisning ikke at Lars henvender sig til eleverne for at få flere med i diskussionen.

Interessant hertil er, hvordan deltagelse også kan være noget andet end det, at sige noget. I mine observationer oplever jeg, hvordan Lars gennem hans forvaltning legitimerer, at det okay ikke at sige noget i den diskussionsbaseret undervisning:

Lars: Ja. Det er så Pär Lagerkvist fra noget der hedder "Det evige smil". Så vil jeg så gerne starte debatten i dag med at spørge ind til... og husk nu reglerne, vi kigger på hinanden, vi behøver ikke bede mig om lov til at sige noget. Tal når der er plads og kig på hinanden, vi prøver at undgå og holde talerliste, ik. Og det er lige så vigtigt at lytte som at tale, ik. Men øh, nu spørg jeg så om noget. Doktor WC her, har han haft et godt liv? (referer til det digt som netop er læst højt). (Observationsoptagelse 1.u, 07.11.16, bilag 4).

I ovenstående udsagn kommer det til udtryk, hvordan Lars inddrager 'lytte' elementet i den diskussionsbaseret undervisning, som et lige så vigtigt element, som det at 'tale'. Et element der også beskrives som en af grundelementerne i Touchstones: "**2. Listen to What Others Say and Don't Interrupt.** A discussion cannot occur if you don't listen carefully to what people say." (Touchstones, 2012, s. 3).

Det at være god til at lytte, kan ydermere ses i tråd med DFG's demokratiske værdier, hvor det er fællesskabet og de sociale relationer der er i fokus. Her ser jeg yderligere, hvordan den diskussionsbaseret undervisning kan anskues som en sociale teknologi der regulerer de positioner der gøres mulige for eleverne, at handle ud fra gennem en legitimering af det 'at lytte'.

Hvordan lytningen bliver et vigtigt element i den diskussionsbaseret undervisning, fremtræder ligeledes i klassens efterfølgende evaluering af kommunikationen, hvor udgangspunktet er det diskussionsskema, der er blevet tegnet under diskussionen:

Lars: Det er arbejdsmarkedsparter der vedtager det fra gang til gang, så der er ikke nogen lov bestemt fra folkettinget, det er der i USA for eksempel. Men prøv at høre vi skal til at runde af, så jeg tænker at det er nu at vi har Sara der vil sige lidt meta-agtigt om selve samtaleformen.

(Sara har lavet diskussionsskema, hvor hun har tegnet en cirkel med alle elever og lavet streger mellem dem der har talt. Hun viser det ud til klassen).

Sara: Der var rigtig meget action herovre af, men også meget med Diana, Line og lidt Sine. Der var ikke særlig meget ping-pong ved siden af folk, men meget sådan på tværs af cirklen. Du sagde også ret meget Lars, men det var nok mest spørgsmål. Anton, Karla, Amanda, Danny og Lise, Diana og Line var dem der sagde mest. Og så var der ikke så meget hernede og ikke så meget herop.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Lars: Og så bare helt kort. Danny var lidt inde på at den mindede meget om emnet sidst, men er der nogen andre responser, også fra nogen der måske ikke sagde så meget. Fik I noget ud af debatten i dag?

Louise(der ikke har sagt noget): Jeg synes man får enormt meget ud af det.

(Observationsoptagelse 1.u, 07.11.17, bilag 4).

Interessant i henhold til udsagnene i ovenstående observation er, hvordan navnene på dem der har talt meget bliver sagt højt, hvor de der ikke har sagt noget bliver refereret som anonyme grupper: 'ikke så meget hernede og ikke så meget herop'. Hertil er det relevant at tilføje, at jeg oplever stemningen sådan, at det ikke er positivt at være en af dem som har talt meget, altså at få sit navn sagt højt. . Derudover så kan det, at det er okay ikke at sige noget, yderligere ses komme til udtryk i måden hvorpå, Lars meget eksplicit udtrykker ønske om, at høre 'fra nogen der måske ikke sagde så meget'. Lars henvender sig ikke til dem under diskussionen, men inddrager dem i evalueringen og heri fremtræder en accept af, at være lyttende frem for at sige noget. Her ser jeg hvordan en deltagelsestrategi gennem 'aktiv lytning' bliver legitimeret.

I det følgende afsnit vil jeg opsamle specialets analytiske fund.

7.4 Opsamling og afslutning af analyse

I forlængelse af ovenstående analyse af, hvordan henholdsvis traditionel og diskussionsbaseret undervisning konstituerer positioner for eleverne, ser jeg forskel i elevernes deltagelsesstrategier i forhold til de forskellige undervisningssituationer.

For det første undersøges, hvilke deltagelsesstrategier der er på spil i den traditionelle undervisning. Dette ser jeg belyst gennem to perspektiver i ovenstående analyse. Første perspektiv omhandler, hvordan jeg ser nogle elever forholder sig passivt i undervisningen. Dette kommer til udtryk ved, at jeg i mine observationer ofte oplever at det kun er 3-4 elever, der deltager aktivt ved at sige noget og yderligere gennem Lars frustration over en manglende deltagelse. Eleverne italesætter selv fraværet af karakterer som noget der giver dem mulighed for, 'at fordybe sig' frem for 'at være på'. Dette kunne forklare, hvorfor der ikke er så mange der siger noget. Jeg oplever dog i mine observationer af undervisningen ikke fordybelse, men nærmere en manglende koncentration og tilstedeværelse hos eleverne, som ofte sidder og laver andre ting på deres computer. I henhold hertil, argumenterer jeg for, at der ikke er noget på spil for eleverne grundet fraværet af karakterer. I det karakterer ud fra elevernes udsagn heraf, kan ses som værende motivationen for deres skolegang, da det giver større frihed i valget af videre uddannelse.

I andet perspektiv fremtræder hvordan der i den traditionelle undervisning dominerer en fag-faglig læringsdiskurs, hvor der kan siges, at være for meget på spil for nogle elever. Her eksemplificeret

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

gennem Karla, der gerne vil deltage i undervisningen, men ikke ønsker at ytre sig med sin personlige holdning og Lise som deltager aktivt, da hun både kan trække på en personlig og faglige referenceramme. I forlængelse af dette perspektiv kan der i min analyse af eleverne ses, hvordan elever bevidst fravælger at deltage, da de forbinder den traditionelle undervisning med facit og dermed oplever konkurrence eleverne imellem om at sige det rigtige.

For det andet, skabes der i analysen af diskussionsbaseret undervisning blik for, hvordan en dominerende læringsdiskurs kan ses at ændrer sig i den diskussionsbaseret undervisning, i kraft af, at det er en anden legitim viden som er på spil og dermed nogle andre positioner, der bliver mulige for eleverne, at deltage ud fra. Lars forvalter gennem sin personlige deltagelse en ikke-skoleviden og herigennem opleves personlige holdninger og argumentation som legitimt.

Jeg ser hvordan det for eleverne, eller Lars, ikke er rationelt muligt at relatere rummet til en fag-faglig skolekontekst, da det er en anden vidensfrembringelse der er på spil. Dette er influeret af Lars forvaltning, den fysiske organisation af klasserummet og elevernes konstrueret subjektpositioner.

I sidste del af analysen fremtræder, hvordan 1.u's relation til diskussionsbaseret undervisning, kan anskues som en social teknologi, da reguleringen af den diskursive formation i klasserummet fremtræder som, at det er de sociale relationer og fællesskabet der er på spil. Her bliver 'aktiv lytning' ydermere italesat, som en legitim måde at deltage på.

Måderne eleverne deltager forskellige i den diskussionsbaseret undervisning, fremstår ikke rationelt muligt for eleverne, at overføre til den traditionelle undervisning, da det eleverne forbinder med diskussionsbaseret undervisning ikke er rationelt muligt for dem, at sætte i relation til den legitime viden der er på spil i en fag-faglig kontekst, hvor målet for undervisningen er læring set i et eksamens og uddannelsesperspektiv.

I følgende kapitel bliver det interessant at diskutere de ovenstående analytiske fund i relation til de problematikker jeg ser dominere på gymnasieområdet og i uddannelsesfeltet.

8.0 Perspektiverende diskussion af analytiske fund

Jeg vil i følgende kapitel starte med, at tage fat der hvor analysen slutter, da jeg ser den legitime viden der er på spil i den diskussionsbaseret undervisning, interessant i relation til gymnasiets virke og diskussionen om, hvilken viden de gymnasiale uddannelser skal fordre. Som nævnt indledningsvist, så diskuteres der politisk og blandt forskningseksperter på uddannelsesområdet, om spændingsfeltet

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

mellem faglighed og dannelse. Med udgangspunkt i produktivitetskommissionens kritik af fagligheden i gymnasiets, i forhold til dets sigte om studieforberedende instans. Så er der i den nye politiske aftale, 'Aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser', et yderligere ønske om at styrke fagligheden. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at der bliver indført adgangskrav på de gymnasiale uddannelser i form af karaktergennemsnit fra folkeskolen (UVM, 2016, s. 1). Dette tiltag ser jeg, bunde i et politisk ønske om, at de gymnasiale uddannelser i højere grad skal favne de unge der rummer de faglige forudsætninger for at gennemføre. Og ikke mindst har forudsætninger for, at opnå den nødvendige faglighed til videre uddannelse, set i et økonomiske arbejdsmarkedsperspektiv. Ydermere ser jeg også et ønske og behov for uddannelse af unge, der tilegnes andet end den fag-faglige viden der kan måles ud fra en karakterskala til eksamen:

"Danmark har brug for almindannede, selvstændige og ansvarlige unge, der er klar til at møde tilværelsen og til at deltage aktivt i et samfund med frihed og folkestyre. I de gymnasiale uddannelser må en styrket almindannelse nødvendigvis bygge på et solidt fundament af viden og kundskaber. En styrket almindannelse indebærer derfor en styrkelse af fagene og det faglige indhold.

Dertil kommer styrkede kompetencer hos de unge, herunder viden om såvel digitale emner som omverdenen og evne til refleksion over egen fremtid hvad end det er studie, karriere eller livet i bred forstand." (UVM, 2016, s. 1).

I ovenstående uddrag af aftalen fremtræder, et fokus på det dannelsesperspektiv de gymnasiale uddannelser også har til opgave at omfavne. Jeg ser dog i beskrivelsen, hvordan det almindannende perspektiv synes, at blive opnået gennem et styrket fokus på fagenes faglige indhold. Ydermere skal de unge tilegnes kompetencer, der giver dem mulighed for at begå sig og relatere til omverdenen. Heri forstår jeg, hvordan de kompetencer skal favne noget andet, end det fag-faglige. I forlængelse heraf finder jeg det lidt paradoksalt, at man ønsker at begrænse tilgangen til de gymnasiale uddannelser ud fra målbare enheder som karakterer, da jeg vil argumentere for, at der herigennem bliver lagt et styrket fokus på det fag-faglige indhold der opnås gennem fastlagt pensum og curriculum. De almindannende elementer der rækker udover fagenes faglighed, synes altså at blive nedprioriteret. I henhold til ovenstående ser jeg diskussionsbaseret undervisning relevant at inddrage, da metoden netop har til formål, at tilegne elever færdigheder, så de bliver bedre klædt på til at møde en verden i forandring, hvor samarbejde på tværs af forskellige sociale og kulturelle baggrund i højere grad bliver relevant. Ligeså vel er det et mål for DFG med implementeringen, at fokusere på en ikke-skoleviden og igennem en ny organisering af klasserummet styrke sociale relationer, gennem fællesskab og respekt

for hinandens forskellige holdninger. Elementer jeg ser komme til udtryk, gennem elevernes deltagelse i den diskussionsbaseret undervisning og deres udsagn heromkring. I analysen fremtræder det, hvordan elever synes, at lærer noget andet; noget om hinandens forskellige holdninger og den virkelige verden omkring dem. I forlængelse til ovenstående, ser jeg eleverne tilegne sig nogle færdigheder som ligger godt i tråd med det der ønskes fra politisk side i henhold til den aftale der skal styrke de gymnasiale uddannelser. Lige så vel, så ser jeg en tråd mellem det, at eleverne ikke kan se en mening med det de lærer i den diskussionsbaseret undervisning i relation til en uddannelseskontekst og en dominerende uddannelsespolitiske diskurs, der synes at nedprioritere dannelsesperspektivet, til fordel for det fag-faglige indhold på gymnasieområdet.

Foruden et stigende fokus på fagligheden og målbare præstationer synes, at være dominerende i den uddannelsespolitiske diskussion af gymnasieområdet, så beskriver jeg også indledningsvist hvordan en individuel læringsdiskurs synes at præge gymnasieområdet, for så vidt hele uddannelsesfeltet. Professor John Benedicto Krejsler fra Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse(DPU), argumenterer for, at der i det 21. århundrede er sket en individualisering og intimisering af det pædagogiske felt, hvori elever skal forstås som lærende subjekter, der gennem en kontinuerlig vejledning selv lærer, at ville lære det, de skal lære (Krejsler, 2004, s. 8). Denne tendens skal forstås som en må, hvorpå der er sket en *personliggørelse* af læringen og dermed også en implicit *ansvarliggørelse*, noget der kommer til udtryk gennem termer som *ansvar for egen læring*. Ydermere argumentere Krejsler og Hultqvist (2004), for at pædagogiske redskaber som; elevplaner i folkeskolen, selvrefleksion gennem portfolio og undervisningsformer som gruppearbejde, skal forstås som teknikker der er med til, at de lærende opnår medbestemmelse i de læringsprocesser de indgår i. Teknikker inspireret af Foucaults teknologibegreb, hvori der ligger implicitte relationer af magt. Inspireret af Krejsler og Hultqvist forstår jeg, hvordan socialiseret læringsredskaber paradoksalt nok kan ses som teknikker til at fremme individualiseringen hos den enkelte elev. En individualisering, som de hævder er medregulerende for en dominerende læringsdiskurs hvor den enkelte elev bliver ansvarliggjort for sin egen læring. Katznelsons forskningsinteresse ligger, på de unge der ikke gennemføre en ungdomsuddannelse og problematisere i relation hertil, den individualiserende tendens i uddannelsesfeltet. Hun hævder, at unge nu i endnu højere grad identificerer sig med den proces de er i gang med i en uddannelseskontekst, ved løbende at koble det læringsmæssige til deres egen identitetsproces (Katznelson, 2014, s.154) Denne proces kan foregå ubevidst og udspiller sig af positiv og negativ karakter, gennem påvirkning af motivation og interesse for den læringsproces eleven er i gang med.

I forlængelse heraf finder jeg det relevant, at argumentere for at diskussionsbaseret undervisning, som den fremtræder i 1.u, kan anskues som en teknologi der fordre en individualiserende læringsdiskurs. I det jeg i høj grad for belyst hvordan den personlige relation og viden legitimeres i klasserummet i den diskussionsbaseret undervisning. Dette kritiske blik på den diskussionsbaseret undervisning finder jeg relevant, at anlægge da jeg netop gennem mine observationer altid oplever en gruppe af elever som ikke deltager aktivt i diskussionen og hertil kan stilles spørgsmål ved, om det er fordi de ikke formår, at identificere sig med den personlige viden og de undervisningslogikker der er på spil fordi de ikke har forudsætninger for det qua deres sociale baggrund.

9.0 Konklusion

Den centrale ramme for specialets undersøgelse udgøres af feltarbejde på Det frie Gymnasium.

Sigtet har været, at undersøge, hvilke positioner der konstitueres for elever i undervisningen og om metoden diskussionsbaseret undervisning, er medskabende for nye positioner og hermed et nyt mulighedsrum for elever at handle ud fra i klasserummet.

Over en tidsperiode har jeg fulgt en 1.g klasse ved, at observere henholdsvis traditionel og diskussionsbaseret undervisning på DFG.

Inspireret af problemstillinger på det uddannelsespolitiske felt er specialets problemformulering behandlet gennem et mikrosociologisk praksisniveau.

Med inspiration fra Foucaults analytik omhandlende begreberne diskurs, subjekt, viden og magt har udgangspunktet for den empiriske analyse været at analysere deltagelsesstrategier og vidensformer i klasserummet i forskellige undervisningssituationer.

Metoden diskussionsbaseret undervisning er et amerikansk koncept, der er skabt ud fra idéen om, at elever skal tilegnes færdigheder, så de er rustet til en verden i forandring og de krav der følger med. Færdigheder som tager udgangspunkt i nogen grundprincipper, der ikke umiddelbart kan tilegnes gennem traditionel klasseundervisning. Med udgangspunkt i idéen bag metoden, har jeg redegjort for måden hvorpå DFG har valgt, at implementere metoden i deres undervisning.

I specialets analyse fokuseres der på, hvordan elever i 1.u deltager forskelligt i henholdsvis traditionel og diskussionsbaseret undervisning og ydermere hvordan Lars forvalter undervisningen. Dette for at få blik for den vidensfrembringelse, der sker i klasserummet i relationen mellem elever og lærer, i de forskellige undervisningssituationer. Analysen tager hovedsageligt udgangspunkt i observationer og

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

optagelser af undervisning, interview med elever og uformelle samtaler med Lars før og efter forskellige undervisningsgange.

I analysen af den traditionelle undervisning fremtræder to måder for eleverne at deltage.

Det første perspektiv handler om, hvordan nogle elever konstruerer en selvforståelse af dem selv som elever, gennem udsagn i et fokusgruppeinterview. Elever beskriver hvordan DFG's organisering, i form af elevdemokrati og ingen karakterer i undervisningen bidrager til en større fordybelse og lyst til egen læring. Hertil fremtræder i selve undervisningen, hvordan mange elever, som ikke deltager aktivt ved at sige noget, men ofte sidder og laver andre ting på deres computer. Ud fra dette perspektiv argumenteres der for, at en manglende koncentration og motivation i undervisningen synes, at hænge sammen med fraværet af karakterer og en manglende selvdisciplin.

Det andet perspektiv fokuserer på, hvordan der i den traditionelle undervisning dominerer en fag-faglig læringsdiskurs, hvor der kan siges, at være for meget på spil for nogle elever. I forlængelse af dette perspektiv kan der i min analyse af eleverne ses, hvordan nogle elever bevidst fravælger at deltage, da de forbinder den traditionelle undervisning med konkurrence eleverne imellem, om at sige det rigtige. Ud fra ovenstående to perspektiver på hvordan elever ikke deltager aktivt i undervisningen, kan det konkluderes, at der i den traditionelle undervisning reguleres en undervisningsform hvor nogle elever ikke finder det rationelt muligt at deltage.

I analysen af den diskussionsbaseret undervisning belyses det, hvordan en dominerende læringsdiskurs kan ses, at ændrer sig i den diskussionsbaseret undervisning, i kraft af, at det er en anden legitim viden som er på spil og dermed nogle andre positioner, der bliver mulige for eleverne, at deltage ud fra. Lars forvalter sin rolle anderledes, ved personlig deltagelse og en ikke-skoleviden synes at dominere klasserummet. I reguleringen af et nyt klasserum, et mulighedsrum hvor der er en anden viden på spil og dermed nogle andre legitime deltagelsesstrategier bliver der konstitueret nye positioner for eleverne at handle ud fra.

Et interessant fund i analysen er, hvordan klassens relation til diskussionsbaseret undervisning, kan anskues som en social teknologi, da reguleringen af den diskursive formation i klasserummet fremtræder som, at det er de sociale relationer og fællesskabet der er på spil.

Hertil er det relevant at nævne, hvordan der i den diskussionsbaseret undervisning blev legitimeret en måde at deltage aktivt på, ved at lytte.

Som et kritisk perspektiv hertil, argumenteres der i analysens perspektiverende diskussion for, hvordan diskussionsbaseret undervisning kan anskues som en teknologi der fordre en individualiserende læringsdiskurs. Dette med inspiration fra Krejsler og Hultqvist der argumenterer for, hvordan socialiseret læringsredskaber kan ses som teknikker til at fremme individualiseringen

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

hos den enkelte elev. En individualisering, som de hævder er medregulerende for en dominerende læringsdiskurs hvor den enkelte elev bliver ansvarliggjort for sin egen læring. Et interessant perspektiv at have for øje i konklusionen om hvorvidt de elever der ikke siger noget, får noget ud af undervisningen.

I specialets indledende afsnit argumenterer jeg for, at diskussionsbaseret undervisning kan anskues som et modsvar til et individualiserende fokus på læring gennem fag-faglige målbare præstationer. Da udgangspunktet for læring, sker gennem fællesskab og gensidig dialog mellem elever og lærer, i stedet for at fokusere på målbare præstationer hos den enkelte elev.

Ud fra de konkluderende perspektiver der er gjort i specialets analytiske del, finder jeg det derfor muligt, at argumenterer for at diskussionsbaseret undervisning, som pædagogisk redskab udfordrer undervisningslogikker, der synes at præge den traditionelle undervisning, og herigennem kan metoden være medskabende for nye måder for elever at deltage i klasserummet på DFG.

10.0 Litteraturliste

Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Det frie Gymnasium (2006-2007): *Værdier og handleplaner*. Lokaliseret den 15.11.16:

<http://detfri.dk/generel-info/vaerdier/>

EVA (2015): *Gymnasiet nu og fremover*. Lokaliseret den 02.01.16:

<https://www.eva.dk/udgivelser/2015/gymnasiet-nu-og-fremover>

Feilberg, K. A., Lyngholm, L., Wilken, S. P. & Olsen, J. T. (2016) *Diskussionsbaseret undervisning – et modsvar til en individualiserende læringsdiskurs?*. AAU-CPH. 9. Semesters praksisprojekt.

Foucault, M. (1980). Two Lectures. I Gordon, C. (red.). (1980). *Power/knowledge – selected interviews and other writings 1972-1977 – By Michel Foucault* (s.78-108). New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1997). Technologies of the self. I Rabinow, Paul. (ed.) *Ethics –Subjectivity and truth, Essential works of Foucault 1984-1989 - volume 1*”. Allen Lane The Penguin Press.

Foucault, M. (1994). The subject and power. I Faubion, J. D. (red.). (1994). *Power - Essential works of Foucault 1984-1989 - volume 3* (s. 326-348). Penguin books.

Foucault, M. (2008) [1972]. *The Archaeology of Knowledge*. London and New York: Routledge Classics.

Halkier, B. (2010). Fokusgrupper: Den fokuserede socialitet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, S. (red.), *Kvalitative metoder* (1.udg., s. 121-135). København: Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2003). Introduktion - den antropologiske videnskab. I Hastrup, K. (red.), *Ind i verden – en grundbog i antropologisk videnskab*. København: Hans Reitzels Forlag

Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder*. (1 udg., 3. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Hultqvist, K. (2004). "Fremtiden" som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I Halkier, L., Hultqvist, K., Krejsler, J.(red.), Kvale, S., Nielsen, K., Saugstad, T. (2004). *Pædagogikken og kampen om individet* (s. 159-189). København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, U.H. & Jensen, T.P. (2005). *Unge uden uddannelse*. København: Socialforskningsinstituttet.
http://gl.sfi.dk/Files/Filer/SFI/Pdf/Rapporter/2005/0509_Unge-uden-udd.pdf

Katznelson, N. (2014). 9. Unges identitetsudvikling - uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. I Illeris, K. (red.), *Læring i Konkurrencestaten*. (1.udg., 1.oplag, s. 151-166). Danmark: Narayana Press.

Krejsler, J. (2004). Introduktion: Når Uddannelse rammes af individualisering. I Halkier, L., Hultqvist, K., Krejsler, J.(red.), Kvale, S., Nielsen, K., Saugstad, T. (2004). *Pædagogikken og kampen om individet* (s. 7-31). København: Hans Reitzels Forlag.

Krejsler, J. (2004). Pædagogiske spil med personligheden som indsats. *Om den lærende, selvets teknikker og muligheder for at tænke anderledes*. I Halkier, L., Hultqvist, K., Krejsler, J.(red.), Kvale, S., Nielsen, K., Saugstad, T. (2004). *Pædagogikken og kampen om individet* (s. 63-88). København: Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Loew, A. V. & Jensen, U. H. (2013). In Search of Learning Opportunities for All – Exploring Learning Environments in Upper Secondary Schools. I *Designs for learning* Vol. 6/No. 1-2. Aalborg Universitet

Murning, S. (2013). *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet – kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. (Ph.d.- Afhandling). København: Aarhus Universitet (IUP)

Pedersen, C. S. (2009). *Oplysning – uden autoritet*. Frydenlund og forfatteren.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Phillips, L. & Jørgensen, M. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitet: Samfundslitteratur.

Produktivitetskommissionen (2014): *Det handler om velstand og velfærd*. Lokaliseret den 13.03.17: <http://produktivitetskommissionen.dk/media/165599/slutrapport02042014.pdf>

Retsinformation (2011): BEK nr. 776 af 26/06/2013; *Stx-bekendtgørelsen*. Lokaliseret den 10.02.17: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). 1. Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative Metoder*. (s. 29-55, 1. udg.) København: Hans Reitzels Forlag.

Touchstones (2012). *Touchstones Volume A*. Maryland: Touchstones Discussion Project.

Touchstones Methodology (2015): Lokaliseret d. 11.12.2015

<http://www.touchstones.org/methodology/>

Undervisningsministeriet (2014): *93% af de unge får en ungdomsuddannelse*. Lokaliseret den 13.03.17: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Stat/2014/140319-93-procent-af-de-unge-faar-en-ungdomsuddannelse>

Undervisningsministeriet (2016): *Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser*. Lokaliseret den 13.03.17: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Gymnasieaftalen>

Undervisningsministeriet (2016, A): *Bredt forlig om gymnasiereform*. Lokaliseret den 13.03.17: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Gym/2016/Jun/160603-Bredt-forlig-om-gymnasiereform>

11.0 Artikel: Diskussionsbaseret undervisning

- et bidrag til dannelsesperspektivet i det almene gymnasium.

Julie Torp Olsen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet, Cph

Abstract

Artiklen har til formål, at diskutere hvorvidt der i de gymnasiale uddannelser er brug for, at tænke viden anderledes. Diskussionen tager fat i en læringsdiskurs der synes, at præge gymnasieområdet for så vidt hele uddannelsesfeltet, hvor faglige præstationer og karakterer synes at dominerer. Dette argumenteres blandt andet ud fra den nye gymnasiereform, der træder i kræft i det kommende skoleår hvor der lægges yderligere vægt på at styrke fag-fagligheden i gymnasiet gennem skærpede adgangskrav. Gennem en pædagogisk metode *Diskussionsbaseret undervisning*, giver artiklen et bidrag til hvordan man gennem en ny organisering af undervisningen, kan frembringe et andet fokus på den viden der er legitim i en skolekontekst og herigennem skabe andre forudsætninger for elevers deltagelse i det almene gymnasium.

Gymnasiets virke i et samfundsperspektiv

Der kan argumenteres for, at uddannelsesfeltet udgør en politisk kampplads for diskussionen om, hvilket samfund Danmark har brug for i fremtiden. Dette skal ses i forlængelse af, at uddannelse er blevet gjort til en nødvendig ressource for, at Danmark i fremtiden skal kunne klare sig i den globale konkurrence (Pedersen, 2014). Særligt kommer det til udtryk i målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet [UVM], 2014). Yderligere kan det eksemplificeres gennem elevplanen i folkeskolen, hvor elever i 7. klasse skal reflektere over deres fremtidige uddannelsesplaner og fra 8. klasse tæller deres karakterer yderligere med i bedømmelsen, om hvorvidt de er uddannelsesparate eller ej.

Det kan altså hævdes, at den politiske organisering af skole- og uddannelsesfeltet fordre, at alle unge skal uddanne sig, så de i fremtiden kan blive en nyttig ressource i samfundet (Pedersen, 2014). Gymnasiet varetager en central rolle hvad angår dette formål, idet der ca. er 70% af en ungdomsårgang, der optages på en ungdomsuddannelse i dag (Danmarks Statistisk, 2015). Man kan hertil spørge, hvad det så er for en viden der er brug for de unge skal tilegnes?

Med udgangspunkt i aftalen om den nye gymnasiereform, der træder i kraft i det kommende skoleår, diskuteres om det overvejende fokus på faglige præstationer og karakterer uddanner unge, som kan håndtere det vi som samfund står overfor, set i et perspektiv om at Danmark skal kunne konkurrere globalt som videnssamfund. Som et nyt perspektiv på en måde, at organisere undervisningen i gymnasiet, inddrages diskussionsbaseret undervisning og erfaringer med metoden på Det Frie gymnasium.

En faglig og karakterpræget læringsdiskurs i det almene gymnasium

At så stor en del af en ungdomsårgang vælger det almene gymnasium har resulteret i, at de gymnasiale uddannelser står overfor en ændring; 'Aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser', der er vedtaget af regeringen og et bredt flertal af folketetinget, træder i kraft i skoleåret 2017/18. Aftalen kommer på baggrund af Produktivitetskommissionens anbefalinger om, at fagligheden skal styrkes i gymnasiet. Her problematiseres den store tilgang til gymnasiet, da det har resulteret i, at for mange unge starter uden at have de faglige forudsætninger for at gennemføre. Ydermere problematiseres, at gymnasiet uddanner unge, der ikke er fagligt dygtige nok til, at gennemføre en videregående uddannelse (Produktivitetskommissionen, 2014, s. 77-79). Den nye reformaftale ligger derfor vægt på, at fagligheden i gymnasiet skal styrkes. Dette kommer blandt andet til udtryk i måden hvorpå man ønsker, at skærpe adgangskravene til de gymnasiale uddannelser:

"Et stigende antal unge starter i dag på en gymnasial uddannelse, selvom de har svage faglige forudsætninger for at gennemføre. Det er vigtigt, at unge vælger den uddannelse, der passer bedst til dem og deres faglige forudsætninger. Forligskredsen er derfor enige om at målrette indgangen til de gymnasiale uddannelser, så de unge, der optages, er klar til at leve op til de faglige krav, der stilles for at følge undervisningen og gennemfører uddannelsen." (UVM, 2016, s. 1).

I ovenstående uddrag af aftalen ses det, hvordan man ved at indføre skærpede krav ønsker, at selekttere i de unge der påbegynder en gymnasial uddannelse. Denne selektering fremtræder som en faglig vurdering. En faglig vurdering der bygger på de unges karaktergennemsnit fra folkeskolen (UVM, 2016, s.2). At elever i folkeskolen nu i højere grad skal vurderes uddannelsesparate ud fra målbare resultater som karaktergennemsnit, kan ses yderligere, at styrke den læringsdiskurs der i forvejen synes, at dominere på uddannelsesfeltet. Forklaret ud fra, at karakterer er noget der gives ud fra faglige præstationer og ikke favner de egenskaber unge mennesker ellers kan være i besiddelse af. Det stigende fokus på karakterer der synes, at dominere uddannelsesfeltet problematiserer Lars Geer Hammershøj, lektor i pædagogisk filosofi ved DPU, i det han mener, at læringskulturen er blevet overtaget af en præstationskultur, hvor de unge i højere grad identificerer sig med deres karakterer:

"Karakteret er en brik i de unges store selvrealiseringsprojekt, som ikke handler om idealistiske drømme, men om strategisk karriereplanlægning. Og der er ikke megen hjælp at hente, for samtidig med at de unge opfordres til at tænke målrettet, langsigtet og karriereorienteret, skifter målet hele tiden form. Det eneste, eksperterne er enige om kendetegner fremtidens arbejdsmarked, er foranderlighed og endnu mere foranderlighed." (Hammershøj citeret i Løntoft, 2015, s. 22).

Det vigtigste for de unge er ikke processen i, at lærer noget men i højere grad at præstere så de kan få gode karakterer og dermed opnå succes i fremtiden, i form af en karriere. Et yderligere problem heri, er at de unge identificerer sig selv med et fremtidigt arbejdsmarked de ikke kender.

I forlængelse heraf, ser jeg hvordan den nye gymnasireform udtrykker et behov for, at gymnasiets netop også har til opgave, at uddanne unge mennesker til at imødekomme de uvisse faktorer de kommer til at stå overfor, ikke bare i et arbejdsmarkedsperspektiv, men i et almindendende dannelsesperspektiv: "Dertil kommer styrkede kompetencer hos de unge, herunder viden om såvel digitale emner som omverdenen og evne til refleksion over egen fremtid, hvad end det er studie, karriere eller livet i bred forstand." (UVM, 2016, s. 1).

Gymnasiets virke er altså ikke kun, at uddanne unge i et fag-fagligt perspektiv, som institution har det også til opgave, at uddanne unge mennesker ud fra et dannelsesperspektiv. En opgave der kan argumenteres for bliver nedprioriteret i en dominerende læringsdiskurs, hvor fag-fagligheden og karakterer er i fokus, noget der yderligere bekræftes i de unges selvrealisering af dem selv gennem et arbejdsmarkedsperspektiv.

Diskussionsbaseret undervisning som almindennende pædagogisk redskab

Interessant til ovenstående diskussion er det relevant, at inddrage erfaringer med diskussionsbaseret undervisning på Det Frie gymnasium. Et gymnasium som trods intentioner om, at fjerne fokus fra målbare præstationer og karakterer kan ses samtidig, at være domineret af en læringsdiskurs med et fokus på det selvsamme. Dette kommer til udtryk, gennem elevers udsagn om sig selv i et skole og uddannelsesperspektiv, og i måden hvorpå eleverne deltager i undervisningen.

Diskussionsbaseret undervisning er et amerikanske koncept skabt ud fra idéen om, at elever i dag skal tilegnes færdigheder der er tilpasset en verden i forandring. Her spiller den teknologiske udvikling en betydelig rolle i de krav som der stilles til eleverne, da de i højere grad skal forholde sig til en anden mængde information end tidligere. Derudover er formålet, at elever skal tilegnes færdigheder så de er rustet til en verden i forandring og de krav der følger med. En udvikling der gør, at elever i dag har behov for at lære færdigheder som umiddelbart ikke kan tilegnes gennem traditionel klasseundervisning (Touchstones Methodology, 2015). Metoden er organiseret ved, at eleverne møder uforberedte til timen, de skal være placeret i en rundkreds, så alle kan se hinanden og der tages udgangspunkt i aktuelle samfundsrelevante og filosofiske emner med udgangspunkt i en tekst, som læses højt i plenum. Derudover så bliver lærerens rolle, at deltage med mindre styrende ved at stille åbne cirkulære spørgsmål, som eleverne kan diskutere. Derudover så skal læreren desuden italesætte vigtigheden af, at eleverne skal deltage aktivt, også ved at lytte og ved at forholde sig nysgerrige overfor hinandens synspunkter.

Da Det Frie gymnasium har valgt, at implementere metoden i undervisningen, har det med udgangspunkt i Foucaults begreber om diskurs, magt, subjekt og viden været muligt at få blik for, hvordan positioner konstitueres og fremstår mulige for elever at handle ud fra i klasserummet. Og yderligere i hvilken grad diskussionsbaseret undervisning er medskabende for nye positioner. Hertil har det været muligt at få blik for hvad metoden kan bidrage til i en uddannelseskontekst, hvor en dominerende læringsdiskurs med fokus på fag-faglighed og karakterer synes at dominere.

I en undersøgelsen af henholdsvis traditionel og diskussionsbaseret undervisning fremtræder det hvordan elevernes konstruktioner af dem selv som individer bliver italesat anderledes i den diskussionsbaseret undervisning. Den viden der er på spil i klasserummet og dét der for eleverne bliver rationelt muligt, at handle ud fra i den diskussionsbaseret undervisning, optræder som et diskursivt rum, hvor det er fællesskabet og en ikke-skoleviden der er på spil. Herigennem bliver elevernes deltagelse på nogen andre præmisser. Eleverne synes at lærer noget andet, noget om hinandens forskellige holdninger og aktuelle problematikker fra den virkelige verden de er en del af.

I forlængelse til ovenstående, kan der argumenteres for, at den diskussionsbaseret undervisning kan bidrage til, at elever i det almene gymnasium for mulighed for at tilegne sig nogle andre færdigheder end de målbare fag-faglige. Færdigheder som kan sammenlignes med de dannelsesmæssige elementer der lægges vægt på fra politisk side, i henhold til den aftale der skal

styrke de gymnasiale uddannelser. Herved kan egenskaberne fra diskussionsbaseret undervisning være relevante i diskussionen om organiseringen af det almene gymnasium i fremtiden.

Litteratur

Danmarks Statistisk (2015). **Gymnasiale uddannelser.** <http://www.dst.dk/da/Statistik/emner/fuldtidsuddannelser/gymnasiale-uddannelser> Lokaliseret den 28.03.2017.

Løntoft, S. (2015). **Karakterjagten modarbejder læring.** s. 20-23. Asterisk nr. 76, december, København.

Pedersen, O. K. (2014). 1. Konkurrencestaten og den uddannelsespolitik – baggrund, intentioner, funktionsmåder. I Illeris, K. (red.), **Læring i Konkurrencestaten.** (1.udg., 1.oplag, s. 151-166). Danmark: Narayana Press.

Produktivitetskommissionen (2014). **Det handler om velstand og velfærd:** <http://produktivitetskommissionen.dk/media/165599/slutrapport02042014.pdf> Lokaliseret den 28.03.2017.

Touchstones (2015). **Methodology:** <http://www.touchstones.org/methodology/>. Lokaliseret den 28.03.2017.

Undervisningsministeriet (2014). **93% af de unge får en ungdomsuddannelse:** <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Stat/2014/140319-93-procent-af-de-unge-faar-en-ungdomsuddannelse> Lokaliseret den 27.03.2017.

Undervisningsministeriet (2016). **Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser:** <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Gymnasieaftalen> Lokaliseret den 28.03.2017.

12.0 Bilag 1 - Interviewguide

Fokusgruppeinterview	Interviewguide elever i 1.u
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Tema 1: Rammesætning	<i>Introduktion:</i> Interviewet vil handle om jeres tanker omkring det at gå i gymnasiet og hvordan det har været at blive undervist med metoden diskussionsbaseret undervisning. Jeg sætter samtalen i gang med nogle åbne spørgsmål. Jeg er interesseret i at høre hvad I kommer frem til sammen, derfor er det vigtigt for interviewet at I forholder jer til hvad hinanden siger. • <i>Anonymitet:</i> Jeres navne vil blive anonymiseret • <i>Båndoptagelse:</i> Interviewet vil blive optaget og transskriberet. Hvis I ønsker det, fremsendes transskriptionen til jer. • <i>Tid:</i> interviewet vil tage ca. 30 min. • Hvis der er noget der ikke giver mening eller som I ikke forstår, må I endelig sige til. • Har I nogle spørgsmål inden vi går i gang?
Tema 2: Hvad er målet med at gå på gymnasiet for eleverne?	• Hvorfor har I valgt at gå på gymnasiet? • Og hvorfor har I valgt at gå her på DfG? ○ Spørg ind til værdier ○ Hvad motiverer jer i jeres skolegang?
Tema 3: Giver diskussionsbaseret undervisning eleverne noget, som den traditionelle undervisning ikke gør?	• Hvordan blev I introduceret til diskussionsbaseret undervisning? • Hvad var jeres første tanke om metoden? • Hvad er jeres oplevelse med diskussionsbaseret undervisning nu, hvor I har afprøvet det i klassen? • Hvad forstår I ved begrebet diskussion?
Tema 4: Hvordan positionerer eleverne sig i forhold til hinanden i diskussionsbaseret undervisning? Deltager de anderledes?	• Hvad synes I om de emner I har diskuteret? • Deltager I i diskussionerne? ○ Hvad afgør om I siger noget? ○ Afhænger det af emnerne? • Oplever I, at man skal sige noget under diskussionen for at være en del af den? • Oplever I, at det er forskelligt hvem der siger noget eller om det meget er de samme? • Hvad synes I om diskussionsskemaet? Og hvad bruger I det til?

13.0 Bilag 2 - Transskribering af fokusgruppeinterview

Interview den 28.02.2017

Otte elever fra 1.u deltager i et fokusgruppe interview i deres klasselokale på Det Frie gymnasium; Danny, Sine, Morten, Allan, Line, Amanda, Julie og Karla.

Hvorfor har i valgt at gå på gymnasium og er der en grund til at I har valgt at gå på Det Fri?

Karla: Altså jeg har valgt at gå her fordi så ville jeg slippe for at have tysk og de der...hvad hedder det, gammelkunst, nej oldtidskundskab og så noget ikke. Og så valgte jeg Det fri fordi jeg havde hørt godt om det og jeg synes tanken med at man ikke fik karakterer og det var elevdemokratisk det var rigtig fint...tja.

Danny: Det gjorde jeg også

Sine: Ja det gjorde jeg også

Line: Os mig

Amanda: Jeg valgte først stx, sidste år...øhm også fordi jeg var virkelig meget i tvivl, men jeg følte bare heller ikke at jeg var blevet oplyst om andet. Hele vores uddannelsessystem er virkelig bare indrettet sådan, at hvis du kan læse en bog og bruge din hjerne nogenlunde, så er det da mærkeligt hvis du ikke gør andet. Og jeg prøvede virkelig være sådan...så tog jeg ud og kigge på tømrerskolen, for at være sådan lidt...bare for at se noget, men det blev ikke rigtig taget seriøst. Nå men så skal man jo bare i gymnasiet...øhm jeg startede der, men jeg følte ikke rigtig at jeg havde taget stilling til at gå i gymnasiet og så synes at det var vildt mærkeligt....ej okay nu snakker jeg bare helt vildt meget. Men altså at det handlede rigtig meget om at bruge de her otte timer på en biologiaflevering, men der sidder nogen i klassen der har det virkelig dårligt. Hvorfor bruger man så ikke otte timer på at...jeg skulle i hvert fald op og tage stilling til det. Og jeg synes klart, for mig er det i hvert fald meget mere et tilvalg at gå her nu. Og det virker også som om at alle har tilvalgt det lidt mere, fordi der også er mange som har nogle fordomme omkring, hvordan det er socialt.

Karla: Det er ligesom, folk er lidt mere koncentreret ik...fordi det er sådan lidt mere selvvalgt i forhold til andre steder. Og jeg ved godt man selv vælger at starte på stx, men altså det er lidt mere modne og ældre mennesker synes jeg her. Hvilket er ret rart i undervisningen.

Julie: Jeg synes også at det er en stor fordel at der ikke er standpunktskarakterer...

Sine og Karla: Ja

Julie:...altså man kan sådan sidde og fordybe sig lidt mere i det, i stedet for hele tiden at skulle sidde og være på og hele tiden vise over for læreren, at jeg kan godt og jeg vil gerne og så noget for at få en god standpunktskarakter, ikke. Man kan bedre koncentrere sig om opgaverne også i forhold til at det kun er eksamen der gælder.

Så det er noget særligt ved Det Fri?

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Alle: Ja

Hvad motiverer så jeres skolegang?

Danny: Forventninger... fra folk.

Karla: Det ved jeg faktisk ikke...jo, jeg er meget i tvivl om hvad jeg vil uddanne mig til ik. Og komme ud med det snit hvor jeg selv kan få lov at vælge hvad jeg vil uddanne mig som, så man ikke kommer ud med et mega råddent snit, hvor jeg så vælger en uddannelse hvor de sådan, du har ikke gennemsnittet til det.

Julie: Det er præcis også derfor jeg har valgt det, for at få en større mulighed for at vælge hvad man gerne vil. Fordi det er bare godt at have noget at kunne falde tilbage på, eller hvad man siger...at det motiverer ligesom ens vej til at komme videre når man er færdig med at gå skole.

Morten: Det er også fordi... jeg vil nok gerne være selvstændig og så er det meget fedt at have noget. En gut jeg kender han er 38 år og selvstændig, men så gik han konkurs og så nu er han i gang med uddanne sig igen, altså det er jo bare godt at have. Plus også imens jeg er her, så bliver jeg ikke bare motiveret på uddannelsen men jeg bliver også motiveret i min dagligdag udenfor skolen. Altså det der med at jeg går tidligt i seng, at jeg kun går i byen en gang om ugen, så jeg har mere energi når jeg endelig er i skole, også til at træne som gør at jeg har mere energi over i skolen...så det påvirker også min fritid på den måde. Jeg synes det supplere hinanden på en god måde tror jeg.

Amanda: Jeg vil også sige...altså det er jo et springbræt lyder det som for os alle sammen. Men jeg synes i forhold til på andre skole, her er virkelig mange engageret lærere...og sådan, der vil jeg sige i forhold til at jeg ligesom tog et fravalg sidste år og et tilvalg nu...Jeg går jo i skole for at lære noget fordi jeg gerne vil lære og øhm...ikke fordi det er en tvang, det synes jeg er meget vigtigt for mig i hvert fald.

I forhold til det her diskussionsbaseret undervisning, hvad var så jeres første tanke omkring det, da I blev introduceret til det?

Danny: Jeg tænkte det er godt nok hippie, hehe...det er godt nok Det fri-hippie

Alle: griner

Danny: Ja og så fungerede det vist ikke så godt...

Line og Amanda: Jo!

Sine: Første gang? Jo jeg synes det fungerede godt

Danny: Jo det fungerede godt først, det er rigtigt. Og så senere jo flere gange vi har gjort det, så...

Karla: Nej det var emnerne de fungerede ikke så godt, det var det der gjorde det. Jeg tænkte også først så noget hippie-pis ik, men jeg synes det mega fedt. Altså det er en fed måde at diskutere og lære på.

Danny: griner

Amanda: Og der er så mange flere som deltager i det end når vi bare har tavleundervisning hvor det lidt bliver sådan lærer til elev og så kan man lige ryge ned i sin facebook-hule og så dukke op igen...

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Karla: Men der er altså også nogle problemer fordi det der med tavleundervisning, der kan man skrive noter ned og det kan man ikke i diskussionsbaseret undervisning...

Amanda: Nej det er rigtigt.

Karla: ...øhm og det bliver bare et problem fordi det kan godt være at diskussionsbaseret undervisning er bedre for eleverne og vi lytter mere på hinanden og bla bla bla... Men til eksamen der kan vi bare ikke huske den ene gang hvor vi har haft diskussionsbaseret undervisning. Der tænker jeg at det ville være smart at kunne kigge ned i word-dokument hvor der står hvad man har lavet.

Sine: Men til gengæld så synes jeg at man husker bedre hvad hinanden sagde og så kan man jo også samtidig gøre det med at gå ned lige efter man lavet diskussionsbaseret undervisning og så skrive ned.

Line: Men jeg synes også...jeg synes heller ikke at jeg bruger det rigtig som en undervisning, jeg bruger det mere som en refleksions-time...

Karla: Det er rigtigt.

Line: ...og ikke som en direkte, nu har vi samfundsfag, men mere sådan at man kan få lov til at dykke lidt ned i et emne på en eller anden måde.

Sine: Men jeg synes alligevel at jeg lærer en del.

Line: Ja ja.

Amanda: Men der er heller ikke rigtig noget ja eller nej...

Line og Sine: Nej

Amanda: Så nogen gange så har vi bare siddet og snakket om et emne og så kan jeg godt blive helt i tvivl...fordi vi skal komme med vores holdning, men sådan...okay er der fakta for det her eller er det bare fordi vi har de her erfaringer eller.

Har I haft det med mange forskellige lærer?

Amanda: Ja jeg har også prøvet at have det i matematik, det var virkelig mærkeligt...

Danny: griner

Amanda: Der endte det med der ikke var så mange der sagde noget...det var sådan lidt. Det har vi også snakket om nogle gange, når man har diskussionsbaseret undervisning så venter man lidt på at der er nogen som skal sige noget og når der så ikke bliver sagt noget, det kan godt være sådan lidt. Jeg også det er noget personligt jeg har...ikke fordi der er akavet stilhed fordi vi kender jo godt hinanden, men der skal alligevel...jeg ved ikke, jeg føler sådan at jeg bliver nød til at sige noget.

Hvordan forstår I begrebet diskussion i forhold til diskussionsbaseret undervisning?

Sine: Jeg tror især også det er den der med, at der er ikke noget facit, der er ikke nogen fact-liste eller noget det her er det rigtige svar. Fordi synes jeg ofte kan være noget der ligesom blokerer når man har

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

undervisning, altså sådan...så noget som matematik og naturfaglige fag, hvis du ikke lige fatter den ene ting så er det bare synd, så kan du ikke rigtig komme videre. Hvor her der kan man godt selvom man måske ikke lige sådan er 100% enig i det der foregår eller måske 100% er med på hvad det er der forgår så kan man ligesom godt få den vendt og drejet til noget man godt kan bruge til et eller andet.

Line: Jeg tror også at det handler om et eller andet med at derdit svar er ikke bedre end mit svar.

Sine: Ja også det.

Line: Der er ikke en eller anden konkurrence på hvem der svarer hvad, det blive bare ligesom mere frit på en eller anden måde, det man kan snakke om.

Bruger I diskussionsskemaet?

Danny: Den der cirkel?

Karla: Ja.

Amanda: For det meste.

Hvad bruger I det til?

Karla: Til at kigge på det sådan bagefter...

Sine: Hvem der snakker.

Karla: Til at reflektere lidt om hvem der snakker meget i klassen og hvem der ikke siger så meget. Så kan vi sådan kigge på den i slutningen af året...øhm, for at se om der er sket noget nyt.

Okay. Føler I jer forpligtet til at man skal sige noget?

Sine: Det gør jeg overhovedet ikke...

Karla: Næh.

Sine: ...men jeg føler bare ofte man kommer til det alligevel, fordi det sådan er svært ikke at have en holdning.

Amanda: Ej jeg synes hvis der er stille så kan jeg godt.

Danny: Ja hvis der ikke er nogen som har sagt noget i fem minutter...nej eller fem sekunder, så bliver jeg nødt til at sige et eller andet.

Sine: Nej sådan har jeg det slet ikke.

Men oplever I det er meget de samme som er på?

Danny: Jah... det er sådan fra dag til dag, fra gang til gang vi har det. Men næsten altid når man ser på den der cirkel så har den været mange gange de samme steder...sådan her og her, og det er sådan forskellige hver gang...næsten.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Sine: Ej jeg synes der er nogle som generelt siger meget og nogen som generelt aldrig siger noget.

Line: Ja.

Sine: Hvilket også er helt fair, men jeg synes at der er nogen tendenser.

Og det er de samme som også siger noget i den almindelig undervisning?

Sine: I forhold til dem også siger noget i tavleundervisning?

Ja.

Amanda: Ja. Ej undskyld...

Danny: Ja.

Sine: Hmm ja...ja det er det lidt.

Line: Jeg tror også bare det handler om at der ligesom er nogen der bare snakker når de tænker noget eller sådan...og så er der nogen som virkelig skal tænke igennem og tænke alle dele sammen. Hvor jeg er måske mere en af dem der bare siger noget og så ikke rigtig tænker på den anden side af sagen eller sådan...

Julie: Men det er også hurtigt det bliver mange forskellige ting man snakker om på en gang, ik. Så hvis man nu f.eks....altså jeg siger personligt ikke særlig meget til diskussionsbaseret undervisning. Jeg synes også meget, så snakker vi om noget, men så er der en der siger noget og så ryger det over på noget andet og så noget...og så bliver man sådan lidt, man skal lige finde rundt i hvad det var man gerne ville sige – kan jeg så sige det i forhold til det vi snakker om nu og så noget, ik. Altså det går meget hurtigt imellem forskellige ting der hurtigt bliver snakket om, så man skal tage stilling til mange ting. Og altså det kan man jo også gøre uden at sige noget, men sådan have en dialog med sig selv-agtigt om hvad ens holdning er eller hvad man tænker om det. Men bare uden at sige det højt fordi det bliver sagt højt af mange andre, ik.

Hvad synes I om det nu hvor I har haft det?

(Stille i et stykke tid)

Kan I se en mening med det?

Karla: Ja, altså jeg synes at det er hyggeligt og lærerigt, men...

Danny: Nogle gange.

Karla: ...jeg kan ikke bruge det i timerne, men jeg kan godt bruge det når vi har en helt lektion sat af til det, men jeg gider ikke bruge det når vi sådan har timer. Fordi der vil jeg hellere skrive notater ned som jeg kan bruge til eksamen, ik. Men ikke fordi....altså jeg synes da helt klart at det er sjovere at sidde i en rundkreds og diskutere end at bare se op på en tavle.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Line: Jeg synes også det er rart at få sådan lidt et knæk eller hvad man kan sige, et afbræk i hverdagen hvor at netop det der med at man sidder i en rundkreds...det er sådan klassens time-agtigt uden rigtig at være det.

Sine: Det der med at man lige sådan der ser hinanden i øjnene og sådan, det er faktisk jer jeg er i gang med at tage en uddannelses sammen med, ik. Ja...altså det er næsten sådan at det godt kan blive lidt ensomt bare at have tavleundervisning...fordi man sidder bare og kigger på tavlen og sin computerskærm og man er meget alene i det.

Amanda: Jeg synes også at der er noget...jeg ved ikke om man kan sige sådan...vi viser bare enormt meget respekt for hinanden når vi sidder i rundkreds og kigger hinanden i øjnene. Hvor at sådan...det er ikke fordi at jeg tager det mega personligt, men jeg synes da ikke at det er overdrevet sindssygt fedt, det er ikke fordi det er noget jeg er ked af, men hvis man er oppe og fortælle et eller andet og folk sidder og kigger ned i deres telefoner så er det jo ikke fordi man er sådan wuhu hvor nice eller sådan, men man bliver lidt sådan okay, er jeg så kedelig at høre på, så kan det godt være jeg ikke skal sige noget. Så er det bare mega rart at folk sådan har øjenkontakt...det giver mening at sige noget eller sådan.

Sine: Det giver en god klassekultur...en god klasserumsstemning.

Amanda: Ja.

Så der er meget socialt i det?

Sine: Helt sikkert.

Line og Amanda: Ja.

Danny: Jeg synes stadig at der er mange gange hvor vi har og det ikke giver mening...hvor det bare...jeg synes det...for mig der giver det diskussionsbaseret mere mening...jeg bruger det sådan, så kan jeg se noget om de folk jeg går i klasse i stedet for at jeg kan finde ud af noget om et eller andet emne. Så...nå han kan ikke lide de der mennesker, eller de synes det der er okay og jeg synes det er lidt mærkeligt. Så kan jeg finde ud af noget om de folk, ikke noget om et emne...sådan bruger jeg det i hvert fald.

Amanda: Det kan jeg godt følge dig i. At man ofte også lærer nogle helt andre ting.

Sine: Men det er også det der...hvad er det man gerne vil lære imens man går her, er det kun de faglige ting eller er det lige så meget også det der med at lære alle de sociale kompetencer og hvordan ting fungerer ude i den virkelige verden, på arbejdsmarkedet.... og det der med, at det ikke kun dig verden handler og du kan ikke altid få det som du gerne vil have det og nogle gange bliver man nød til at tilsidesætte sine egne behov for en større sammenhæng.

Danny: Jeg synes det var meget underligt sidste gang, hvor at lige pludselig så sad alle folk bare at sagde hvad for en årstid de godt kunne lide. Så sad folk, ej det synes jeg og du er mærkelig fordi jeg kan bedre lide den og du kan bedre lide den, ej men så det kan jeg også godt og så noget...og så blev det fuldkommen ligegyldigt.

Morten: Jeg synes det var meget konkret. Spørgsmålet var jo i starten om årstiderne betyder mere for os i dag i forhold til gamle dage...

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Danny: Jamen jeg kan bedst lide sommer, nej jeg kan bedst lide vinter...

Morten...ja ja men alle sagde jo sådan nej til det og så da vi var færdige så var der måske en bedre realisering af at måske gjorde det.

Amanda: Øj det var faktisk virkelig...

Danny: Skarpt.

Amanda: ...ja det var virkelig skarpt.

(Alle griner)

14.0 Bilag 3 - Feltnoter og uformelle samtaler

Observationsnoter den 7/11 – Diskussionsbaseret undervisning i 1.u med Lars

Uformel samtale med Lars inden undervisning:

Lars kommer over og siger Hej. Han kan huske mig fra de evalueringsmøder vi deltog i sidste år, men han var ikke en af de lærer vi fulgte. Han fortæller om hvordan han prøver at bruge

Diskussionsbaseret undervisning til noget andet end det fag-faglige og i stedet fokusere mere på det fysiske. F.eks. ved at starte med "noget så åndsvagt socialpædagogisk som en klappeleg...", som han selv udtrykker det. Og han tilføjer at det kan få nogle andre elever på banen, "nogle af dem som måske ikke er så stærke i den sproglige diskurs".

Der er 23 elever tilstede og da Lars siger de skal have diskussionsbaseret undervisning, kommentere en elev nede bagfra "igen?...de havde det også i fredags". Og Lars påpeger at det er blevet aftalt at de skal have det en 8-10 gange inden jul. De går op i andet lokale og laver en rundkreds. De starter med en klappeleg, hvor de alle sammen står op. Alle deltager og mange griner. Lars starter med en personlig historie som har relevans for teksten og så starter de med at læse en tekst højt, hvor Karla, Amanda, Sara og en Danny melder sig frivilligt til at læse højt. Efterfølgende svarer de selv på spørgsmål og vender dem med siddemanden.

Karla og Amanda som har læst højt er meget dominerende i samtalen i plenum, Sara og Danny som har læst højt siger ikke noget.

Det er 7-8 elever som dominere diskussionen, mens den resterende del overvejende ser ud til at lytte, kommer med anerkendende nik osv. Lise og Line er også meget deltagende i diskussionen. Lars er rimelig deltagende og stiller løbende spørgsmål. Thor som ikke har sagt noget prøver at sige noget

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

samtidig med nogle andre, Lars påpeger han gerne vil sige noget og de andre tier stille (Lars nævner efter undervisningen at han måske godt kunne have spurgt mere ind til ham så han nu havde fået mere taletid).

Efter undervisningen taler jeg med Lars som fortæller at der er nogle elever som konsekvent er imod den diskussionsbaseret undervisning og ikke rigtig gider deltage med andet end irrelevante spørgsmål – f.eks. Danny som siger et par gange ”det er det samme som sidst”. Desuden nævner han at ”alle har en meget liberalistisk tankegang...” så han prøver at stille spørgsmål der for dem til at tænke ud fra et andet perspektiv.

Observationsnoter den 14/11 – Historie i 1.u med Dan

Klassen skal have historie og Dan deres lærer kommer ind, der er ikke mange elever i starten, men de kommer løbende ind ad døren som timen er startet. Dan spørger ud i plenum hvor mange der har læst til idag. Det er meget få som markerer. Dan siger: ”I er nogle rigtige røvhuller. Jeg sagde at Julie kom i dag, så I måtte meget gerne være solidariske med jeres lærer og så læse det, men det har I skidt på.”

De starter med gruppearbejde. Der er kun fire som sætter sig og laver gruppearbejde. Resten sidder og arbejder alene, en del giver udtryk for at de ikke har læst, så de sidder og læser dagens lektie. De har pause, men Lise som arbejder i gruppen spørger om de ikke kan springe pausen over, men de holder pause. Lise sidder og arbejder videre med sin gruppe og inddrager Dan i samtalen, men han prøver at vente til de andre kommer. De forsætter undervisningen samlet og Amanda rækker fingeren op, Dan henvender sig først til Thor inden Amanda får ordet. Hun rækker fingeren op flere gange. Sine sidder op foran og vil også gerne svare på Dans spørgsmål. Morten rækker hånden op for at svare på et spørgsmål, men Line bryder ind og retter ham. Danny rækker fingeren op et par gange for at svare på Dans spørgsmål. Aske deltager også meget i den fælles opsamling.

Observationsnoter den 14/11 – Diskussionsbaseret undervisning i 1.u med Lars

Lars kommer ind og siger det skal have diskussionsbaseret undervisning og eleverne laver hurtigt en rundkreds. Der er stor begejstring om at Lars har valgt et nyt emne, som ikke minder om de forrige ”....noget andet end det gode liv”. Det skal handle om kongehuset, det kommer lidt negativ kommentarer rundt omkring. Lars starter med at læse en undersøgelse op som blev offentliggjort dagen inden, at Kongehuset er populært blandt størstedelen af befolkningen. En elev udbryder ”jesus christ!”. Efterfølgende får de udleveret spørgsmål som de skal svare på, først skal de reflektere med siddemanden. Efterfølgende bliver en artikel læst højt. Lars spørger en dreng om han vil læse. Der er mange som gerne vil tegne dialogskemaet. Eleverne henvender sig meget til Lars med deres

kommentarer, men han prøver melde sig lidt ud af diskussionen. Lise tager ordet og der bliver helt stille. Og Lars spørger om ingen tør sige hende imod. Lise læser op fra artiklen og kommentere. Lars tager ordet og stiller spørgsmål i plenum og der bliver svaret på det han spørger om. Eleverne søger et svar hos Lars, men han vil gerne have at de kommer med deres egne bud. Diskussionen kommer ikke rigtig i gang, der er meget stille, og Lars er meget på. Lars flytter sig fra teksten og spørger ud til elevernes egne personlige holdninger. Line kommer med sin mening og Amanda argumentere imod hende. Størstedelen er uenige med Line, men hun står ved sin mening.

Observationsnoter den 21/2 – Samfundsfag i 1.u med Lars

13 piger, 5 drenge. De sidder i en klassisk 2 og 2 bordopstilling.

Eleverne skal starte nyt emne op, som de selv har valgt inden jul – Køn og identitet i det senmoderne samfund. Men først har de besluttet at starte hver time med en sang, de stemmer om det af to omgange og vælger "I want to break free". Efterfølgende introducerer Lars det nye fag og påpeger det bliver intensivt og derfor rigtig vigtigt at komme til alle timer. Han påpeger flere gange at de skal lukke facebook mm. ned på computeren. Der er mange som sidder og laver noget andet på computeren. De starter med en kort film og bliver derefter delt op i grupper hvor de skal læse en tekst som de skal snakke om. Lars påpeger at personlige meninger i første omgang er irrelevante. Der sidder tre grupper i klasselokalet hvor den ene er meget aktiv. Lise er meget aktiv i sin gruppe og vil meget gerne sige noget hele tiden. Det er mest Aske og Lise som diskutere og Thor spørge lidt ind og bidrag lidt til samtalen, den sidste pige er helt stille. De samler op i plenum og det er stort set de samme 4-5 piger som diskutere, Aske er også lidt med. De andre drenge er helt passive, også Thor og mange af de andre piger. Lise rækker fingeren op hele tiden og Lars spørger om der ikke er andre som har en mening. "Du har meget på hjerte, men jeg vil gerne høre hvad de andre synes...". Lars lukker diskussionen og de skal nu skrive refleksionstekst over undervisningen hver især og samler igen op i plenum. Karla som kun sagde noget én gang påpeger at det er et svært emne fordi hun er bange for at blive stemplet på sin holdning fordi den måske er anderledes end den som ellers har domineret blandt pigerne under den samlede diskussion. Lise ytrer hun godt ved at hendes holdning er meget klar og at hun modsiger dem hun er uenige med, men påpeger det ikke betyder noget for dem personligt at de har forskellige holdninger. Lars roser hende pigen for at sige at emnet kan være svært og påpeger at det i et "eksamens, teaching-to-the-test perspektiv ikke er de personlige holdninger som tæller til eksamen, men den faglige argumentation og derfor er det meget vigtigt at få styr på de faglige begreber...". Han slår lige fast at kommentaren ikke er myndet på Lise da hun jo er "meget skarp" i det her. Lars fortæller om næste gang og fortæller at det er meget vigtigt for undervisningen at de læser lektier for din han jo "lektie-differentiere".

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Observationsnoter den 24/2 – Samfundsfag i 1.u med Lars

Eleverne sidder i en klassisk 2-2 bordopstilling.

Det er tidlig morgen og snevejr, så der er næsten ingen elever da jeg kommer til undervisningsstart. De kommer efterhånden som undervisningen er gået i gang. Lars skriver program for dagen på tavlen. Lars spørger hvem der har læst lektien og ca. halvdelen rækker hånden op. Lars udtrykker glæde over at så mange har læst. Lars begynder undervisningen med "et fagligt tavleoplæg" Lise rækker hånden op og vil gerne kommentere på det han siger, da hun gør det anden gang lukker han hende lidt ned og beder om at få lov at gennemgå først og så kan de altid diskutere bagefter. Der er flere elever som gerne vil kommentere på teksten og det som Lars siger, men han påpeger at han gerne vil have lov at gennemgå først. Efter hans oplæg inddeler han dem i grupper ift. hvem der har læst og ikke. Han påpeger at dem som har læst skal lave noget rigtig sjovt og de andre skal læse og side og arbejde mere traditionelt med spørgsmål. Dem som har læst skal lave en sang eller rap med udgangspunkt i den lektie de har læst. Jeg sidder inde i lokalet hvor flere grupper sidder og der god stemning omkring at lave en sang. Lise og Sine sidder i en gruppe sammen med to andre piger, men det er primært dem som sidder og finder på en tekst, de andre holder sig meget i baggrunden. De fremføre efterfølgende sangene for resten er klassen og de andre elever lytter engageret og klapper af hinanden.

Observationsnoter den 24/2 – Diskussionsbaseret undervisning i 1.u med Lars

De går efterfølgende op i et andet rum for at lave en hurtig omgang diskussionsbaseret undervisning ift. til det emne de har i samfundsfag.

De sætter sig i en rundkreds og Lars spørger om et åbent spørgsmål "Hvad betyder naturen for mennesker i dag ift. til dengang?". De skal ikke læse noget, så Lars griber det lidt anderledes an end normalt og prøver sætte det i en faglig kontekst ift. samfundsfag. Der er ret stille og eleverne forstår ikke helt spørgsmålet. Et par af eleverne kommer lidt med deres personlige holdning ift. hvad naturen betyder for dem og diskussionen går hen imod det, det er primært de samme elever som siger noget, Lise, Sine, Karla, Line og Amanda. Danny prøver komme på banen hver gang Lars stiller et nyt konkret spørgsmål, det samme gør Ole.

De kommer tilbage i klassen og Lars siger "nu er det mere traditionel undervisning hvor læreren spørger...". Han henvender sig primært til dem som ikke har lavet lektier og netop har siddet og læst teksten og svaret på de spørgsmål de nu skal gennemgå. Han prøver italesætte at alle meget gerne må være tilstede og deltagende overfor hinanden i stedet for at sidde med computer og mobil. Der er ret stille og ingen rækker hånden op for at svare på hans spørgsmål, han får efterhånden en dialog i gang

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

med 3-4 elever, Aske, Karla og Amanda, men resten sidder helt passive, de fleste med computer og telefon. Lars stiller nogle mere konkrete spørgsmål og for på den måde Danny til at deltage.

Uformel samtale med Lars den 24/2

Jeg snakker efterfølgende med Lars: "Jeg er frustreret over, at jeg ikke kan overføre den deltagelse der er i den diskussionsbaseret undervisning over i den almindelige klasseundervisning. Jeg prøver at lave et break i den almindelige undervisning for at få nogen andre med, men det er som om der går en skærm ned foran dem når de sætter sig tilbage til den almindelige undervisning."

Observationsnoter den 28/2 – Samfundsfag i 1.u med Lars

Der er ret mange elever i dag, 23. Mange af eleverne er begyndt at sige godmorgen til mig. Lars kommer ind og Line spørger om de skal synge. Lars laver en afstemning om de har lyst til at synge, det er der stemning for. De stemmer om sang og hele klassen står op og synger fællessangen. I dag stiller jeg mig også op, jeg føler mig lidt mere som en del af klassen og det er tydeligt at de også har vænnet sig mere til min tilstedeværelse, det kigger i hvert fald ikke mærkeligt når jeg kommer ind af døren. Efter fællessang går Lars rundt i klassen og beder dem lukke computere ned, "I dag vil jeg også gerne have at I ligger mobilene helt væk fra jer, de har en tendens til at snige sig op hele tiden, men I har altså et gensidigt ansvar overfor hinanden."

Han spørger hvem der har læst, det er kun 6 ud af 23. Men Lars siger alligevel "godt!". Han har igen lavet en plan for dem som har læst og ikke har. "Som det plejer så skal dem der har læst ud og lave noget sjovere, I skal nemlig ud i den virkelige verden...". De andre skal læse dagens tekst og arbejde med spørgsmål i grupper. Lars går i gang med at inddele dem, men nogle piger foran insistere på at arbejde sammen og de får derfor lov til selv at danne grupper. Dem som ikke har læst bliver i klassen, de andre skal ud og tage billeder. De sætter sig i grupper i klasse, men sidder hver for sig og læser. Thor sidder alene nede bagved, han går ud af klassen et par gange. Dennis spørger et par piger om han må arbejde sammen med dem, han påpeger flere gange om de ikke skal svare på spørgsmålene sammen, men de tre piger vil gerne arbejde med dem selvstændigt. Så Danny sidder uroligt på stolen og kigger ud i klasse, han prøver snakke med gruppen men får ingen respons. De samles i klassen og Lars påpeger endnu engang hvor vigtigt det er at alle er med og tilstede så dialogen ikke dør. Han får alligevel kun 3-4 med Aske, Sara, Amanda. De skal igen arbejde i grupper to og to som de selv får lov at lave og Thor sidder igen alene.

Observationsnoter den 10/3 – Diskussionsbaseret undervisning i 1.u med Lars

Klassen har først Samfundsfag hvor de har om emnet 'Køn og identitet i det senmoderne samfund, de har lige lavet en quiz om feminisme og går nu op i et andet lokale for at lave diskussionsbaseret undervisning og de laver en rundkreds med stolene.

15.0 Bilag 4 - Transskribering af observationsoptagelser

Diskussionsbaseret undervisning med Lars den 07.11.2016

Lars: Sæt jer nu på jeres pladser. Okay, se lige om lidt der skal I jo tænkeskrive lidt ik. Jeg udlevere sådan nogle arbejdsspørgsmål til jer om lidt. Jeg kunne godt tænke mig i dag, at starte med en ganske kort meget personlig historie om mit eget liv.

(elever griner)

Lars: Ik noget mad, det er ikke sådan det foregår her... okay øhh en meget personlig historie fra mit eget liv. Dengang at jeg ikke havde børn endnu, så arbejde jeg på et bookingbureau hvor jeg sad og arrangerede turnéer for... og også for koncerter som jeg selv spillede. Det sådan et...det var nogle ret sjove år. Jeg er faktisk ret glad for at jeg har oplevet det, men det var også meget kaotisk. Jeg havde sådan en chef der var fuldstændig vanvittig og det var sådan lidt, når jeg skulle forklare folk at jeg arbejdede der...der havde jeg jo taget, altså læst færdig på universitet, men arbejdede på et bookingbureau til ren provisionsløn. Så når jeg mødte folk jeg ikke kendte og skulle forklare hvad det var jeg lavede, så tog det altid ret lang tid, det tog sådan i hvert fald mellem et halvt og helt minut at forklare fordi jeg havde sådan en masse forbehold, ik. Det var vigtigt for mig at fortælle, jeg har jo egentlig taget en akademisk uddannelse, men nu arbejder jeg her og det gør jeg fordi det at det...det var sådan ret omstændigt for mig at forklare. Og da min kone hun ringede og sagde at hun var gravid med vores første, han er 12 år nu så det er lang tid siden nu, der vidste jeg at der skal jeg ikke arbejde mere. Fordi det at være far og ikke kunne sige hvad det var jeg lavede, det var på en eller anden måde svært for mig. Så det der med jobbet, selvom jeg har gået på Det Frie gymnasium, ik? Det har jeg jo selv, jeg har gået her som I ved og brugte rigtig mange år at mit liv på at sige at jeg var ligeglad med titler og det ene og det andet og det tredje, så ramte det mig alligevel ret hårdt da jeg så hørte jeg skulle blive far. Så blev det sådan meget konkret. Det er sådan en lille historie der lige sætter rammen. Nu skal I taget det her stykke papir og jeg vil faktisk rigtig gerne have, I skal bare tage et hver og så skal I individuelt nu gå i gang med at tænkeskrive. Jeg vil rigtig gerne have, at I faktisk skriver stikord til jeres svar nu...tænkeskrive oven i hovedet. Det gør I lige i 2 minutter, når I har skrevet i 2 minutter på de her spørgsmål, så sammenligner I bare svar med hinanden to og to. Så gå bare i gang med at

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

skrive og lad roen sænke sig. (eleverne begynder at læse, nogle småsnakker lidt med hinanden men er bliver efterfølgende helt stille)

Lars: Ja så må I gerne sammenligne med siddemakkeren.

Lise: men så skal man give en varsel man kan ikke bare, altså det er ligesom hvis der er begrænset taletid, så skal man også sige nu har I 30 sekunder tilbage.

Lars: Okay, skal vi gøre det? Så siger vi at I har et minut tilbage.

(eleverne arbejder videre)

Lars: Ja så er minuttet gået. Så skal I vende jer til en siddemakker og snakke om hvad I har fået ud af de her refleksionsspørgsmål. Det har I 3 minutter til.

(De fleste elever diskutere med deres siddemand, nogle sidder bare og kigger ud i luften)

Lars: Okay, nu er der 30 sekunder endnu. Var det ikke det jeg skulle sige? (Henvender sig til Lise)

Lars: Okay, så...nu skal vi vælge en der laver den der grafiske, en der tegner streger. Er der en af jer som ikke har gjort det endnu som kunne tænke sig det? (han vælger en pige som rækker hånden op) Godt. Se nu vil jeg dele dagens tekst ud. Og jeg synes det kunne være ret sjovt hvis vi skiftes til at læse højt, så det ikke kun er mig. Er der en som vil starte?

Karla: Det kan jeg gøre.

(Karla læser højt fra teksten)

Lars: Ja er der en anden der vil forsætte?

Amanda: Jeg vil godt.

(Amanda læser videre)

Lars: Er der en der vil overtage herfra?

(Anne melder sig og læser videre)

Lars: Nogen der lige vil læse det sidste?

Danny: Ja

(Danny læser)

Lars: Ja. Det er så Pär Lagerkvist fra noget der hedder "Det evige smil". Så vil jeg så gerne starte debatten i dag med at spørge ind til... og husk nu reglerne, vi kigger på hinanden, vi behøver ikke bede mig om lov til at sige noget. Tal når der er plads og kigge på hinanden, vi prøver at undgå og holde talerliste, ik. Og det er lige så vigtigt at lytte som at tale, ik. Men øh, nu spørg jeg så om noget. Doktor WC her, har han haft et godt liv? (referer til det digt som netop er læst højt)

Danny: Det ved vi jo ikke ud fra det vi får af vide i historien. Vi får kun af vide hvad han laver når han er på arbejde. Han hygger sig på sit arbejde det da et skridt i den gode retning, ik?

Karla: Men siger han ikke på et tidspunkt at han faktisk er lykkelig.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Lise: Det er spændende nok det der med at det kan handle om bare hvilket job man har, at man måske ikke er så meget udover sit job. At det er det som skal afgøre om nogen kan være lykkelig eller ej. Jeg tror godt jeg kan anerkende at det er det når man alligevel bruger så meget af sin vågne tid på at arbejde.

Karla: Altså der står her i teksten: det var en naturlig plads men han var heller ikke noget betydeligt. Han var et almindeligt menneske og det var en plads for et almindeligt menneske. Sådan tænkte han og han blev der og han blev lykkelig. Så han, altså han var vel lykkelig.

Amanda: Han ser jo også de små fine ting i det, ik. Og han også ser dem sådan inden eller hvad mn kalder det. Øhm det kan jeg da også godt følge ham i, hvis der er noget man ikke synes er sådan...især hvis det er over en lang periode, så værdsætter man vel de små ting. Vi sad også at snakkede om det med at være, i forhold til om man kan være lykkelig som...altså det der med at arbejde i et supermarked og folk ofte bare bruger en som en funktion, men ikke at man rent faktisk også er et menneske men at man ligesom er en der skal betjene dem mere. Men så kan man også godt finde det sådan sjovt at sidde og analysere...årh det er helt sikkert den her type der køber øl og peanuts, det må være en singletype eller sådan...det er meget sjovt, så kan man få lidt mere ud af det i stedet for.

Line: Altså jeg tænker det der du sagde, at selvom man bare udfylder en funktion. Jeg tænker, at det netop dét at man har en funktion og man er sådan nødvendig i samfundet. Det er man jo, der skal jo sidde nogen og bippe...altså man har en plads og man er nødvendig på en eller anden måde, der er brug for en. Altså og han siger og så selv her i teksten, at "det var ikke noget stort, men det var et arbejde der skulle laves." Og hvis han ikke gjorde det så skulle, så var der en anden der skulle lave det...sådan, det er et nødvendigt arbejde forklarer han det som. Det er i hvert fald vigtigt i en eller anden grad siden at der er nogen som bliver nød til at lave det.

Karla: Jo absolut, det er bare ikke alle der ser på det med sådan samme form for respekt. Det er jo fantastisk og selvfølgelig skal der også være folk til det. Men det er bare ikke alle der ser på det med samme øjne.

Lise. Jeg tænker det er da også trist hvis, altså hvis det handler om at man skal være lykkelig i form af den produktivitet man er og måske ikke bare kan være lykkelig i form af at være menneske og synes det er rart når tæerne rør vådt græs eller et eller andet. Øh og så tror jeg, det ved jeg ik, det er måske næsten...jeg tænker en parodi hvis han sidder og skal give papir til folk der skal på toilettet. Jeg tænker det er jo strengt taget ikke nødvendigt på den måde er det jo ikke en slags ...jeg synes det lidt, det er jo opfundet at det skulle være nødvendigt...

Danny: Nej jobbet findes. Jeg tror det ikke i Danmark, men jeg tror der mange der har det der job.

Anton: Ja inde ved Storkespringvandet i de der underjodiske...

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Lise:... nå ja ja, men jeg tror jeg synes der findes mange jobs der er ligegyldige. Som ikke skaber nogen rigtig værdi.

Anton: Ej jobbet ville jo ikke være der hvis det ikke havde nogen værdi...tænker jeg bare lidt.

Lars: Hvorfor ikke?

Anton: Jamen fordi det jo et job, ik? Du er jo ansat af nogen og de skal tjene nogen penge, så sådan kapitalisme fungere, som det er det vi lever i. Der skal de have nogen penge, så ja og der skal de bruge nogen forbrugere. For hvis der ikke er nogen forbruger som gider bruge det produkt som han sidder og bruger, så fungere det ikke. Så det har vel noget betydning for nogen og det skal der være, som han også siger i teksten. Så jeg vil ikke sige at det er ligegyldigt. Det som også Line sagde, altså hvis der ikke er nogen der sidder og bipper, så ville det jo ikke fungere.

Lise: Jeg tænker der kan jo godt være ligegyldig eller unødigt produktion. For eksempel min far er vokset op i det kommunistiske Polen og der holdt cowboybukser for evigt, så var der ikke nogen grund til at producere så mange cowboybukser, så det er så nogen ting jeg synes, at det kan virke som åndssvagt arbejde eller hvis man er telefonsælger og bare sidder og ringer til folk. Det er da ikke noget der...jo jeg tænker der en forskel på noget som er meningsfuldt og noget der er nogen der kan tjene penge på. At det ikke nødvendigvis er det samme, at der kan være en anden mening med noget end at tjene penge.

Line: Og hvem bestemmer hvad der er meningsfyldt? Hvad hvis man er telefonsælger for Røde Kors og man også samler penge ind, det er vel også et eller andet sted...altså er det så mere meningsfyldt end hvis man samler penge ind til, ja det ved jeg ikke.

Lise: Hvis man er telefonsælger og sælger mobilabonnementer.

Karla: Det er vel ens egen definition om det er meningsløst eller ej. Det er jo ikke noget du kan definere. Hvis jeg synes det er meningsløst at folk gider at gå rundt og samle penge ind til flygtningene, ikke fordi jeg gør det, men jeg synes det mega fedt folk der går ind og samler penge til et eller andet latterligt...hvad kan det være, til at bagere kan tjene flere penge. Det er jo 100% procent op til en selv om man har lyst til det og om det meningsfyldt eller løst.

Diana: Jeg vil sige lige det her job er rimelig overflødigt, man kan sgu da bare putte toiletpapir inde på toilettet i forvejen.

Karla: Det kan jo være en eller anden mand der var på kontanthjælp hvor staten så staten så gerne vil have ham i arbejde for eksempel, i stedet for vi skulle hælde penge ned i hans forbrug, så er det da en fed måde at arbejde på.

Diana: Men det er vel bare stadig for at udfylde.

Karla: Ja ja, men så er det jo ikke meningsløst.

Lars: Hvis vi køber den der præmis om at han faktisk, som du var inde på tidligere Karla, er lykkelig. Hvad er det så der gør at han er det? Altså hvad er det han bruger det her job til.

Diana: Jeg tænker det er hans perspektiv på det hele, det er hans måde at se det på. Fordi jeg tror virkelig at han...altså hvis det var mig, jeg ville virkelig hade det. Jeg vil synes det var det mest dødsyge sted at sidde nede i mørket og høre på folk skide. Men det er jo fordi han måske føler at han gør de t han kan. Han er en normal fyr med et normalt arbejde, det er han tilfreds med.

Lise: Jeg tror også det er vigtigt at arbejde. I hvert fald hvis man ser sådan som vores samfund fungerer lige nu. At så er det vigtigt at føle at man gør et eller andet, også bare det der med at have et eller andet at stå op til. Og så kan man jo godt blive nødt til at finde en mening i det, hvis der ikke var andre muligheder end at sidde dernede.

Danny: Lars? Jeg synes det her minder alt for meget om det der vi lavede sidste gang. Det er næsten det samme. Sidste gang var "Hvordan er man lykkelig?" og i dag er det "Hvordan har man et godt liv?". Det er sådan...

Lise: Handler det ikke mere om sådan noget arbejdsliv?

Line: Altså jeg tror det handler rigtig meget om det med at have en plads og man bidrager, altså man er nødvendig på en eller anden måde og man er nødvendig for samfundet. Også det her med hvordan kan du være lykkelig for andre, altså at man er vigtige for hinanden fordi at vi tager en uddannelse og får et arbejde som bidrager til samfundet og bidrager til hinandens børns uddannelse. På den måde kan en arbejdsplads være rigtig vigtig for at man føler sig nødvendig og at man bidrager til hinanden.

Morten: Jeg tror også det er meget hvor man ligger værdien i ting. Altså da jeg arbejdede i Netto så var det da ikke fordi jeg følte mig som en samfundshjælper, men det gjorde så jeg fik nogen penge så jeg kunne komme ud at rejse, hvilket jeg personligt selv har værdi, så på den måde så er det måske fedt at have et job.

Sine: Altså hvis man er født med en eller anden kronisk lidelse der bare gør at man er nødt til ligge i sin seng resten af livet, så er man bare dømt til at have et forfærdeligt liv eller hvad? Fordi du ikke kan bidrage på nogen måde, det synes jeg også er meget at putte ned over hovedet på et menneske. At du kan kun have et godt liv hvis du arbejder og er en del af noget større. Wow det synes jeg godt nok er en forfærdelig tankegang, men det kan godt være det bare er mig.

Anton: Jeg synes ikke at der er nogen der kan definere, hvad er et godt liv og hvad et dårligt liv er. Det er op til den enkelte person. Det er jo fuldkommen op til ens egne værdier og hvad man selv værdisætter og hvad man gerne vil med livet.

Lars: Kan man så overhovedet forholde sig til så noget som ulighed eksempelvis? Så noget som børnearbejde eller det behøver ingen gang være børn. Det er nemt at sige, de er børn, men folk der for

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

eksempel arbejder 14 timer i døgnet for en sulteløn. Kan man så heller ikke udefra sige det er forkert, at det job findes?

Anton: Jo men det kan jo godt være at de er lykkelige, det er stadig synd for dem eller det er jo stadig nedtur, men vi kan ikke sige om de er glade eller ej på grund af vi har deres arbejdstider, vi skal bruge mere end det.

Lise: Den her beviser vel også at man affinder sig lidt med den situation man lige står i.

Amanda: Ja også lidt at der er en form for arbejdssnobberi eller sådan, man skal være højt uddannet akademiker, det er lækkert at sige og så har man taget en kandidat statskundskab. Der nogle ting som...jeg kan også godt følge din historie, at der er noget man hellere vil sige end andet i forhold til hvilke selskaber man er i, så er det da klart federe... Jeg synes bare at der en tendens til at man skal have en lang uddannelse, det rigtig vigtigt at man går i gymnasiet og man skal gå den lige vej og fuldstændig have styr på hvad man gerne vil. Men hvis man har lyst til at arbejde på en tank, så er det jo fordi man synes det er fedt at have kontakt med mennesker og snakke om benzin. Hvis det er det man synes er interessant, så synes jeg godt at folk kan have en tendens til at være sådan okay freak, men hvis det er det man gerne vil. Jeg synes i hvert fald der er meget sådan akademiker-snobberi. Og der skal også klart være mulighed for at være akademiker, det slet ikke det, men at man kun mødes som akademikere eller sådan arbejdskredse og det giver jo også god mening at man samles med folk man har interesse med...

Line: Man har ikke så meget tværgående.

Karla: Nej

Line: Det synes jeg også er ærgerligt. Okay det er måske et siddespor, det var bare at for eksempel i gymnasiet, vi har ikke noget at gøre med KTS. Vi kunne sagtens have et samarbejde på tværs og så sige vi arbejder med et emne eller projekt, så man opbygger den her respekt for at du har nogle kompetencer og jeg har nogle kompetencer og sammen kan vi faktisk udnytte hinandens kompetencer og bliver dygtigere begge to.

Anton: Hvis jeg lige skal vænne tilbage til noget af det Amanda sagde. Jeg har det sådan, prøve at forestil dig at man går op i og hele tiden sidder og tænker hvad synes andre om jeg har et godt liv eller om man lever et godt liv, ik? Så skal man da bare være glad for at man selv har et godt liv i stedet for at sidde og tænke hvad andre tænker på. Altså hvis jeg har et godt liv, så kan jeg da være så ligeglad med hvad der er nogen der sidder og tænker om mig. Hvis de gider spille deres tid på det, så skal de da være velkommen til det.

Lars: Hvad synes I så, er det vigtigst at være glad tilfreds eller at få de helt store drømme opfyldt? Eller have de helt store drømme?

Line: Jeg synes det går hånd i hånd med hinanden.

(eleverne taler i munden på hinanden)

Lars: Jeg tænkte sådan lidt på, er det vigtigt at man virkelig skal sigte imod et eller andet stort med livet og hvad drømme og gå efter dem eller er det egentligt godt nok "bare" at være tilfreds med sit liv?

Danny: Det er personligt.

Lars: Hvad synes I?

Diana: Jeg tror virkelig der er nogen der lever super højt på at opnå al muligt, altså at få en god karriere og vinde en eller anden pris for en eller anden bog man har skrevet. Imens der er andre der måske bare gerne vil leve et stille liv som ikke har de vilde...

Lars: Altså jeg vil vove at påstå uden at have super tal og dokumentation for det, det bare sådan lidt en påstand jeg kommer med, med de helt vildt mange skilsmisser der foregår og fyldermeget i vores del af verden, at de kommer af at det på en eller anden måde er godt nok at være tilfreds. Man skal noget mere med livet. Jeg ved ikke om I kan følge det?

Sara: Jeg kan godt følge at der på en eller anden måde er et pres for at man virkelig bare skal, altså opnå noget stort i livet eller hvis jeg bare siger til mig jeg vil bare gerne flytte ud på landet og jeg dropper ud af gymnasiet og bare får en ko. Så kan det godt være at der mange der siger jeg skal udnytte gratis skole og så noget og blive til noget stort, og udnytte mit potentiale, jeg kan godt mærke det lidt.

Line: Altså jeg tror det er vigtigt at der er noget ambition på en eller anden måde, så kan din ambition så være, at jeg vil gerne starte det her gårdprojekt eller hvad det nu skulle være. Men jeg tror det er rigtigt vigtigt at have en eller anden form for drømme og vision. Ikke at man skal gå den lige vej overhovedet men en eller anden form for ambition, det behøver jo ikke at være at blive statsminister, men at gøre sig umage.

Amanda: Men er det ikke også hvis man bare er tilfreds med sin tilværelse. Jeg tænker at så er det nogle andre former for ambitioner, det behøver ikke at være karrieremæssigt. Det jeg netop synes er fantastisk ved det det er jo at vi har meget forskellige ambitioner. Det kan godt være at nogen helt vildt gerne vil være statsminister og så er der nogen der bare gerne vil så krydderurter eller bare have deres hverdag til at fungere. Og det synes jeg netop er fantastisk ved mennesket, at man kan møde mennesker som har så vidt forskellige ønsker om at leve deres liv, fordi det bliver da også bare stress og jag hvis vi alle sammen skal have de her planer vi skal nå.

Diana: Jeg tror i forhold til det du sagde med skilsmisser, at der er virkelig mange der blive skilt. Jeg tror også at mennesker har sådan lyst til at skulle bevæge sig hele tiden, altså at skulle komme videre, lære noget nyt. Det behøver ikke nødvendigvis at bevæge sig op ad, det kan også bare bevæge sig fremad. Det der med at bo med den samme kone så føler man måske at man ikke kommer længere og så kan man måske godt blive lidt bange for at det bare er det.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Lasse: Jeg tror også det har noget at gøre med at nu kan man. I gamle dage ku du jo ik, eller du ku godt men så blev du bare set ned på.

Sara: Jeg tror også det har noget at gøre med alle de muligheder der er eller alle de muligheder man ligesom forestiller sig der er hvis man for eksempel har et godt job som man måske er tilfreds med så læser man et andet job som lyder federe og så mister man den tilfredshed der er i ens job.

Danny: Og nu er vi helt tilbage der hvor vi var sidste gang, græsset er altid grønnere på den anden side, det er meget ligesom det.

Lars: Tror I det er nemt ikke at have ambitioner i dag?

Danny: Nej.

Diana: Det tror jeg virkelig, fordi der er virkelig mange muligheder hvad man kan gøre med sit liv. Især hvis man bor i Danmark og har uddannelse, så tror jeg at der er virkelig mange der bare bliver lost i det der. Og bare svømmer rundt og kan ikke rigtig bunde...

Lars: Det jeg tænker det er at I er meget hurtige til, at det er den individuelle afgørelse, men er den individuelle afgørelse om hvad der er et godt liv, er den så individuel i dag?

(flere elever kommer til at sige noget i munden på hinanden og undskylder overfor hinanden)

Line: Selvfølgelig præger vi alle sammen hinanden, men jeg synes også at der er lidt, undskyld mig, at tage ansvar for sit eget liv. Og jeg ved godt at man bliver præget og ens forældre måske synes en ting og ens lærer synes en anden ting, men så synes jeg også det er vigtigt at tage ansvar for, hvad føler jeg egentlig selv. Fordi hvis alle sammen bare ligger os under for hinandens pres...ja det ved jeg ikke. Det er vigtigt at holde fast i de drømme man selv har, i de ambitioner man selv har.

Karla: Man skal have ambitioner for sit liv, det bliver presset sådan lidt ned over en. Det er jo ikke fuldstændig valgfrit.

Lise: I forhold til det spørgsmål du stillede Lars i forhold til hvor individuelt man ligesom skal se på det i forhold til hvad for nogen forestillinger der er til at have det gode liv. Jeg synes der er helt vildt mange sådan idealer for hvordan det er man skal leve sit liv, man skal have en kernefamilie, man skal have et meningsfyldt arbejde og man skal kunne gøre en helt masse ting. Og det synes jeg ikke er noget der er individuelt....at man vågner op en dag og tænker, at jeg fandt lige på at det var de her slags ting man helt generelt skal stræbe efter. Jeg tænker det er noget man ligesom har skabt, altså konstrueret som samfund med de rammer der er for det. I forhold til skilsmisse, jo mere det bliver en mulighed, det sætter jo også nogle andre retninger for hvordan det er i orden og hvad der ikke er i orden.

Lars: Jeg kun godt tænke mig her på falderebet og spørge lidt provokerende. Er der for meget respekt for individet i dag? Burde flere gøre ligesom ham toiletmanden og bare finde sig i, at du egner dig ikke til mere end det der, så må du bare tage det job og finde en måde, ligesom toiletmanden, at ændre dit perspektiv på at være tilfreds?

Anton: Jeg synes den verden vi lever i og den måde det er bygget op på, så vil der altid være nogen der har de der jobs der fordi der vil altid være nogen der vil være bedre til noget end nogen andre og bliver de presset nedad i lønstigen og så er det de jobs de kan få. Og det har intet at gøre med om du er så er lykkelig og tjener flere penge, men det vil altid være nogen der har de jobs der. Ikke fordi jeg skal være nedladende eller noget, men fordi de måske ikke kan så meget andet.

Lars: Har de så ret til at sige nej til sådan et job fordi det synes de er nedladende, selvom de dybest set ikke kan så meget andet?

Anton: Skal jeg sige min mening?

Lars: Det var bare et åbent spørgsmål.

Anton: Jeg kan godt sige min mening. Hvis de lever i Danmark...

Karla: Hvem er de?

Anton: Ja folk der lever i Danmark, dansker som er på kontanthjælp. Hvis de så får tilbudt det her arbejde så synes jeg det er deres pligt. Som Linea også siger, de bor i Danmark og der har man en pligt over sig som man bare har fået på fordi du er dansk statsborger. Hvis du ikke vil være dansk statsborger, så kan du flytte til et andet land. Så jeg synes du har en pligt til at betale SKAT og hvis du får tilbudt et arbejde så synes jeg da at du skal tage det. Du har pligt til at tage det job selvom du synes det er nedværende.

Karla: Jeg bliver simpelthen nød til at sige noget jeg blev så frustrerende over da jeg så tv avisen forleden dag, ikke at jeg ikke ser det hver dag. Men så var det folk på kontanthjælp der demonstrerede om den der nye med at vil skære ned på det, ik? Hvor det så var en taxachauffør, eller han ejede et taxafirma som kunne give 50 eller 25 arbejdspladser ud, hvor han så går rundt og spørg folk på kontanthjælp om de ikke vil have det her arbejde og der er ikke nogen forpligtelser eller noget som helst og de kan få det med det samme. Og så kom de sådan, jamen jeg kan ikke så godt lide at køre og jeg har ikke noget kørekort. Og han var bare sådan, det er helt fint, det giver vi dig, det skal du ikke selv betale for. Og så var der også nogen tømrer som var sådan, jamen det er jo ikke det vi har uddannet os til. Og det er også rigtigt, men så tag dog det job og så imens du har jobbet prøv at find et job du egentlig gerne vil have som tømrer. Altså bare for at vi ikke skal kaste penge til jer, fordi I er jo i stand til at arbejde, så synes jeg bare ikke man kan tillade sig at være kræsen.

Thor: Det synes jeg godt man kan.

Lars: Hvad siger du Thor?

Karla: Men hvorfor ikke bare tage et arbejde og så søge det man gerne vil.

Thor: Ja det skal du også. Jeg synes også bare hvis du har en uddannelse så skal man prøve at søge det du har uddannelsen til.

Karla: Men det kan man jo gøre imens man arbejder.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

Sine: Det tror jeg aldrig man vil sige til en akademiker vel. Hvis du var uddannet læge og ikke havde et job som læge, så tag dog bare et job i Netto imens du venter.

Karla: Jamen det ville jeg sige.

Sine: Det kan godt være du ville sige det, men der tror jeg at du er et særtilfælde fordi det tror jeg godt nok ikke at resten af Danmark ville.

Line: Medmindre du kan forsørge dig selv. Jeg synes at der er noget helt klart forskel på hvis du er på overførselsindkomst eller du kan forsørge dig selv. Det er helt der hvor grænsen går fra mig. Hvis du er i stand til at arbejde og du ikke har noget arbejde og det betyder staten, altså os alle sammen der bidrager med SKAT skal betale for at du kan få mad på bordet, så synes jeg at du skal tage et arbejde.

Karla: Og jeg forstår godt, at det er røvnederen og så noget, men det er jo ikke fordi du skal være i det arbejde for evigt.

Line: Desuden er det lettere at søge arbejde hvis du er i arbejde, fordi der er jo flere der vil have en der i arbejde end der kommer direkte fra kontanthjælp.

Lise: Jeg tror at jeg vil komme med et lidt andet perspektiv i forhold til...og det er jo i virkeligheden sådan det er, at hvis man siger nej til et arbejde så mister man, i hvert fald hvis man er på kontanthjælp, så mister man sine dagpenge. Og det er jo i en eller anden grad at tvinge folk til at tage et arbejde. Jeg tror at noget af det der kan være helt vildt skadeligt ved det, det er, at når der så er en høj arbejdsløshed, så hvis man er dem der udbyder jobs, så kan man jo sætte lønnen lavere ned og lave dårligere arbejdsforhold, fordi folk bliver tvunget til at sige ja og folk bliver nødsaget til at tage nogen jobs. En ting er man måske ikke drømmer om at være taxachauffør en anden ting er, at man mister noget af sin ret til ferie man får lavere lønninger. Og det er jo så nogen ting der er helt vildt lette at regulere på og hvor jeg tror at det er med til at forvride hele arbejdsmarkedet hvis det er man kommer til at arbejde under dårlige forhold. Og jeg tror det er det, det betyder når man tvinger folk til at tage arbejde...

Karla: Lise vi bor i Danmark, altså vi har en mindsteløn.

(eleverne diskuterer lidt i munden på hinanden om der findes en mindsteløn, de er uenige og Lars bryder ind)

Lars: Det er arbejdsmarkedsparter der vedtager det fra gang til gang, så der er ikke nogen lov bestemt fra folketinget, det er der i USA for eksempel. Men prøv at høre vi skal til at runde af, så jeg tænker at det er nu at vi har Sara der vil sige lidt meta-agtigt om selve samtaleformen.

(Sara har lavet diskussionsskema, hvor hun har tegnet en cirkel med alle elever og lavet streger mellem dem der har talt. Hun viser det ud til klassen)

Sara: Der var rigtig meget action herovre af, men også meget med Diana, Line og lidt Sine. Der var ikke særlig meget ping-pong ved siden af folk, men meget sådan på tværs af cirklen. Du sagde også ret

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

meget Lars, men det var nok mest spørgsmål. Anton, Karla, Amanda, Danny og Lise, Diana og Linea var dem der sagde mest. Og så var der ikke så meget hernede og ikke så meget herop.

Lars: Og så bare helt kort. Danny var lidt inde på at den mindede meget om emnet sidst, men er der nogen andre responser, også fra nogen der måske ikke sagde så meget. Fik I noget ud af debatten i dag?

Louise(der ikke har sagt noget): Jeg synes man får enormt meget ud af det.

Lise: Jeg synes at den var anderledes i dag, fordi jeg synes mere den handlede om arbejde og hvad det sociale betyder.

Diana: Jeg synes ikke det var noget særligt.

Anton: Jeg synes godt at man lige kunne, at du(Lars) godt kunne gå ind og nu er der kun to folk der kan svare tilbage, så man lige kan få lukket den. Så man lige kan få en sløjfe på enden.

Lars: Det forstår jeg ikke.

Lise: Luk talerlisten.

Anton: Nej ikke lukke talerlisten, men at du måske siger når der fem minutter tilbage eller der er kun tre personer der kan sige noget, så vi kan få lukket den. Sådan at man ikke bare bryder ind i en diskussion. Jeg synes personligt når man har sådan en samtale så er det vigtigt at man lige får sat en sløjfe på enden.

Lars: Ja rigtig god pointe, om der er nogen der har nogle sidste kommentarer?

Anton: Ja præcis. Så man får en konklusion på det og lige får det samlet alt sammen igen, ik.

Danny: Altså jeg lærte ikke noget om hvordan man har et godt liv eller noget eller som spørgsmålet handler om, hvis jeg fik noget ud af det, så var det hvordan folk i klassen ser på det, eller hvem der kigger hvordan på tingene.

Amanda: Jeg kan rigtig godt lide den her måde det foregår på fordi det netop er helt anderledes og man føler ikke at det er forkert det man siger i forhold til hvis man skal række hånden op, så skal det være rigtigt, ikke at det altid er det, men der skal man virkelig ville sige noget. Hvor her der er man også mere aktiv og man lytter mere synes jeg klart at det virker som om.

Diana: Hvis man rækker hånden op i timen og skal sige noget, så får man heller ikke snakket om det. Det er meget rart med sådan en dialog på en eller anden måde.

Lise: Det er det der med at der ikke er nogen læringsmål og det handler ikke om at man skal blive klog op til nogen eksamen. At det handler om at tænke sig om og lytte til hinanden, det er en anden måde at få et perspektiv på læring.

Amanda: Jeg synes faktisk også at man husker det bedre. Jeg kan ikke normalt huske hvad I har sagt i timen.

Lars: Lad mig forslå at vi tager en pause efter bordene er kommet på plads.

Diskussionsbaseret undervisning med Lars den 10.03.2017

Lars: Okay, jeg er ret spændt på om det her dilemma bliver interessant, det må vi jo finde ud af. Først skal vi lige have fundet en referant der vil tegne cirklen. Er der en der kunne tænke sig det?

(Lea melder sig, der er ofte en del som gerne vil og Lars vælger en som ikke har gjort det før. Han deler papir med spørgsmål ud til eleverne)

Lars: Så skal I sætte jer ned og individuelt reflektere over de her tre spørgsmål. Husk nu at det er ja/nej spørgsmål, men det er ikke nok bare at skrive ja eller nej, man skal skrive fordi.

Diana: Skal man ikke læse teksten først?

Lars: Nej det skal man nemlig ikke. Teksten er på bagsiden og den tager vi bagefter, men godt du spørger Diana. Så start bare ud med de her spørgsmål og begynd at reflekter kort over dem.

(eleverne sidder hver især og skriver et par minutter)

Lars: Ja nu må I så gerne tale med siddemanden om hvad I har skrevet til de tre spørgsmål

(eleverne retter sig mod hinanden og begynder at tale. Igen sidder der nogle elever, som regel de samme, som ikke taler med nogen. Efter et par minutter afbryder Lars)

Lars: Okay godt mine damer og herre nu må I gerne sætte jer ind mod cirklen og vende papiret om. Jeg vil gerne lige starte med at fortælle en lille anekdote. Det ville jeg egentlig gerne have startet med allerførst, men så blev jeg lidt forvirret. Det er i forhold til hvad får noget tøj man gerne må have på. Dengang jeg var 20 år der var jeg i Grækenland sammen med en af mine gode kammerater på en lille ø. Og på et tidspunkt var det Ladies Night på et diskotek og det var "free drinks for all ladies". Så havde vi mødt nogen piger og så fandt vi ud af at det var pisse skægt hvis nu vi kom i dametøj. Ham min ven han turde ikke, men jeg gjorde og det var hele vejen igennem, den der med dilleren bundet op bagover, sminke og det hele. Og jeg tænkte nu skal jeg have gratis drinks, jeg havde ikke så mange penge så det var fint. Og det jeg så oplevede da jeg kom ned på diskoteket det var, at grækerne de synes overhovedet ikke at det var sjovt. De kiggede bare på mig og jeg gik op i baren og stod sådan lidt og jeg skulle betale, det ville de da skide på. Så de spillede ikke med på det der, de kunne ikke se humoren i det og vi synes det var pissesjovt. Det er jo lidt sjovt det der med at lege med identiteter og lege med tøj og så være i en anden kulturel kontekst hvor den humor bare overhovedet ikke virkede. Nå nu fik jeg lige sat det billede i hovedet på jer alle sammen. Men nu går I i gang med at læse den her tekst højt. Er der nogen der har lyst til at læse eller skal jeg gøre det? (Karla markerer) Karla du kan starte så kan en anden måske tage over.

Diskussionsbaseret undervisning – et andet rum for elevers deltagelse?

- et studie af hvordan positioner konstitueres i undervisningen på Det frie gymnasium.

(Karla læser en artikel op om en britisk designer der forholder sig kritisk overfor den måde tøjbutikker opdeler kønsroller og hvordan hun og nogle modehuse prøver at gøre op med den tankegang)

Lars: Det var så dagens tekst og dilemmaet det er: Kan modehuse skabe seksuel frigørelse eller man kan sige ligestilling mellem kønnene eller er de blot kyniske pengemaskiner? Så det er noget med modens rolle i forhold til vores identitetsdannelse. Lige om lidt der går vi i gang med først at tale lidt om den her tekst og så går vi sådan lidt videre og så ser vi hvor diskussionen ender. Nu kender I jo det her godt, men husk nu, at der ingen talerliste, man behøver ikke kigge på mig for at få lov til at tale. Man taler når der er plads og man lader være med at afbryde hinanden, man snakker ikke sætninger af og så har man respekt for alle synspunkter, især dem man er uenige med og at der ikke er mobiler i cirklen. Ja, jeg vil så lige starte med bare lige at komme ind på hvad det er der er på spil i den her tekst og så spørg jeg lige nu til fællesskabet, hvad er det det her modehus har gjort?