

Forsøgsundervisning i den danske gymnasieskole

Specialet er udarbejdet af Thomas Enslev Mikkelsen

Studienummer: 20125776

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet.

Vejleder: Christian Ydesen

Specialets anslag: 108.617 svarende til 45 normalsider

Artiklens anslag: 10.726 svarende til 4,4 normalsider

I alt: 119.343 svarende til 49,7 normalsider

Afleveringsdato den 31. maj 2018

Abstract

The purpose of this master thesis is to examine experimental teaching in high school system in Denmark from 1970 to 1981. Experimental teaching isn't a new phenomenon in the Danish school system, the history of experimental teaching dates to the Latin school in the mid-1800. This master thesis examines the mechanics of experimental teaching, according to Christian Larsen, experimental teaching can be characterized into two types, one where method or content variants where the teachers doesn't have a systematic plan for the experiment but have a try and error approach. In this type of experimental teaching can be carried out more or less consistently, either over a shorter or longer period and include one or more classes etc. The second type have a systematic approach, with a predefined plan. The phases of the experiment have previously been planned. The aim of this project this therefore to examine the mechanism within these experiment in the Danish high school system.

The approach for this master thesis has therefore been of a historic qualitative method, with the use of empirical method and a concept of functional source. Since the subject of field of the master thesis is of historical nature, it is necessary to consider the historical method. According to the Danish historian Bent Egaa Kristensen, source criticism is defined as a designation for the study of where the author of a text has the knowledge he announces followed by an examination of whether his message is faithful. Beside the historical and document method the methodology of this thesis is based on case study by Robert Yin. This allows the researcher to examine a specific case, in a very specific position. According to Bent Flyvbjerg the use of case study is mainly since social sciences offer concrete and context dependent knowledge, which case study is particularly suitable at. Further the approach of this project has an inductive and deductive method since, at first, I examine the field of experimental teaching with an inductive approach, but when I examine the chosen case, the method is defined as a deductive. Where I examine the sources with a more defined purpose in mind.

The source of material has formed the basis for answering the problem definition of this thesis. Through the analysis, an understanding has been obtained of how experimental teaching works in practice and what mechanisms are in play before, during and after. In the first part of the analysis, there is focus on the general, overall discussion in the contemporary context of the high school, its future and the nature of experiential teaching. It appears that experiments appear

to be on the initiative of the teachers, but also that there are many players in it. Experimental education appears to be part of the political debate about the high school education, ruling in the 70's and 80's. Thus, there seems to be a political three-party negotiation on each application that the teachers must submit to the Directorate of the High Schools, which they will subsequently approve. The three-party negotiations prove to be of high value for the high school, and it is also seen that in the late 70's, the lines between the Directorate and GL's committees are now clearer and it also turned out that GL's committee also has a desire to influence their members to take specific types of trials, as did the Directorate also.

Through the analysis, an understanding of which mechanisms are present in the case of the case has been obtained. One of the first mechanisms and problems with experiments is about economics and planning.

Experimental education shows a contradiction, on the one hand, it is a great job to apply, execute and evaluate the experiment, but at the same time it also appears to be well worth the effort. In addition, there is also a greater political game in the experimental activities of the present time. It turns out that there are many organizational mechanisms in progress at the same time, where there are three parties to agree. It can be concluded that there are many change processes and factors involved in experimental teaching, and there are many factors and actors to consider.

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	5
1.1	Forskningsoversigt	6
1.1.1	Forskning i gymnasieskolen	6
1.1.2	Forsøgsgymnasierne	7
1.1	Problemfelt	9
1.2	Problemformulering	9
1.3	Begrebsafklaring	10
1.3.1	Forsøgsundervisning	10
1.4	Afgrænsning	10
1.5	Disposition	11
2	Metodologi	12
2.1	Erkendelsesinteresse	12
2.2	Empirisk historisk metode	13
2.2.1	Dokumenterstudie og kildeoversigt	14
3	Videnskabsteori	15
3.1	Hermeneutik	15
3.1.1	Induktiv og deduktiv metodisk tilgang	16
4	Undersøgelhedsdesign	17
4.1	Casestudie som undersøgelhedsdesign	17
4.2	Case design	19
4.3	Empirisk historisk undersøgelhedsdesign	20
5	Rids over den historiske periode	22
5.1	Ungdomsoprøret og 1960'erne	22
5.1.1	Uddannelseseksplosionen	23
5.1.2	Nye gymnasier og elevmedbestemmelse	23
5.2	1970'erne	24
6	Analyse	26
6.1	Første del	26
6.2	Anden del: Rungsted Statsskole	34
6.2.1	Tid, økonomi og planlægning	36

6.2.2	Evaluering, modtagelse og konklusion	39
7	Konklusion.....	46
8	Bibliografi.....	50

1 Indledning

1972 bragte fagbladet *Gymnasieskolen* artiklerne ”*Internt TV i undervisningen og ved eksamensbordet*” og ”*Et eksempel fra historie og filmkundskab*”¹, som handlede om forsøgsundervisning i gymnasiet. Disse er forfattet af to gymnasielærere, og beskrev, hvordan de havde anvendt en ny betænkning, som var trådt i kraft i 1969. Denne betænkning gjorde det muligt for gymnasielærere at lave forsøg i undervisningen. Disse to er blot eksempler på det store forsøgs- og udviklingsarbejde, som 1970’erne skulle bringe. Ved indgangen af 1960’erne var det gymnasieloven af 7. juni 1958, som gymnasiet hvilede på. Denne bestod af en treårig realafdeling og en treårig gymnasieafdeling. Loven blev udmøntet ved en bekendtgørelse af 6. september 1961. Denne bekendtgørelse er senere blevet kaldt for den røde bekendtgørelse, og er et resultat af Læseplanudvalgets arbejde fra 1959-1960, der havde til formål at afgive forslag om linje- og fagfordeling, indhold og omfang af undervisningen samt eksamen ordningen.

Ifølge Harry Haue var Danmark langt bagud, hvad angik gymnasiefrekvens². Desuden var Danmark ligeledes bagud, når man så på Danmarks uddannelsesmæssige position udadtil. Noget nyt for tiden var at forestillingen om uddannelse som en ”human capital”, der på linje med råstof og arbejdskraft kunne være med til at skabe vækst i produktionen³. Dette sammen med røster i samtiden om at få mobiliseret den så kaldte intelligensreserve gjorde at der blev stillet krav til at alle skulle have mulighed for at uddanne sig til det, som de havde lyst og evne til. I løbet af 1960’erne blev uddannelse set som en investering, hvor Danmark lå langt bagud, set i forhold til nabolandene. Det uddannelsesmæssige tabte terræn skulle vindes igen ved en bedre og mere konkurrencedygtig undervisning. Dette skulle ske ved en reformering af gymnasiet, men da den politiske enighed ikke kunne opnås, blev der indgået en aftale om gymnasiet i 1971, som bliver kaldt ”Den lille gymnasireform”. Hvorefter udviklingen af gymnasiet blev muliggjort. Forsøgsundervisning blev indført, ved at lærerne på landets gymnasier kunne udføre forsøg i undervisningen i perioden, som skulle give et erfaringsgrundlag for den igangværende debat om gymnasiet.

¹ *Gymnasieskolen* 55. årgang 1972, s. 744-747

² Haue 2007, s. 8-9

³ Larsen 2008, s. 70

1.1 Forskningsoversigt

Når der påbegyndes sådan et speciale som denne, står det klart, at jeg ikke er den første som har beskæftiget sig med gymnasieskolens udvikling. Derfor vil der i det følgende afsnit behandles de centrale værker og videnskabelige artikler, der har bidraget til at skabe viden om uddannelseshistorie. Formålet med dette afsnit bliver således at identificere udviklingen indenfor den skolehistoriske forskning. Forsknings præsentationen vil i sidste ende munde ud i en vurdering af, hvor dette speciale står i forskningstraditionen, og slutteligt frembringe problemfeltet, som dette speciale bevæger sig inden for.

1.1.1 Forskning i gymnasieskolen

Dette afsnit vil bygge på Harry Haues artikel ”*Gymnasieskolens udforskning gennem 50 år*”⁴, der beskriver tendenserne inden for området de sidste 50 år.

Forud for den store tilstrømning til gymnasieskolen har forskningen om denne været ganske beskedne. I takt med den øgede økonomiske og produktionsmæssige synsvinkel på gymnasiet, voksede interessen for forskning om gymnasiet ligeledes⁵. Ligeledes indså politikere og embedsmænd at den stigende vækst i byerne og byerhvervene, krævede et øget behov for unge med mellemlang og lang uddannelse, hvorfor der også måtte ses på en mere dynamisk optagelsespolitik. Ifølge Haue krævede dette paradigmeskifte ligeledes en funktionsændring i uddannelseshistorien og forskningen. ”*Et dynamisk samfund stiller flere spørgsmål til fortiden end et statisk samfund*”⁶. Disse nye ændringer i historien og forskningen blev mødt af oprettelsen af Institut for Dansk Skolehistorie i 1965. Det efterfølgende år blev Selskab for Dansk Skolehistorie grundlagt og yderligere et år efter udkom det første nummer af *Årbog for Dansk Skolehistorie*⁷. I begyndelsen var det dog stadig folkeskolen, som fik den største opmærksomhed.

Skellet mellem folkeskolen og gymnasieskolen er karakteristisk for den skolehistoriografiske udvikling. Skellet mellem de to institutioner blev tydelig, da Vagn Skovgaard-Petersen i 1976 forsvarede sin disputats ”*Dannelse og demokrati. Fra Latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*”, Danmarks Lærerhøjskole og Institut for Dansk Skolehistorie var fokuseret på folkeskolen. Ifølge Ingrid Markussen blev disputatsen afgørende

⁴ Haue 2016

⁵ Haue 2016, s. 143

⁶ Haue 2016, s. 143

⁷ Haue 2016, s. 143

fordi, Skovgaard-Petersen ”*stod vagt om gymnasieskolens udvikling og betydning*”⁸. Årbogen blev således en vigtig formidler af gymnasiestoffet, på trods af den manglende forskningsinstitution, som først blev oprettet i 1998 og fik navnet Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

I mellemtiden var der dog stadig en vis aktivitet på området, hvor forfatterne ofte havde tilknytning til Institut for Dansk Skolehistorie. Ifølge Haue er det tilsyneladende et bredt spektrum af forskningsemner på området. Dette drejer sig måske i særlig grad om de enkelte fags historie, som er blevet skreven meget om. Endvidere kan det nævnes de ældste latinskoler, almendannelsen i gymnasieskolen og gymnasieskolens udvikling.⁹ Bibliografierne er et særligt vigtigt hjælpemiddel når der skal forskes i et bestemt område. Denne opgave har Christian Larsen påtaget sig siden 2005 med titlen *Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004*, hvori al forskning på området er noteret, hvorfor den også står som et vigtigt værk for forskningstraditionen. Harry Haues artikel om gymnasieskolens udforskning gennem 50 år konkluderer, at hvis uddannelseshistorie skal kunne bruges til noget, dvs. dem som lovgiver om skolen og arbejder der i, må forskningen tage udgangspunkt i aktuelle problemstillinger¹⁰. Hvor står jeg så i dette ønske og opfordring til aktuelle problemstillinger? Det vil i det følgende blive udforsket nærmere.

1.1.2 Forsøgsgymnasierne

Christian Larsens artikel *Forsøgsgymnasierne – et barn af 1968?* blev udgivet i 2008 ved markeringen af 40 året for 1968 oprøret. Formålet med artiklen var at undersøge en række forhold, der belyser baggrunden for oprettelsen af forsøgsgymnasierne.

Ifølge Larsen var der i samtiden røster for at fremme og mobilisere den såkaldte intelligensreserve. Baggrunden for tankegangen var en forestilling om uddannelse, som en kapital på linje med råstof og arbejdskraft, hvorfor de unge skulle have mulighed for at uddanne sig til det, de havde lyst og evne til¹¹. Larsen bemærker med reference til Harry Haue at Danmark var langt bagud i 1960, når det gjaldt gymnasiefrekvensen, hvorfor det blev vigtigt og nødvendigt at fremme uddannelse og skabe en mobilitet¹². Denne kom blandt andet til udtryk gennem søgsarbejde i den danske gymnasieskole.

⁸ Haue 2016, s. 144

⁹ Haue 2016, s. 144-145

¹⁰ Haue 2016, s. 154

¹¹ Larsen 2008, s. 70

¹² Larsen 2008, s. 70

Gymnasiet skulle tilpasses tidens krav, som siden 1950'erne handlede i højere grad om demokratisering, en klar tendens til at udbygge og fastholde eleverne i en enhedsskole, og endelig var der en modernisering af både læseplaner og et ønske om praktisk undervisning, med nye undervisningsformer og metoder. Debatten i Danmark fik særligt betydning for to forhold konkluderer Larsen ”krav om at gymnasiets struktur og indhold blev tilpasset en større helhed og krav om en fleksibel genvej til de højere uddannelser”¹³. I denne forbindelse blev et udvalgsarbejde sat i gang, som skulle undersøge hvor og hvordan forsøgscentre kunne oprettes, så de nye krav kunne indfries først på forsøgsbasis.

Kravet om medindflydelse og medbestemmelse slog for alvor igennem hos elever og studerende i 1968. Lige så positivt stemt var ministeriet midlertidig ikke. Derfor brugte ministeriet udvalgsgruppens forslag om et statsligt gymnasielt forsøgscenter. Inspirationen blev hentet i Norge og Sverige, hvor disse forhold dog ikke passede ind i ministeriets tanker om forsøgsgymnasier. De danske forsøg blev således dels et forsøgscenter for gymnasiet, hvor der skulle arbejdes med pædagogiske forsøg, og dels et forsøgscenter hvor der skulle gøres forsøg med skoledemokrati. Forsøgs-gymnasierne som Larsen omtaler i sin artikel kan defineres som et systematisk forsøg, hvor der på forhånd var fastlagt de overordnede rammer for de to forsøgsskoler, hvorfor man også kunne bedømme forsøgene med det formål at se på, hvilke effekter forsøgene havde¹⁴.

Christian Larsen har således undersøgt, hvordan statslige forsøgs-gymnasier blev oprettet, og hvordan disse forløb op til oprettelsen blev behandlet. Slutteligt skal det nævnes, at endnu et forsøgs-gymnasium blev søsat i denne periode. Men dette var ikke et statsligt gymnasium, og selvom der blev anmodet om at få gymnasiet oprettet som et statsligt gymnasium, blev anmodningen dog afvist. Det Frie Gymnasium, som det hedder, lykkedes dog at komme i gang inden de to statslige forsøgs-gymnasier slog dørene op. Men Det Frie Gymnasium vil ikke yderligere blive nævnt i dette speciale, da det netop ikke er et statsligt eller offentlig men privat.

Hvad kan denne artikel og undersøgelse så bruges til i dette speciale? Larsens arbejde fortæller, at forsøgsordninger ikke er et nyt fænomen, men det kan konkluderes at ungdomsoprøret og samtidens tendens satte for alvor gang i forsøgsundervisning i gymnasieskolen. Derfor vil artiklen også blive brugt som start skuddet på dette speciales tidsmæssige ramme. Og så fortæller forsøgscentrene, der blev oprettet noget om at ungdomsoprørets krav om demokrati

¹³ Larsen 2008, s. 71

¹⁴ Larsen 2008, 82

og elevmedindflydelse blev værdsat, man kunne ikke længere ignorere de kritiske røster fra eleverne og studerendes side. Undersøgelsen viser desuden, at der var en vilje fra lærer og gymnasierne til at forsøge nye undervisningsformer og metoder.

1.1 Problemfelt

I forbindelse med 150 året for etableringen af statens tilsyn med gymnasieskolerne ønskede undervisningsministeriet at udgive et jubilæumsskrift som resulterede i *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med Gymnasieskolerne 1848-1998*, skrevet af Erik Nørr, Vagn Skovgaard-Petersen og Harry Haue. I denne bog er det særligt den sidste periode i bogen som medbringes. Denne beskriver blandt andet, hvordan forsøgsundervisning i 1970'erne blev udbredt. I kølvandet på planerne om en ny gymnasial uddannelse begyndte flere lærere at koncentrere sig om at reformere inden for de eksisterende rammer. Disse rammer var blevet lempet ved reformen af 1971, også kaldet *Den lille gymnasiereform*, her blev det vedtaget at gymnasier kunne søge om tilladelse til at overskride den gældende bekendtgørelse. I denne forbindelse har Haue defineret et forsøg som en ”*direktoratsgodkendt overskridelse af den gældende bekendtgørelse*”¹⁵. Forsøg i undervisningen kan siges at være et udviklingsarbejde, som er nødvendigt for at holde gymnasiet i udvikling, og afprøve nye metoder og midler. I 1970'erne blev der således godkendt adskillelige forsøg, hovedsageligt med et enkelt fag som centrum¹⁶.

Ifølge Harry Haue må uddannelseshistorie kunne bruges af dem, der lovgiver om skolen og de som arbejder i den. Derfor må uddannelseshistorie også tage aktuelle problemstillinger op, som kan relateres til nutidens dilemmaer eller problemstillinger, som f.eks. undervisningsdifferentiering og digital dannelse som skal ses i et udviklingsperspektiv¹⁷. Udgangspunktet når der ses tilbage er ifølge Haue, således at være fremtidsorienteret.

Med udgangspunkt i ovenstående ønskes der at undersøge, hvordan forsøgsundervisning har udviklet sig fra de tidlige år i 1970'erne til den udvalgte case begyndelse i 1980'erne.

1.2 Problemformulering

Hvordan har forsøgsundervisning i gymnasiet forandret sig fra 1971 til starten af 1980'erne? Og hvilke forandringsprocesser har der været i forbindelse med forsøgsundervisning i 1970 og 1980'erne?

¹⁵ Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998, s. 324

¹⁶ Haue 1998, s. 324

¹⁷ Haue 2016, s. 154

Dette vil ske inden for en forandringsramme, hvor de forandringsprocesser, der ligger til grund til forsøget vil blive undersøgt i det udvalgte case-gymnasium. Yderligere vil spørgsmålet om, hvorvidt centrale aktører har haft indflydelse på forsøgets udformning blive belyst. Problemformuleringen er således funderet i en undren over, hvordan forsøgsundervisning har været med til at forme gymnasiet. Der stræbes således på at se på centrale tendenser, der kan sættes i sammenhæng med forsøgsundervisning og udviklingsarbejde i gymnasiet, samt at undersøge de forandringsprocesser der ligger i forsøgene.

1.3 Begrebsafklaring

I forlængelse af problemformulering er det på sin plads at gøre sig nogle begrebsafklarings overvejelser. Det følgende afsnit vil således have fokus på kortfattet at forklare nogle af de centrale begreber som specialet støtter sig op ad.

1.3.1 Forsøgsundervisning

Forsøgsundervisning kan ifølge Larsen karakteriseres som ”1) metode- eller indholdsvarianter, en slags prøve sig frem, som kan gennemføres mere eller mindre konsekvent, over kortere eller længere tid og omfatte en eller flere klasse m.v.” eller ”2) det systematiske forsøg, hvor man på forhånd har planlagt forsøgets faser, hvor indsamling af materialer foregår efter en forud lagt plan, hvor resultaterne af forsøget bedømmes, og hvor resultaterne af forsøgsundervisningen sammenlignes med den gængse undervisning eller med resultater af andre forsøg”¹⁸.

1.4 Afgrænsning

I forbindelse med et projekt som dette, står det klart, at det ikke er muligt at inddrage alle perspektiver. Derfor vil det i det efterfølgende blive redegjort for, de fravalg der er taget i forbindelse med projektets indledende faser. Der er således tale om en konkretisering og afgrænsning, som har sine overvejelser. Til nærværende speciale er der indsamlet empiri fra ét gymnasium. Projektet er afgrænset til at undersøge ét gymnasium, da dette giver en unik mulighed for at gå i dybden med de forandringsprocesser, der ligger i det enkelte forsøg på det pågældende gymnasium, der er valgt.

I projektets undersøgelse forholdes der udelukket til statslige/kommunale gymnasier. Der er således afgrænset fra de forskellige private gymnasier, der måtte være, og som muligvis også

¹⁸ Larsen 2008, s. 70

kunne være relevant til en anden undersøgelse. Valget af statslige/kommunale gymnasier er taget ud fra det forhold, at forsøget der anvendes til specialet, skal være Direktorat godkendt, og det må derfor antages, at det hovedsageligt er offentlige gymnasier der skal have denne godkendelse. Desuden er det også værd at have med i overvejelsen, at det offentlige gymnasie også givetvis har flere samfundsmæssige udfordringer i forhold til de store årgange, og det kan også tænkes de økonomiske aspekter ved forsøgene kan have en anden karakter hos private gymnasier.

1.5 Disposition

Specialet vil først præsentere de metodiske overvejelser og den videnskabsteoretiske stand. Dette drejer sig om afklaring af den videnskabsteoretiske standpunkt implikationer for specialet, samt den metodiske drøftelse af det historiske projekt, herunder empiriindsamlingen. Disse overvejelser munder således ud i et undersøgelsesdesign med overvejelser og diskussion af casestudie som design samt, hvordan forandringsprocessen vil undersøges. Herefter vil et historisk rids af perioden give en afklaring på den kontekst som gymnasiet og forsøget er en del af. Dette gøres for at give et indblik i den tankegang, som præger tiden og derfor også forsøget, lærerne gymnasiets ledelse samt undervisningsministeriets forhold til forsøget. Kapitel 6 udgør den historiske undersøgelse, der omfatter analyse det udvalgte forsøg der blev foretaget i 1970-1980'erne, med særligt blik på de forandringsprocesser der ligger til grund for, at forsøgsundervisningen bliver eksekveret. I nærværende speciale er intentionen således en tilvejebringelse af viden om, hvem der får idéen til forsøgsundervisning, hvem der er drivkraften bag forsøgene, og hvordan disse forsøg blev støttet. Intentionen med at behandle de primære kilder har bl.a. været at undersøge, hvordan forsøgsarbejde i gymnasiet tidligere har set ud, for senere at kunne diskutere, hvordan det billede ser ud i forhold til i dag. Konkretisering af forskningsspørgsmålene sker dels i forbindelse med den historiske undersøgelse, samt analyserne af de empiriske datasamlinger, der vil blive fremstillet tematisk og knytte sig til problemformuleringens sigte. Slutteligt indeholder kapitel 7 specialets konklusioner.

2 Metodologi

I dette kapitel præsenteres indholdet i specialets metodefelt med det formål at beskrive det fundament, som specialets undersøgelse baseres på samt, at skabe det nødvendige transparente videnskabelige arbejde i specialet.

2.1 Erkendelsesinteresse

I en undersøgelse er det afgørende, at der gøres overvejelser om ens erkendelsesinteresser, som defineres af problemformuleringen. Erkendelsesinteressen er væsentlig fordi den afgør, hvilken type spørgsmål der stilles. Spørgsmålene spiller en rolle for, hvilken type empiri der er behov for, og endvidere for valget af undersøgelsesdesignet og de empiriske metoder, som skal gøre det muligt at generere relevant empiri¹⁹.

I forlængelse af erkendelsesinteressen kan der ligeledes skelnes mellem forklarende og forstående formål for forskningen. Nærværende speciale orienterer sig mod den forstående, hvor undersøgelsen er optaget af indsigt i fænomenets natur²⁰. Endvidere har specialet en erkendelsesinteresse med fokus på historie, der giver andre muligheder og begrænsninger i forhold til empirien set ud fra fagfeltet læring og læreprocesser²¹, hvad angår dens muligheder for at anlægge forskellige tilgange til de empiriske undersøgelser. I historisk orienterede studier har vi kun det empiriske kildemateriale til rådighed, som kan belyse de begivenheder og handlinger, som har udspillet sig i fortiden. Derfor er det vigtigt inden for den historiske metode at være bevidst om, hvilken empiri der er til rådighed, hvordan denne udvælges og senere analyseres, for slutteligt at kunne konkludere noget på baggrund af dette.

Som i mange andre fagfelter afspejles det også i den historiske metode, at nogle empiriske studier er teorigenerende og dermed induktive, mens andre i højere grad tager afsæt i allerede udviklet teori, og er dermed overvejende deduktive²². Til nærværende speciale, er der tale om en vekselvirkning mellem den induktive og deduktive tilgang, da der først tilgås empirien med en induktiv og eksplorativ tilgang, for efterfølgende at definere et fast undersøgelsesdesign.

I projektet arbejdes der således ud fra både en induktiv og deduktiv tilgang, idet problemformuleringen søges at besvares gennem et casestudie, hvor først den nysgerrige tilgang til

¹⁹ Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2017, s. 27

²⁰ Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2017, s. 28

²¹ Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2017, s. 28

²² Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2017, s. 28

indsamlingen af empirien anvendes, og senere en teoretisk defineret tilgang til analysen anvendes. Dette giver en mulighed for at lade empirien være styrende sammen med den hermeneutiske videnskab, således spiralbevægelsen fortsætter med vekslen mellem forståelser, forforståelser og fortolkninger.

2.2 Empirisk historisk metode

Til en historisk undersøgelse som dette er det vigtigt at forstå, at det forsøg som undersøges ikke kan opfattes lineært, men at imens forsøget er i gang, sker der og opstår der nye indsigter, som evt. kan anfægte forsøgets formål og hensigt.

Da dette speciales genstandsfelt er af historisk karakter, er det nødvendigt at gøre sig overvejelser om den historiske metode. Kildekritik er ifølge den danske historiker Bent Egaa Kristensen defineret som en ”*betegnelse for en undersøgelse af, hvor forfatteren til en tekst har den viden fra, han meddeler, fulgt op af en undersøgelse af, om hans meddelelse er troværdig.*”²³. Vurderingen af enkelte kilders kildeværdi afhænger dog af, hvad historikeren ønsker at vide noget om, idet historikeren må have en forestilling om den virkelighed der sluttes til, for at kunne drage slutninger²⁴. Dette kaldes også det funktionelle kildebegreb, hvor det er historikeren spørgsmål, der definerer hvordan kilderne kan anvendes, og til dels også, hvilke kilder der er relevante²⁵. I nærværende speciale, kan det tolkes at historikeren træffer valg omkring brugen af kilderne, hvilket forsøg der anvendes, hvilke aktører der anvendes og udelades.

Egaa Kristensen benævner desuden et af de væsentligste principper i *historisk metode*, som handler om historisk erkendelse. Erkendelsen af fortiden foregår ved, at der ud fra kilderne kan drages slutninger til virkeligheden. Ifølge Egaa Kristensen er slutninger til virkeligheden ”*Omdrejningspunktet i historisk metode, da vi i det hele taget kun kan erkende fortiden ved at drage slutninger fra kilderne*”²⁶. Endvidere skelner Egaa Kristensen mellem to sluttemåder: slutning fra beretning og slutning fra frembringelse. Slutning fra beretning bygger på det teksten meddeler og implicerer en troværdighedsvurdering. Det gør slutning fra frembringelse ikke. Slutning fra beretning bygger således på det der påstås af kilden, og erkendelsen af den fortidige virkelighed bliver derfor bestemt af, hvordan forfatteren har fremstillet den.

²³ Bent Egaa Kristensen *historisk metode*, Hans Reitzel Forlag 2007, s. 25

²⁴ Egaa Kristensen 2007, s. 27

²⁵ Egaa Kristensen 2007, s. 53

²⁶ Egaa Kristensen 2007, s. 56

Forfatteren kan således have haft en bestemt interesse i at fremstille kilden på en bestemt måde, og derfor er det nødvendigt med en troværdighedsvurdering af det meddelte²⁷.

På baggrund af nutiden og nutidige problemstillinger spørger historikeren til fortiden og de efterkaldte kilder og spor, og tolker disse med henblik på at skabe mening.

Slutteligt skal det understreges at tekstanalyse, uanset hensigt, metode eller videnskabelig tradition, har den funktion at komme bag om teksten, hvilket indebærer fortolkninger, som tekst ikke selv umiddelbart lægger op til, og netop derfor kræves der nogle teknikker, så der skabes en distance mellem forsker og tekst. Værktøjerne og analysestrategierne skal anskues som hjælp til at fremme en sådan fremmedgørelse i forhold til materialet.

2.2.1 Dokumenterstudie og kildeoversigt

Da dette speciale er funderet i kildemateriale, er det vigtigt at forstå dokumentstudier som metode, og hvad det består af. Ved dokumentstudier står det klart, at det undersøgte, undersøges gennem tekster produceret af andre og med særlig relevans for den sammenhæng, som de er produceret i. I dokumentstudiet er arbejdet med at finde frem til eller genfinde relevante dokumenter centralt. Derfor har jeg også i empiriindsamlingen orienteret mig i Dansk Uddannelses-historisk Bibliografi af Christian Larsen (2008). Denne bibliografi har givet mig indblik i det felt jeg bevæger mig, og har været med til at fremskynde kildeindsamlingsprocessen, da jeg har kunne indsamle mere målrettet. For det handler nemlig om at vide, hvad der er tilgængeligt, og hvordan denne kan frembringes. Kilderne har den centrale placering i dette speciale, idet disse anvendes til at beskrive og dokumentere forandringsprocesserne. I den konkrete kildeindsamling har jeg taget kontakt til arkivar Christian Larsen, for endvidere at kunne fremskaffe de nødvendige kilder, og desuden tage en drøftelse om de implikationer der kunne være ved at anvende kilderne. Hvor efterfølgende jeg tog til Rigsarkivet og fik udleveret sagsmapperne fra Direktoratet for Gymnasieskolerne, hvor jeg ved hjælp af journalkort kunne lave en struktureret gennemgang af sagsmapper for senere at kunne udvælge det valgte case, som anvendes i dette speciale.

²⁷ Egaa Kristensen 2007, s. 57

3 Videnskabsteori

Det videnskabsteoretiske ståsted i projektarbejdet har til formål at sikre, at den viden der produceres og den indsigt den frembringer er troværdig, Og udstikker en ramme, der sikrer at den fornødne viden som PF efterspørger kan tilvejebringes. Dermed bliver genstandsfeltet for videnskabsteorien videnskaben selv²⁸. Videnskabsteorien hjælper forskeren med at skabe en viden om verden på baggrund af centrale antagelser, praksisser, og en grundlæggende forståelse af virkeligheden²⁹. Den viden om verden vi kender betinges af, hvilket paradigme vi vedkender os. Dette betyder at det er den metodiske tilgang til verden, der er afgørende og tager sit udgangspunkt i en bestemt forskningstradition. Dette speciale vedkender sig den hermeneutiske tradition. Denne tradition påvirker de metodestrategier som vælges, da videnskabsteorien er med til at bestemme, hvilket perspektiv problemstillingen har, hvilke virkelighedsopfattelse forskeren har, og hvilken viden der efterspørges³⁰. Dette gør at det kræves at jeg forholder mig reflekterende til egne videnskabelige praksisser, samt den litteratur der anvendes. Ligeledes kræves det at jeg forholder mig til de grundantagelser og metoder som disse bygger på³¹.

I det følgende beskrives hermeneutikken og dens virke på projektet. Projektet tager afsæt i den hermeneutiske tradition med udgangspunkt i den dobbelte hermeneutik, som Hans-Georg Gadamer har udfoldet fra midten af 1900-tallet³². Genstandsfeltet for hermeneutikken er mennesket, dets kultur og ikke mindst evnen til erkendelse. I hermeneutikken arbejdes der ud fra en kvalitativ tilgang, med fokus på at forstå helheder ud fra delelementer og omvendt.

3.1 Hermeneutik

I nærværende projekt er der valgt den hermeneutiske tradition, som i det efterfølgende vil blive beskrevet, samt dens virke på projektarbejdet³³. Projektets videnskabsteoretiske tilgang tager sit afsæt i den hermeneutiske tradition med udgangspunkt i den dobbelte hermeneutik, som Hans-Georg Gadamer udfoldede i midten af 1900-tallet.

Kernen i den hermeneutiske tradition er fortolkningen af verden og den sag, der skal undersøges. Selve ordet hermeneutik kommer fra græsk og betyder *at tolke* eller *at fortolke*.

²⁸ Juul & Pedersen 2012

²⁹ Juul & Pedersen 2012, s. 9

³⁰ Juul & Pedersen 2012, 13

³¹ Juul & Pedersen 2012, s. 13-14

³² Gadamer, Hans-Georg, Sandhed og metode 2007

³³ Darmer 2010, s. 55-56

Centralt for traditionen står den hermeneutiske cirkel eller spiral. Spiralen bliver et billede på, hvordan forforståelsen, det umiddelbare og fortolkningen, den mere bevidste og gennemarbejdede indsats påvirker og udvikler hinanden. Den hermeneutiske forståelse er således at mennesket, og forskeren, gennem en spiralbevægelse af forforståelse og fortolkninger på baggrund af fordomme og historicitet, bliver mere vidende og erfaren³⁴. Dette fører til en mere indsigtfuld forståelse og fortolkning hos individet. Objektivitet og fordomsfrihed bliver således en illusion, da forskeren fortolker gennem sin egen forforståelse³⁵. På denne måde arbejdes der i undersøgelsen med de forforståelser, jeg gør mig undervejs. I arbejdet med hermeneutikken er det vigtigt at gøre sig sine forforståelser bevidste og klare. At gøre sig bevidste om sine forforståelser i dette projekt har været vigtigt, da jeg har en forforståelse om, hvordan disse forsøg med undervisning har set ud, derfor må jeg hele tiden tage det kritiske analysearbejde i brug.

Desuden er det også vigtigt, at jeg forholder mig kritisk i forhold til kildernes egne forforståelser, og de skjulte agendaer der måtte være i kilderne.

Samspelet mellem del og helhed i den hermeneutiske tradition kan således bidrage til at projektet kontinuerligt forandres og udvikles. Uagtet af fokus giver hermeneutikken mulighed for hele tiden at inddrage sine egne forforståelser konstruktivt fremfor at forsøge at undgå dem, da dette ikke er muligt. Den hermeneutiske tilgang ses eksempelvis i processen om valg af case, og til den videre bearbejdelse af det empiriske materiale og analysen.

3.1.1 Induktiv og deduktiv metodisk tilgang

I den hermeneutiske tradition arbejdes der ud fra en deduktiv og en induktiv tilgang, hvilket står som to centrale slutningsformer. Kort forklaret kan forskellen på induktion og deduktion stilles op, at den induktive fremgangsmåde går fra konkrete observationer til at sige noget generelt derom, hvorimod deduktive fremgangsmåder går ud fra teorier, som testes ved observationer³⁶. I nærværende speciale bevæger jeg mig fra en induktiv tilgang i empiriindsamlingen, for senere at tage en mere deduktiv tilgang til selve analysearbejdet. Den induktive tilgang understøttes af, at der undersøges et fænomen gennem enkelt case, hvor den eksplorative tilgang definerer indsamling af empirien. Ud fra denne tilgang, og sammen med mine forforståelser bliver der lavet et undersøgelsesdesign, som har en mere deduktiv bunden tilgang. Ved både at

³⁴ Andersen 2010, s. 197

³⁵ Darmer 2010, s. 55-56

³⁶ Darmer 2010, s. 46

have en induktiv og deduktiv tilgang lader jeg både empirien, mine forforståelser og en fast undersøgelse styrer undersøgelsen i en synergetisk vekslen.

4 Undersøgellesdesign

Følgende afsnit har til formål udforme et redskab med en bestemt funktion i forhold til min undersøgelse. I sådan et design indgår der derfor en række afvejninger omkring rammer og begrænsninger, på samme måde handler undersøgelsesdesignet om at udforme og planlægge den undersøgelse som skal afdække et fænomen. Dette sker under hensyntagen til fænomenets karakter, undersøgelsens formål og rammer, og med fokus på de forskellige metoder, ressourcer, tid og andre forhold, som gør sig gældende.

4.1 Casestudie som undersøgelsesdesign

I nærværende speciale anvendes casestudiet som design for undersøgelsen, og i den forbindelse tages der udgangspunkt i Robert K. Yins definition af fænomenet³⁷. Yin har udviklet den nu todelte definition, to delingen skal fremvise et design, der ikke kun er begrænset til at være en dataindsamlingsstrategi med tilhørende dataindsamlingsmetoder, men ligeledes et design med en specifik vinkel på analysen. Den specifikke vinkel på analysen i casestudier, gør at den induktive tilgang ikke længere gør sig gældende. Når der er fokus på den specifikke vinkel på undersøgelsen, står det klart at en deduktiv tilgang kommer til rette.

Yin definerer casestudiet således:

1. A case study is an empirical inquiry that
 - Investigates a contemporary phenomenon (the " case") in depth and within its real-world context, especially when
 - the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.
2. A case study inquiry
 - copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
 - relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result

³⁷ Yin 2014

- benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.³⁸

Første del af definitionen rammesætter undersøgelsen, hvor der tages udgangspunkt i empiriske undersøgelser, som undersøges i et nutidigt fænomen i den virkelighed, det forekommer. Case-studiet undersøger således et fænomen der ikke umiddelbart kan adskilles fra den kontekst. I nærværende speciale er konteksten og det pågældende gymnasie unik i sin måde at tilgå forsøget på. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, hvilken kontekst og hvilken tid der rammesætter casen. Det andet aspekt af definitionen beskriver, hvorledes forskeren gennem et case-studie har mulighed for at håndtere situationer, hvor der forekommer flere interessante variable end ”data point”³⁹.

Ifølge Bent Flyvbjerg er eksemplet eller casestudiet, velegnet, når samfundsforhold, praksisser og værdier skal undersøges⁴⁰. Og det er netop dette denne undersøgelse har til formål. Det er en undersøgelse med fokus på den samfundsmæssige udvikling i samtiden sat sammen med de praksisser og værdier som gymnasieskolerne og de pågældende lærer opererer indenfor. Anvendelsen af casestudiet skyldes især, at samfundsvidenskaberne og humaniora i høj grad tilbyder konkret og kontekstafhængig viden, hvilket casestudiet er særdeles velegnet til at frembringe⁴¹. Desuden har casestudiet den fordel, at det er velegnet til at udfordre og evt. forkaste eksisterende teori og antagelser, og når der i forvejen arbejdes med den hermeneutiske tradition, er det en fordel at arbejde med tæthed til praksis og med en involvering i cases, som Flyvbjerg mener er en central del for al læring og forskning⁴².

Valget af cases er imidlertid ikke ligegyldigt. Det handler om at foretage strategiske valg og udvælge kritiske cases ifølge Flyvbjerg. De atypiske og ekstreme cases er ofte de bedste, da de giver mere information og dermed bidrager til ny viden. Denne udvælgelse er ikke nem, og der eksisterer ikke noget generelt metodisk princip for udvælgelsen. Overvejelser og præsentation af de udvalgte cases vil blive gennemgået i det følgende.

³⁸ Yin 2003, s. 16-17

³⁹ Data point henviser til én identificerbar information taget ud af en mængde af informationer. Dette ses typisk i mere kvantitative metoder, som det f.eks. ses i statistikker.

⁴⁰ Flyvbjerg 2010, s. 463

⁴¹ Flyvbjerg 2010, s. 463

⁴² Flyvbjerg 2010

4.2 Case design

Efter gennemgangen af valg af undersøgelsesdesign og den historiske undersøgelsesmetode, vil dette afsnit komme nærmere ind på designet af den case, der indgår i selve casestudiet. Typen af cases, der anvendes i dette speciale bestemmes vha. Yin (2003), hvor han skelner mellem fire typer af casestudie design:

	Enkelt case	Multipel case
Enkelt enhed	Type 1	Type 2
Multipel enhed	Type 3	Type 4

Yin skelner således mellem enkelt case design og multipel design. Enkelt case design karakteriseres ved anvendelse af klare og velformulerede teorier med hypoteser som grundlag for studiet. Enkelt case designets mål er at verificere, udfordre eller udvikle den valgte teori⁴³.

Multipel case design kan forklares ud fra principper, som ligeledes indgår i et multipelt eksperiment. Problemstillingen kan analyseres ved at forholde problemstillingen til flere cases, som skal være uafhængige af hinanden. Ud fra dette bliver det dermed muligt at bedømme, hvorledes bestemte faktorer i de enkelte cases påvirker ens data i analysen.

Yderligere skelner Yin mellem enkle analyseenheder og multiple analyseenheder. Valget mellem de fire muligheder må findes på grundlag af den viden om de potentialer for produktionen af viden, der ligger i hver af disse typer.

Case designet for denne undersøgelse kan karakteriseres som en enkelt case. Dette skyldes at der er valgt ét gymnasie med ét forsøg, men som tidligere nævnt er der tale om et ekstremt eller unikt tilfælde. I dette tilfælde er der tale om forsøgsundervisning, hvor udforskningen af de mekanismer, der ligger til grund for forsøget er interessant, er det derfor hensigtsmæssigt at undersøge det ekstreme tilfælde. Denne type af case undersøgelse vil være langt mere tydelig end ved milde tilfælde, og kan give en forståelse af, hvordan de centrale mekanismer ved

⁴³ Yin 2003, s. 40

forsøget vil kunne manifestere sig⁴⁴. Endvidere har vi desuden at gøre med type 1 af Yins matrix, fordi casestudiet i dette tilfælde søger at udforske en enkelt case og samtidig have en enkelt analyseenhed, der skal belyse casen som helhed.

4.3 Empirisk historisk undersøgelsesdesign

Den historiske undersøgelse tager sigte på at efterspore de forandringsprocesser, der ligger i casens erkendelsesinteresser. Hvorfor det er specialets hensigt at undersøge de processer der ligger i forsøgsundervisningen som fænomen, for at kunne skabe en forståelse af de mekanismer og bevæggrunde, der er i forsøgene og den udvikling af gymnasiet, som de er et udtryk for. Undersøgelsen har en eksplorativ tilgang til undersøgelsen set ud fra et historisk perspektiv, hvorfor der heller ikke foreligger nogen konkret analysestrategi, men snarere forskellige hypoteser og undersøgende spørgsmål som skal forsøge at afdække forståelsesrammen. Det er derfor også vigtigt at når der arbejdes med hypoteser og den nysgerrige undersøgelse, at den hermeneutiske videnskabsteori får lov til konstant at være i bevidstheden hos forskeren. Det er vigtigt at jeg ikke lader mig styre af mine egne forud antagelser og de hypoteser jeg måtte have og opstiller, men i høj grad lader empirien fortælle, hvad der er at fortælle med det historiske kritiske blik. Det vil sige, at forskeren hele tiden er nødt til at stille sig kritisk overfor eventuelle udtalelser, og citater der forefindes i kilderne. Dette skal også gøre at undersøgelsen bliver gennemsigtig, og valid i den henseende at, jeg ikke har ladet mig forføre af forbløffelse eller forargelse over de implikationer, der måtte være i forandringsprocessen.

Anvendelsen af casestudiet skyldes især, at samfundsvidenskaberne og humaniora i høj grad tilbyder konkret og kontekstafhængig viden, hvilket casestudiet er særdeles velegnet til at frembringe⁴⁵. Desuden har casestudiet den fordel, at det er velegnet til at udfordre og evt. forkaste eksisterende teori og antagelser, og når der i forvejen arbejdes med den hermeneutiske tradition, er det en fordel at arbejde med tæthed til praksis og med en involvering i cases, som Flyvbjerg mener er en central del for al læring og forskning⁴⁶.

Valget af cases er imidlertid ikke ligegyldigt. Det handler om at foretage strategiske valg og udvælge kritiske cases ifølge Flyvbjerg. De atypiske og ekstreme cases er ofte de bedste, da

⁴⁴ Thisted 2011, s. 206

⁴⁵ Flyvbjerg 2010, s. 463

⁴⁶ Flyvbjerg 2010

de giver mere information og dermed bidrager til ny viden⁴⁷. Denne udvælgelse er ikke nem, og der eksisterer ikke noget generelt metodisk princip for udvælgelsen. Overvejelser og præsentation af de udvalgte cases vil blive gennemgået i det følgende.

Til nærværende speciale er der tale om et case omhandlende et forsøg om differentieret undervisning på Rungsted Statsskole i perioden 1979-1981. Dokumenterne fra 70'ernes forsøg kan antages at afspejle nogle centrale pædagogiske og politiske spørgsmål i datiden. Desuden giver de mulighed for at få indsigt i forsøgsarbejdet. Forsøgsarbejdets personer afspejler løbende de ændringer, gymnasiet som institution gennemlever. Den historiske analyse og fremstilling af feltet bliver således også en selvforståelse inden for det afgrænsede område (forsøgsundervisning og senere udviklingsarbejde) med afsæt i de regelsæt, der har givet anledning til håb og bekymring hos aktørerne i feltet. Undersøgelsen foretages med inddragelse af følgende primære kilder:

- Gymnasieskolen – fagblad for gymnasielærere, med artikler om forsøgsundervisning før og under perioden for den pågældende case.
- Rapport om pilotstudie om differentieret undervisning på Rungsted Statsskole
- Bilag til ansøgning om pilot forsøgsarbejde om differentieret undervisning på Rungsted Statsskole.
- Udvidet rapport om pilotstudiet om differentieret undervisning på Rungsted Statsskole
- Breve mellem Undervisningsministeriet og Rungsted Statsskole i perioden 23. april 1980 til 14. november 1980.
- Rapport ”Forsøg med metodedifferentieret undervisning i gymnasiet” på Rungsted Statsskole 1980.

Den samlede empiri giver en forståelse af, hvilke mekanismer der er tilstede ved sådan et forsøg, som der blev foretaget på gymnasiet. Denne forståelse af forandringsprocesser, samt den nysgerrige tilgang til undersøgelsen medførte, at fokus for undersøgelsen vil være på følgende strukturer, aktører og processer:

- Hvem tager initiativet?
- Hvem kommer med idéen?
- Hvordan bliver det modtaget?

⁴⁷ Flyvbjerg 2010, s. 464

- Ændres noget undervejs?
- Hvorfor dette forsøg?
- Hvilken modstand er der?
- Hvilke barrierer er der i forbindelse med udvikling/forsøgsarbejde?

Analysen bliver således en række kodede empiriske udsagn, som knytter sig til de ovenstående spørgsmål, som skal forsøge at give en forstående og forklarende undersøgelse af forsøgets natur og forsøg som fænomen i det historiske perspektiv.

5 Rids over den historiske periode

Når der beskæftiges med en historisk undersøgelse som denne, synes det at være på sin plads at skabe et overblik over tiden vi bevæger os i. Denne tids diagnosticering vil endvidere kunne bidrage til at se mere historisk på de tendenser, som har været med til at danne baggrund for de forsøgsordninger, som denne afhandling gror på.

Derfor vil der i det følgende blive præsenteret en diagnosticering af de årtier, som denne afhandling er rammesat for. Hermed vil der i det følgende skabes en forståelse af de seks årtier, som afhandlingen vil beskæftige sig med. Diagnosticeringen vil have en kronologisk gennemgang med fokus på de tendenser og samfundsmæssige tanker som dominerede tiden.

5.1 Ungdomsoprøret og 1960'erne

For at forstå 1970'erne og udviklingen, må vi først se tilbage på 1968. Her er det navnlig ungdomsoprøret der står i centrum, denne var ikke blot en begivenhed i 1968, men varede fra midten af 1960'erne til midten af 1970'erne. Navnet antyder givetvis en generationsoprør, men det er kun i den forstand, at oprørerne var den første generation, der var født efter 2. verdenskrig. De unge stod ganske vist på skuldrene af dem, der havde vendt sig mod koldkrigens todeling af verden, samtidig med at ungdomsoprørerne havde færre bindinger til fortiden⁴⁸.

Tidligere var ungdommen en ikke selvstændig tidsalder, men nu blev det en selvstændig alder med de så ofte problemer med overgangen fra barn til voksen, og fik egne kulturelle træk. Oprøret afspejlede de sociale og kulturelle brydninger i væksten, men det var også som følge af den velfærdsstatslige udbygning af uddannelsesapparatet, den øgede sociale mobilitet og et voksende mellemlag⁴⁹. Ungdomsoprøret forudsatte udviklingen, og var således vendt imod

⁴⁸ Rasmussen & Rüdiger 1990, s. 228

⁴⁹ Rasmussen & Rüdiger 1990, s. 229

visse træk ved denne. Der blev krævet demokratisering og modernisering af de institutioner, som ikke var fulgt med væksten og velfærden, herunder uddannelsessektoren. Det var særligt studenterne der startede denne diskussion med indblanding fra blandt andre fagbevægelsen, der også rejste lignende krav. Lighedsidealet og kollektivet fra oprørerne lå således i forlængelse af velfærdspolitikken, men vendte sig mod autoriteten. Ungdomsoprøret var ikke ét, men flere fænomener som var sideløbende og samtidig.

5.1.1 Uddannelsesekspløtningen

1960'erne var foruden et årti med en ungdomsbevægelse i oprør, også et årti med stor tilstrømning i uddannelsessystemet. Udbygningen var voldsom og foregik uden nogen nævneværdig planlægning. Uddannelse blev set som en investering, som en selvstændig væksthremmende faktor af lige så stor betydning for velfærden som investering i produktionsapparatet⁵⁰. Baggrunden for den store tilstrømning var en hurtig industrialisering og et stadigt større behov for uddannet og kvalificeret arbejdskraft, desuden blev uddannelse af mange betragtet som et velegnet middel til at fremme social lighed.

Den store tilstrømning til hf og gymnasiet begyndte allerede i 1960, og betød at en forholdsvis mindre del af denne skoleforms elever gik i gang med en lang videregående uddannelse, hvilket vil sige at studentereksamen blev det almindelige udgangspunkt også for ikke-akademiske uddannelser⁵¹. Væksten var ydermere medvirkende til at gymnasieuddannelser fra slutningen af 1960'erne blev mindre isoleret fra samfundsudviklingen, som mange ellers havde opfattelsen af. Dette skete på bekostning af det almindelige sigte, hvilket blev forstærket af den tiltagende specialisering i undervisningen⁵².

5.1.2 Nye gymnasier og elevmedbestemmelse

Den store tilstrømning i landets gymnasier betød også at perioden fra 1963-71 blev den periode, hvor der blev bygget flest nye gymnasier. Perioden var præget af det såkaldte fagklasssegymnasie. Konstruktionen lå i forlængelse af tanken om, at videnskabelig fordybelse skulle have gode vilkår med samlinger, apparatur og opslagsbøger samlet i samme lokale⁵³.

⁵⁰ Rasmussen & Rüdiger 1990, s. 231

⁵¹ Rasmussen & Rüdiger 1990, s. 231

⁵² Rasmussen & Rüdiger 1990, s. 232

⁵³ Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998, s. 286

Gennem 1960'erne var elevmedbestemmelsen blevet problematiseret og aktualiseret. Den røde betænkning gav nye rammer for, hvad eleverne kunne være med til at bestemme, herunder indgik medbestemmelse i undervisningen imidlertid ikke, men ifølge en undersøgelse i de københavnske gymnasier fremgik det at der i praksis var begyndt at ske noget⁵⁴. Med ”Den lille reform” fra 1971 blev det betonet at gymnasiet nu skulle være mere elevvendt. 1960'erne blev således på gymnasieområdet en vækst og forandrings tid, hvor der blev råderum for initiativer, og eleven skulle i højere grad være mere medbestemmende i takt med den store tilstrømning, og med kravet fra ungdomsoprørerne. Initiativer blev blandt andet brugt til at videnskabeliggøre undervisningen og udvikle medbestemmelsen blev eleverne. Der blev desuden arbejdet væk fra enhedskulturen og i stedet for et mere videnskabelig grundlag for den almen dannelse, blev der arbejdet med metoderne i holdningsfagene.

Desuden blev der gennem 60'erne talt om nødvendigheden af at oprette forsøgsgymnasier, som skulle sætte skub i den pædagogiske proces og udvikling. Til tilrettelæggelsen af sådan et eller flere gymnasier søgte et udvalg til Oslo, hvor der i 1967 blev etableret et lignende gymnasium. Men formanden Højby var ikke imponeret over det norske initiativ⁵⁵. Derfor nedsatte direktoratet for gymnasieskolen en arbejdsgruppe i 1968, som skulle udarbejde en skitse til et forsøgsgy-center og overveje med skoledemokrati. Forsøgscenret skulle styres af en skoleforsamling og desuden skulle de egentlige pædagogiske og strukturelle forsøg finde sted på et andet og nyt gymnasium. I 1969 blev loven om forsøgsgymnasier vedtaget i Folketinget, hvor der i den efterfølgende betænkning blev oprettet to gymnasier. Hvoraf det ene skulle eksperimentere med skoledemokrati og det andet skulle arbejde med pædagogiske reformer⁵⁶.

5.2 1970'erne

Den store tilstrømning og uddannelseseksplosion i 60'erne og starten af 1970'erne skyldes især den økonomiske vækst i perioden og at Danmark var i en høj konjunktur, hvilket gjorde det var muligt og at der var økonomisk og politiske velvilje til at udvikle velfærdssamfundet. Højkonjunktoren og ungdomsoprørets idealer fortsætter ind i 70'erne, men i 1973 ramte olie-krisen Danmark uforberedt, hvilket skabte store økonomiske vanskeligheder og førte til øget arbejdsløshed⁵⁷. På Trods af dette voksede den offentlige sektor dog, tendenserne fra 1960'erne

⁵⁴ Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998, s. 306

⁵⁵ Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998, s. 315

⁵⁶ Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998, s. 316

⁵⁷ <http://danmarkshistorien.dk/perioder/ef-og-krisetider-1973-1989/>

fortsatte, selvom den samme væksttakt ikke kunne opretholdes. Skildringen af 1970'erne som fase tager sit udgangspunkt i oliekrisen og dens effekter. Krisen var med til at aktualisere behovet for flere langsigtet økonomisk politik. Men dette var svært at gennemføre, selvom de muligvis var nødvendige, fordi den politiske vilje ikke var tilstede til at foretage sådanne strukturændringer⁵⁸. Derfor var det politiske system i perioden 1973-1982 også præget af ustabilitet og hyppige valg. På landets lærestudier udviklede studenteroprøret sig til en kamp om fagernes indhold. De unge aktive studenter var med til at præge debatten i medierne. Hvor 60'erne var præget af højkonjunktur og politisk vilje til at udbygge velfærden var 70'erne et uroligt årti, hvor den politiske vilje ikke var tilstede, trods den umiddelbare nødvendighed.

Da planerne om en ny gymnasial uddannelse begyndte at fortone sig principielle diskussioner måtte lærerne koncentrere sig om at udvikle inden for de eksisterende rammer, hvilket førte til mange tusinde forsøg i løbet af de efterfølgende 10 år. Hvilket var med til at forme valgs gymnasiet i 1987⁵⁹. Udviklingen fra 60'erne med transformationen af gymnasieskolen fra en eliteskole til et massegymnasium fortsatte også i 1970'erne. Dette satte gang i en række almenpædagogiske og didaktiske overvejelser og forsøg om, hvordan gymnasiet kunne gøres anderledes, levende og tilrettelægges på en optimal måde i forhold til de opstillede læringsmål. Ifølge Harry Haue, som var blandt foregangsmændene i de didaktiske diskussioner, kom der ikke det store ud af arbejdet, men diskussionerne var de første indikationer på, at gymnasieskolen skulle komme til at stå overfor nye udfordringer med anderledes elevtyper. Som Harry Haue ligeledes pointerer var de gode hensigter og viljen fra gymnasielærerne ikke nok. Der skulle også en politisk vilje til at kunne lave reelle ændringer i gymnasiet⁶⁰.

Ændringerne kom dog på undervisningsområdet, med folkeskoleloven af 1975 var den største fornyelse i perioden. Denne indførte den tiårige udelte skole, ligeledes var timetallet faldende i takt med reduktionen af arbejdstiden, og skolerne fik i stigende grad sociale opgaver, så indlæringen af de traditionelle færdigheder fik vanskeligere vilkår. Den største ændring i denne lov, var undervisningsformerne, som ændrede sig, og der blev nu lagt øget vægt på at træne eleverne i samarbejde og opgaveløsning. Skole og uddannelsespolitikken i 1970'erne var således præget af forsøg på effektivisering, planlægning og besparelser, og fordi den politiske vilje til at lave den store ændring ikke var til stede og den økonomiske krise tog sit indtog, var

⁵⁸ Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998, s. 264

⁵⁹ Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998, s. 324

⁶⁰ Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998, s. 328

lærerne og skolerne nødsaget til at tage initiativerne selv, og inden for de rammer, som var opstillet i 1971. Gymnasiet blev en succes, hvis vi ser på andelen af en ungdomsårgang, der fik en gymnasialuddannelse, da den voksede markant og nærmede sig 50 %⁶¹. Dette skabte nye udfordringer i elevsammensætningen, og de store klasser gjorde det vanskeligere at praktisere den samme undervisningsform som hidtil. Derfor ser vi også at forsøg i 1970'erne i høj grad handler om metoder og undervisningsformer, til at understøtte de store årgange og anvende udviklingen inden for forskning og teknologi på uddannelses- og undervisningsområdet.

6 Analyse

6.1 Første del

Første del af analysen har til formål at undersøge forsøgsarbejdets natur i 1970'erne. Dette gøres på baggrund af udvalgte artikler fra tidsskriftet 'Gymnasieskolen', som behandler dette emne. De udvalgte artikler omhandler konkrete forsøg fra gymnasielærere, der fortæller om deres forsøgsarbejde. Hovedkilderne til denne første del af analysen er dog artiklerne forfattet af GL's forsøgsudvalg og Direktoratet for Gymnasieskolen, som netop handler om forsøgsarbejde og dets natur.

Forsøgsarbejde i gymnasiet havde indtil januar 1973 ikke haft den store overvågning fra centralt hold, da GL's forsøgsudvalg i december 1973 skrev en artikel i fagbladet Gymnasieskolen, om hvordan de siden januar havde intensiveret overvågningen af forsøgsarbejdet⁶². Dette nummer af fagbladet blev således startskuddet for GL's overvågning og kontrol med forsøgsundervisning i gymnasiet, herfra sigtede udvalget at "1) [...] kortlægge den igangværende forsøgsvirksomhed og de ønsker om forsøg, der enten ikke har kunnet iværksættes eller har mødt afslag i direktoratet 2) [...] orientere om væsentlige forsøgsresultater, 3) [...] vejlede til lærerrådene i deres arbejde med at etablere forsøg⁶³. Dette fortæller at GL's og dets udvalg begyndte at tage forsøgsarbejdet alvorligt, og de talte både om kortlægning, resultat fremvisning og vejledning. På denne måde var GL med til at sætte en vis standard for forsøg. Som vi så i starten af specialet, har de tidligere forsøg i gymnasiet været små enkelte forsøg fra enkelte lærer, som har haft en idé og fået det godkendt af lærerrådet og sidenhen GL og Direktoratet.

⁶¹ <http://danmarkshistorien.dk/perioder/ef-og-krisetider-1973-1989/>

⁶² Gymnasieskolen 1973 5. december årgang 56. s. 1221

⁶³ Gymnasieskolen 1973 5. december årgang 56. s. 1221

Men fra dette tidspunkt synes forsøgsarbejdet at blive mere organiseret og forankret hos den centrale ledelse, som indbefatter Direktoratet og GL, hvor der også er fokus på vidensdeling og vejledning.

Samtidig deler GL og dets forsøgsudvalg lærernes ønske om, at ”*gennem forsøg at udvide rammerne for fagrækken, eksamensordningen og strukturen i gymnasiet og HF*”⁶⁴. Dette siger noget om, hvad det var for nogle forsøg, der hovedsageligt blev indsendt til godkendelse, og at GL deler samme holdning til, hvad forsøgsundervisning skal kunne i forhold til, hvad lærerne har af tanker om det. Men GL ser dog problematikker ved sådanne forsøg, da de ser at forsøgene ikke har karakter af udvidelse af eksisterende fag, emner eller arbejdsformer, men kun ændring. Der var således en diskrepans mellem det lærerne ønsker om udvidelse af det eksisterende, og den realitet som GL ser ved forsøgene. Det kan på den måde tolkes, at den hensigt lærerne og lærerrådet havde og sætter for forsøgene ikke stemmer overens med resultatet, hvilket GL italesatte med dette citat: ”*slipper dog ikke den kendsgerning af syne, at undervisningens omfang for den enkelte aldrig ved et forsøg bliver udvidet, men kun ændret*”⁶⁵. Således der evt. kan sættes fokus på, at der skulle være en sammenhæng mellem ønske, mål og resultat⁶⁶. Ud fra den betragtning havde GL et ønske om at fortsætte udviklingsarbejdet, men de er samtidig underlagt visse love og regler, som skal overholdes. Desuden må det være klart, at GL havde et ønske om at fortsætte udviklingsarbejde, hvor der skal tages hensyn til sine medlemmer, dette ses bl.a. ved deres opfordring til at lærergruppen sendte samme ansøgning til GL, som Direktoratet fik, således GL fungerede som forhandler. Her var der et særligt hensyn til lærernes arbejdsvilkår og særligt løntimer. Men hensynet gik også på, at GL skal varetage sine medlemmers ønske at få godkendt de forsøg de ansøger, dermed blev hensynet for GL at bistå lærerne med vejledning således forsøget i sidste ende blev godkendt.

Slutteligt i artiklen *Forsøgsundervisningen 1973-74* orienterede GL's forsøgsudvalg om antallet af forsøg og bragte en oversigt over hvilke forsøg, der var, og hvor de fandt sted. Det pointeres dog, at det ikke var alle forsøg, der figurerede på denne liste, nogle forsøg deltog ” [...] *alle i det store forsøg, der nok byder lærere og elever den mest spændende udfordring: forsøget på at omsætte de gældende og hastigt ændrede bekendtgørelser for gymnasie- og HF-*

⁶⁴ Gymnasieskolen 1973 5. december årgang 56. s. 1221

⁶⁵ Gymnasieskolen 1973 5. december årgang 56. s. 1221

⁶⁶ Gymnasieskolen 1973 5. december årgang 56. s. 1221

*undervisningen til praktisk arbejde*⁶⁷. Her refereres til det store forsøgsarbejde med at integrere praktisk arbejde i gymnasie og HF-undervisningen, som den daværende skoleinspektør Sigurd Højby (1902-1997) havde igangsat.

GL's forsøgsudvalg havde i forsøgsarbejde spillet en central rolle, fordi de fungerede som mægler mellem Direktoratet, som skal godkende alle ansøgninger, og lærerne, som ansøger og udfører forsøgene. Derfor har GL's forsøgsudvalg siden 1974 udarbejdet en *Vejledning i undervisningsforsøg*⁶⁸, her gav udvalget sit syn på Direktoratets ansøgningsfrister, som de har et vist forbehold for, fordi de så et behov for at forsøg opstår og gennemføres på forskellige tidspunkter og i forskellige former. Derfor så de udfordringer ved, at ” [...] *kommanderer tropperne ind efter dato og ansøgningsskema*”⁶⁹. Fordi udvalget så denne udfordring ved den skemalagte ansøgning og forsøgsvirksomhed, valgte de at lave en vejledning til forsøgsundervisning.

Denne vejledning er udtryk for, at udvalget forsøgte at hjælpe forsøgsvirksomheden, ved at opstille forskellige overvejelser, til de som har forsøgsundervisning i tankerne ude på gymnasierne. Dette viser hvilken position mellem lærer og ministerie GL havde. Det er også klart, at når denne bringes i et åbent fagblad som *Gymnasieskolen*, havde Direktoratet også adgang til de tips og tricks, som GL gav sine medlemmer. Dermed kan det tænkes, at Direktoratet havde en vis fordel ved eventuelle forhandlinger, om det pågældende forsøg.

I denne første vejledning er det klart, at det er sparsomt med erfaring i forhold til de punkter der opstilles. Punkterne lyder; Planlægning, Forsøgets mål, Forudsætninger, Forsøgsperiode, udstyr og eksamensordning, Økonomi og Gennemførelse og evaluering. Det sidste punkt er et krav fra Direktoratets side, så denne er relativt statisk, mens de andre punkter kan ses som input til gode overvejelser i forbindelse med en ansøgning til Direktoratet. Forsøgsudvalget er relativt kortfattet i dette nummer, udover økonomiafsnittet. Dette kan bl.a. skyldes at set ud fra en lærers synspunkt taler de samme fagsprog, når der skal planlægges almindelig undervisning i form af didaktiske modeller. Det kan derfor tolkes, som udtryk for at GL's forsøgsudvalg forsøger at gøre forsøgsundervisning til noget ”familiært” og genkendeligt; på den måde ligger de med vejledningen, på linje med deres positive holdning til forsøgsundervisningen. Når økonomi får en så særlig plads i vejledningen, må det være fordi GL er klar over, at

⁶⁷ *Gymnasieskolen* 1973 5. december årgang 56. s. 1221-1222

⁶⁸ *Gymnasieskolen* 1974, 23. januar årgang 57. s. 60

⁶⁹ *Gymnasieskolen* 1974, 23. januar årgang 57. s. 60

økonomien muligvis er noget af det, som afholder mange fra at udføre forsøgsundervisning. Lærerne på landets gymnasier kan muligvis have en frygt for at de skal ligge for mange timer i det, end hvad de får løn for.

Endvidere ser GL's udvalg at mange af de forsøg Direktoratet afviser skyldes økonomiske årsager. Derfor opfordrer GL til at lærerne sender ansøgningen til dem samtidig med de sender den til Direktoratet, således GL bl.a. kan være med til at forhandle aflønningen⁷⁰. Desuden mener GL at selvom et forsøg bliver afvist et år, skal det ikke afholde lærerne fra at ansøge igen, men blot at tage det forbehold med i de nye overvejelser. Ved at skrive dette viser GL og udvalget, hvordan de på mange måder støtter deres medlemmer og lærernes forsøgsvirksomhed.

Den 25. september 1975 sendte GL's forsøgsudvalg, som i mellemtiden havde skiftet navn til undervisningsudvalg, endnu en skrivelse angående forsøgsundervisning, denne gang i perioden 1974-75. Her er der stadig fokus på, hvordan GL kan ” [...] *bistå skolerne med vejledning og information, såvel før som under myndighedernes behandling af sagen*”⁷¹. Her er der igen særligt hensyn til aflønningen i forsøgsperioden, hvorfor GL's undervisningsudvalg endnu engang opfordrede lærerne til at inddrage GL tidligt, således at GL kan bidrage bedst muligt til de forhandlinger, der skal være mellem Direktoratet og GL.

Endvidere var der i mellemtiden sket en udvikling i forsøgsvirksomheden, set fra Direktoratets side. Her fortæller medlem af GL's forretningsudvalg, og formand for undervisningsudvalget, Uffe Gravers Pedersen, at førhen blev forsøg kun godkendt, hvis der var et solidt flertal i lærerrådet, inklusiv de lærere der var specielt involveret i forsøget. Men ”*For ganske nyligt har der imidlertid været et eksempel på, at direktoratet har godkendt et forsøg, som et lærerrådsflertal gik imod.*”⁷². Her ses der et skred i opfattelsen af, hvilken forudsætning der skal være til stede for at et forsøg bliver godkendt. Desuden fortæller det noget om, at Direktoratet muligvis har en særlig interesse i bestemte forsøg, uanset om de er godkendt af lærerrådet. Det har dog ikke været muligt at finde frem til det omtalte forsøg, og gyldigheden af denne tolkning må derfor stå hen i det uvisse. Men det synes rimeligt at antage, at Direktoratet, der er et direkte link til ministeriet, har fået at vide, at der er nogle forsøg som har større værdi end andre, og at de derfor skal godkendes uanset, hvad resten af lærerrådet, og for den sags skyld GL har at sige

⁷⁰ Gymnasieskolen 1974, 23. januar årgang 57 s. 62

⁷¹ Gymnasieskolen 25. september 1975 58. årgang

⁷² Gymnasieskolen 25. september 1975 58. årgang, s. 890

om det. GL's position i dette er ikke til at tage fejl af, da Uffe fortsætter: ”*Denne udvikling må GL på det kraftigste advare mod*”⁷³. Ved sådan en skrivelse er det tydeligt at GL ser forsøgsundervisning som et mere eller mindre samlet lærerråd, der skal blive enige om dette. Dermed ser vi også en ny position fra GL's side i forhold til, hvordan de så forsøgsarbejdets natur. Ud fra sådan et citat og position kan det tolkes, at GL muligvis har et ønske om at have et vist ejerskab over forsøgene, og det kan tænkes, at ved at have et samlet lærerråd, bliver forsøgene også mere topstyret. Dette er selv sagt uvist om det reelt forholder sig sådan, men det er påfaldende at netop GL ikke ønsker deres medlemmer have forsøg, som en enkelt lærer eller mindre lærergruppe ønskede udført. Det kan tænkes at det er sværere for GL at kontrollere og styre de små forsøg end de store forsøg, fordi forsøgsvirksomheden på landets gymnasier på den måde bliver for omfangsrigt, til at GL kan håndtere det, og præge forsøgene i den retning de ønsker. Artiklen fortsætter med at omtale om, hvad forsøgsarbejde skulle gøre, og her deler GL medlemmernes ønske om at bruge forsøgsundervisning, til at udvide det erfaringsgrundlag, som kan indgå i overvejelserne om fremtidens gymnasie, som der blev lagt op til i perioden. Her refereres desuden til undervisningsinspektør N. Gullberg-Hansens artikel i bladet Uddannelse fra 1975, hvor der offentliggøres en foreløbig oversigt over de forsøg, der har været i gymnasiet/HF. Denne oversigt bifaldes af GL, fordi de netop havde efterlyst sådan en opgørelse, som var tilgængelig for offentligheden, og som evt. kunne inspirere til andre eller nye forsøg. På denne måde ser vi et fælles fodslag mellem GL og ministeriet, om at gøre forsøgsrapporterne offentlige, således udviklingen kan fortsætte. Hermed ses der en parallelitet mellem GL og Direktoratet. Det må stå klart, at begge parter ønskede forsøg i gymnasiet, og at disse var offentligt tilgængelige, således de kunne give anledning til andre og flere forsøg.

Desuden skriver Gullberg-Hansen i samme artikel et afsnit om at forsøg skal være relevante og frembringe nye erfaring⁷⁴. Desuden mener Gullberg-Hansen at forsøgene må sættes i forhold til fremtiden. GL deler syn på at forsøgene bør have et mål, men mener derimod at netop det uklare ved fremtiden ” [...] *taler for, at direktoratet ikke lægger sig fast på bestemte udviklingslinjer og begrænser forsøgene til disse områder alene*”⁷⁵. Dermed fortsætter GL sin kritik af at godkende bestemte forsøg, fordi de muligvis passer ind i et bestemt udviklingssyn. GL ser på denne måde udfordringer ved at lade fremtiden og bestemte linjer styre

⁷³ Gymnasieskolen 25. september 1975 58. årgang, s. 980

⁷⁴ Gymnasieskolen 25. september 1975 58. årgang, s. 980

⁷⁵ Gymnasieskolen 25. september 1975 58. årgang, s. 980

forsøgsvirksomheden, og GL mener dermed at direktoratet må fortsætte med at godkende forsøg, som har et andet syn, og derfor kan bidrage til debatten.

15. januar 1976 udkommer endnu et nummer af Gymnasieskolen, hvor der ligeledes er en oversigt over godkendte forsøg, samt en vejledning til den kommende ansøgningsfrist. Denne skal samtidig blive den sidste egentlige vejledning fra GL's side i den undersøgte periode. Kampen om offentligheden af forsøgene fortsætter, med den indledende skrift, hvor Uffe Gravers Pedersen skriver ”udvalget vil i hvert fald gerne slå et slag for større offentlighed om de forsøg, der kommer i gang. Alt for mange undervisningsforsøg forløber i stilhed, og det er en skam”⁷⁶, hermed fortsætter GL sin linje om offentlighed, for at gøre forsøgsarbejdet mere udbredt og gøre erfaringerne til en del af debatten om gymnasiet. Den efterfølgende vejledning fortsætter af samme spor som tidligere, med de samme emner og de samme overvejelser og afvejning af forsøgsvirksomheden, både set i et læringssynspunkt og i et økonomisk. Der lægges igen vægt på, at for at få godkendt af Direktoratet, må der være en relativ fast planlægning, hvad forsøgets mål er, hvilke forudsætninger der, der skal også opsættes en tidsramme for forsøget. Endvidere er økonomi også med i vejledningen samt evaluering, hvor lærerne bliver opfordret til at sende en afsluttende rapport til både GL og den faglige forening⁷⁷. Et nyt punkt er imellem tiden fundet sin plads i vejledningen, denne handler om iværksættelse, om hvordan lærerne der ønsker at udføre et forsøg, tager kontakt med kollegaer og evt. elever til hjælp af planlægningen. Sammen med kontakt til GL kan dette fungere som en idébank og sparring til at gøre forsøget skarpere, og desuden fra GL's synspunkt udbrede forsøgets tanker, således disse kan deltage i gymnasiedebatten. Som nævnt er dette den sidste egentlige vejledning fra GL's side, men oversigten og orienteringen om forsøgsvirksomheden fortsætter. Men det går mere og mere over i principielle diskussioner om forsøg og forsøgsvirksomhed.

Som svar på en ønskeseddel udsendt af Direktoratet i december 1977, skrev en unavngivet person, med tilknytning til gymnasiet, og som deltager i et rektormøde. I denne artikel står det klart, hvordan denne person, formodentlig en rektor, sammen med resten af rektoratet forholder sig til sådan en ønskeseddel, heri blev der lagt vægt på, at selvom selve ønskesedlen ikke nødvendigvis falder i god jord, stod det klart, at gymnasierne skal fortsætte med forsøgsvirksomheden, og de opfordres da også til at komme med forsøgsforslag⁷⁸. Selvom

⁷⁶ Gymnasieskolen 15. januar 1976 59. årgang, s. 10

⁷⁷ Gymnasieskolen 15. januar 1976 59. årgang, s. 11

⁷⁸ Gymnasieskolen 12. januar 1978 62. årgang, s. 15

direktoratet ikke kom med nogen direkte udformning af forsøgene, er forfatteren ikke i tvivl om, hvilken linje der ligger for, for forsøgene. Især forsøg om at styrke forbindelsen mellem gymnasiet og samfundet, så eleverne blev bedre forberedt på arbejdslivet, der venter efter endt skole. Til dette er forfatteren ikke just begejstret, hvor han mener at *”Nu skal det forsøges ad frivillighedens vej at eksperimentere med ideerne”*⁷⁹. Her henvises der til Sigurd Højby's tanker om helhedsskolen, og den mere erhvervsnære skole, som i perioden ikke så ud til at kunne lykkes ved lovindgreb eller gennem bekendtgørelser. Derfor har forfatteren også en forholdsvis kritisk forbehold for Direktoratets ønskeseddel. Men slutteligt byder personen dog selve ønsket om flere forsøg velkomment, da han mener at *”En levende skole kan ikke bevare sin levedygtighed uden eksperimenter og principielt skal direktoratets og undervisningsministerens udspil hilses velkomment”*⁸⁰. Hermed ligger forfatteren på linje med GL's undervisningsudvalg i forhold til at se forsøg som en nødvendighed og et kærkomment indblik i udviklingen og føre til erfaring, som kan indgå i debatten om gymnasiet. Men forfatteren fortsætter dog med sin kritiske holdning, til Direktoratets *”[...] vrangforestillingen om det åh-så-isolerede gymnasium”*.⁸¹ Slutteligt forholder forfatteren sig til det økonomiske spørgsmål i forsøgsvirksomheden, hvor han opfordrer Direktoratet til at få indført generelle ordninger til timetal reduktionen til lærerne, og skolen der deltager i forsøgene.

Forsøgsvirksomheden i Gymnasieskolen har været fortalt fra GL's undervisningsudvalgs side, og her stod det klart, hvordan de så forsøg. Udvalget forholdte sig kritisk til mange af de aspekter, som Direktoratet sendte ud til lærerne, og forsøgte at hjælpe lærerne til at få en forskellig artet forsøgsundervisning. Dette kan ligeledes ses som et forsøg på at præge debatten til en mere divergent, hvor der var plads til forskellige erfaringer, inden der blev foretaget lovindgreb eller bekendtgørelser på de gymnasiale uddannelser. Den 14. december 1978, altså efter ansøgningsfristen for årets forsøg, bragte daværende undervisningsinspektør Ib Fischer Hansen en artikel, hvori han fremlagde sit syn på forsøgsundervisning i perioden 1978-1979. Heri bragte Fischer Hansen først en kort opdatering på, hvor mange forsøg der blev godkendt ved dette års ansøgning, og en kort forklaring på, hvordan disse fordelte sig. Fischer Hansen bemærkede sig, at der var en kraftig stigning i antallet af forsøg, og konstaterer desuden, at

⁷⁹ Gymnasieskolen 12. januar 1978 62. årgang, s. 15

⁸⁰ Gymnasieskolen 12. januar 1978 62. årgang, s. 15

⁸¹ Gymnasieskolen 12. januar 1978 62. årgang, s. 15

”Forsøgene udgør i dag et meget broget og tilsyneladende uoverskueligt område [...]”⁸². Derfor så Fischer Hansen sig nødsaget til at fremlægge sit syn på forsøg og forsøgsvirksomhed. Han forklarede at den meget brogede og det brede forsøgsområde skyldtes, den meget brede og åbne definition på begrebet forsøg ”alt hvad der ikke har direkte hjemmel i de eksisterende bekendtgørelser og som man derfor må ansøge om tilladelse til, er forsøg”⁸³. Dermed kan det konstateres, at selvom GL’s undervisningsudvalg havde adresseret et problem i at ministeriet forsøgte at præge forsøgene i en bestemt retning, var det i lærernes gode ret, til at lave forsøg, om det de fandt interessant. Fischer Hansen gik videre og forklarede om nogle forsøgstyper, som han stiller op som eksempler på, hvordan man kan forstå forsøg. På trods af den meget brede definition, og den meget brogede gruppe af forsøg, observerede han alligevel at særligt to forsøgsgrupper skilte sig klart ud⁸⁴. Disse forsøgsgrupper handler hhv. om integrationsforsøg, og forsøg med kontakt med erhvervslivet⁸⁵. Denne diskussion om forsøgsundervisningen, dens natur og hvor initiativet stammer fra bragte Fischer Hansen videre den 15. november 1978, hvori han bragte artiklen *Forsøg i gymnasieskolen opstår på lærernes initiativ*. Heri konstaterer han, at forsøg i høj grad opstår på lærernes initiativ, hvilket han fortalte ved at skrive at ”Det må betragtes som overordentligt værdifuldt at initiativer til forsøg tages decentralt”⁸⁶. Dermed viser Direktoratet og undervisningens inspektøren, at de værdsætter at det var lærerne der tog initiativet til forsøgene i perioden. Dermed giver Direktoratet både en vis ros til lærerne der har taget initiativet, men samtidig opfordrede han også andre lærer til at tage initiativet. Han bemærker at ”Deltagerne i forsøget vil som regel være stærkt motiverede, og der sættes ind netop på de steder, hvor problemerne føles særlig påtrængende”⁸⁷. Dermed ser Fischer Hansen vigtigheden i at det var lærerne der tog initiativet, da det både giver mere motivation for forsøget, men samtidig bliver forsøgene også mere relevante, fordi de er forankret i den virkelighed lærerne oplever, og tager problemer op, som lærerne ser og oplever dem. Dette viser den linje, som Direktoratet har lagt i forhold til hvem der skal tage initiativet, og hvor forsøgenes emner skal komme fra.

⁸² Gymnasieskolen 14 december 1978 62. årgang, s. 1257

⁸³ Gymnasieskolen 14 december 1978 62. årgang, s. 1257

⁸⁴ Gymnasieskolen 14. december 1978 62. årgang, s. 1258-1259

⁸⁵ Gymnasieskolen 14. december 1978 62. årgang, s. 1258-1259

⁸⁶ Gymnasieskolen 15. november 1978 62. årgang, s. 832

⁸⁷ Gymnasieskolen 15. november 1978 62. årgang s. 832

6.2 Anden del: Rungsted Statsskole

Anden del af analysen dykker ned i case forsøget på Rungsted Statsskole. Her undersøges det nærmere, hvordan en skole forholder sig til forsøgsarbejdet. Dette gøres ud fra den model, som tidligere er præsenteret i forhold til undersøgelsesdesign med fokus på de forandringsprocesser, som et udviklingsarbejde har. Analysens fund skal hele tiden ses i lyset af den kontekst de er i, det samfund de er en del af, og have første del af analysens resultater med i overvejelserne. Analysen danner således baggrund for besvarelsen af problemformuleringen.

På Rungsted Statsskole blev der i efterårssemesteret 1980 foretaget et forsøg om differentieret undervisning. Forud for forsøget havde gymnasiet haft et lignende forsøg i 1976⁸⁸. Ud fra resultaterne fra dette pilotstudie, ansøgte lærerrådet på gymnasiet om at afholde et større, og mere gennemarbejdet forsøg om undervisningsdifferentiering. Ved dette pilotstudie blev forsøget begrundet med det støt stigende antal gymnasieelever og deres forskellighed, det begrundes bl.a. ved *”De meget heterogent sammensatte klasser har gjort undervisningsdifferentiering nødvendig, således at man med udgangspunkt i elevernes forskellighed i nogen grad varierer undervisningsindholdet i forhold til deres forudsætninger”*⁸⁹. Dermed kan det ses at lærerne og lærerrådet på gymnasiet tager sin erfaring med sin hverdag, og ønsker at udføre et forsøg, hvor elevernes forskellighed bliver forudsætningen for undervisningen. Ud fra dette kan det tolkes, at forsøget er opstået på lærernes initiativ, og ud fra lærernes idé om, hvordan man evt. kan gribe udfordringerne ved gymnasiet an. Dette begrundes endvidere i ordvalget ”vi”, hvor det bl.a. ses at *”Vi undersøgte den differentierede undervisnings [...]”* og *”Som hypotese antog vi, at når vi lod eleverne frit vælge”*⁹⁰.

Ved ansøgningen til det Direktoratets godkendte forsøg, bliver der brugt den samme argumentation for forsøgets legitimitet, hvor der står *”I gymnasiet har kravet om undervisningsdifferentiering nu også meldt sig, fordi elevernes forudsætninger bliver stadig mere forskellige efterhånden som en stadig større del af en ungdomsårgang kommer ind i de gymnasiale uddannelser”*⁹¹.

Efterfølgende er der en brevveksling mellem Direktoratet og lærergruppen. I første brev bliver forsøget godkendt, dog med et par betingelser. Her skal der først nævnes tre af

⁸⁸ Bilag 1, s. 3

⁸⁹ Bilag 1, s. 1

⁹⁰ Bilag 1, s. 2

⁹¹ Bilag 2, s. 1

de fire punkter. Først og fremmest bliver der godkendt at der oprettes 8 hold, og ikke blot de 7 søgte, og at forsøget skal finde sted efterårssemesteret 1980. Dernæst er der stadig krav om en rapport om forløbet og resultatet heraf⁹². Disse to første punkter kan således karakteriseres som en påmindelse om rammerne for forsøgsvirksomhed, og en form for velvilje fra Direktoratets side i forhold til at få store forsøg gennemført, således erfaringsmaterialet kan udvides. Punkt tre handler om, at Direktoratet gerne ville have en konkretisering af forsøgets indhold⁹³. For klarhedens skyld, er det her værd at beskrive, hvorledes forsøgets indhold og struktur så ud. Den differentierede undervisningsform består i, at eleverne skal vælge sig ind på én af tre mulige arbejdsformer; klasseundervisning, gruppeundervisning og individuel. Dette sker både ud fra et valg eleven selv tager, og gennem en samtale med den pågældende lærer, således eleven også bliver vurderet og vejledt til at vælge den form, som giver mest mening for den enkelte⁹⁴. Direktoratet går således videre med GL's opråb fra Gymnasieskolen, hvor de beder ansøgere om at konkretisere indholdet og rammerne for forsøget mere. Endvidere beder Direktoratet om et møde, hvori der kan drøftes de foreløbige erfaringer med differentieret undervisning. Ved dette møde blev der indgået aftale om, at den efterfølgende evaluering af forsøget skulle forlænges, dermed giver Direktoratet skolen tid til at evaluere og fremlægge de resultater, som kan have gavn for andre, og skabe et erfaringsgrundlag for gymnasiedebatten. Direktoratet skriver i et brev *"Disse resultater synes også at kunne få betydning for andre lærere i gymnasiet med baggrund i de pædagogiske observationer, erfaringer og visioner, som materialet synes at kunne give"*⁹⁵. Dermed viser Direktoratet også en velvilje overfor lærerne og lærernes arbejdsvilkår set i forhold til den debat, der i tiden herskede om de gymnasiale uddannelsers fremtid. Ved at sætte disse ekstra krav til forsøgsarbejdet sætter Direktoratet også sit præg på udviklingen i forsøgsvirksomheden, ligesom der også er en vis kontrol med selve forsøgene, således der ikke blot gives tilladelse til at udføre et forsøg, som enten ikke føres igennem eller som ikke udføres ordentligt. Det kan dermed tolkes at Direktoratet viste en vilje i forhold til rammerne for forsøget, men det giver samtidig også en forpligtelse fra gymnasiet og lærernes side til at opnå brugbare erfaring og resultater, der kan bruges i debatten.

⁹² Bilag 3

⁹³ Bilag 3

⁹⁴ Bilag 8, s. 5

⁹⁵ Bilag 7

Forsøget på Rungsted Statsskole kan siges at være sprunget ud på lærernes initiativ, og kommer direkte fra den virkelighed, som lærerne oplever. Dette ses allerede på i forordet for den afsluttende rapport fra skolen. Her i baggrundes *”Med denne forsøgsrapport har lærergruppen ønsket at bidrage med belysninger af gymnasielevernes undervisningssituation i dag og samtidig ønsket at opstille og afprøve en undervisningsmodel, der i højere grad tager hensyn til den store spredning i elevernes forudsætninger”*⁹⁶. Men det viser ikke om, det var en enkelt lærer der kom på idéen, eller om det opstår på et lærermøde, hvor det problematikken i gymnasiet bliver diskuteret. Men det kan siges, at lærerne tager initiativet for at få lavet et forsøg, som de mener kan have gavn for den virkelighed de arbejder i på gymnasiet. På trods af at eleverne er bedømt egnet til at gå i gymnasiet, og derfor burde være i stand til at følge undervisningen, men lærergruppen ser alligevel at mange elever har vanskeligt ved det, *”det ved alle, der har kendskab til gymnasiets situation i dag, og denne erkendelse er på sin vis forudsætningen og baggrunden for forsøget”*⁹⁷. Forsøget er dermed begrundet i lærernes erfaring med undervisningen, og taget ud fra en problematik, de oplever til dagligt, og begrundet det endvidere *”at baggrunden for forsøget dels er sprunget [...] af de erfaringer, vi som lærere havde erhvervet os gennem en del års undervisning”*⁹⁸.

6.2.1 Tid, økonomi og planlægning

Et af de store emner i forsøgsvirksomhed, som også blev adresseret i Gymnasieskolen handler om tid, økonomi og planlægning. Dette gjorde sig således også gældende for forsøget om differentieret undervisning. I forbindelse med forhandlingerne om forsøget mellem lærergruppen på Rungsted Statsskole, Direktoratet og GL's undervisningsudvalg, har et af emner været lærernes arbejdstimer. Som det allerede er set i Gymnasieskolen har det været én af de vigtigste faktorer for GL's udvalg at hjælpe lærerne med at få godkendt det ansøgte forsøg og få en god timereduktionsaftale på plads. I brevet med godkendelse til forsøget bemærkede Direktoratet, at

”Ved forhandling med Gymnasieskolernes Lærerforening er der opnået enighed om at der i efterårssemesteret 1980 ydes 3 ugentlige løntimers reduktion til hvert af fagene tysk og matematik og 2 ugentlige løntimers reduktion til hvert af fagene

⁹⁶ Bilag 8, s. forord

⁹⁷ Bilag 8, s. 2

⁹⁸ Bilag 8, s. 2

*fransk, dansk, kemi, geografi, historie og latin i efterårssemesteret 1980, i alt 18 ugentlige løntimers reduktion*⁹⁹.

Dermed kan vi se funktionen af GL's udvalg, men også en velvilje fra Direktoratets side til at få erfaringer med forsøgets emne, således forsøgets resultater ligeledes kan give et erfaringsgrundlag for debatten om gymnasiet. Endvidere ved senere forhandler har Direktoratet givet en *"timereduktion på i alt 100 løntimer i forårssemesteret 1981 til de deltagende lærere med henblik på færdiggørelsen af rapporten"*¹⁰⁰. Således kan vi se at resultaterne på sin vis er lige så vigtige som selve forsøget, det er vigtigt for Direktoratet at rapporten bliver velfunderet således den evt. kan bruges senere hen.

På trods af timereduktionen har der alligevel været problemer med den store arbejdsbyrde ved forsøget. De deltagende lærer skulle efterfølgende evaluere på deres erfaringer og fund i forbindelse med forsøget. Ved denne selvevaluering står det klart, at hoveddelen af lærerne havde problemer med den store arbejdsbyrde som forsøget krævede. Her bemærker fransklæren bl.a. at *"Differentieret undervisning giver læreren større forberedelse end normal undervisning. Bl.a. fordi der til hver time skal udarbejdes en arbejdseddell, samtidig med at en normal klasseundervisning skal forberedes."*¹⁰¹ Det kan derfor ses, at problemerne består i den dobbelte arbejdsbyrde, idet lærerne både skal forberede en almindelig undervisning, og selvinstruerende opgaver til de elever, som ikke deltager i den almindelige undervisning. Hertil tilslutter geografilæren ved at bemærke at *"Set fra lærerens side betyder den differentierede undervisning et betydeligt større arbejdspress både i forberedelsen og i timerne."*¹⁰². På trods af en reduktion i lærernes timetal, er der tilsyneladende stadig store problemer med at holde planlægningen inden for tiden. Dette kan tænkes at have påvirket lærernes lyst til at arbejde videre med forsøget, og derfor ses det også at nogle af lærerne retter ind undervejs. Danskklæren tilføjer i sin evaluering *"Men alle disse ting kræver tid – megen tid – og tempoet i undervisningen bliver nok svækket noget"*¹⁰³, dermed kan det ses, at den store arbejdsbyrde og de mange ekstra opgaver, kan give et tab i kvaliteten af undervisningen.

⁹⁹ Bilag 3

¹⁰⁰ Bilag 8, s. 1

¹⁰¹ Bilag 8, s. 30

¹⁰² Bilag 8, s. 46

¹⁰³ Bilag 8, s. 36

Selvom de fleste havde problemer med arbejdsbyrden, var de alle positivt stemt overfor forsøget, historielæren havde tilsyneladende ikke de samme problemer som de andre. Der blev i historielærens evaluering ikke nævnt noget med den øgede arbejdsbyrde, men bemærker blot at historie er et fag der egner sig ”særdeles godt” til differentieret undervisning¹⁰⁴. Fordi historielæren oplever den store fordel ved at anvende differentieret undervisning kan skyldes, at læren ikke oplever den samme forøgede arbejdsbyrde, men udelukket har fokus på det positive ved det. Det kan også tænkes, at historielæren har været mere indstillet på at få forsøget til at fungere, og derfor ikke på samme måde ligger noget i, at arbejdsbyrden er blevet så meget større. For historielæren er der således mere fokus på indholdet og styringen med undervisningen, og elevernes udbytte af forsøget, end arbejdstimerne der ligges deri. Selvom 6 ud af 7 deltagende lærere har problemer med arbejdsbyrden, ser særligt fransk- og matematiklæren alligevel store fordele ved forsøget, og kan se en fremtid for differentieret undervisning matematiklæren bemærkede

”arbejdsbyrden med at planlægge og udarbejde arbejdsarkene er selvfølgelig stor, og samtidig hermed skal en normal klasseundervisning forberedes. Det udarbejdede materiale kan imidlertid genanvendes af læreren ved differentieret undervisning senere hen og man kan endvidere forestille sig, at der blev udarbejdet nogle systemer til brug for differentieret undervisning i visse særligt egnede emner inden for faget”¹⁰⁵.

Matematiklæren ser således, at arbejdsbyrden kun vil være stor i en vis periode, og det kan også tænkes at arbejdet er så stort fordi det er et forsøg, der skal afsluttes med en rapport, og i sådan en rapport må det være klart, at der skal laves et stort benarbejde, som ikke vil være der ved en normal undervisning, hvor der ikke skal rapporteres alle aspekter af undervisningen. Fransklæren tilføjer desuden, at

”Materialet kan dog bruges igen. De skriftlige øvelser har også givet et betydeligt merarbejde. Selve undervisningssituationen er mere anstrengende end i en normalt time, fordi læreren helst skal nå at besøge alle grupper i hver time, samtidig med at restklassen arbejder.”¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Bilag 8, s. 49

¹⁰⁵ Bilag 8, s. 40

¹⁰⁶ Bilag 8, s. 30

Ud fra ovenstående kan det tolkes at den store arbejdsbyrde har været den helt store barrierer for dette forsøg, men noget lader til at trods den store arbejdsbyrde har der været en velvilje fra lærernes side til at få det til at fungere. Især 3 af lærerne, fransk, matematik og historie lader til at have været mere positiv overfor forsøget end resten af lærergruppen. Især historielæren hvor der tilsyneladende ikke var de store problemer med at få de nye arbejdsformer til at fungerer i samarbejde med eleverne. Mens matematik- og fransklæren ser den store arbejdsbyrde som en midlertidig situation, der ændres med tiden som lærerne får udarbejdet et materiale der passer til den differentieret undervisning.

6.2.2 Evaluering, modtagelse og konklusion

I forbindelse med evalueringen af forsøget, blev det bemærket, at det især har været planlægningen op til selve forsøget, der har været omfattende¹⁰⁷. Dette kan således have haft en indflydelse på, hvorfor arbejdsbyrden ligeledes føles endnu større, end hvad den evt. havde været, hvis der ikke skulle laves en større evaluering. Planlægningen har ifølge lærergruppen startet ” [...] i de sidste måneder af det foregående skoleår, således at forsøgets første fase kunne iværksættes ved det nye skoleår”¹⁰⁸. Den store arbejdsbyrde startede således allerede inden forsøgets reelle start. Ifølge lærergruppen var det ” [...] nødvendigt fra starten at udarbejde alle spørgeskemaerne til de forskellige undersøgelsesfaser.”¹⁰⁹. Det må tænkes at have været et enormt krævende og omfangsrigt forarbejde, der skulle laves for at kunne evaluere og se resultater fra forsøget. Dette må have givet på mange måder en frustrerende arbejdsproces, fordi der er så mange aspekter i forsøget, som der skal tages højde for, og som skal forberedes inden start.

”I tilknytning hertil var det også nødvendigt at udarbejde en detaljeret køreplan over forsøgets enkelte faser, således at lærergruppens forsøgsaktiviteter blev underlagt en fælles styring”¹¹⁰. Desuden blev der udarbejdet en klar målbeskrivelse og indholdsstilling til hvert fag. Dette viser ligeledes den store arbejdsbyrde der har lagt i forsøgsarbejdet. Dette kan tænkes at have påvirket lærergruppens arbejdsmoral i sidste ende, fordi der må være visse dele af sådan et arbejde, som ikke er lige så interessant, og nogle af de planlægningsmæssige dele har været

¹⁰⁷ Bilag 8, s. 4

¹⁰⁸ Bilag 8, s. 4

¹⁰⁹ Bilag 8, s. 4

¹¹⁰ Bilag 8, s. 4

så omfangsrigt, at det har påvirket lærernes lyst til at komme i gang med selve forsøget. Det kan tænkes, at lærerne simpelthen er kørt træet i planlægning, spørgeskemaer, lektieplaner etc. Fra pilotstudiet blev det vurderet at *”Udvælgelse og udarbejdelse af egnet materiale er væsentligt ved benyttelse af metodedifferentiering. Vore erfaringer er, at et emneområde skal kunne lade sig strukturere i flere delmål.”*¹¹¹ Det vil sige, at pilotstudiet således har været med til at tage nogle af de planlægningsmæssige problemer, der kan opstå ved sådan et arbejde ud af ligningen, fordi de allerede havde erfaringer fra tidligere, om hvordan forløbet skal struktureres. Endvidere havde lærergruppen også set udfordringer ved lærerrollerne ved pilotstudiet, hvor det bliver bemærket, at

*”Foruden den normale lærerrolle i klasseundervisningen var det sædvanligt, at læreren i løbet af timen opsøgte de ”ude-arbejdende” og forhørte sig om evt. problemer i forbindelse med arbejdet. Baggrunden for denne hyppige kontakt var erfaringer fra det tidligere pilotforsøg, hvor grupperne og de individuelt arbejdende specifikt ønskede større og hyppigere kontakt med læreren.”*¹¹².

I forlængelse af planlægningen bemærker dansklæren, at *”Den [klassen] var således godt motiveret for at deltage i netop planlægningsfasen, da det tidligere var blevet klart for den, hvor vigtigt netop dette punkt er for det faglige udbytte af undervisning”*¹¹³, dette engagement fra elevernes side er alle lærerne enige at have oplevet, de bemærker alle, hvor godt eleverne har taget ud imod forsøget og dets nye arbejdsformer. Det er klart at sådan en modtagelse må have gjort det nemmere for lærerne at fortsætte forsøgsarbejdet, på trods af den store arbejdsbyrde. Her tilføjede fransklæren, at

*”Eleverne mener selv at de er blevet fagligt dygtigere. Og det er mit indtryk, at de har haft mere udbytte af den differentierede undervisning, end de ville have fået i en normal undervisningssituation. Den sociale struktur i klassen har ikke ændret sig i forsøgsperioden”*¹¹⁴.

Ud fra en betragtning om, at lærernes motivation for at undervise og påtage sig den store arbejdsbyrde står og falder med elevernes motivation og modtagelse af undervisning, må det stå klart at en motiveret klasse, og en klasse der fagligt forbedre sig må gøre op for den

¹¹¹ Bilag 8, s. 25

¹¹² Bilag 8, s. 6

¹¹³ Bilag 8, s. 35

¹¹⁴ Bilag 8, s. 29

hårde arbejdsbyrde. Latinlære tilføjede i forlængelse af samme modtagelse fra eleverne at *”Eleverne har været for det (forsøget red.) [...] og endnu tydeligere af den omstændighed, at klassen enstemmigt valgte at fortsætte med forsøget i nogle måneder efter dets formelle afslutning.”*¹¹⁵, og dansklæren bemærkede at elevernes engagement i teksternes problematik ved almindelig plenum møderne, som fungerede som en slags opsamling for klassen og læren. Generelt bemærkede alle lærerne det større engagement i klassen, og de lagde desuden mærke til at det især var grupperne, der havde fået den største faglige udbytte af forsøget, hvilket fransklæren fortalte *”Når grupperne har været mere tilfredse end man har kunnet forvente sig, skyldes det også, at hver, elev via de skriftlige øvelser hele tiden har kunnet vurdere sit eget faglige standpunkt”*¹¹⁶. Det kan tænkes at have været en drivkraft for lærerne, at se at den store arbejdsbyrde giver et fagligt udbytte i den anden ende. Dette må have givet ekstra energi til at gennemføre forsøget. Matematiklæren tilslutter sig den positive faglige udvikling blandt eleverne, men han lagde dog mærke til, at *”Det var helt åbenbart en fordel for de fagligt usikre elever, der sammen med nogle andre lever havde valgt klasseundervisning, at timerne kunne koncentreres omkring de helt grundlæggende dele af stoffet i et afpasset tempo [...]”*¹¹⁷.

Kemilæren sluttede af med at fortælle, at det var hans indtryk *” [...] at eleverne var mere bevidste over for klasseundervisningen og udnyttede den bedre end tidligere.”*¹¹⁸. På den måde kan det siges, at udover det større engagement i klassen, som dansklæren bl.a. bemærkede, så har der tilsyneladende været en ekstra gevinst ved elevernes større forståelse for, hvad klassen kan og hvad deres med elever kan, ved dansklæren der bemærkede *”Jeg tror også, at det at acceptere andres ideer, bliver forøget ved denne undervisningsmetode”*¹¹⁹. Latinlæren bemærkede ligeledes den positive oplevelse med at hans elever var blevet *” [...] betydeligt ansvarlige og selvstændige i forhold til faget, og de kender til at bruge læreren som konsulent og ikke blot som bedømmer.”*¹²⁰. Dette viser at uanset om, forsøget havde faldet ud til en positiv eller negativ side, set ud fra indlæringsmæssige aspekter, så har det været en gevinst for lærerne at eleverne

¹¹⁵ Bilag 8, s. 53

¹¹⁶ Bilag 8, s. 29

¹¹⁷ Bilag 8, s. 39

¹¹⁸ Bilag 8, s. 58

¹¹⁹ Bilag 8, s. 36

¹²⁰ Bilag 8, s. 53

selv er blevet mere bevidste og selvstændige overfor undervisning og faget. Dette viser i sin tydelighed, at forsøget som helhed var blevet taget godt imod af eleverne.

Ved normal klasseundervisning, må læren hele tiden rette til, således undervisningen giver det bedste udbytte, ud fra den betragtning er det ikke besynderligt, at lærerne ved forsøgsundervisning ligeledes må rette til. Det kan også tænkes, at der oftere må rettes til ved forsøg end normal undervisning, fordi der er mange uforudsigelige faktorer, som spiller ind. Lærerne ved Rungsted Statsskole måtte også se til sande at ændringer måtte der til undervejs. Fransklæren bemærkede bl.a. at *”Tidsplanen blev dog overskredet med nogle timer, således at det planlagte 6 ugers forløb kom til at vare 8 uger”*¹²¹. De største ændringer handlede imidlertid mest om undervisningsmaterialet og lærerstyringen. I den generelle evaluering for lærergruppen blev det bemærket at *”Den nødvendige detaljerede strukturplanlægning kan medføre en for stram planlægning af indholdet i undervisningen”*¹²². Denne betragtning at lærerstyringen kan blive for stram oplevede geografilæren.

*”Dels oplevede de elever, der havde klasseundervisning, at den sidste del af timerne blev spildt, fordi læren ikke havde tid til at sætte dem ind i opgaver, de selv kunne arbejde med, dels følte eleverne der havde gruppearbejde, at det ofte var svært at komme i gang, og timens første del blev spildt med venten på læreren. I forløbets 3. fase, blev der derfor udarbejdet 5 supplerende arbejdsedler med en detaljeret opgaveinstruktion”*¹²³

Ud fra den betragtning er der da heller ikke noget besynderligt i at læren måtte ændre praksis, ved at *” [...] ende med en meget stram lærerstyring”*¹²⁴. Danskklæren startede også med en blød lærerstyring, og formåede at holde fast i det. Dette viser forskellen på fagene og lærernes tilgange til undervisning. Geografilæren indså, at den meget bløde og lille lærerstyring ikke passede til faget, og måtte derfor ændre undervejs, mens danskklæren formåede at holde fast. Geografilæren italesatte også i sin evaluering, at dette *” [...] giver nogle frustrationer at opleve det selvmodsigende i gruppearbejdets krav om selvstændighed og den differentierede undervisnings ”krav” om detaljerede arbejdsinstruktioner”*¹²⁵. Dermed problematiserede

¹²¹ Bilag 8, s. 28

¹²² Bilag 8, s. 25

¹²³ Bilag 8, s. 45

¹²⁴ Bilag 8, s. 46

¹²⁵ Bilag 8, s. 46

han den differentierede undervisnings dobbelthed, som har givet frustrationer hos denne lærer, og selvom det ikke blev nævnt hos nogle af de andre lærere, kan det alligevel tænkes, at disse har haft samme oplevelse. De fleste oplevede endda at de måtte lave specielt materiale, med høj selvinstruerende vejledninger til grupperne og de individuelle. Det må dog tolkes, at fordi de andre lærer ikke nævner denne tvetydighed har det ikke været til den store frustration, som geografilæren ellers oplevede det.

Når der arbejdes med differentieret undervisning, må det konstateres at der har været forskellige holdninger til selve forløbet. Holdningerne kan tænkes at afspejle den faglighed lærerne kommer fra, den overbevisning læren har til læring og undervisning, og i sidste ende handler det om, hvilken læringsstil den enkelte lærer havde tiltro til. Denne realitet er ikke anderledes hos lærerne på Rungsted Statsskole. Dette ses ligeledes når lærerne evaluere deres eget forløb, og skal vurdere, hvordan forløbet gik. Afslutningsvis i geografilærens evaluering vurderes det, at *”Differentieret undervisning vurderes som et godt supplement til de traditionelle undervisningsformer fordi a) den giver mulighed for en mere selvstændig arbejdspræstation og b) den giver mindre ”klassekvotienter””*¹²⁶. Dermed fortalte læren at den differentierede undervisning ud fra hans syn fungerede til visse undervisningsdele, og det ses som et godt supplement til den almindelige undervisning. Dermed fortsatte geografilæren sin positive indstilling til forsøget, men er også bevidst om den differentierede undervisnings begrænsninger. Geografilæren tilføjer desuden at *”Kort sagt: Differentieret undervisning er god ved korte forløb af indlæringsmæssig karakter, men uegnet ved længere problematiserende forløb”*¹²⁷. Latinlæren tilsluttede sig det positive indtryk af differentieret undervisning, men bemærker at *”Det producerede materiale kan forbedres meget, men er dog et skridt på vejen til selvinstruerende materiale, og der ligger en inspiration og en udfordring i at lave progressionen i faget tilstrækkelig klar og en mulighed for at prioritere kulturstoffet op og gøre det mere sammenhængende.”*¹²⁸. Dermed italesatte latinlæren nogle af de problemer der opstod under forsøget, nemlig at materialet til grupperne og de individuelle skal forbedres en del, for at gøre arbejdsprocessen nemmere og mere flydende for eleverne. Ved at fortælle, at der ligger en inspiration, må det stå klart, at denne lærer er meget positivt stemt overfor at kunne bruge differentieret undervisning igen, og var efter forsøgets afslutning bevidst om de udfordringer og muligheder der lå.

¹²⁶ Bilag 8, s. 46

¹²⁷ Bilag 8, s. 46

¹²⁸ Bilag 8, s. 53

Historielæren tilslutter sig også den positive tilgang, ved at fortælle at ”*Historie er et velegnet fag til metodedifferentiering. Med et problematiserende stof vil det være naturligt at overveje metodedifferentiering og d.v.s. at emner i større udstrækning end perioder velegnede til formålet*”¹²⁹. Historielæren var også tidligere den lærer, der tog bedst imod forsøget. Dette kan skyldes, at den generelle arbejdsform i historiefaget i forvejen fungerer i længere forløb, hvor forskellige arbejdsformer passer ind i. Dermed har et forsøgs succes meget at gøre med lærens tilgang til den nye form, og i historielærens tilfælde kan det tænkes, at denne har været mere motiveret fra starten, fordi han allerede har haft idéen om at bruge forskellige arbejdsmetoder. Netop denne tanke om lærens motivation og fagets integritet ses udfordret hos kemilæren, da forsøget ”*er for kemi’s vedkommende forløbet mindre godt, forstået på den måde, at klassen efter afslutningen af første emne kun valgte klasseundervisning*.”¹³⁰ Dermed ses der et tilfælde, hvor læren enten ikke har formået at inddrage eller se mulighederne i differentieret undervisning, eller at faget slet og ret ikke passer til den differentieret undervisning.

Kemilæren forklarede ”*elevernes ”dårlige arbejdsmoral [...]”*”, med at det kan skyldes at ”*[...] syre-base-teori med forskellige beregninger var lidt vanskeligt*.”¹³¹, dette viser at det ikke var alle fag i forsøget, det fungerede for, og at det i høj grad handler om fagets indhold. Det står i hvert fald klart, at kemilæren måtte opgive forsøget og fortsætte med almindelig klasseundervisning. Det tyder på at idet kemilæren ikke kommer med nogen forklaring han stopper forsøget tidligere, at han sandsynligvis ikke har været så engageret som nogle af de andre lærer i forsøget. Noget kunne tyde på, det har være sværere at implementere i kemifaget end de andre fag. Dette ses bl.a. ved at geografi og matematiklærerne har været glade for forsøget, men ser også nogle af de samme begrænsninger i forhold til lærermålene og emner i faget. Matematik tilføjer, at ”*Gennem besvarelsen af spørgeskemaerne er det klart fremgået, at eleverne har befundet sig godt ved den differentierede undervisning og med et godt fagligt udbytte, men eleverne mente at sandsynlighedsregning, er udmærket egnet, mens emne 2 ikke var nær så velegnet*”¹³². Denne vurdering fra elevernes side stiller læren sig opad, og er enig i betragtningen af at visse emner er mere egnet end andre, og tilføjer desuden, at det var forudsigeligt. Dermed ses det at også matematiklæren er blevet opmærksom på, at det ikke var alle emner,

¹²⁹ Bilag 8, s. 52

¹³⁰ Bilag 8, s. 58

¹³¹ Bilag 8, s. 58

¹³² Bilag 8, s. 39

der var lige egnede til den differentierede undervisning. Geografi betragter også differentieret undervisning til at være egnet i visse henseender og bemærker at ”*Differentieret undervisning er god ved korte forløb af indlæringsmæssig karakter, men uegnet ved længere problematiserende forløb*”¹³³.

Afslutningsvis er det på sin plads at tage den generelle evaluering for lærergruppen op. Denne evaluering er lavet som den direkte rapportering til Direktoratet og GL’s udvalg, og derfor er det også vigtigt at have det med i mine overvejelser omkring, hvordan det generelle indtryk af forsøget ser ud i forhold til det indtryk, der var givet af lærernes individuelle evalueringer.

Konklusionen på forsøget blev indledt med, at det var en positiv evaluering af forsøget, lærergruppen vurderede at ” [...] *hele planlægningsperioden, som har været langt, spændende og udbytterig, har givet de deltagende lærere et merarbejde, der var større end forudset*”¹³⁴. Dermed blev der først lagt vægt på den store arbejdsbyrde, som har været en stor del af lærernes individuelle evalueringer også. På den måde bliver det vigtigt for den samlede lærergruppe at fortælle Direktoratet, at på trods af den positive evaluering, og de positive gevinster ved forsøget, var det for mange en for stor arbejdsbyrde. Lærergruppen tilføjede da også at ”*Fra lærerside mener vi, at den større planlægning, de forskellige arbejdsformer og de mindre hold har givet forsøget indlæringsmæssige muligheder, som ikke ville have været til stede i en normal undervisningssituation*”¹³⁵. Dermed kan det tolkes, at selvom den store arbejdsbyrde, er det blot en overgang, hvor der skal produceres noget materiale, som passer til de nye arbejdsformer, som matematik og geografilæreren også fortalte. Lærergruppen fremhævede i særdeleshed udbyttet af forsøget, ved at fortælle at ”*Fra lærerside vurderer vi også det sociale udbytte positivt, idet eleverne er mere tilfredse og i højere grad har virket motiverede og engagerede i det daglige arbejde.*”¹³⁶, dette er selvsagt ikke tilfældigt, at der er fokus på de positive aspekter af forsøget, hvis der tages højde for debatten om gymnasiet der herskede i tiden. Men det har også været nødvendigt at fortælle om de negative sider ved forsøget. Hvilket også er med til at positionere forsøget og arbejdsformerne der blev brugt, ved at fortælle at selvom udbyttet har været stort, kræver det også en stor arbejdsbyrde at nå dertil. Dermed kan det tolkes at

¹³³ Bilag 8, s. 46

¹³⁴ Bilag 8, s. 24

¹³⁵ Bilag 8, s. 24

¹³⁶ Bilag 8, s. 25

lærergruppen forsøger at påvirke debatten om lærernes løntimer og lærerplaner. Men det er også vigtigt at pointere at lærerne også har en agenda i at fortælle, hvordan forsøget faktisk havde været. Afslutningsvis opsummerer lærergruppen hele forsøget ved at fortælle, at

”Lærergruppen er af den opfattelse, at differentieret undervisning bør tilbydes eleverne på et tidspunkt, hvor de har lært hinanden at kende, men dog ikke i forårssemesteret i 3.g. Vi synes, at de mest velegnede periode ville være i 1.g, forårssemesteret, evt. i 2.g, således at eleverne så hurtigt som muligt bliver bevidstgjort over for de forskellige arbejdsformer, der kan tilbydes dem, og for at de kan få indarbejdet den nødvendige ansvarsfølelse så tidligt som muligt.”¹³⁷

7 Konklusion

Med udgangspunkt i analysen vil jeg i det følgende konkludere på den overordnede problemformulering, som lyder: Hvordan har forsøgsundervisning i gymnasiet forandret sig i 1970'erne og starten af 1980'erne? Og hvilke forandringsprocesser har der været i forbindelse med forsøgsundervisning i 1970 og 1980'erne?

Gennem specialet er der analyseret og blevet behandlet materiale fra fagbladet Gymnasieskolen og forsøgsrapport fra Rungstedstatsskole, med dertilhørende bilag i form af pilotrapport og breve mellem skolen og Direktoratet. Dette kildemateriale har dannet baggrund for at kunne svare på problemformuleringen. Gennem analysen er der opnået en forståelse for, hvordan forsøgsundervisning fungerer i praksis, og hvilke mekanismer der er i spil før, under og efter. I den første del af analysen er der fokus på den generelle, overordnede diskussion i samtiden om gymnasiet, dens fremtid og forsøgsundervisningens natur. Heri fremstår det, at det ser ud til at forsøg opstår på lærernes initiativ, men også at der er mange aktører i det. Det er ikke længere blot er en enkelt lærer, der udformer og gennemføre et forsøg uden lige. Det ser således ud til at der sker en politisk tre parts forhandling ved hver ansøgning, som lærerne skal indsende til Direktoratet for Gymnasieskolerne, som disse efterfølgende skal godkende. De tre parter i dette spil er imidlertid Direktoratet, GL og dens udvalg som fungerer som en mægler, og selve skolen eller lærerrådet som vil gennemføre det ansøgte forsøg. Tre partsforhandlingerne viser sig at være af høj værdi for kampen om gymnasierne, og det ses da også at i slutningen af 70'erne bliver linjerne mellem Direktoratet og GL's udvalg endnu tydeligere,

¹³⁷ Bilag 8, s. 26

og det viste sig også at GL's udvalg også har et ønske om at præge deres medlemmer om at tage bestemte typer forsøg, ligesom Direktoratet også gjorde. Det ses at Direktoratet noget forsøger at præge forsøgenes natur, og hvilke forsøg der bliver godkendt. Men noget tyder alligevel på, at Direktoratet godkender langt de fleste forsøg, hvis de vel og mærke lever op til de krav og standarder der er sat i forhold til mål og beskrivelse af udførelsen.

Forsøgsundervisning ser ud til at blive en del af den politiske debat om de gymnasiale uddannelser, som hersker i 70- og 80'erne. Det er netop den politiske debat og uenighed på området, der gør at forsøgsvirksomheden eksisterer. Derfor ser GL og dets udvalg forsøg som en unik mulighed for at præge debatten, således dets medlemmer, lærerne, også får en stemme i debatten, og får lov til at prøve forskellige arbejdsmetoder, modeller og former af. Nogle af disse forsøg er tilsyneladende så gennemprøvet at de ikke længere ses som et forsøg, og derfor ikke som noget der skal ansøges om. Men noget der faktisk er så alment udbredt at det enten venter på en bekendtgørelse, eller at blot er så alment at det nu er kutyme at udføre. Det politiske spil ses desuden ved at der skete et skred i opfattelsen af, hvad der kræves at få godkendt et forsøg. Det kan konkluderes at Direktoratet ændrer praksis, set i forhold til at de tidligere kun godkendte forsøg der var godkendt af et samlet lærerråd, men det viste sig imidlertid at Direktoratet havde godkendt et forsøg som ikke var godkendt af dets lærerråd. GL satte sig imidlertid imod denne udvikling. Dette viser en ny linje i forhold til GL's styring af forsøgene, som ikke var vist tidligere. Om det reelt forholdte sig således står uvist hen. Det kan således konkluderes at linjerne mellem de tre parter blev trukket mere op ved denne uenighed om forsøgenes natur.

Grundlaget for analysen er forsøget på Rungsted Statsskole i efterårssemesteret 1980. Dette forsøg er et videre studie af et pilotstudie fra 1976, som samme gymnasie udførte om differentieret undervisning. Det kan konkluderes, at forsøget på Rungsted Statsskole er sprunget ud på lærernes initiativ, og det kommer direkte fra den virkelighed, som lærerne oplever. Forsøgets emne er taget ud fra den virkelighed, som prægede tiden med nye store årgange i gymnasiet, hvor mange kom fra forskellige hjem, også fra hjem hvor forældrene ikke har taget en gymnasial uddannelse. Dermed kan det siges, at forsøget i dette tilfælde kommer fra lærerne og er forankret i deres virkelighed, ligesom GL og sidst Direktoratet også ønskede. Dermed synes det også at have imødekommet tidens tendens om, at ville præge den debat om gymnasiets fremtid. Et af problemerne ved datidens debat om de gymnasiale uddannelser, var at der var meget lidt erfaring på området, derfor ses det også at flere gymnasier har gennemført forsøg ud

fra en problematik eller emne, som de synes at være relevant at få noget erfaring indenfor. På Rungsted Statsskole kan det konkluderes at forsøget ikke kommer fra en enkelt lærer, men flere lærer, som ser samme problematik i samtiden, og ønsker at gøre noget ved de store årgange, således de får alle med. Forsøget er dermed taget ud fra en problematik, de oplever til dagligt.

Gennem analysen er der opnået forståelse for, hvilke mekanismer der er tilstede i casens forsøg. En af de første mekanismer og også problemer ved forsøg handler om økonomi og planlægning. Det ses hvordan GL fungerer som mægler mellem gymnasiet og Direktoratet, da det er GL der står for forhandlingerne om lærernes timeplaner og løn under forsøget. Men det kan også konstateres at Direktoratet er meget positiv over dette forsøg, da de netop giver lærerne en timereduktion, både til udførelsen og ekstra timer til den efterfølgende evaluering og rapport af forsøget. Dermed kan det siges, at Direktoratet også er interesseret i at få så meget erfaring som muligt.

Som nævnt var en af de store problemer ved forsøget den store arbejdsbyrde, og det er da også noget alle lærerne nævner som et problem, men selvom det er en af de helt store barrierer ved dette forsøg, lader det dog til, at der har været en stor vilje fra lærernes side til at få det til at fungerer. Det kan også konstateres at den store arbejdsbyrde bliver mere tåleligt fra lærernes side, da forsøget bliver så godt modtaget af eleverne, det er imidlertid kun én lærer, der stopper før tid, fordi forsøget ikke fungerede for ham.

Denne positive modtagelse fra eleverne er en af hovedpointerne for forsøget, da det kan konkluderes, at det lader til at lærerne får ekstra motivation og energi til at arbejde videre med forsøget, på trods af den store arbejdsbyrde. Dette viser at uanset om, forsøget havde faldet ud til en positiv eller negativ side, set ud fra indlæringsmæssige aspekter, så har det været en gevinst for lærerne at eleverne selv er blevet mere bevidste og selvstændige overfor undervisning og faget. Dette viser i sin tydelighed, at forsøget som helhed var blevet taget godt imod af eleverne.

Forsøgsundervisning viser sig et modsætningsforhold, på den ene side er der et stort arbejde i at ansøge, udføre og evaluere på forsøget, men samtidig viser det sig også langt hen ad vejen at være det store arbejde værd. Desuden ses der også et større politisk spil i forsøgsvirksomheden i samtiden. Det viser sig at der er mange organisatoriske mekanismer i gang på samme tid, hvor der er tre parter der skal blive enige. Det kan konkluderes, at der er mange forandringsprocesser og faktorer i spil ved forsøgsundervisning, og der er mange forhold og aktører der skal tage hensyn til.

Analysen viser dermed ikke et simpelt svar på problemformuleringen, om hvilke forandringsprocesser, der har været i forbindelse med forsøgsundervisning. Svaret bygger på et kompliceret samspil mellem læring og udvikling på flere planer med forskellige aktører der skal tages hensyn til. Desuden viser det sig at samtiden politiske debat om gymnasie uddannelsernes fremtid i høj grad er en faktor, om ikke for lærer, så for GL og Direktoratet.

8 Bibliografi

- Andreasen, Karen E, Palle Rasmussen, Annette Rasmussen, Annie Aarup Jensen, Christian Ydesen, og Ole Ravn. *At undersøge læring*. 1. Udgave. Aalborg: Samfundslitteratur 2017, 2017.
- Darmer, Per. *Paradigmer i praksis*. 1. Udgave. København: Handelshøjskolens Forlag, 2010.
- Fink, Jørgen. *Danmarkshistorien.dk*. 2009. <http://danmarkshistorien.dk/perioder/ef-og-krisetider-1973-1989/> (senest hentet eller vist den 30. Maj 2017).
- Flyvbjerg, Bent. »Fem misforståelser om casestudiet.« I *Kvalitative metoder*, af Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, 560. Viborg: Hans Reitzels Forlag, 2010.
- Gadamer, Hans-Georg. *Sandhed og metode*. Hans Reitzels Forlag, 2007.
- Haue, Harry. »Gymnasieskolens udforskning gennem 50 år - En uddannelseshistorikers tilbageblik.« *Uddannelseshistorie*, 2016: 143-156.
- Haue, Harry, Erik Nørr, og Vagn Skovgaard-Petersen. *Kvalitetens vogter*. 1. København K: Undervisningsministeriets forlag, 1998.
- Juul, Søren, og Kirsten Bransholm Pedersen. *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori*. 1. Udgave. Hans Reitzels Forlag, 2012.
- Larsen, Christian. »Forsøgsgymnasierne - et barn af 1968?« *Uddannelseshistorie Årbog*, 2008: 69-84.
- Lærerforening, Gymnasielærernes. *Gymnasieskolen*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening, 1971-1979.
- Rasmussen, Hanne, og Mogens Rüdiger. *Danmarkshistorie - Tiden efter 1945*. 1. Årg. 8. København: Gyldendal, 1990.
- Thisted, Jens. *Forskningsmetode i praksis - Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. 1. Udgave 2. Oplag. København: Munksgaard Danmark, 2011.
- Yin, Robert K. *Casestudy Research – Design and Methods*. 3. Udgave. Californien: Sage Publications, 2003.