

*Lærernes udfordringer ved implementeringen af Almen*

*Studieforberedelse*

*Name of department:*

*Det Samfundsvidenskabelige Fakultet.*

*Author:*

*Emil Bjerg Kobberup.*

*Study-ID:*

*2066663.*

*Contact:*

*[Emilkobberup@hotmail.com](mailto:Emilkobberup@hotmail.com).*

*Title (Danish):*

*Lærernes udfordringer ved implementeringen af Almen Studieforbereelse.*

*Supervisor:*

*Lasse Taagaard Jensen.*

*Submitted:*

*31th may 2020.*

*Thesis constitute:*

*30 ECTS.*

# Indholdsfortegnelse

<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>1.0 Indledning</b>	<b>4</b>
<b>2.0 Introduktion &amp; Formål</b>	<b>5</b>
2.1 Hvad er Almen Studieforbereelse?	5
2.2 Tidligere forskning	7
2.2.1 Evaluering af almen studieforbereelse	7
2.2.2 Evaluering af grundforløbet i stx	8
2.3 Formål	10
<b>3.0 Problemformulering</b>	<b>11</b>
<b>4.0 Læsevejledning</b>	<b>12</b>
<b>5.0 Videnskabsteori</b>	<b>14</b>
5.1 Videnskabelige undersøgelser	15
5.2 Genstandsfelt	17
5.3 Pierre Bourdieu og feltteori	17
<b>6.0 Metode</b>	<b>20</b>
6.1 Interview	21
6.2 Dokumentmetode	24
<b>7.0 Teori</b>	<b>26</b>
7.1 Implementering af politik	26
7.2 Den integrerede implementeringsmodel	28
<b>8.0 Operationalisering</b>	<b>33</b>
8.1 Undersøgelsesdesign	33
8.1.1 Alternativt undersøgelsesdesign	35
<b>9.0 Data</b>	<b>36</b>
9.1 Empiriske begrænsninger	37
<b>10.0 Analyse</b>	<b>40</b>
10.1 Nationale rammer	40
10.2 Strukturelle rammer	47
10.3 Opsamling	50
<b>11.0 Diskussion</b>	<b>52</b>
11.1 Den gode,	52
11.1.1 Bjørnetjenesten	55
11.2 Den onde,	57
11.2.1 Organisatorisk Kapital	60
11.3 Og den grusomme	62
<b>12.0 Konklusion</b>	<b>64</b>
<b>13.0 Perspektivering</b>	<b>65</b>
13.1 Generationskløft	65
13.2 Faglige blokke	66
13.3 A- og B-hold	68
13.4 Analytisk generalisering	69
<b>14.0 Litteratur</b>	<b>71</b>
<b>15.0 Bilag</b>	<b>74</b>

# Abstract

---

The subject of this thesis has been the implementation of "Almen Studieforbetrelse" from a teachers' perspective. The thesis' main question is: "Which disruptions affected the teachers' performance in teaching Almen Studieforbetrelse, and why did these disruptions become too great an obstacle in regards to a successful implementing of Almen Studieforbetrelse?"

The thesis' study design has been built up of three interviews with teachers from three different high schools and different professional profiles. The interviews have been developed in relation to the philosophy of science and methodological considerations which this thesis relies on.

The conclusion is that there have been several inherent obstacles in relation to the structure of Almen Studieforbetrelse, where one of the biggest obstacles has been the lack of an academic identity, which may result from Almen Studieforbetrelse not following the same structure as other classes.

In addition, there have also been "local" problems in relation to collaboration across study-programmes. There is a lack of understanding across especially physical sciences such as chemistry or math and the fields of humanities/ social sciences.

In addition, there have been changes in the socio-economic environment, which has affected the perspective on the workforce of the future and through this the educational institutions. This especially includes AT, who was a child of other socio-economic times than those that exist now.

# 1.0 Indledning

---

Almen Studieforberejdelse (AT) stod centralt i forbindelse med Gymnasireformen af 2004 og satte således to streger under globaliseringens indvirken på uddannelsespolitikken og uddannelsesinstitutionerne. AT havde til opgave at manifestere og institutionalisere det globaliserede udadtryk i form af tværfaglighed i gymnasierne, hvilket blandt andet blev illustreret af læringsmålene for AT, som havde udformninger som: *“at udfordre elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans i anvendelsen af faglig viden gennem fagligt samarbejde”* (Gymnasireform, 2004), samt: *“at styrke elevernes evne til på et bredt fagligt og metodisk grundlag og i et fremtidsorienteret perspektiv at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling”* (Gymnasireform, 2004).

Men den tværfaglige drøm braste brat. Utrolig brat. Kritikken begyndte nærmest før hvedebrødsdagene var ovre. For AT blev kritiseret fra alle fronter - eleverne forstod ikke intentionen eller meningen, lærerne følte en afmagt i forhold at skulle få det nye koncept til at fungere, og politikere var ikke blege for eller for langsomme til at give AT en dødsdom. I takt med de socioøkonomiske forhold ændrede sig markant op gennem 00'erne, blev tilhængere af institutionaliseringen af det tværfaglige samarbejde færre og færre. Man fristes til at parafasere Søren Kierkegaards, at *den som gifter sig med tidsånden, hurtigt bliver enkemand*, for sådan virkede det med AT. Dette blev, næsten helt komisk, symboliseret ved Venstre, som ved indførelsen af gymnasireformen havde brandet den som århundredets reform, men få år senere havde vendt på en tallerken - og efter afskaffelsen samt i bagklogskabens lys, opfattede reformen som forfærdelig og som tidligere minister Claus Hjort Frederiksen proklamerede det: *“De blev ramt af en psykose”*, da de havde udtænkt reformen (Cordsen, 2016).

Til trods for at der blev ofret energi, økonomiske- og tidsmæssige ressourcer, var man hurtigt til at afskrive en ellers storstilet satsning, hvilket har skabt en personlig undren, for kompleksiteten af tematikker og problemer stiger i sådan en grad, at det tværfaglige aspekt synes uundgåeligt i forhold til at kunne skabe løsninger. Men var det AT som koncept eller ide, som fejlede? Var ideerne og intentionerne bag det ellers så forhadte projekt egentlig gode nok og kan forvirringen, samt utilfredsheden med AT i virkeligheden krediteres en manglende struktur omkring implementeringen i relation til lærernes rolle?

## 2.0 Introduktion & Formål

---

### 2.1 Hvad er Almen Studieforbereelse?

*Der vil i det kommende afsnit være en introduktion til Almen Studieforbereelse, og hvorledes det har udviklet sig siden dets indfasning fra 2005 til dets udfasning i 2018.*

Almen studieforbereelse, betegnet AT i daglig tale, var et forsøg på at institutionalisere tværfagligheden på gymnasialt niveau, som kom på skemaet i 2005 i forbindelse med *Gymnasireformen fra 2004*. Eleverne skulle i AT forsøge at belyse et emne eller fænomen gennem som regel to fag fra to forskellige fakulteter. De gymnasiale fakulteter kan kategoriseres i følgende: *Samfundsvidenskabeligt, Naturvidenskabeligt og Humaniora*. AT repræsenterede en ny tilgang i henhold til at indtænke tværfagligheden i en mere struktureret og formel tilgang og bar tydeligt præg af samtiden, hvori reformen blev forhandlet og vedtaget (*Gymnasireformen, 2004*).

Perioden omkring reformens vedtagelse stod i globaliserings tegn, og det øget fokus herpå formede debatten og diskursen gennem alle de politiske sfærer, herunder uddannelsespolitikken. Den uddannelsespolitiske diskurs på daværende tidspunkt kunne opsummeres ved, at Danmark skulle være et *videnssamfund*. Dette var en hegemoniske diskurs på daværende tidspunkt. En diskurs som blev illustreret og eksemplificeret i Det Økonomiske Råds rapport '*Dansk Økonomi, efterår 2004*', hvor der stod således:

Et argument, der ofte høres i debatten, er, at det ikke er alle, der egner sig til at få en uddannelse – vil en fokusering på øget uddannelse ikke lade disse grupper i stikken? Svaret er nej. I ethvert samfund vil der være arbejdsfunktioner, der ikke kræver nævneværdig uddannelse. Men hvis gruppen af fremtidige lavt uddannede lønmæssigt skal følge med det øvrige arbejdsmarked, er det nødvendigt, at gruppen uden uddannelse bliver reduceret i et omfang, hvor der nærmest bliver "mangel" på denne type arbejdskraft. (dors, 2004).

Et iboende aspekt til dette videns- og uddannelsesfokus var tværfagligheden, som skulle ruste eleverne til fremtidens opgaveløsning, som man forudså ville bero på en større kompleksitet i relation til tværfaglige tematikker, som eksempelvis klima- eller flygtningeproblematikker.

Dette udmøntede sig ligeledes i de faglige mål for AT, som blandt andet lød: *“styrke deres evne til på et bredt fagligt og metodisk grundlag og i et fremtids- orienteret perspektiv at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling.”* (Gymnasireformen, 2004).

Disse tanker havde en række iboende aspekter, som didaktisk byggede på ideer fra eksempelvis Wolfgang Klafki med henhold til *epokale nøgleproblemer*, som ligeledes flugter med de tanker, man gjorde sig dengang vedrørende fremtidens arbejdskraft - nemlig at den primært skulle være intellektuel- og internationalt funderet.

AT var fyldt med forvirring fra starten, og allerede da den første eksamensårgang var i slutforbedrelserne til deres eksamener - samt den allerførste AT-eksamen nogensinde - kulminerede de tre forgangne års forvirring i og med, at eleverne truede med at boykotte eksamen (Jensen, 2008). Afgangseleverne mente ikke, at kravene samt bedømmelseskriterierne var tydelige og følte derfor en stor usikkerhed i forbindelse med deres vurdering. Det endte dog ikke med et boykot, men alligevel symboliserer og indkapsler denne episode det generelle billede af AT i den offentlige debat.

Den endelige kulmination vedrørende AT kom i forbindelse med gymnasireformen 2016, som dikterede et farvel til AT fra skoleåret 2018. AT holdt 13 år og ligesom holdningerne var polariseret undervejs, var de det ligeledes efterfølgende, hvor daværende formand for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, Jens Philip Yazdani, sagde således om afskaffelsen: *“Vi synes, det er okay, at man afskaffede almen studieforberedelse, fordi det ikke rigtig fungerede på landets gymnasier, men vi synes, det er vigtigt, at man ikke kommer til at smide barnet ud med badevandet og fjerner tværfagligheden og projektorienteringen.”* (Alfort, 2018). Modsatte reaktion eksisterede hos formanden for Danske Gymnasier, Birgitte Vedersø, som netop så AT som svaret på at forberede eleverne til fremtidens arbejdsmarked:

Jeg synes personligt, det er rigtig ærgerligt, fordi almen studieforbereelse var noget af det mest nytænkende, vi har lavet, og i virkeligheden noget af det, som har været bedst i stand til at give eleverne et indblik i, hvordan man tænker og arbejder efter gymnasiet. Jeg synes, at det var en del af moderne dannelse. (Alfort, 2018)

AT og dets forløb gennem de 13 år har været hektisk samt præget af en stor polarisering, og set i bakspejlet var afskaffelsen nærmest uundgåeligt. Men som Jens Philip Yazdani udtalte dengang, er det vigtigt at adskille barnet fra badevandet og så at sige ikke afskaffe tværfagligheden i gymnasierne, og derfor vil dette speciale forsøge at belyse, hvilke faktorer der fra lærernes perspektiv besværliggjorde opgaven, således man i fremtiden ikke behøver at ty til afskaffelse, men snarere evaluering og justering.

## 2.2 Tidligere forskning

*Jeg vil i nedenstående afsnit præsentere to tidligere forskningsbidrag, som har AT, enten som et direkte fokus eller som en del af dets berøringsflade. Forskningen vil i særdeleshed blive inddraget i specialets analyse- og diskussionsafsnit, hvor den vil blive brugt til at sammenligne med specialets analytiske fund.*

### 2.2.1 Evaluering af almen studieforbereelse

Det første forskningsbidrag, som jeg mener, er relevant at inddrage i relation til dette speciale, er Danmarks Evalueringsinstituts evalueringsrapport af AT fra 2014 (Eva, 2014). Rapporten blev lavet på vegne af Børne- og Undervisningsministeriet og havde til formål at belyse, hvorvidt de faglige mål samt eksamensformen fremmede ræsonnementerne bag AT og hvilke forhold, der i relation til læreplaner samt materiale fra Børne- og Undervisningsministeriet, var hæmmende og forstærkende med henhold til et succesfuldt AT-forløb (Eva, 2014).

Rapporten påpegede en række forhold i forbindelse med AT og implementeringen heraf, blandt andet påpegede rapporten, at der var en stor usikkerhed vedrørende AT, og der var brug for en



genovervejelse af formålsbeskrivelsen (Eva, 2014). Denne usikkerhed omhandlede både lærer, elever og ledelse. Rapporten skrev, at dette især kom til udtryk ved eksaminationerne, hvor både elever, eksaminator og censor efterspurgte et tydeligere vurderingsgrundlag for, hvad der skulle vægtes, og hvordan vægtningen skulle foretages.

Derudover påpegede rapporten, at der var brug for at skolerne ledelsesmæssigt tog styring med henhold til en fælles forståelse. De fleste skoler havde velfungerende modeller for AT, men skolerne blev nødt til at revurdere dem løbende for at sikre den fælles forståelse, og dette formåede flere skoler ikke at gøre, hvilket, ifølge rapporten, var en faktor til de store usikkerheder, som ofte associerede sig til AT. Disse usikkerheder var ligeledes en af de helt store katalysatorer bag, at der blev udgivet høje karakterer, idet at eksaminator og censor ikke var sikre på vurderingsgrundlaget og derfor valgte de højere - og mere sikre - karakterer (Eva, 2014).

Rapporten noterede sig ligeledes, at det oftest var de stærke elever, som forstod AT-formålet og trives bedst ved sådanne undervisningsformer: *“Evalueringen peger på, at de stærke elever får et stort udbytte i form af bl.a. metodebevidsthed, selvstændighed og metatænkning om fagene, og præsterer rigtig godt”* (EVA, 2014, s. 7)

## 2.2.2 Evaluering af grundforløbet i stx

Det andet forskningsbidrag som, jeg mener, er relevant at inddrage i relation til dette speciale, er evalueringsrapporten *Evaluering af grundforløbet i stx* fra 2006 udarbejdet af Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet (Syddansk, 2006). Rapporten blev lavet efter opdrag af Børne- og Undervisningsministeriet og havde til formål at evaluere Grundforløbet efter det havde kørt et halvt år - herunder AT, sammen med Naturvidenskabeligt grundforløb (NV) og Almen Sprogforståelse (AP). Derfor hæfter rapportens konklusioner og observationer sig blot på et halvt år (Syddansk, 2006).

Jeg har valgt at inddrage rapportens notiser og konklusioner vedrørende helt generelle problemstillinger med henhold til de tværfaglige tematikker, samt dens indhold om AT-forløbene. Rapporten konkluderede generelt, at skolerne havde forberedt sig meget forskelligt til implementeringstiltagene fra Gymnasireformen af 2004, hvilket primært skyldes to ting:

Den første værende de forskellige opfattelser af mening og hensigt med implementeringen, hvilket også blev påpeget i rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut (Eva, 2014). De forskellige opfattelser affødte naturligvis forskellige processer og praksisser i relation til hver enkelt skoles opfattelse af formålet. Dernæst var skolernes forberedelse ligeledes et resultat af mængden af ressourcer, som hver enkelt skole posterede i den forberedende fase af implementeringen (Syddansk, 2006).

Generelt tegnede der sig, ifølge rapporten, en udfordring for skolerne i at skabe sammenhæng mellem det enkelte fag og de flerfaglige forløb, hvilket efterfølgende naturligvis har været en hæmmende faktor for succes af implementering af AT. Rapporten påpegede, at de fler- og tværfaglige forløb ofte kom til at have karakteristika af opdelt og splittede forløb, hvor det ene fag blev gennemgået og dernæst det andet fag i den flerfaglige-kombination.

I relation til AT-forløbene havde rapporten en række pointer. Den første værende, at en stærk strukturel organisation var en nødvendighed for at kunne få succes med AT-implementeringen i relation til planlægning. Herunder pointerer rapporten endnu engang, at sådan en planlægning var ressourcekrævende, og derfor ikke blev prioriteret ved alle gymnasier (Syddansk, 2006). Rapporten pointerer ligeledes, at lærerne selv gav udtryk for, at AT kunne komprimere den faglige dybde og fagligheden i det enkelte fag:

Styrkelsen af elevernes almene kompetencer og arbejdsmetoder må i det lange forløb formodes at styrke fagligheden. Men på undersøgelsestidspunktet har mange lærere givet udtryk for at det faglige niveau i deres fager blevet sænket, mens færre ikke mener at omdefineringen er gået ud over det faglige niveau (Syddansk, 2006, s. 20)

Ovenstående har ligeledes spillet de ind i de i forvejen forvirrende praksisser vedrørende AT-formålsparagraffer. Lærerne gav dog alle udtryk for, at AT indeholdt et spændende potentiale. Ligeledes konkluderede rapporten, at eleverne havde udviklet deres evne i relation til de metodiske overvejelser, ligesom der blev opbygget og udviklet en arbejdskultur med samarbejde i centrum (Syddansk, 2006).

## 2.3 Formål

Der er blevet skrevet flere evalueringer og et utal af artikler, om hvad der egentlig gik galt med AT. Størstedelen af disse har beskæftiget sig med de grundlæggende udfordringer, som parterne oplevede i datiden, men jeg mener ikke, at lærernes rolle i implementeringen har været belyst i en tilstrækkelig og indgående grad.

Specialet bestræber sig på og forsøger at sætte lærerens rolle i relation til implementeringen af AT i centrum. Dette genstandsfelt har en klar afgrænsning med henhold til, hvad der ville kunne analyseres samt konkluderes på. Dette indsnævrer specialets berøringsflade, men ambitionen og intentionen med at begrænse berøringsfladen er at kunne fange de forskellige nuancer, som relaterer sig til lærernes rolle.

God læselyst.

## 3.0 Problemformulering

---

*Jeg vil i nedenstående afsnit, på baggrund af indledningen og introduktionen af problemfeltet, præsentere min problemformulering.*

*Hvilke forstyrrelser påvirkede lærernes præstation i forbindelse med undervisning i Almen Studieforbereelse, og hvorfor blev disse forstyrrelser en for stor udfordring?*

## 4.0 Læsevejledning

---

*Jeg vil i nedenstående afsnit forklare specialets opbygning, formalier og andre generelle forbehold, som forhåbentlig vil hjælpe læsningen på vej.*

Specialets kildehenvisninger er, i relation til Aalborg Universitets retningslinjer, anført ved hjælp af *APA-style*, med undtagelse af citater fra specialets egen undersøgelse, der er indrammet ved hjælp af to streger, som eksemplificeret nedenfor:

---

*(... )det var nok primært metoder, ikke. Det var sådan, man havde forstået AT... Sådan en metodebevidsthed til at forstå de metoder, som er brugt i eksempelvis samfundsfag - hvad er kvalitativ og kvantitativ metode (C, linje 32 .)*

---

*(Billede 1. Eksempel på fremstilling af citater fra specialets egne undersøgelser.)*

Specialets egne undersøgelser udgøres af tre interviews, som henholdsvis har fået betegnelserne: *Interview C, Interview N* og *Interview M*. Ligeledes er hver af interviewpersonerne tildelt en farve, som har til formål at anskueliggøre interviewpersonernes tilhørsforhold i forbindelse med de grafiske fremstillinger. Vedhæftet specialet er der fem bilag, som tæller: *Interviewguide, Interview C, Interview N, Interview M* samt *Grafisk liste*.

Specialets grafiske fremstillinger i relation til billeder, tabeller og andet kan ses samlet i bilaget *grafisk liste*. Ligeledes kan der nedenfor ses en oversigt over de grafiske fremstillinger, samt på hvilke sider de kan findes i specialet:

Titel	Navn	Side
Boks 1	Oversigt over grafiske fremstillinger	13
Boks 2	Eksempel på transkribering	23
Boks 3	Sondring af fagene	39
Billede 1	Citat-fremstilling	12
Billede 2	Uddrag af interviewguide	22
Figur 1	Videnskabsteoretiske fundament	16
Figur 2	Sneboldmetoden	25
Figur 3	Integrerede implementeringsmodel	29
Figur 4	Undersøgelsesdesign	34
Figur 5	Alternativt undersøgelsesdesign	35
Figur 6	Intern splittelse	45
Figur 7	Organisatorisk kapital	60
Figur 8	Faglige blokke	67
Grafisk Profil 1	Basal information	36
Grafisk Profil 2	Undervisningsår i relation til AT.	37

*(Boks 1. Oversigt over specialets grafiske fremstillinger)*

Der skal lyde en stor tak til de tre lærer, som indvilgede i at deltage. De har hver især bidraget med en fantastiske mængde af erfaring, viden samt inputs, som har været uundværlig for specialet.

Slutteligt skal der lyde en stor tak til min vejleder, Lasse Taagaard Jensen. Lasse har fra første dag været hjælpsom både i forhold til vejledning og sparring, men i lige så høj grad behjælpelig med *hands-on* tematikker, som han qua hans arbejde har haft en fremragende fornemmelse af. Tak!

## 5.0 Videnskabsteori

---

*Jeg vil i de nedenstående afsnit gennemgå specialets videnskabsteoretiske position, og hvordan denne fungerer i samspil med specialets metode og analyse. Afsnittet tager udgangspunkt i Michael Crotty's "The Foundations of Social Research" (2012), samt Jan Holm Ingemanns "Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning" (2013).*

Videnskabsteori karakteriseres som en filosofisk disciplin, der beskæftiger sig med, hvordan videnskab bør være. Man kan sondre mellem hverdagsviden og videnskabelige viden. En sondring som er blevet mere nødvendig de sidste årtier, hvor der er gået inflation i brugen af *social facts* og *fake news*. Videnskabens rolle er at ophæve hverdagsviden til en videnskabelig sfære og herigennem validere den viden, som består af blive tryktestet (Ingemann, 2013).

Videnskabsteori har som forskningsfelt undergået en akademisering ligesom flere andre forskningsfelter, og med akademiseringen kommer der ligeledes ofte en indspisthed, indelukkethed og et snobberi, der kan ende med at sløre det basale og gøre det svære for dem, som ikke er en del af akademiseringen at se vigtigheden og meningen med videnskabsteori. Dette er en generel tendens, som man har set, polariserer store dele af befolkningen og ofte underminerer universiteternes berettigelse til eksistens samt deres legitimitet.

Jeg mener ikke, at man skal komplicere videnskabsteori, men ej hellere negligere videnskabsteoriens basale forståelser (Crotty, 2012). Videnskabsteori skal, ifølge mig, forstås som et fundamentalt udgangspunkt, idet den videnskabelige orientering er retningskabende i forhold til den resterende del af ens videnskabelige undersøgelse og dets tilhørende undersøgelsesdesign i kraft af de forforståelser, som de beror på.

Heri ligger ligeledes, at jeg ikke mener, at der kun findes én rigtig videnskabelig disciplin eller en rangering de videnskabelige tilgange med henhold til hvilken, der er mest *sandfærdig* eller *bedst*. En basale forståelse i relation til videnskabsteorien er, ifølge mig, at det handler om at være åben vedrørende ens forudantagelser, ens metodiske tilgang og analytiske fund. Ved at være åben om disse, kan man sikre en transparens, som muliggør en reel debat, og jeg vil derfor i de kommende afsnit introducere mine videnskabsteoretiske overvejelser og på denne måde forsøge at sikre så megen transparens og gennemsigtighed som muligt, således læseren har mulighed for at forstå og anfægte ikke blot resultaterne, men ligeledes vejen dertil (Ingemann, 2013).

## 5.1 Videnskabelige undersøgelser

*Jeg vil i nedenstående afsnit præsentere specialets forståelse af, hvorledes videnskabelige undersøgelser udføres, og hvordan dette relaterer sig til dette speciale.*

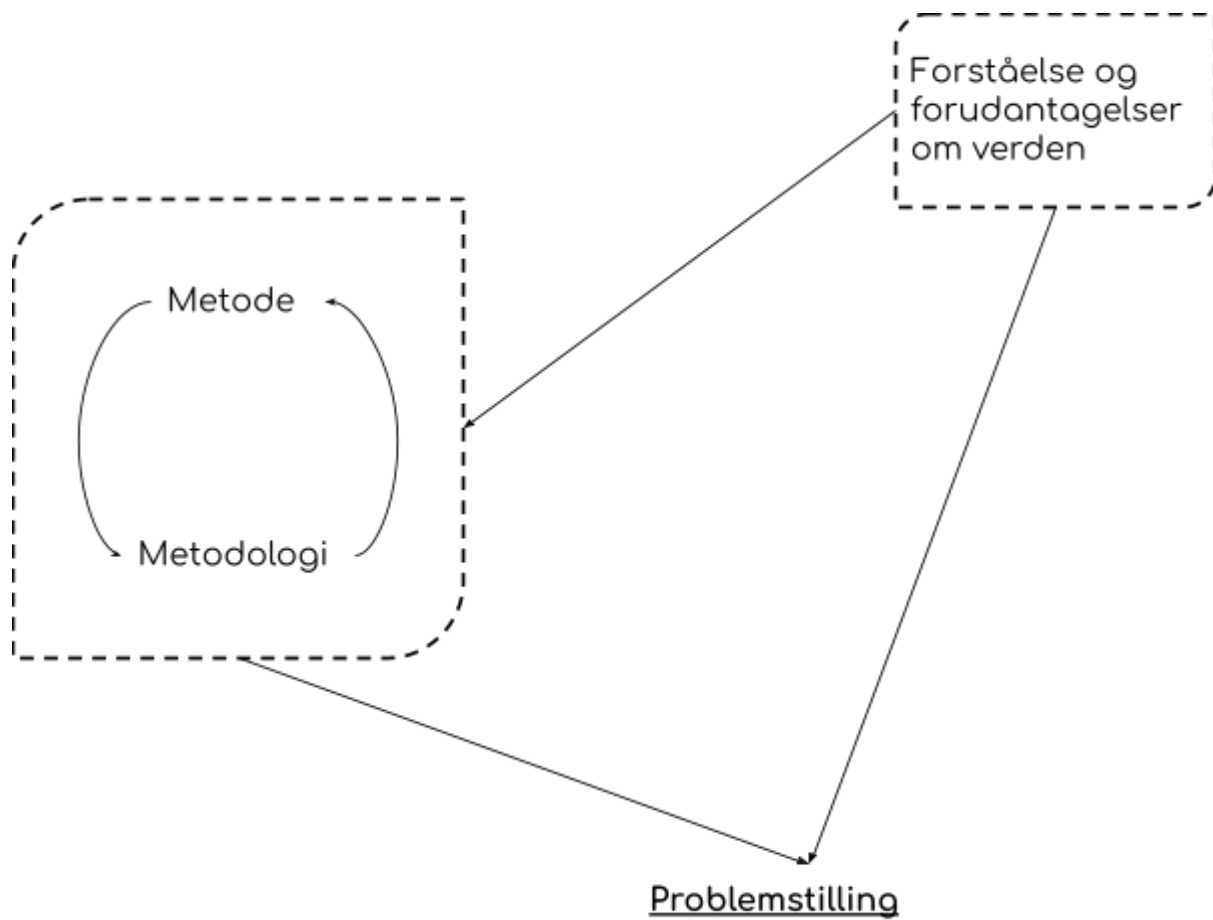
Ifølge Michael Crotty (2012) begynder enhver videnskabelig proces med en problemstilling og undren over et fænomen, som herefter, ifølge Crotty, skal belyses med to grundlæggende videnskabelige spørgsmål:

As a starting point, it can be suggested that, in developing a research proposal, we need to put considerable effort into answering two questions in particular. First, what methodologies and methods will we be employing in the research we propose to do? Second, how do we justify this choice and use of methodologies and methods? (Crotty, 2012, s. 10)

Crotty nævner i ovenstående, at man først og fremmest skal gøre sig tanker om, hvorledes man kan undersøge sin problemstilling i henhold til metodiske- og metodologiske overvejelser. Men disse overvejelser beror på flere iboende forudantagelser i relation til, hvad viden er, og hvordan viden kan skabes, som Crotty forklarer således: *“There is more to it than that, however. Justification of our choice and particular use of methodology and methods is something that reaches into the assumptions about reality that we bring to our work.”* (Crotty, 2012, s. 10). Dette betyder ligeledes, at Crotty opererer med en kausal-forståelse af de videnskabelige niveauer, hvor en epistemologiske forforståelse som eksempelvis objektivisme ville lede hen mod metodiske overvejelser, som flugter med den objektivistiske epistemologi (Crotty, 2012).

Dette medfører, at specialets videnskabsteoretiske dimension samt fundament kan anskues i relation til nedenstående figur 1. Centralt står problemet og genstandsfeltet, som leder hen til metodologisk analysestrategi og en række metodiske overvejelser med henhold til at kunne belyse problemstillingen (Crotty, 2012). Ligesom der blev skrevet tidligere, har både anskuelsen af problemstillingen, samt de metodologiske overvejelser rod i et sæt prædispositioner og iboende antagelser om verden og dens tilstand, hvilket naturligvis præger de til- og fravalg, som bliver gjort i forbindelse hertil (Ingemann, 2013).





(Figur 1. Det videnskabssteoretiske fundament og deres interaktion i dette speciale. Inspireret af Crotty, 2012 og Ingemann, 2013.)

## 5.2 Genstandsfelt

*Jeg vil i nedenstående forklare specialets genstandsfelt, og hvorledes dette påvirker de videnskabsteoretiske- samt metodiske overvejelser.*

Efter man har formuleret en problemformulering, skal man begynde at overveje på, hvilken måde man opfatter og oplever problemet, som også refereres til som genstandsfeltet. Man skal definere hvorledes og hvilke dele af problemet eller fænomenet, som man er interesseret i. Specialet har, som skrevet en problemformulering, der lyder således: *“Hvilke forstyrrelser påvirkede lærernes præstation i forbindelse med undervisning i Almen Studieforbereelse, og hvorfor blev disse forstyrrelser en for stor udfordring?”*.

Jeg forsøger at undersøge og belyse dualismen mellem lærerne og Almen Studieforbereelse. Denne afgrænsning leder hen imod en subjektiv forståelse af fænomener og problemstillinger, idet at lærernes personlige erfaringer og erindringer ikke kan iagttages objektivt. Dette har ligeledes resulteret i, at jeg har valgt at benytte mig af *feltteori* til at belyse specialets genstandsfelt i relation til de videnskabsteoretiske overvejelser.

## 5.3 Pierre Bourdieu og feltteori

*Jeg vil i nedenstående præsentere specialets videnskabsteoretiske position og forståelse med henhold til problemformuleringen og genstandsfeltet. Specialet læner som op ad Pierre Bourdieus forståelser og tanker med henhold til viden, hvilket kan ses i relation til specialets metodiske valg og undersøgelsesdesign, som vil blive præsenteret efterfølgende.*

Der findes flere forskellige overordnet måder at sondre og kategorisere de videnskabelige positioner. Jeg gør to væsentlige distanceringer i forhold til, hvilke antagelser dette speciale gør sig. For det første kan man sondre mellem et *subjektiv*, *objektivt* eller *konstruktivistisk* standpunkt (Ingemann, 2013):

*Objektivismen*, som antager, at der findes en virkelighed uafhængigt af aktøren, og at det så at sige er op til aktøren at finde denne virkelighed. Objekt bliver i denne forståelse genstand for viden, og den gyldige viden vil være et produkt af objektet (Ingemann, 2013).

*Subjektivismen*, som antager, at mening og virkeligheden kommer fra det enkelte individs egen forståelse af verden. Individet eller subjektet får altså en helt central rolle i subjektivismen. Produktionen af viden bliver i høj grad et resultat af subjektets egne erfaringer og bevidsthed (Ingemann, 2013).

*Konstruktivismen*, som antager, at virkeligheden og mening heri kommer til udtryk gennem interaktion mennesker imellem og mellem mennesker og verden. Viden bliver i konstruktivismen en proces, som både indebærer objektet og subjektet (Ingemann, 2013).

Dette speciale deler Bourdieus nærmest syntese-forståelse, som mest af alt minder om konstruktivismen i den forstand, at vidensprocesser bliver et produkt af både objekt og subjekt (Bourdieu & Wacquant 1996). Den anden, og måske mere afgørende sontring, dette speciale gør sig, er i relation til spændingsfeltet mellem struktur-aktør forholdet. Man kan enten antage, at aktørerne skaber strukturerne, og herigennem skaber handlemulighederne. Denne tilgang associeres ofte med pragmatikken. På den anden side kan man antage, at strukturerne dikterer aktørernes handlemuligheder, som tager afsæt i klassiske strukturalistiske idealer.

Dette speciale tilslutter sig den sidste antagelse - at strukturerne bestemmer de overordnede rammer og handlemønstre (Bourdieu & Wacquant 1996). Dette begrundes jeg blandt andet med at AT, qua dets lovmæssige fastsættelse, er struktur per definition.

Med afsæt i disse to sontringer har jeg valgt at benytte mig af Pierre Bourdieus feltteori, som udgangspunkt for specialet.

Feltteorien tager udgangspunkt i en forståelse af, at verden kan inddeles i større og mindre felter, som integrerer med hinanden, men samtidig har en vis autonomi og selvstændighed med henhold til, at felterne hver især rummer deres egne normative praksisser i relation til rigtig og korrekt (Bourdieu & Wacquant 1996). Disse praksisser og tilhørende magtforhold hænger i høj grad sammen med Bourdieus begreb *kapital*, herunder mest kendt som henholdsvis økonomiske, social og kulturel kapital. Jeg ville ikke uddybe disse herunder, men uddybe dem i takt med, at de bliver inddraget i analyse. Jeg mener, at de grundlæggende tanker ved feltteorien flugter med de præmisser ved implementeringsteorien, som jeg vil uddybe yderligere i teoriafsnit 7.0.

Implementeringsprocesserne består af flere processer (felter), som har en selvstændighed, men alligevel påvirker hinanden, hvilket ligeledes er et af Bourdieus grundpræmisser ved feltbegrebet (Bourdieu & Wacquant 1996).

Feltteorien kan derudover betegnes som en konstruktiv strukturalisme, hvilket betyder, at den er foranderlig i relation til de omkringliggende sociale- og samfundsfaglige bevægelser samt tendenser, hvilket må argumenteres at flygte med den virkelighed, som har præget uddannelsessystemet - og det politiske system - gennem blandt andet reformer og bekendtgørelser. Med andre ord kan man sige, at strukturerne er dynamiske og er i bevægelse (Bourdieu & Wacquant 1996). Bourdieu pointerer, at feltteoriens videnskabelige opgave er at være engagerede. Med andre ord kan man sige, at den videnskabelige rolle er at facilitere, muliggøre eller italesætte konflikter og spændinger (Bourdieu & Wacquant 1996). Dette kan relateres til specialets metodiske valg, som vil blive uddybet senere hen. Heri er der en iboende tanke om, at man, som undersøger selv er en del af konflikten og man på den måde, ikke kan stå udenfor, hvilket naturligvis giver en række mulige komplikationer, herunder mulig bias (Bourdieu & Wacquant 1996). Jeg har forsøgt at fjerne denne mulige bias ved blandt andet at benytte mig af en interviewguide for at styre retningen. Ligeledes er dokumentanalysen styret efter *sneboldmetoden*, som blandt andet styrker repræsentativiteten og transparensen. Dernæst er det vigtigt at holde sig for øje, at undersøgerens konflikter rolle sker ved at facilitere og italesætte allerede eksisterende konflikter og ikke at skabe nye konflikter.

Bourdieu definerer ikke sig selv som subjektivistisk eller objektivist, men forsøgte at placere sig et sted, som skulle fungere som en syntese mellem de to (Bourdieu & Wacquant 1996). Han mente, at der fandtes en virkelighed uafhængigt og upåagtet aktørernes egen bevidsthed, men Bourdieu benyttede stadig de subjektive analysetilgange i for at belyse de sociale normer og vaner.: "*Jeg har aldrig accepteret opsplittningen af den teoretiske konstruktion af undersøgelsesgenstanden og de praktiske procedurer, uden hvilke der ikke kan produceres virkelig viden*" (Bourdieu & Wacquant 1996, s. 41).

Specialet gør ligeledes brug af en subjektiv-orientering analytisk tilgang for at belyse problemstillingen. Specialet gør brug af interviews, som vil blive uddybet i metodeafsnit 6.0, men interviews beror ofte på en fænomenologisk indgangsvinkel i forhold til, at man er interesseret i dens enkeltes oplevelser, og man vil forstå verden og problemerne - eller konflikter, som Bourdieu begrebitserer det - gennem den enkeltes forståelser.

Fænomenologien opstod omkring 1900-tallet, som modreaktion til positivismen og tilskrives hovedsageligt Edmund Husserl. Fænomenologien forsøgte at skabe en videnskabelig retning indenfor

filosofien ved at gøre fænomenerne til genstand for undersøgelse (Crotty, 2012). Man er indenfor fænomenologien interesseret i fænomenet, og hvorledes denne *viser sig* for subjektet. Herved kommer subjektets erfaringer og fortolkningsevne i fokus og derved danner centrum for undersøgelsen. Jeg opererer og arbejder med særligt med et af de fænomenologiske karakteristika, nemlig *livsverden* (Crotty, 2012). Begrebet livsverdens refererer til den virkelighed, som foregår foran os og berører os i vores dagligdag. I Husserls forståelse var livsverdens det hovedsagelige arnested for de menneskelige tanker og handlerum. Denne forståelse er yderligere blevet cementeret og videreudbygget af den tyske sociolog Jürgen Habermas, som ligeledes opfattede livsverden som grund for blandt andet sproglig udvikling og socialisering (Crotty, 2012). Jeg bruger de fænomenologiske tanker i relation til mine metodiske overvejelser, herunder interview-tilgang, som jeg vil uddybe yderligere i det kommende afsnit.

## 6.0 Metode

---

*Jeg vil i nedenstående to afsnit forklare de to primære metoder i dette speciale, interview og dokumentanalyse, samt hvordan disse to fungerer i samspil med de videnskabsteoretiske overvejelser.*

Crotty beskriver de metodiske overvejelser således: *“the techniques or procedures used to gather and analyze data related to some research question or hypothesis.”* (Crotty, 2012, s. 11). Metode handler om, hvilke redskaber man benytter og tager i brug i bestræbelserne på at indsamle data i relation til ens problemstilling. Der gøres brug af to primære metoder i dette speciale, *interview* og *dokumentmetode*, som begge vil blive gennemgået nedenfor.

## 6.1 Interview

*Jeg vil i det kommende afsnit forklare hvilke interview tilgange, der er gjort brug af i projektet.*

*Ligeledes vil jeg diskutere, hvorfor jeg netop har gjort brug af de valgte tilgange, og hvilken betydning det har for projektet.*

Interviewet tilhører som forskningsmetode den kvalitative forskningsgren, hvori man er interesseret i at afdække fænomenerne og ikke konstatere dem, som ofte er målet i de kvantitative forskningsmetoder (Kvale & Brinkmann, 2009). Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver interviewet som disciplin, således: *“Forskningsinterviewet er en professionel samtale, hvor der konstrueres viden i samspillet eller interaktionen mellem interviewer og den interviewede”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s.18). Man forsøger altså at opnå en større viden om et fænomen gennem interaktionen med den interviewede gennem interviewet. En tilgang, som kan ses i tæt relation til det fænomenologiske perspektiv, som ligeledes sætter den enkelte person og dennes erfaringer i fokus (Kvale & Brinkmann, 2009). Den interviewede bliver i mange henseender et redskab i bestræbelserne på at opnå viden og hvor stor og fyldestgørende denne viden bliver afhænger i høj grad af interviewerens evner. Derfor er interview som forskningsteknik også blevet en disciplin i sig selv. Kvale og Brinkmann (2009) lister en række karakteristika for det gode interview, som blandt andet rummer en grundig forberedelse, og at man som interviewer kan skabe en interaktion med den interviewede, hvori man kan styre samtalen uden dog at styre svarene (Kvale & Brinkmann, 2009). Interviewet kan grundlæggende opdeles i tre faser - den indledende fase, hvori man skabe sit fundament i forhold til baggrundsviden til fænomenet og i forhold til at komme i kontakt med informanter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den anden fase er selve udførelsen, hvor i man skal tage stilling til, hvilken form interviewet skal have. Her benytter jeg mig af det, man betegner som *det semistrukturerede interview*. Det semistrukturerede interview tager udgangspunkt i en interviewguide, som er eksemplificeret nedenfor, dog kan man som interviewer afvige fra interviewguiden med henhold til opfølgende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Idet jeg er interesseret i de enkeltes læreres erfaringer med AT, og ikke på forhånd kan have kendskab til den enkeltes erfaringer og tankemønstre, mener jeg, at det semistrukturerede interview kan være med til at sætte en overordnet ramme for interviewet, men samtidig kunne være med til at facilitere opfølgende spørgsmål til bestemte situation og erfaringer.

Interviewguiden er en måde, hvorpå man kan operationalisere sit problemfelt og tilhørende forskningsspørgsmål til reelle spørgsmål gennem en konkretisering af disse forskningsspørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Ligeledes kan interviewguiden være med til at skabe en validitet, så interviewer selv og andre kan følge de logikker, som ligger til grund for spørgsmålene.

Fase	Interviewspørgsmål	Forskningsspørgsmål
1	Intro: - Formål - Anonymt - mf.	Formalia
1	Navn? Alder?	Formalia
1	Hvilke(t) fag underviser du i?	Formalia
1	Hvor længe har du undervist?	Formalia
2	Hvad er dits generelle indtryk af AT, når du husker tilbage?	Indledende, generelt.

(Billede 2. Eksempel på specialets interviewguide. Den fulde interviewguide kan ses i bilag.)

Interviewguiden kommer ligeledes til at bære præg af fænomenologiske karakteristika i relation til, at en fænomenologiske inspireret-analyse vil have et førstepersonsperspektiv, hvilket kommer til udtryk ved, at jeg er interesseret i at belyse lærernes (*subjekterne*) erfaringer og holdninger til AT (*fænomenet*). Med det fænomenologiske perspektiv *abonneres* der samtidig på en forudantagelse, at fænomener har en nuance, som ikke forklares ved rådata, som eksempelvis Surveydata, men at disse skal udfoldes gennem det enkeltes subjekts øjne for at kunne skabe en forståelse til de forskellige perspektiver og nuancer til fænomenet (Crotty, 2012).

Interviewene bliver af hensyn til Covid19 foretaget online, hvilket kan argumenteres at stille større krav til interviewer i forhold til at skabe en tillidsfuld relation og få den interviewede til at åbne op. Det forventes dog ikke at have en negativ påvirkning af interviewene, idet de fleste personer - især lærere - gennem det sidste år har stiftet bekendtskab og blevet forholdsvis komfortable med online platforme såsom Zoom og Skype.

Den tredje fase af interviewet er selve behandlingen af interview-dataene. Behandlingen af interviewene ville typisk begynde med en transskribering, hvor man typisk skelner mellem to typer af transskribering, *menings - og ordret transskribering* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transskriberingsformen afhænger af, hvilke dynamikker man ønsker at indfange, og hvor tæt på det talte ord man har brug for at være med henblik på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Der bliver i specialet gjort brug af meningstranskribering, hvilket sker med afsæt i tidligere personlige erfaringer, hvor meningstranskribering har været nemmere at arbejde med for modtagerne af projekterne.

Øh... I AT? Jamen, det var nok primært metoder, ikke.... øh... Det var sådan man havde forstået AT... Sådan en metodebevidsthed til at forstå de metoder, som er brugt i eksempelvis samfundsfag... Øh... - hvad er kvalitativ og kvantitativ metode, som skal bruges sådan her og sådan her... Så bliver det sådan lidt... også til eksamen blev det sådan lidt...øh... med metoderne i fokus (CN, rådata.)



I AT? Jamen, det var nok primært metoder, ikke. Det var sådan man havde forstået AT... Sådan en metodebevidsthed til at forstå de metoder, som er brugt i eksempelvis samfundsfag - hvad er kvalitativ og kvantitativ metode, som skal bruges sådan her og sådan her... Så bliver det sådan lidt... også til eksamen blev det sådan lidt med metoderne i fokus (CN, *meningstranskribering*)

(Boks 2. Eksempel på meningstranskribering)

Dernæst begynder kodnings- og analysedelen. Med kodningsarbejdet betyder, at man inddeler sin tekst - i dette tilfælde interviews - efter nøgleord, hovedtematikker eller lignende. Ofte vil kodningsprocessen blive nemmere ved at benytte sig af computerprogrammer, og det har jeg ligeledes gjort i dette speciale. Jeg gør brug af kodningsprogrammet NVivo. Slutteligt arbejder man overordnet med to kodningsformer, *lukket- og åben kodning* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den lukkede kodning centrerer sig om at lede efter forudbestemte koder, der ofte er genereret på baggrund af teori. Den åbne kodning sker derimod på baggrund af, hvad der viser sig i materialet, og



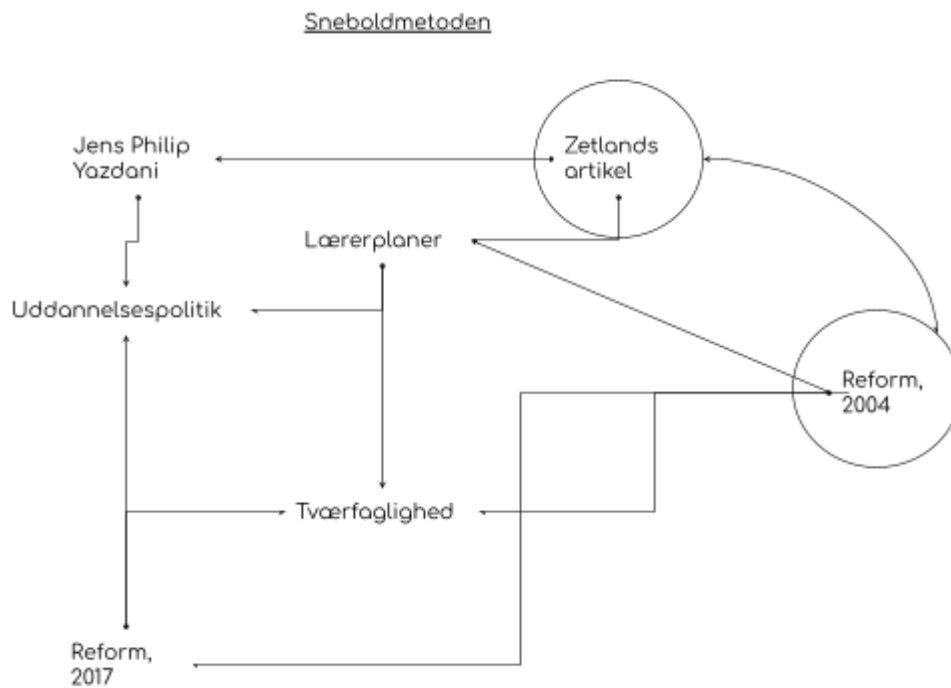
kodning sker så at sige hen ad vejen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg benytter i dette speciale en syntese af disse to former, hvor jeg har udarbejdet en start-kodningsliste i henhold til teori og allerede bearbejdet empiri, såsom implementeringsteorien, som vil blive præsenteret i afsnit 7.0. Kodningslisten fungerer dog ligeledes dynamisk, hvilket vil sige, at der kan tilføjes nye kodning hen ad vejen i takt med at interviewene bliver gennemarbejdet. Dette har flere ræsonnementer. Det kan blandt andet ses i relation til specialets videnskabsteoretiske ståsted, fænomenologi. Det er den enkeltes erfaringer, som er i genstand, og disse kan nødvendigvis ikke indrammes på forhånd gennem teori. Teorien kan være med til skabe en umiddelbar forståelse, men denne skal suppleres hen ad vejen.

## 6.2 Dokumentmetode

*Der er gjort brug af dokumentmetode med henhold til blandt andet at skabe et research-fundament for både opgaven som helhed, men i særdeleshed interviewguiden. Der vil i nedenstående blive redegjort for, hvilke strategier der har været dominerende i søgning og udvælgelsen af dokumenter.*

Dokumentmetoden refererer til den proces, hvorved man selekterer dokumenter til sit projekt. Med dokumenter menes der allerede eksisterende materiale, herunder nedskrevet materiale, visuelt materiale og auditivt materiale. Såfremt man gør brug af auditivt materiale, skal man sørge for at omdanne det til nedskrevet materiale (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Dokumentudvælgelsen kan foregå ved flere metoder. I dette speciale benyttes der metoden, *Sneboldmetoden*. Sneboldmetoden tager afsæt i et såkaldt moderdokument, hvorfra man følger referencer og herigennem forsøge at skabe et overblik (Brinkmann & Tanggaard, 2015). En væsentligste kritik af denne metode er, at man kan ende med en empirisk bias, såfremt et moderdokument besidder en bias. Denne kritik har jeg forsøgt at imødekomme ved at udvælge to moderdokumenter og på denne måde forsøge at nuancere empirien og litteraturen. Derudover gennemgås alle dokumenter i forhold til deres autencitet, validitet og eventuel bias.



(Figur 2. Visuel fremstilling af sneboldmetoden)

Jeg har benyttet mig af *gymnasireformen af 2004* (Gymnasieloven, 2004) og artiklen “*Så hvordan gik det med den gennemheglede, vredesvækkende og “sindsyge” gymnasireform*” fra Zetland (Alfort, 2018) som moderdokumenter. Disse har været med til at føre videre til andre dokumenter, som derefter har ført videre til nye dokumenter, og sådan er det blevet ved, indtil man som undersøger rammer et mætningspunkt, hvorved man ikke mener, at nye dokumenter bidrager med væsentlig, ny eller relevant viden.

## 7.0 Teori

---

*Der vil i nedenstående afsnit blive præsenteret specialets teoretiske grundlag, der har fungeret som research fundament i forhold til interviewene, ligesom teorien har været med til at forme undersøgelsesdesignet, som vil blive præsenteret i afsnit 8.1.*

### 7.1 Implementering af politik

*Jeg vil i nedenstående afsnit kort redegøre for generelle teoretiske positioner og antagelser som forbinder sig til implementeringen af politik.*

Implementering eller processen fra politisk ønske til praksis er blevet mere kompliceret end det tidligere, hvilket blandt andet er blevet illustreret senest ved Inger Støjberg og håndteringen af adskillelsen af asylpar. Ligeledes har man set en ændring i selve embedsapparatet, hvor det regeringsbærende parti i højere grad medbringer deres egne embedsfolk, hvilket gør op med idealet om apolitiske og neutrale embedsfolk (Grønnegaard et al, 2020). Dertil kan man se en stigende indflydelse hos embedsfolkene:

We have observed over the past several decades a significant shift in real power over policymaking from legislative to the executive branch of government ... (A) reason for focusing on the legal imperative stems from our conviction that, insofar as possible, policy decisions in a democracy ought to be made by elected officials rather than civil servants (Mazmanian & Sabatier 1989, s. 43).

Denne stigende indflydelse har ligeledes manifesteret sig i dansk kontekst, hvor embedsmændene er i vælten som aldrig før, og den stigende brug er blandt andet blevet afdækket i Jørgen Grønnegaard Christensens *'Når embedsmænd lovgiver'*, som netop ser en større indflydelse hos embedsmændene i takt med stigende brug af bekendtgørelser (Grønnegaard et al, 2020).

Implementeringsteori sondres typisk i tre generationer: *Top-down*, *bottom-up* og *en syntesemodel*. Top-down og bottom-up handler om, hvilket syn og perspektiv man tillægger sin analyse af politisk implementering (Winter & Nielsen, 2010). Top-down ser på, hvorledes policyen er struktureret oppefra, og hvorledes dette afspejles ned igennem systemerne. Denne tilgang er ofte associeret med topstyring samt detailstyring. Omvendt har man i et bottom-up perspektiv fokus på, hvordan implementeringen foregår på de nederste niveauer af implementering, altså de personer der betegnes *frontpersonalet* eller *markarbejderen* (Winter & Nielsen, 2010). Bottom-up tilgangen opstod som en modreaktion til top-down perspektivet og ville sætte et større fokus på menneskelige interaktioner og organisatoriske begrænsninger. Den tredje generation opstod, som en syntese af de ovenstående og forsøgte at integrere de bedste dele fra begge tilgange til en samlet forståelse (Winter & Nielsen, 2010). Det er ligeledes denne integrerede model, jeg gør brug af i dette speciale. Mazmanian og Sabatier opstiller ligeledes seks grundlæggende antagelser og betingelser for at kunne opnå en succesfuld implementering (Mazmanian & Sabatier, 1989).

For det første skal der være tydelighed omkring målene. Tydeligheden og det konsekvente omkring målsætning skal være med til at mindske fortolkningsrummet og skabe retning for dem, som skal implementere lovgivningen (Mazmanian & Sabatier, 1989). For det andet skal der være en kasual-forståelse og fortolkning mellem middel og mål. Der skal med andre ord være en sammenhæng mellem lovgivningen samt de midler, som bliver afsat i forbindelse heraf og den ønskede politiske effekt (Mazmanian & Sabatier, 1989).

For det tredje, skal der ligeledes være en kausal-forståelse i relation til implementeringsprocesernes struktur, som de skal efterleve og stå med ansvaret for implementering bliver styrket. For det fjerde skal de, som er med i implementeringsprocessen have de korrekte og nødvendige kompetencer, ligesom de skal have et vist engagement. For det femte, er der brug for støtte og opbakning fra de berørte parter, herunder eksempelvis embedsmænd og interessegrupper (Mazmanian & Sabatier, 1989).

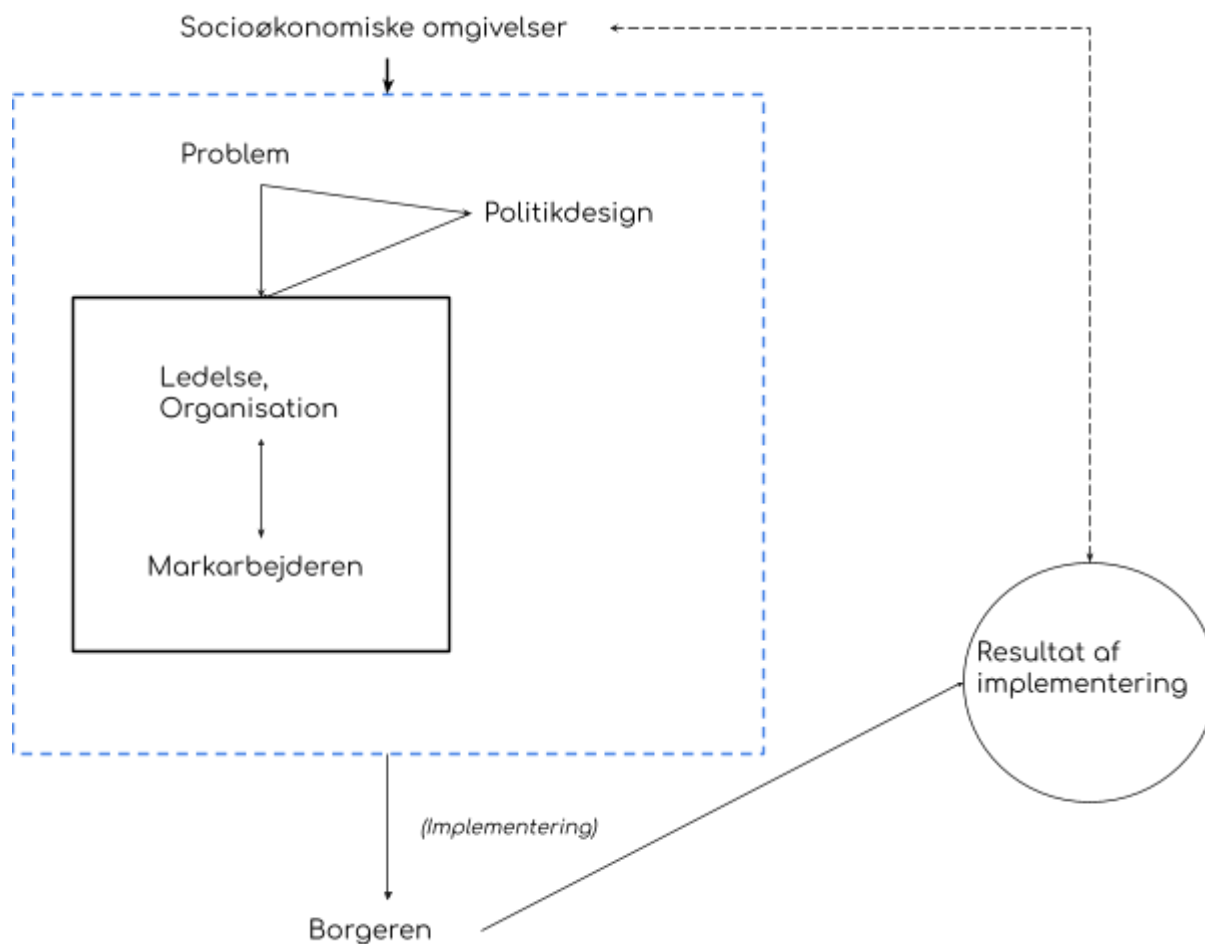
For det sjette, skal der ligeledes være stabilitet i de socioøkonomiske omgivelser, således der ikke sker forandringer i relation til kausal-forståelserne eller den overordnet målsætning (Mazmanian & Sabatier, 1989).

## 7.2 Den integrerede implementeringsmodel

*Jeg vil i nedenstående afsnit præsentere Winter og Nielsens integrerede implementeringsmodel. Jeg ville bruge denne som afsæt for en operationalisering af teorien og sammenholdt med mine metodiske overvejelser vil denne danne baggrund for specialets undersøgelsesdesign. Teorien bliver ikke fuldt udfoldet i nedenstående afsnit, men der fokuseres primært på de processer, som har relation til specialets undersøgelsesdesign.*

Winter og Nielsen har forsøgt at integrere de væsentligste pointer fra top-down og bottom-up, hvilket har medført en model, der ikke blot fokuserer på enten input eller output-delen, men også retter fokus mod de mellemliggende processer (Winter & Nielsen, 2010), og det er netop en af de processer, dette speciale forsøger at sætte fokus på i form af undersøgelsen af markarbejderens (lærerens) oplevelser i forhold til AT.

Jeg vil i teoriafsnittet uddybe følgende processer: *Socioøkonomiske omgivelser, Politikformulering, Politikdesign, Organisatorisk- og interorganisatorisk implementeringsadfærd og Markarbejderens evner og vilje/ interesser* (Winter & Nielsen, 2010). Hovedfokuset for specialet er markarbejderen, men jeg har valgt at uddybe de andre processer, idet at disse agerer forforståelse for markarbejderens ageren og derfor er vigtige for at kunne komme i dybden med markarbejderens rolle. Disse processer ville ligeledes blive inddraget i analysedelen, da de som sagt er med til at skabe kontekst og mening i relation til markarbejderens rolle.



(Figur 3. Figur af implementeringsmodellen med henhold til de relevante mellemliggende processer i relation til dette speciale. Inspireret af Winter & Nielsen, 2010)

Den integrerede implementeringsmodel kan ligeledes forstås i relation til Bourdieus feltteori. Winter og Nielsen har delt modellen op i forskellige mellemliggende processer, som kan sammenlignes med Bourdieus ide om felter, i og med at processerne i implementeringsteorien ligeledes har en vis autonomi, men stadig er påvirket af de andre processer. Det er i relation til at kunne forstå og belyse de enkelte processer (eller felter), at jeg som tidligere har skrevet har valgt benytte et fænomenologisk perspektiv i form af interviews med lærere.

Modellen er omgivet af det, Winter og Nielsen betegner *socioøkonomiske omgivelser*, hvilke er med til at illustrere, at policy, implementering og det generelle handlerum omkring disse er afhængig af omkringliggende sociale- og økonomiske faktorer (Winter & Nielsen, 2010). De socioøkonomiske omgivelser har blandt andet haft indvirke på uddannelsespolitikken i form en lang række reformer

omhandlende alt fra effektiviseringskrav til karaktere-bonusser. Dette aspekt vil blive yderligere udpenslet i specialets analysedel.

Enhver implementeringsproces starter med en konflikt, som fører til en *politikformulering*, som har til opgave at løse denne konflikt (Winter & Nielsen, 2010). Herefter skal denne politikformulering konkretiseres gennem et *politikdesign*. Politikdesignet har til formål at synliggøre, hvorledes politikken er opbygget, og hvad man forventer, at den bestemte politik fører med sig. Herunder kan være angivet en række delmål, hvilke aktører som har ansvaret for at føre politikken, samt hvilket handlerum de har med henhold til bemyndigelser og ressourcer (Winter & Nielsen, 2010). Grundlæggende hviler det politisk designforløb på en kausal-forståelse af input og output. Det er dog vigtigt at pointere denne forståelse, ifølge Winter og Nielsen (2010), ikke altid er korrekt.

Ligeledes kan politikdesignet være med til at skelne mellem retorik og reel politik. Ofte vil den offentlige debat i problemformulerings-fasen være polariseret og trukket skarpt op, men man kan i designforløbet af politikken skabe et reelt overblik over politikken, og hvordan den kommer til at forme sig i hverdagen udenfor den politiske sfære, der ofte er betonet af partipolitisk retorik (Winter & Nielsen, 2010). I Winter og Niensens model er de *offentlige organisationer* af afgørende betydning i forhold til implementeringen af politik. Ligeledes tillægger Winter og Nielsen disse organisationer forskellige interesser, som kan sondres i tre typer af interesser (Winter & Nielsen, 2010):

i) Substantielle interesser, som kan betegnes organisationens opfattelse af hvilke politikker, der burde implementeres indenfor organisationens eget område. Disse opfattelser stammer fra faglige og professionelle skøn. Ligeledes er der ikke altid overensstemmelse mellem organisationens substantielle interesser og det politikdesign, som har dannet udgangspunkt for selve implementeringsforløbet. Dette sker i og med, at det politiske design altid vil være båret af politiske interesser og ikke nødvendigvis faglige interesser. Inger Støjberg og sagen om adskillelse af asylpar viser ligeledes her, hvordan en forvaltningsorganisation kan have sine egne interesser - i dette tilfælde at følge loven - og hvordan det ikke altid flugter med de politiske interesser - i dette tilfælde en ubetinget adskillelse uden individuel sagsbehandling.

ii) Institutionelle interesser, der angiver de interesser, som organisationer har i bestræbelserne på at sikre sin egen overlevelse, eksempelvis gennem økonomiske bevillinger (Winter & Nielsen, 2010). Dette har man eksempelvis set ved de såkaldte *2 procents-besparelser*, hvor blandt andet universiteterne skulle effektivisere for to procent, hvilket skabte en kamp fakulteterne imellem

vedrørende de respektive fakulteters eksistensberettigelse, som illustrerede, hvordan en organisation og sub-organisation kan styres af institutionelle interesser.

iii) Individuelle interesser, som refererer til organisationens medlemsinteresser. Dette omhandler typisk det enkelte medlems præferencer i henhold til eksempelvis indkomst, erhvervsmæssige status eller jobsikkerhed (Winter & Nielsen, 2010).

Winter og Nielsen mener, at organisationernes varetagelse af interesser er væsentlig og centralt i forhold til at sikre en pluralistisk proces, hvor flere aktører har indflydelse på implementering. Men de forskellige interesser kan ligeledes være med til at afspore implementeringen fra dens oprindelige intention, hvilket ifølge Winter og Nielsen er med til at hæmme implementeringsprocessen (Winter & Nielsen, 2010).

Markarbejderen, også kaldet *frontpersonale* - især populariseret i forbindelse med Covid19 - kan betegnes som den sidste post i implementeringsstrukturen, før den givne implementering skal ramme borgeren.

Markarbejderen bliver af Winter og Nielsen defineret som værende en offentlig ansat, som har en direkte interaktion med borgerne (Winter & Nielsen, 2010). I relation til de andre processer i Winter og Niensens styrekæde er det store spørgsmål, hvorvidt markarbejderen arbejder i forlængelse af den ønskede politik eller om markarbejderen agerer ud fra en personlig agenda, som er på tværs af den ønskede implementering. Den personlige agenda hænger blandt andet ifølge John Brehm og Scott Gates sammen med en difference mellem det policy-mandat som implementeringen repræsenterer og markarbejderens egne politiske præferencer (Winter & Nielsen, 2010).

Markarbejderens mulighed for - enten bevidst eller ubevidst - misfortolkning af den ønskede implementering sker, ifølge Winter og Nielsen af flere årsager. For det første kan man grundet kompleksiteten i arenaen, hvor implementeringen skal foregå ikke indtænke alle scenarier, og hermed efterlades der et fortolkningsrum til den enkelte markarbejder (Winter & Nielsen, 2010). I relation til specialet og AT ses sådanne situationer i forbindelse med, at de overordnede retningslinjer er dikteret, men der er en vis lokal autonomi. Denne lokale autonomi kan også være et bevidst valg fra politiske side, idet de mener, at dette vil skabe de bedste forudsætninger for optimal implementering gennem lokale løsninger og reguleringer. For det andet har implementeringsprocesser det med at have det, man kan betegne som en selv-regulerende effekt.



Med dette menes der, at den ønskede politik kommer med inputs i form af evalueringer, og på denne måde består processen af en tovejs dynamik, som gør, at implementeringen evalueres og justeres over tid (Winter & Nielsen, 2010). Markarbejderen er dog i relation til sit arbejde underlagt flere love og principper, som skal sikre, at der altid er hjemmel i personens handlinger og beslutninger, herunder *legalitetsprincippet, magtfordrejningslæren og pligtmæssigt skøn*.

Winter og Nielsen skitserer ligeledes en række *afværgemekanismer* for markarbejderen. Sådanne mekanismer skal hjælpe markarbejderen til at navigere i et komplekst miljø, som ofte afføder såkaldte *onde problemer*, hvortil der ikke findes enkle løsninger, men hvor løsninger ofte resulterer i flere problematikker. Der kan sondres mellem fire typer af mekanismer (Winter & Nielsen, 2010, s. 117):

*Reduktion af efterspørgsel. Denne dækker blandt andet over, at:*

- a. At borgeren får en reduceret grad af information med henhold til handlemuligheder.

*Rationering af service, som medfører, at:*

- a. Markarbejderen vælger mindre komplekse og enklere opgaver.
- b. Justerer og modificerer målsætning og formål.

*Større kontrol over borgere, som har betydning for:*

- a. Kontrollering af eksempelvis indholdet til borgeren.

*En automatisering, som er ensbetydende med:*

- c. Flere rutiner, samt
- d. Større brug af standardløsninger.

## 8.0 Operationalisering

---

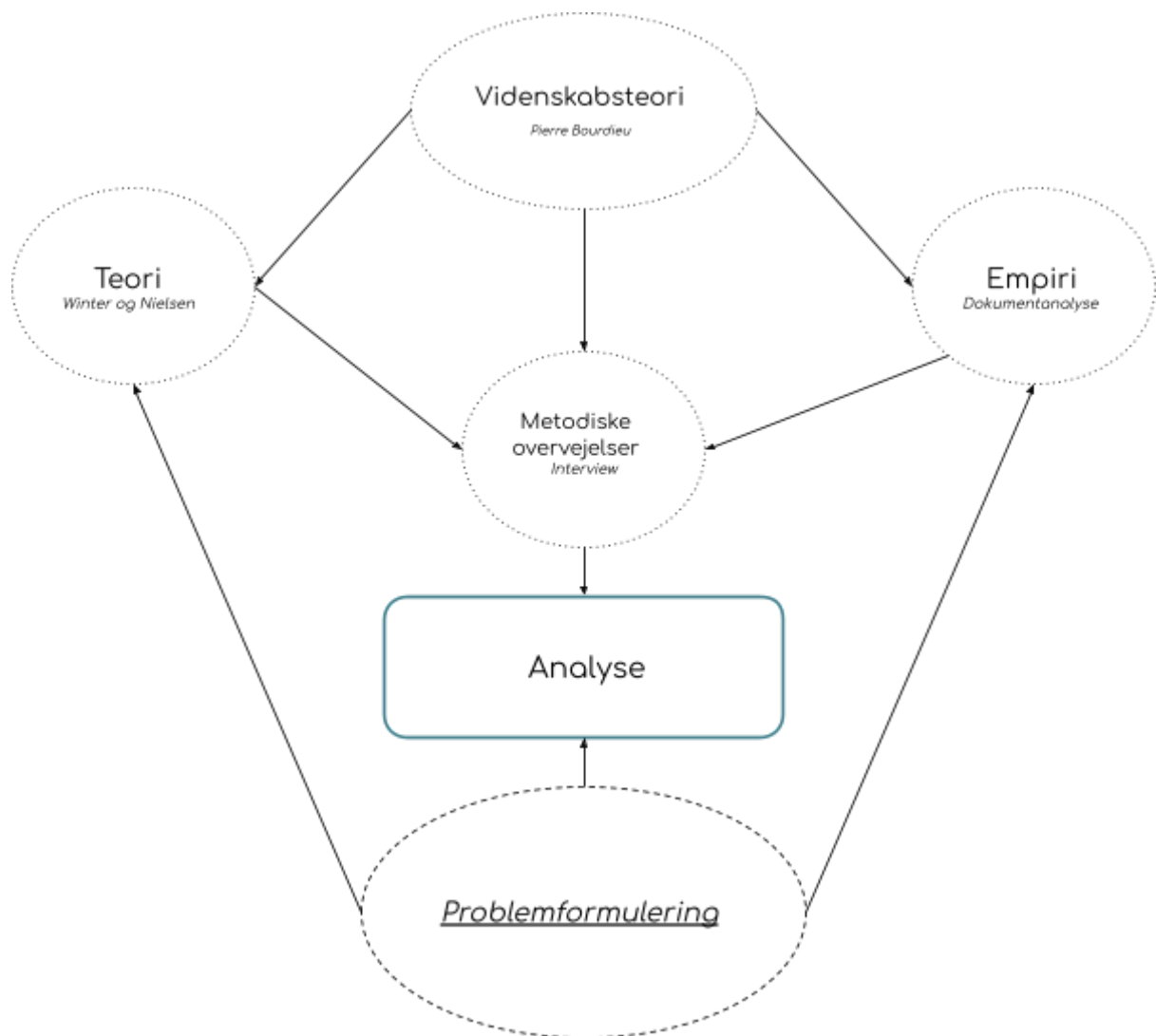
*Jeg vil i nedenstående afsnit forklare, hvorledes samspillet mellem videnskabsteori, metode og teori har været med til at forme det, Crotty betegner metodologien, og som i dette speciale betegnes undersøgelsesdesign.*

Specialet har i sine videnskabsteoretiske- og metodiske overvejelser, samt i problemformuleringen lagt vægt på den enkelte lærer og den enkeltes erfaringer og oplevelser i forhold til AT, hvilket ligeledes betyder, at jeg fokuserer på *markarbejderen* eller *frontpersonalet* i henhold til ovenstående implementeringsteori. Jeg har valgt at afgrænse mig til denne enkelte komponent i implementeringsprocessen, idet jeg ikke mener, at man indenfor specialets omfang, kan udvide analysen til flere komponenter og stadig belyse nuancerne og perspektiverne fyldestgørende.

### 8.1 Undersøgelsesdesign

*Jeg vil i nedenstående præsentere specialets undersøgelsesdesign og hvilke ræsonnementer, der ligger bag denne. Undersøgelsesdesignet har ændret sig gennem specialets skriveperiode med henhold til, at det ikke var muligt at samle nok lærere til interviewene.*

I og med, at jeg ikke lykkedes med at hverve nok lærere blev undersøgelsesdesignet justeret en smule, og en række iboende antagelser blev taget ud af undersøgelsesdesignet, idet at der ikke var stort nok empirisk grundlag for at kunne undersøge disse antagelser. Jeg har i stedet valgt at operere med et mere klassiske, men stadig deduktivt-inspireret, undersøgelsesdesign, som er illustreret nedenfor:

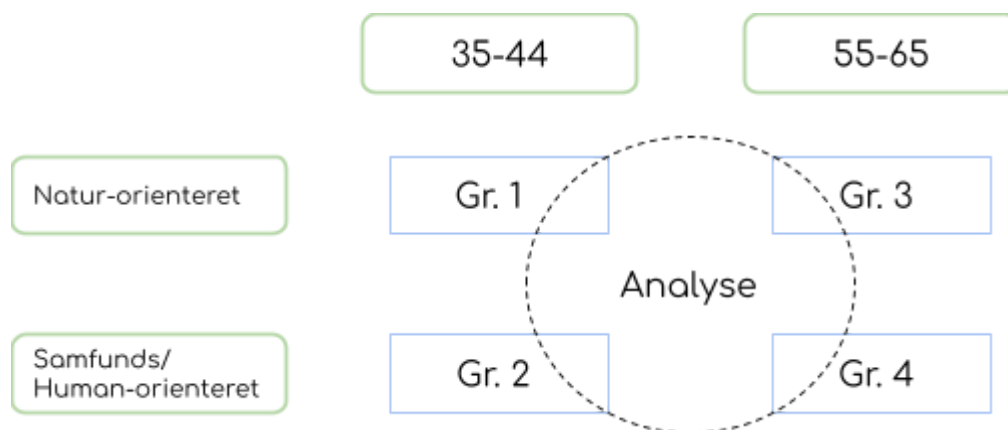


(Figur 4. Specialets undersøgelsesdesign)

Specialets analysedel tager udgangspunkt, som vist ovenfor, i allerede eksisterende teori og empiri vedrørende AT og implementeringsteori. Derudover har de videnskabsteoretiske- og metodiske overvejelser været med til at styre analysedelen hen imod interviews.

## 8.1.1 Alternativt undersøgelsesdesign

Den oprindelige ide, som jeg opererede med, var at sondre lærerne i *to x to (fire) kategorier*: De i alderen 35-44 og de i alderen 55-65 samt naturorienteret lærere og samfunds-/ humanorienteret lærere, som grafisk illustreret nedenfor:



(Figur 5. Specialets oprindelige undersøgelsesdesign med de fire kategorier af lærer)

Denne kategorisering af lærerne hviler naturligvis på en række antagelser, som ligeledes ville have givet undersøgelsesdesignet to iboende aspekt af hypotetisk-deduktiv tilgang med henhold til forskelle mellem faggrupper, samt mellem ældre og yngre lærer.

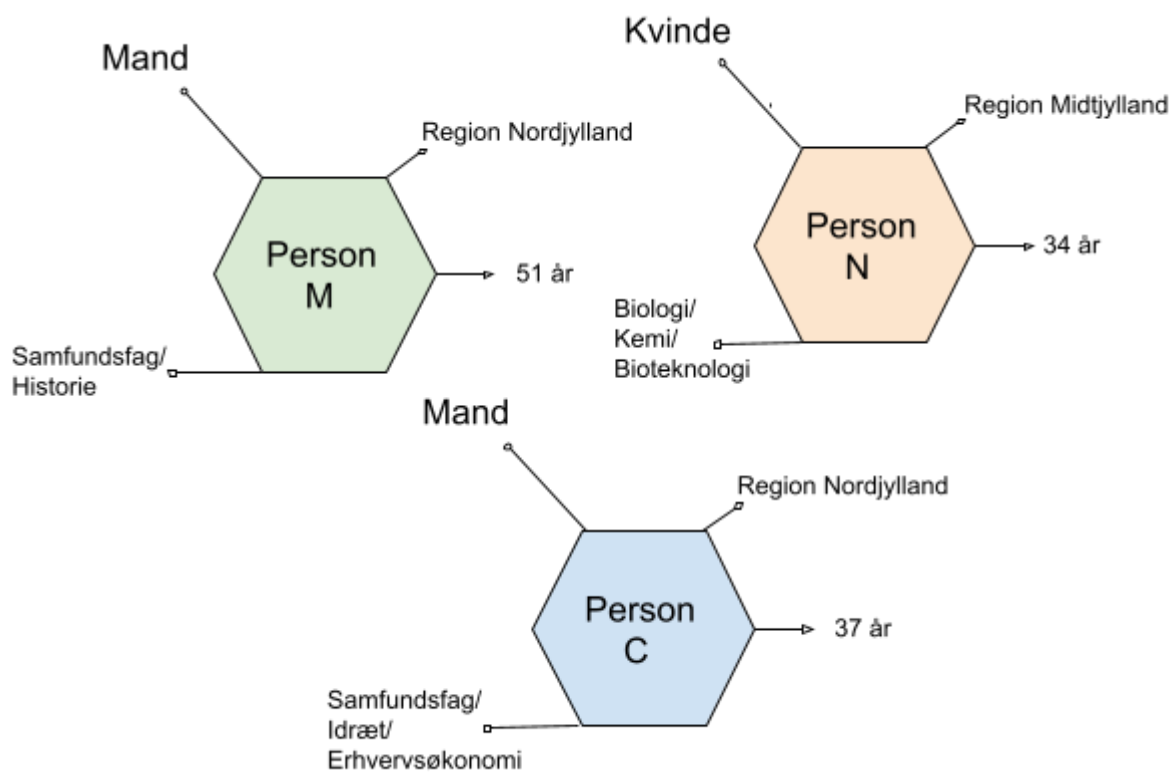
## 9.0 Data

---

Der vil i nedenstående afsnit blive redegjort for specialets data, herunder interviewene og interviewpersonerne samt validiteten og reliabiliteten.

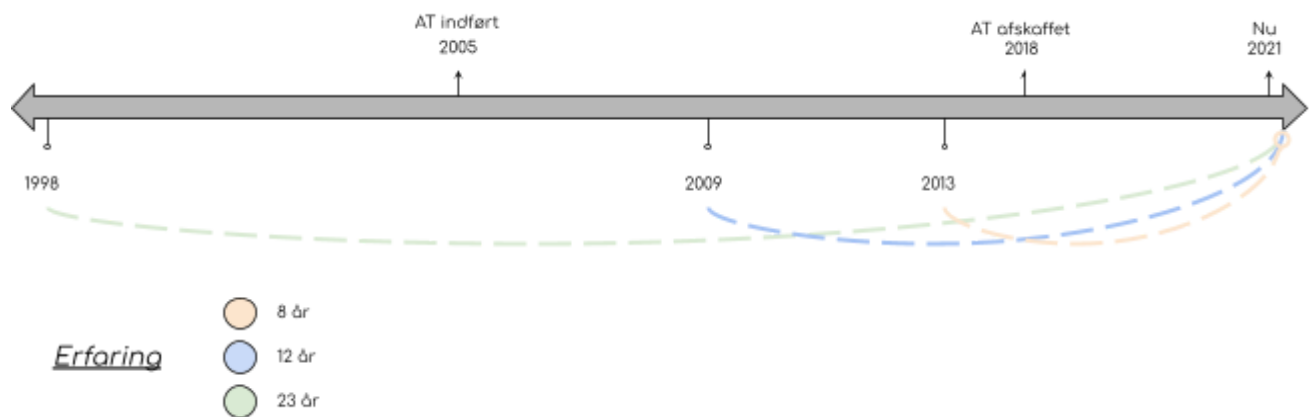
Jeg har valgt at anonymisere de lærere, som agerer informanter i specialet, men har i relation til at skabe transparens nedenfor skabt grafiske profiler af de deltagende lærer.

Den første grafiske profil fortæller informanternes *køn*, *faglig profil*, *region hvori man underviser og alder*, altså det man kan betegne som basale informationer.



(Grafisk profil 1. Basal information)

Den anden grafiske profil har til formål at illustrere de interviewede lærers undervisningsperiode i forhold til AT-tidslinje. Som man kan se nedenfor, har de interviewede lærer henholdsvis 8, 12 og 23 års undervisningserfaring. Dette betyder, at blot en af lærerne har undervist før AT's indførelse, mens to de andre lærer påbegyndte deres undervisning midt i AT-perioden og mod slutningen af AT-perioden.



(Grafisk profil 2. Undervisningsår i relation til AT.)

## 9.1 Empiriske begrænsninger

*Jeg vil i nedenstående afsnit diskutere det datamaterialet i relation til validitet og reliabilitet. Jeg har fundet en væsentlig pointe, som skal tages med i analysens og konklusionens betragtninger.*

Antallet af personer samt personernes geografiske tilknytning giver selvsagt en række begrænsninger, som kan opsummeres i relation til den *eksterne validitet*, som omhandler simplistisk kan oversættes til *gyldighedsgraden* af en undersøgelse. Med dette menes, hvorvidt undersøgelsens fund og konklusioner kan generaliseres til enten lignende situationer eller andre befolkningsgrupper.

Den første problematik er antallet af interviewede lærere eller informanter, som tidligere skrevet skyldes en manglende tilslutning fra lærerne. Dette mindsker naturligvis styrken af konklusionens resultater, men til specialets forsvar skal det sige, at der i sådanne studier alligevel ikke kan drages endegyldige konklusioner.

Dernæst er det nærliggende, at de interviewede læreres geografiske tilknytning 'begrænser' sig til Region Midtjylland og Region Nordjylland. Dette influerer ikke per automatik på undersøgelsens styrke, men åbner for en mulig kritik. Jeg mener dog ikke, at dette skal tillægges en større betydning grundet to pointer:

i) den første værende, at de overordnet rammer for afviklingen af AT er fastsat gennem Børne- og Undervisningsministeriets bekendtgørelser, og derfor burde de overordnet fortolkningsrammer være de samme fra gymnasium til gymnasium.

ii) Den anden pointe kommer til udtryk i interviewene (bilag *Interview C, Interview N og Interview M*). Her giver alle lærere udtryk for overordnet strukturer, men med en vis portion lokal autonomi:

---

*Altså det var dikteret oppefra. Vi havde en treårsplan med, hvilke fag og forløb det var. Det ændrede sig ikke rigtig i den periode, jeg underviste. Det har været fra 2014 til 2017/2018. Der ændrede den så meget lidt. (N, linje 38 )*

---

---

*Men i Nørresundby, der kom jeg så ind i den egentlige AT-struktur, og det var på Nørresundby, meget organiseret med udspil fra ledelsen, men samtidig med stor autonomi til, hvordan vi ville afvikle det og meget stor autonomi til at bakke det op af andre ting, som oplæg udefra, udflugter og så videre. (M, linje 121)*

---

Derfor mener jeg ikke, at de geografiske tilhørsforhold, eller rettere mangel på selvsamme, har større betydning for undersøgelsens kvalitet. Ligeledes kan man diskutere, i hvilken henseende specialet skal kunne generalisere. AT kan, som fænomen, ikke generaliseres til andre lande eller lignende, og dette er hellere ikke genstand for specialet. Genstandsfeltet er netop lærernes oplevelse af forløbet omkring AT, og såfremt dele af konklusionen skulle generaliseres videre, ville det være med henhold til det teoretiske aspekt vedrørende implementeringsteori og dualismen mellem lovgivere, og de som skal effektuere lovgivningen - i dette tilfælde lærerne. Sådant en generalisering ville jeg komme nærmere ind på i specialets senere diskussion.

Man kan ligeledes se på de interviewede læreres faglige profil. Jeg har i nedenstående tabel skitseret en sontring mellem to overordnet faglige profiler: *Humanistiske/ Samfundsvidenskabelige fag* samt *Naturvidenskabelig fag* på baggrund af Børne- og Undervisningsministeriet egen klassificering af fagene.

<i>Samfundsvidenskabelig fag/ Humanistiske fag</i>	<i>Naturvidenskabelig fag</i>
Dansk, Engelsk, Filosofi, Fransk, Historie, Latin, Billedkunst, Mediefag, Oldtidskundskab, Religion, Spansk, Tysk, Samfundsfag, Erhvervsøkonomi, Samfundsfag.	Matematik, Fysik, Kemi, Biologi Informatik, Idræt, Naturgeografi

*(Boks 3. Sontring mellem de forskellige fag. Inspireret af Børne- og Undervisningsministeriet).*

Som man kan se i relation til ovenstående boks (*Boks 3*) og lærernes faglige profil (*grafisk profil 1*), er fordelingen mellem de to overordnet faglige profiler ligeligt fordelt. Man kan naturligvis indvende, at der stadig er en række fag, som ikke er repræsenteret, hvilket er en valid kritik, idet at hvert fag har sin egen metodologi og dynamik i forhold til tværfagligt samspil. Dog mener jeg, at den grundlæggende fordeling mellem fagene er tilstrækkelig i forhold til at kunne konkludere overordnet på specialets undersøgelse og analyse.



## 10.0 Analyse

---

*Jeg vil i nedenstående afsnit udfolde specialets analyse i relation til specialets empiriske grundlag, de tre interviews, samt tidligere gennemgået teori. De analytiske perspektiver kan sammenfattes i to overordnet kategorier, nationale rammer og strukturelle rammer. Begge kategorier indeholder desuden flere mindre analytiske perspektiver, som vil blive udfoldet undervejs*

### 10.1 Nationale rammer

*Den første overordnet kategori i relation til de analytiske perspektiver 'nationale rammer'. Med denne betegnelse refereres der til, hvorledes der i implementeringsprocessen er blevet fastsat nogle nationale rammer omkring AT, som har skabt et fortolkningsrum, der har været medskabende til forvirring og en større personlig fortolkning end tiltænkt.*

En af de pointer, som er kommet frem gentagende gange i forbindelse med AT, har været uklarheden vedrørende det læringsmæssige formål og den generelle mening med AT. Var det metoderne, den faglige fordybelse eller evnen til at identificere problemer i relation til epokale problemstillinger? Denne pointe blev især pointeret og fremsat af eleverne, men den kommer ligeledes til udtryk i interviewene.

De første to citater nedenfor, viser en tydelig opfattelse af, at det var metoderne, som var i centrum for AT og dets læringsmæssige perspektiv, mens der i det sidste citat gives udtryk for en opfattelse af metoderne som sekundært læringsmål:

---

*(...)det var nok primært metoder, ikke. Det var sådan, man havde forstået AT... Sådan en metodebevidsthed til at forstå de metoder, som er brugt i eksempelvis samfundsfag - hvad er kvalitativ og kvantitativ metode (C, linje 32 .)*

---

---

*Jeg lagde ikke så meget vægt på det fagfaglige, for det var ikke det, AT repræsenterede for mig. Det var metoderne- at kunne se at det forskellige måder at arbejde - eksempelvis feltarbejde eller forsøg i laboratoriet. Det var mit fokus, så tror jeg, udfordringen kunne være, såfremt man tænker, at eleverne skal kunne noget fagfagligt, for det synes jeg ikke, at AT handlede om. (N, linje 72 ).*

---

*Og især var diskussionen lige præcis hvor meget vurderer vi som faglærer.  
Tommelfingerreglen var at, AT og det metodiske spillede en fjerdedel-en tredjedel af bedømmelsen. (M, linje 136)*

---

Der er altså flere forståelser af, hvad AT havde til formål, og dette kan være en forklaringsfaktor på, hvorfor eleverne, som modtagere af implementering, ligeledes har oplevet en stor forvirring om, hvordan de skulle orientere sig. Der vil naturligvis være en afsmittende effekt fra lærer til elev ud fra forståelsesrammen, at læreren vil præge elevernes kulturelle kapital og herigennem deres habitus.

Dette billede tegnes således også i den allerede eksisterende forskning fra Danmarks Evalueringsinstitut, som ligeledes påpegede, at forståelsen af AT næsten har lige så stor varians, som der findes gymnasier. Der kan argumenteres, at den eneste konsensus, der har været i AT, er, at der ikke har været nogen. Dette må alt andet lige have haft en negativ effekt på succesgraden af implementeringen. Dette er ligeledes et brud i relation til Mazmanian og Sabatiers (1989) seks grundprincipper med henhold til at der skulle være klarhed i formål med implementering for at den skulle blive succesfuld.

Denne pointe leder ligeledes henimod, at hver enkelt lærer netop kan have personlige policy præferencer med henhold til implementeringens policy-mandat, og dette beskrives også af Winter og Nielsen, som en af hæmskoene i forhold til succesfuld implementering. Denne difference ses tydeligt i nedenstående citat, hvor en af de interviewede lærere fortæller, at vægtningen af metoderne

varierede og afhang af censor:

---

*Og så var der den evige debat om, når man var til eksamen i AT, om det så var det faglige eller metoderne, man skulle vægte? Det var meget forskelligt fra hvilken censor, som man havde. (C, linje 37)*

---

Denne forskellighed og difference i vurderings- og bedømmelseskriterierne kan ikke have haft en gavnlig effekt i forhold til den ønskede implementering. Effekterne af de forskellige opfattelser i vurderingsgrundlaget kommer ligeledes til udtryk i rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut, som nævner dette som en mulig forklaringsfaktor i relation til de høje karakterer. Et udsagn fra en af de interviewede lærer tilslutter sig:

---

*Men det var også en eksamen, hvor der opstod inflation i karakterer, ikke? (M, linje 50) ... Jeg tror oplevelsen, både dengang og nu her, at der var meget store forventninger til AT og det var relativt nemt at få gode karaktere i AT. AT fulgte jo simpelthen ikke de almindelige faglige karakteresnit eller vurderinger. Så på den måde var det en...AT-eksamen og AT-arbejdet har været god til at facilitere de kompetencer, som også var meningen med det, som mundtlig præsentation og præsentation generelt, men der har nok aldrig fået den faglig dybde, som man kunne have drømt om. Det er jo nok det store svar. (M, linje 54)*

---

Det er interessant at forsøge at identificere mønstre i relation til hvilke typer (*fagprofiler, aldre, køn, mf.*), som sympatiserer med enten metode-orienteringen eller den faglig-orienteringen, men det empiriske datasæt i dette speciale er ikke stort eller repræsentativt nok til at kunne konkludere sådanne mønstre. Men hvis man skulle forsøge at sammenholde metode-faglighed debatten med de faglige profiler i *grafisk profil 1*, kan man se en tendens mod et generationsspørgsmål.

De to yngre lærere, som bliver interviewet, orienterer mod metoderne som formålet med AT, mens den ældre lærer, som blev interviewet, lænede sig op ad fagligheden. Der er selvfølgelig ikke empirisk grundlag for at kunne generalisere og konkludere dette, men dette ville være inspiration til yderligere forskning også i relation til det oprindelige undersøgelsesdesign. En eventuel forklaringsramme til sådan en tendens kan forstås i relation til Bourdieu og lærernes kulturelle kapital, hvor den yngre generation af lærere gennem deres uddannelsestid har haft større fokus på de metodiske- og videnskabsteoretiske overvejelser i og med, disse er begyndt at få større betydning på uddannelsesinstitutionerne jf. den tidligere omtalte akademisering, mens ældre generationer har haft et større fokus på faglig fordybelse. En debat og splittelse man ligeledes så udfolde sig i gymnasierne vedrørende AT, hvilket er naturlig reaktion, såfremt man godtager antagelsen om forskellighed mellem generationerne af lærere.

En anden forklaringsfaktor er hvornår man som lærer tiltræder i forhold til implementeringstiden. De som har været med i starten, ville naturligvis være præget af den forvirring, som der var i begyndelsen af AT's implementering. Modsat vil de som kom ind senere i implementeringen, ikke have de samme forvirrende erfaringer og deres holdning til AT ville ikke være formet af en negativ habitus i relation til den forvirrende opstartsfasen.

Generationsspørgsmålet eller debatten mellem faglig fordybelse og metodiske-orientering afleder ligeledes en polarisering mellem studieretninger på gymnasiet, hvor hver part ser den modsatte som den hæmmende faktor i forhold til det tværfaglige samarbejde:

---

*Jeg synes, at de humanistiske fag var rigtig svære at få til at se ideer, og typisk var det dansk- og historie lærere, som var rigtig svære at få til at kigge lidt ud over sig selv og se mulighederne. Ja. (N, linje 165)*

---

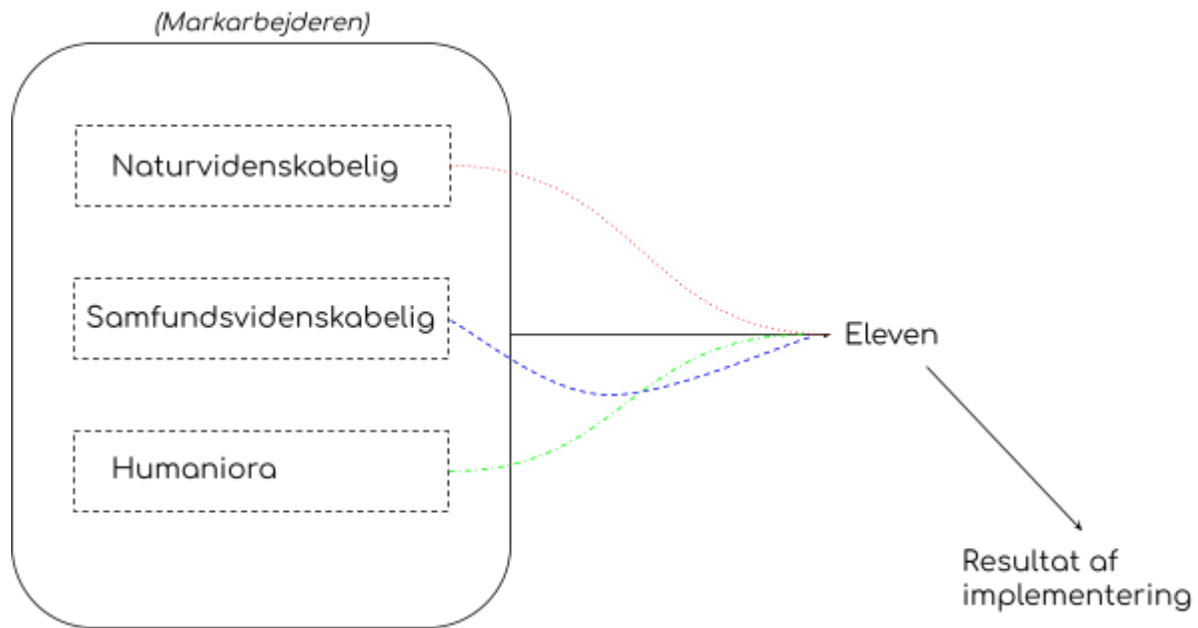
---

*Det naturvidenskabelige fakultet... De var nok lidt mere skeptisk over for AT. Hvorimod jeg... Måden det er bygget op på. Det minder mig om samfundsfag. Den måde man arbejder med taksonomi. Jeg synes for samfundsfag gav det nærmest mening fra starten af. (C, linje 165)*

---

I ovenstående citater kan man se et eksempel på skepticismen mellem studieretningerne, hvor hver part føler en modvilje til samarbejde og tværfaglighed fra modparten. Selvom begge studieretninger, i felt-teoretiske opfattelse tilhører samme overordnet felt, repræsenterer de begge også deres eget felt. Som tidligere beskrevet har disse sub-felter deres egne normer, hvilket i denne kontekst kan forstås i relation til studieretningernes taksonomi, som den ene lærer også beskriver i ovenstående. Hver studieorientering har deres egen taksonomi og herigennem ligeledes en egen forståelse af videnskabelig praksis, hvilket kan være en akilleshæl i forhold til det tværfaglige samarbejde. Pointen med det tværfaglige samarbejde er netop er skabe en dualisme og gensidighed mellem de forskellige taksonomier, men såfremt lærerne som udgangspunkt har en skepsis overfor andre taksonomier og forståelser af vidensprocesser, vil dette være en hæmmende faktor i implementeringsprocessen.

Hvis man skal forstå dette i relation til implementeringsmodellen fra Winter og Nielsen, kan man se det således, at markarbejderen som mellemliggende proces bliver splittet i to processer, som ydermere ikke nødvendigvis sender samme information til eleven (borgeren).



(Figur 6. Markarbejderens interne splittelse samt dennes påvirkning af implementeringen.)

Såfremt at sådan en intern splittelse finder sted, må det argumenteres at have en negativ indvirkning på implementeringsresultaterne.

Denne interne splittelse lærerne imellem kan forstås i relation til *professionel kapital*. Den professionelle kapital udgøres af tre sub-kapitaler: *Human kapital*, *Social kapital* og *Beslutningskapital* (Kristensen, 2014). Den humane kapital refererer til individets evne til at akkumulere værdi, som eksempelvis kognitive færdigheder eller personlige egenskaber og i relation til gymnasieskolen henvises der til lærernes viden fagligt og didaktisk (Kristensen, 2014). Den sociale kapital beskrives som den mest basale af de tre og henviser i relation til gymnasieskolen til de relationelle forhold på det enkelte gymnasium:

Den sociale kapital på en arbejdsplads består af stærke relationer – både mellem kolleger og mellem ansatte og ledelse – som er kendetegnet ved gensidig tillid og omfattende videndeling. På skoler med høj social kapital er der fælles sprog, fælles mål og gensidig respekt. (Kristensen, 2014)

Beslutningskapitalen henviser til lærernes evne til at træffe fagligt- og pædagogisk funderet beslutninger i relation til de problematikker som opstår i hverdagen. Den interne splittelse kan adresseres i gennem en manglende sociale kapital lærere imellem, hvor der ikke er vidensdeling eller en gensidig tillid. Dette bakkes yderligere op af undersøgelser foretaget i samarbejde mellem

*Uddannelsesforbundet og Gymnasieskolernes Lærereforening (GL), som siden 2016 har oplevet en lav anerkendelse internt mellem lærerne: "Det er også et gennemgående træk, at der er en lav grad af anerkendelse både mellem kolleger og mellem ledelse og lærere..." (GL, 2020).*

Ligeledes kan man i relation til den nationale rammesættelse konkludere, at de socioøkonomiske omgivelser har ændret sig siden indførelsen i 2004 til afskaffelsen i 2014. Optakten til AT-indførelsen og ræsonnementet bag AT var præget af en stigende globalisering og en stigende tro på Danmarks rolle som videnssamfund. Det internationale og globaliseret blik er efterhånden vendt 180 grader og i takt med stigende nationalisme, samt protektionisme er uddannelsespolitikken begyndt at orientere sig efter den nationale efterspørgsel, som eksempelvis eksemplificeres af *erhvervsuddannelsesreformen*.

## 10.2 Strukturelle rammer

*Den anden overordnet kategori i relation til de analytiske perspektiver er 'strukturelle rammer'. Med denne betegnelse refereres der til, hvorledes der i fagets strukturelle opbygning er flere mangler, som alle har været hæmmende i en succesfuld implementering.*

Den første strukturelle fejl i opbygningen, man lægger mærke til i interviewene, er den *faglige identitet*, eller rettere sagt - *den manglende faglige identitet*. Ingen af de interviewede lærere kan sætte en præcis definition på AT:

---

*Jeg tror ikke, man ser det som et fag. Man så det som noget samarbejde, og nogle så det som et tvunget samarbejde, som de var træt af. Og andre så det mere som en mulighed, til at bruge fagene. (C, linje 205)*

---

---

*AT blev aldrig et fag med en faggruppe, som på samme måde, som man til dels på HF har ved det der hedder kultur-samfundsfagsgruppen. (M, linje 92)*

---

Man ser ved italesættelserne af AT, at der ikke er en klar forståelse. Problematikken ligger heri, at man begriber med sine begreber, og såfremt der ikke en entydig forståelse af AT vil man ende med et større personligt fortolkningsrum, som der blev forklaret senere. Dette ses blandt andet ved, at den ene lærer har en opfattelse af AT, som noget lignede et fag og derfor kunne det tænkes, at denne lærer tilskriver den faglige dybde mere fokus end de to andre lærere, som har en forståelse af AT, som værende et projektorienteret samarbejde mellem to fag. Som Winter og Nielsen (2010) nævnte, skabes der i implementeringsprocessen ofte et stort lokalt mandat til fortolkning, idet man antager at der lokalt kan træffes de bedste løsninger, men det lokale mandat fungerer kun hvis der fastsættes en grundlæggende ramme at fortolke indenfor. Jf. analyseafsnittet *Nationale rammer* har den grundlæggende ramme ikke været til stede i relation til AT og derfor har de lokale løsninger endt med at skabe mere forvirring end gavn.



Et af ræsonnementerne til den manglende faglige identitet kan argumenteres at spores helt tilbage til den forberedende del af AT-implementeringen. Rapporten fra Syddansk Universitet pointerede, at der var stor forskel på, hvor stor en investering i relation til tid og ressourcer hvert gymnasierne havde brugt i den forberedende fase af AT. Der kan postuleres og argumenteres for, at de gymnasier, som ikke havde afsat tilstrækkeligt med ressourcer, ikke ville have kunnet opbygget en faglig lokal kultur centreret om AT.

Denne manglende faglige identitet har ligeledes resulteret i, at der ikke har været ejerskab over AT, som en af lærerne formulerede det:

---

*Men også et barn, som ingen rigtigt ejede og den beskrivelse har du formentlig hørt før. (M, linje 91)*

---

Det manglende ejerskab kan argumenteres at have haft en negativ effekt i relation til at skabe en intern struktur i forbindelse med AT. Dette kommer til blandt andet til udtryk ved de manglende faglige grupper eller anden national fastsat struktur. Den interne struktur og fastsættelse kan forstås som et fundament for sparring, evaluering samt videreudvikling, og disse har ikke været mulige i den struktur, som AT opererede indenfor.

Dernæst mener jeg at have identificeret en organisatorisk- og strukturel problematik ved, at nogle fag bliver inkorporeret for tidligt i AT-ligningen. En af lærerne problematiserer denne tematik således:

---

*Naturvidenskabelig fag og det udtrykker stort set alle naturvidenskabelig lærere jeg har snakket med, at det er ikke til at nå noget fagligt niveau i AT. Fag som matematik eksempelvis arbejder for inkrementalistisk og bygger ovenpå det forrige, så det vil sige, uanset, jeg har hørt samme historie fra alle matematiklærere, at nu får de puttet et forløb ned på et eller tidspunkt i løbet af skoleåret, som ikke hænger sammen med noget andet. Og man ikke nå at komme nogle vegne med det. (M, linje 278)*

---

Denne lærer fremsætter en, efter min opfattelse, valid pointe, idet det tværfaglige element i en taksonomisk sammenhæng først kan tages i brug, når man har lært og mestret de basale færdigheder relateret til et fag. Derfor kan det virke paradoksalt, at man skulle kunne forstå eksempelvis biologi i relation til religion, før man forstår de grundlæggende fysiologiske principper.

Denne pointe hænger ligeledes sammen med den forrige pointe, for hvis der ikke findes en faglig struktur og organisation, er det, som tidligere skrevet, svært at evaluere og videreudvikle AT som fagligt koncept. Konsekvensen af dette kunne være, at AT-forløbene endte med at blive opsplittede i den forstand, at først gennemgik man kemi-delen af forløbet og dernæst samfundsfags-delen af forløbet. Denne problematik adresseres ligeledes i rapporten fra Syddansk Universitet, som pointerer, at visse forløb kan få karaktere af opsplittede og herigennem bryder med det tværfaglige kompas. Dette kommer ydermere også til udtryk i interviewene:

---

*Men kombinationen af humanistiske og naturvidenskabelige fag, der bliver det kunstigt. Man får ikke case-orienteret arbejde ud af det (M, linje 193) ... Det blev ofte så starter den ene del her, og den anden del starter her. Og så et ofte et fravær - med undtagelse af de allerdygtigste elever - af faglige samspil<sup>1</sup>. (M, linje 20)*

---

Det kan have været svært at gøre noget ved denne struktur og sammensætning, såfremt man ikke havde et sted at gå til i forhold til at komme med forslag og inputs. En interessant løsning for at modvirke de manglende basale kundskaber kom til udtryk i en af de lokale løsninger:

---

*Altså det var dikteret oppefra. Vi havde en treårsplan med, hvilke fag og forløb det var. Det ændrede sig ikke rigtig i den periode, jeg underviste. (N, linje 38)*

---

Dette uddannelsessted havde fundet en struktur, som resulterede i, at læreren ikke oplevede de samme problematikker i forbindelse med manglende basale færdigheder:

---

<sup>1</sup> Den pågældende lærer snakker her generelt om det tværfaglig forløb, men eksemplificerer det ved at læreren ligeledes er SRP-censor, hvor læreren ser samme tendenser.

---

*For mig, havde jeg haft dem igennem kernestoffet, og eleverne havde jo noget naturvidenskabeligt viden med sig, idet de havde gennemført fysik i 1.g og både biologi og kemi eller naturgeografi i 2.g, så på den måde, synes jeg, at det var godt. (N, linje)*

---

Dette kunne have været en af måderne i forhold til at hjælpe de lærer, som udtrykte utilfredshed med elevernes faglige evner i forbindelse med AT.

## 10.3 Opsamling

*De to analytiske perspektiver vil i nedenstående afsnit blive sammenholdt med henblik på en senere diskussion og endelige konklusion.*

Det som springer mest i øjnene gennem de analytiske overvejelser er, at det tager tid at opbygge noget, og sådanne processer kan ikke hastes igennem. Som jeg har nævnt tidligere, fik AT alligevel 13 år til at finde sig til rette, men 13 år er en kort proces i forhold til institutionaliseringer, som AT må betegnes som at være, i relation til nye måder at arbejde tværfaglighed på. Dette kom ligeledes til udtryk gennem interviewene, hvor blandt andet den ene af de interviewede lærere opsummerede det meget præcist:

---

*Og AT har jo haft en begrænset tid, og så lige pludselig skal sådan metodisk dimension ind i det sammen med den faglige dimension, så får man noget ret overfladisk noget. (M, linje 303)*

---

Ligeledes har man set, hvordan reformer i andre dele af den offentlige sektor ligeledes har været længe om at stabilisere sig, hvortil man eksempelvis kan nævne *Strukturreformen* fra 2007, som nogle nok vil hævde endnu ikke har været succesfuld i dens implementering.

Herudover står det, mener jeg, klart, at AT i forhold til implementeringsteorien blev en del af den politiske sfære, og derfor blev AT ligeledes en genstand for megen debat rent politiske og herigennem genstand for forhandling, hvor AT skulle vurderes og sammenholdes med de socioøkonomiske omgivelser, og hvorledes de politiske opportunistiske vinde blæste. Jeg synes, at en af lærerne formulerede den politiske indblanding meget præcist:

---

*Men det er svært at sige... Det der er problemet med de reformer, er, når vi som lærere endelig har fundet en model, som fungerer, så afskaffer man det. Det var det med AT, og det er det samme med grundforløbet, som man har ændret igen, og det er det samme på HF. Når vi endelig finder et ståsted... har der været så meget brok i medier, så regeringen tænker, "sådan er det nok", og så tænker de - så fjerner vi det, og det ender med at virke som spildt arbejde. Nogle gange ville det være rart, hvis de var tættere på og snakkede lidt mere nuanceret. Det virker til, at de kun hører dem, som kun råber op og brokker sig. For os, for hvem det fungerede, der fungerede det godt. (N, linje 231)*

---

De forudbestemte strukturer og formål - eller rettere sagt: I flere tilfælde manglende strukturer og manglende formål, fra politiske hånd endte ligeledes med at skabe mere forvirring end frygtede. Denne forvirring kom, som skrevet tidligere, idet at formålsbeskrivelserne overordnet var for vage i deres retning, hvilket skabte et fortolkningsrum for den enkelte lærer.

I relation til de socioøkonomiske omgivelser kunne der tegne sig et billede af AT som et offer for de skiftende omgivelser. For at parafrasere Kierkegaard endnu engang, så blev AT en ægtefælle til en tidsånd, som ikke eksisterer længere.

## 11.0 Diskussion

---

*Der vil i nedenstående afsnit blive diskuteret de analytiske pointer, som blev fremlagt i specialets analyse. Diskussion er inddelt i tre kategorier: i) den gode, ii) den onde iii) den grusomme. Disse kategorier repræsenterer hver især en diskussion og tolkning af AT, og jeg mener, at man på denne måde kan konkretisere tre af de mest markante positioner i relation til AT og dens afskaffelse.*

### 11.1 Den gode,

*Den gode udlægning omhandler, at Gymnasiereformen i 2004 med AT var et nødvendigt skridt i forhold til det tværfagligsamarbejde i gymnasial sammenhæng. AT var ikke åbenbaringen, man havde håbet på, men et nødvendigt onde, om man vil med henhold til at skabe en tværfaglig struktur i gymnasiet.*

En positiv udlægning af AT-forløbet er ikke at stirre sig blindt på selve afskaffelsen, men de ting som skete efter og om de ting i virkeligheden er eftervirkningerne af Gymnasiereformen i 2004, samt dens implikationer. Ligeledes kunne man fremhæve forbedret evner hos eleverne i relation til overvejelser og anvendelse af metodiske tilgange, som fremhæves i rapporten fra Syddansk Universitet.

Underordnet hvordan man drejer det, så fungerede AT tydeligvis ikke som tiltænkt, men som en af lærerne formulerede det:

---

*Jeg tror altid, at det er sådan, at når der kommer noget nyt, er der per definition rigtig mange gode ideer og muligheder i det. AT er jo også en mulighed for at lave en anden slags undervisning og mange spændende ting.(M, linje 65)*

---

Man anlægger i sådan et perspektiv en proces-orienteret forståelse til AT i forhold til, at AT blev det nødvendige onde i institutionalisering af det tværfagligsamarbejde gymnasiet og der er belæg for sådan en forståelse, ikke blot i interviewene, men også i læreplanerne, hvor man stadig ser

tværfagligheden sat i struktur og institutionaliseret. Dette omhandler blandt andet Dansk-Historie opgaven eller samarbejdet mellem Matematik og Samfundsfag:

---

*... men grundlæggende laver vi nok bare stadigvæk tværfagligt samarbejde, men vi gør det mere, når der er en åbenlyse god ide i det, hvor det giver mening at koble fag sammen (M, linje 239)*

---

---

*Vi forsøger faktisk på vores skole at lave en plan inspireret af vores AT-Plan, så eleverne stadig få de her tværfaglige samspil og en progressionsplan for, hvad skal vi nå, og hvad skal vi arbejde med (N, linje 144 )*

---

Ligeledes ser man også tværfagligheden og det faglig samspil institutionaliseret gennem læreplanerne:

... tilrettelæggelsen af undervisningen inddrages desuden elevernes viden og kompetencer fra andre fag, som eleverne hver især har, så de bidrager til perspektivering af emnerne og belysning af fagets almindelige sider. I samspil med andre fag bidrager samfundsfag A med begreber, teori og empiri til en sammenhængende forståelse af aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og med metodiske værktøjer til mindre empiriske undersøgelser. (Uvm. Samfundsfag, A. STX, 2017)

Ovenstående er fra Samfundsfag A på det almene gymnasium, men man ser samme institutionalisering i relation til det naturvidenskabelige fakultet:

Når fysik A indgår i en studieretning, skal der tilrettelægges forløb sammen med fag i studieretningen, som viser styrken i fagenes samspil og perspektiverer fysikken. Den faglige progression skal koordineres med matematik, så eleverne oplever sammenhæng mellem de to fag. Der skal specielt tilrettelægges forløb, hvor fysik og matematik arbejder sammen om behandlingen af modeller for konkrete fysiske systemer, så begrebsdannelsen i begge fag understøttes. (Uvm. Fysik, A. STX, 2017)

Men forskellen fra disse former for samarbejde og AT er, at det sker i mere åbenlyse og klare sammenhænge, hvor emner eksempelvis ikke bliver presset ned ovenfor, hvilket illustreres tydeligt ovenfor, idet at Fysisk A's primære tværfaglig-orientering er rettet mod Matematik, hvor de overlappende linjer er tydelige.

Dette så man eksempelvis ved AT, hvor eksamensårgangene blev tildelt et overordnet emne og herfra skulle passe fagene ind. I de 'nye' former for tværfagligt samarbejde kan man argumentere, at man arbejder *fra fagene og udad*, hvorimod man arbejder *udefra og ind i fagene*. Dette kunne ligeledes argumenteres at være en af katalysatorerne i forbindelse med, at den faglig-sammensætning kunne være kunstig eller opsat:

---

*... Men kombinationen af humanistiske og naturvidenskabelige fag, der bliver det kunstigt. Man får ikke case-orienteret arbejde ud af det. (M, linje 193)*

---

Man ville kunne argumentere, at dette ligeledes ville have en positiv effekt for eleverne, idet der, alt andet lige, må forventes at være en afsmittende effekt fra lærer til elever, og at denne afsmittende effekt må være positiv i og med, at lærerne ikke er i tvivl om meningen eller formålet med forløbet.

AT har med andre ord fundet sin rette hylde med mindre formalitet. Den formelle AT-betegnelse er væk, men dens idemæssige fundament består og er blevet videreudviklet til et tværfagligt samarbejde, som ser mere meningsfuldt ud for lærerne.

Sådan en opfattelse af forløbet kan ses i relation til *path-dependency* teori, også kaldet *stiafhængighed*, som antager, at såfremt man har valgt en sti - retning - at gå, så minimeres mulighederne for at skifte denne, ligesom der vil være forstærkende feedback mekanismer mod den valgte sti. Uddannelsesinstitutionernes orientering blev, med Gymnasireformen i 2004, tunet mod tværfagligheden jf. indførslen af AT. I forhold til stiafhængighedsteorien ville dette betyde, at gymnasiet i de næste mange år vil have spor af tværfagligheden grundet de langsigtede effekter af gymnasireformen i 2004 og AT. I relation til Winter og Nielsens implementeringsteori kan man ligeledes nævne, at alle implementeringsprocesser undergår evalueringer og har feedback-mekanismer, som skal være med til at fremme implementeringen af processen.

Hertil er det store spørgsmål naturligvis, er de nye tværfaglige samarbejdsformer nye tiltag

eller et resultat af feedback-mekanismerne i forbindelse med AT og gymnasireformen fra 2004? Det er svært at vurdere og konkludere på, men AT har været en del af vejen hertil og vil i den gode udlægning af historien tilskrives en afgørende (*positiv*) rolle.

### 11.1.1 Bjørnetjenesten

*Den gode udlægning fortæller historien om det tværfagligsamarbejde, der i sine nye form, har fundet sin rette hylde til gavn for både lærere, elever og ledelse, men den rummer samtidig en kattelem for en bjørnetjeneste, som har potentiale til at smide endnu mere brænde på et i forvejen sprængfarligt bål.*

De nye tværfaglige samarbejdsformer er til en vis mængde institutionaliseret og ovenfra styret, men en stor portion af de tværfaglig arbejder er decentraliseret og tilskrives lokale løsninger. Her er blandt andet Holstebro Gymnasium og HF et eksempel på en skole, som har en lokal løsning, der orienterer sig mod det tværfaglige samarbejde:

---

*Altså det var dikteret oppefra. Vi havde en treårsplan med hvilke fag og forløb, det var. Det ændrede sig ikke rigtig i den periode, jeg underviste. Det har været fra 2014 til 2017/2018. Der ændrede den så meget lidt. Vi diskuterede den engang imellem med henblik på at revurdere den, men der havde været et udvalg af lærere, der havde været bredt repræsenteret og sat sig ned og strikket planen sammen, således at progressionen passede, så det skulle ende ud i en SRP i 3.g. (N, linje 38)*

---



Modsat ser man på Nørresundby Gymnasium, at de i efterveerne af AT har valgt at orientere sig mere mod fagets faglighed:

---

*På Nørresundby Gymnasium kan jeg godt sige, at der har vi haft en diskussion bagefter, om hvordan man laver sådan noget der - om vi skal have teams, studieretningsteams, som er mere tværfaglige eller mere faggruppe teams. Der ender vi mere på faggruppe-vejen. (M, linje 76)*

---

Decentralisering og de lokale løsninger bliver i disse år hyldet, men der kan samtidig lægge en bjørnetjeneste i disse lokale løsninger, for i takt med der kommer flere lokale løsninger vil disse lokale løsninger blive rangeret og sammenlignet med hinanden, hvilket man kan risikere at skabe et problem med henhold til hvilke skoler, som klarer sig bedst og over-tilstrømning til netop disse skoler.

Dette har potentiale til at spille ind i historien om en A- og B-fordeling af elever, hvor de bedste elever fravælger de gymnasier, som ikke rangeret højt nok i relation til de lokale løsninger. Man så tilbage i 2016 med Langkaer Gymnasium, hvorledes at tankerne i forhold til A- og B-fordeling ikke er helt ukendte i gymnasial sammenhæng. Dette indeholder naturligvis en række antagelser om, hvordan fremtiden muligvis kunne udvikle sig, men jeg synes alligevel, det er interessant at have til diskussion, idet man blandt andet kan perspektivere denne tankegang til universiteterne, som også er underlagt en grundlæggende ramme, men derudover primært består af lokale forankringer med henhold til udbud af studieretninger, og hvordan disse bestyres. Forskellene i antal ansøgere, prestige og rangering af universiteterne er enorme, hvilket, jeg mener, er et argument for en potentiel opdeling gymnasialt.

Rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut adresserer, hvorledes at de stærke elever - fagligt - trives bedre under AT end de mindre faglige-funderet elever, hvilket yderligere forstærker potentialet til, at der ville kunne komme en skævvridning mellem både skolerne indbyrdes og eleverne.

Jeg skal endnu engang deklarerer, at der er forskel i optagelsesvilkår og geografiske forhold mellem et gymnasium og et universitet, men det er princippet i, at der følger er en række følgevirkninger med, når man gør offentlige goder genstand for markedsvilkårene.

## 11.2 Den onde,

*Den onde udlægning af AT-forløbet omhandler, at man i organisatorisk perspektiv i relation til dualismen mellem lærer/ ledelse og ministeriet svigtede, hvilket skabte et skrøbeligt og hullet fundament for det tværfaglige samarbejde.*

Alle af de interviewede lærere giver udtryk for, at der var især i starten - enten af egne erfaringer, eller af hvad de har hørt - var en fornemmelse af, man asfalterede, mens kørte, og dette skabte en forvirring:

---

*Når man snakker med dem, som har været med fra starten af. Jeg har oplevet en helt vild stor forvirring i starten. De første par år var rent kaos, som jeg forstår det. (C, linje 218)*

---

---

*Men også med følelsen, at det i starten ovenfra var meget uklart. At ledelsen var meget uklar på, hvad var kravene, og hvad var det ene og det andet i forbindelse med AT. De første gange, man sad som censor, sad man også lidt "hvordan var det nu bedømmelsesgrundlaget er og for hvad" Og især var diskussionen lige præcis, hvor meget vurderer vi som faglærer. (M, linje 131)*

---

Forvirringen skabte et rum til fortolkning, som mange lærere oplevede som værende større, end hvad godt var, hvilket ligeledes kan argumenteres at være en forklaringsfaktor i, hvorfor formålet med AT aldrig blev krystalklart for hverken ledelse, lærere eller elever. I den onde udlægning af AT-forløbet rettes kritikken mod de lokale ledelser, samt Børne- og Undervisningsministeriet. Man kan argumentere, at Børne- og Undervisningsministeriet ikke havde gennemarbejdet AT-strukturen grundigt nok, i og med at så mange fik indtrykket af, man asfalterede, mens man kørte og i sådan en argumentation ender de faglige ræsonnementer, samt ideer bag AT med at blive kastet i baggrund på bekostning af de strukturelle problemer, som AT indebar.

Et andet væsentligt perspektiv i relation til det organisatoriske og nærmere bestemt den politiske sfære i relation til beslutningsprocesserne vedrørende AT er implementerings- og absorberingstid. Det

ville i alle implementeringsprocesser, påpeger Winter og Nielsen, være et tidsmæssigt perspektiv, som vil indebære en proces med både op- og nedture, før implementering så at sige *stabiliserer sig*, og man endeligt kan vurdere dens virkning. Hertil vil jeg argumentere, at AT, som en anden fodboldtræner, blev fyret mere af desperation end af omtanke. Denne argumentation kunne blandt andet ses tilbage i 2016, da debatten vedrørende afskaffelsen huserede. Rektor ved Skive Gymnasium og HF, Marianne Milde Michelsen, udtalte at:

Jeg synes, det er en dårlig idé, at det bliver afskaffet. Det kan godt være, at der skal ske nogle justeringer, men vi er kommet så langt med at få skibet i havn, så jeg synes, det er ærgerligt at kaste alt det, vi har lært, overbord. (Tvmv.dk, 2016)

Mens man fra politiske hånd så sig nødsaget til at fjerne AT, herunder adresseret af daværende uddannelsesordfører fra Venstre, Anni Matthiesen:

Der er eksempler på steder, hvor man har fået det til at køre, men jeg må også bare sige, at der er rigtig mange steder, hvor man ikke har fået det til at køre endnu, og hvor man måske også har opgivet. Så jeg håber for elever og læreres skyld, at vi får afskaffet AT. (Tvmv.dk, 2016)

Ligesom det kom udtryk i interviewene og i ovenstående citater fra den daværende debat, er der ikke en klar opfattelse af AT som ikke-fungerende, og man kan i relation af den onde udlægning argumentere, at AT blev syndebuk for det politiske pres, som opstod i forbindelse med forvirring ved AT.

Nye ideer og tiltag har snarere som regel end undtagelse en indkøringsfase, som tager tid, og når man først har besluttet sig for at gå med AT-ideen, bliver man nødt til at give det arbejdsro og tid til at finde sig og stabilisere. Modargumentet hertil ville være, at AT havde mere end et årti til at stabilisere sig, og det blot forspildte chancen, men store dele af denne tid blev brugt til at strukturere grundlæggende samt fundamentale ting i AT's organisatoriske opbygning og ikke selve AT-undervisning. Ligeledes skal man huske på, at AT udgøres af flere positioner, herunder eleverne. Ligesom at der er en absorberings- og tilvænningsperiode for ministeriet, ledelse og lærer, så er der det også for eleverne, som blot har tre år til at forstå konceptet og ideen bag. For at AT ville kunne blive en succes, skulle eleverne også bakke op om det, men som tidligere skrevet, kunne man forestille sig, at lærernes manglende forståelse havde en afsmittende effekt på eleverne, og dermed skulle man

også medregne, at eleverne skulle bruge tid til at omfavne AT. Denne generelle utålmodighed med implementeringstiltag blev også beskrevet af en af de interviewede lærere gennem en anekdote om en kollega:

---

*Nu har jeg været med længe, og jeg oplever, at de her ting kommer i cirka 5-7 års intervaller. Så kommer der et high, hvor vi kommer helt op. Derefter fiser luften ud af ballonen, og så står der en kasse med bøger og materialer og nogle ting i et hjørne. (M, linje 225)*

---

Lærerens anekdote har en vis sandhed i sig, idet at man har set sådanne scenarier udspille sig ved flere lejligheder, hvor man i didaktikken og pædagogikken har haft skiftende styreformers rent læringsmæssigt. Faktisk kan man se sådanne tendenser generelt i de offentlige styringsparadigmer, hvor man eksempelvis havde en *New Public Management-bølge*, som blev afløst af *New Public Governance*.

En anden ministeriel eller organisatorisk pointe, som jeg vil fremhæve, er, hvorvidt den manglende faglig identitet endte med at skade AT-udviklingen. Idet at man ikke havde en faggruppe eller faglig struktur opbygget om AT, kom der hellere ikke samme udvikling, som man ser i andre fag. Jeg mener, at AT blev styret af tværfagligheden og i og med, at AT ikke havde en evaluering, som andre fag, havde den ikke samme udvikling, som andre fag gennemgår. Man kan ligeledes i relation udviklingspointen og i relation til Winter og Nielsens integreret implementeringsmodel se på, at AT blev et offer for skift i de socioøkonomiske omgivelser.

De socioøkonomiske omgivelser må siges at have ændret sig, hvor det generelt er skiftet fra et internationalt udadblik til et mere nationalistisk-orientering, hvilket også afspejler sig i uddannelsespolitikken, som de seneste år har rettet sig mere mod erhvervsuddannelserne med eksempelvis Erhvervsuddannelsesreformen fra 2015, som havde til formål at få flere elever på erhvervsuddannelserne og abonnerede samtidig på det nye narrativ om, at danske arbejdspladser ikke udelukkende kunne være af intellektuel karakter, som ellers havde præget samtiden omkring Gymnasireformen fra 2004.

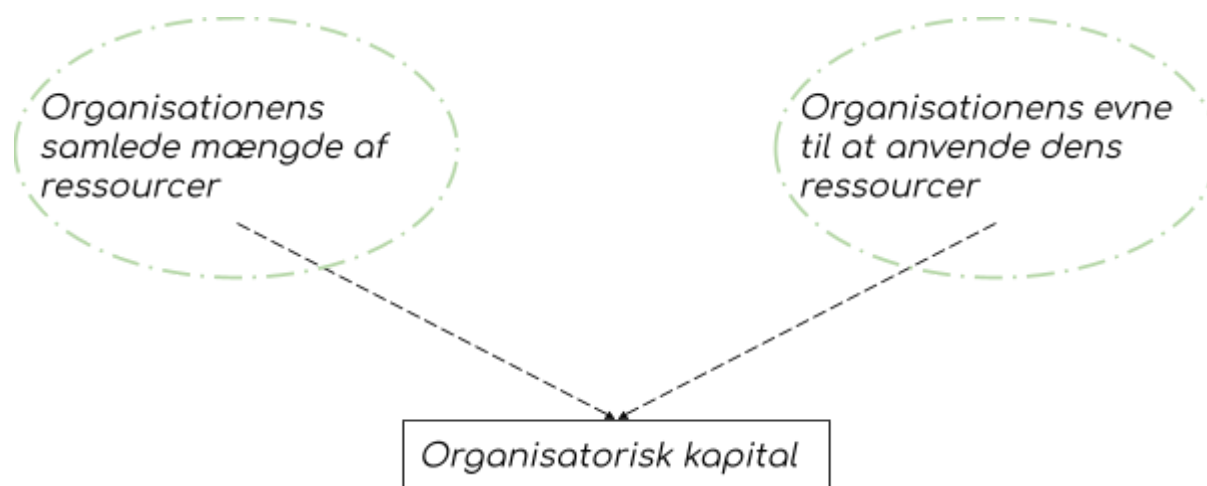
## 11.2.1 Organisatorisk Kapital

*Det organisatoriske perspektiv kan ikke blot indsnævres til ministerielt skyldsspørgsmål, men de lokale organisationer bærer ligeledes et ansvar.*

I "Evaluering af grundforløbet" fra Syddansk Universitet påpeges der i relation til AT, at mængden af lokale ressourcer, viden og anvendelse af disse var en utrolig vigtig faktor i, hvordan AT udspillede sig med henhold til succes eller fiasko:

Et dygtigt strukturelt og organisatorisk forarbejde er væsentligt for at gennemførelsen bliver vellykket, men det er ikke nogen garanti. Der er mange steder sat for lidt tid og for få ressourcer af til den faglige og fagdidaktiske udvikling som kræves for at kunne gennemføre en ambitiøs aktivitet som AT. (Syddansk, 2016, s. 21)

I forlængelse heraf samt i forlængelse af Bourdieus kapitalbegreb og professionel kapital, mener jeg, at man kan operere med det, jeg betegner som *organisatorisk kapital*, som er en indikator for en organisations mængde af ressourcer, samt evne til at anvende disse. Den organisatoriske kapital kan i relation til AT være et vurderingsredskab med henhold til, hvilke ressourcer en ledelse og organisation har, samt hvordan disse bliver anvendt med henblik på en succesfuld implementering.



(Figur 7. Den organisatoriske kapital)

Den organisatoriske kapital kunne argumenteres at være en væsentlig faktor i forhold til, hvorfor AT blev udrullet og forstået så forskelligt fra skole til skole, ligesom det også har en forklaringskraft i

relation til min tidligere pointe vedrørende A- og B-hold. De skoler, som besidder større mængder af organisatorisk kapital ville naturligvis have en fordel sammenlignet med de skoler, som besidder en mindre grad af organisatorisk kapital.

Den organisatoriske kapital kommer ligeledes til udtryk i forbindelse med rapporten fra Syddansk Universitet og pointen vedrørende forskellige måder at forberede AT-implementeringen på fra gymnasium til gymnasium. Her vil nogle skoler i modsætning til andre have ikke blot ressourcerne, men ligeså evnerne til at anvende disse og herigennem formodentligt opnå en bedre implementeringsproces af AT. Hertil kan det ligeledes fremføres, at der ville være en synergieffekt i den forstand, at en god start i relation til AT-implementeringen ville avle en nemmere proces hen ad vejen.

Holstebro Gymnasium og HF kan i relation til organisatorisk kapital fremhæves. For det første beskrev den interviewede lærer fra Holstebro Gymnasium og HF, hvordan der var udarbejdet tre-årsplaner for AT-forløbene:

---

*Altså det var dikteret oppefra. Vi havde en treårsplan med, hvilke fag og forløb det var. Det ændrede sig ikke rigtig i den periode, jeg underviste (N, linje 38) ... Det satte man sig sammen og forsøgt at indtænke, at de fag man har i 1.g skal indgå i AT, ligesom biologi kommer med i 2.g, og i 3.g var det som regel nogle studieretningsfag. Så det var helt fastlagt, hvilke fag der skulle hvad og hvornår. (N, linje 48)*

---

Dette, mener jeg, symboliserer og illustrerer en enorm mængde af organisatorisk kapital, som kan argumenteres af have hjulpet implementeringsprocessen, som ligeledes reflekterer sig i denne læreres opfattelse af AT. At denne lærer ligeledes er positiv overfor AT generelt, argumenterer jeg for, kan forstås i relation til ovenstående pointe - nemlig, at den store mængde af organisatorisk kapital på Holstebro Gymnasium og HF skabte et solidt fundament og en god start på AT-implementeringen, hvilket resulterede i, at der undervejs i AT-forløbene, ud fra denne læreres opfattelse, ikke opstod samme forvirring, som man fik indtryk af under de andre interviewede lærer.

Ligeledes fortalte læreren, hvordan man forsøgte at indtænke AT-inspireret forløb efter afskaffelsen, hvilket endnu engang vidner om en stærk organisation og ressourcer, samt evne til at sætte dem i

spil. Dette kan dog, som en sidebemærkning, også ses i relation til den forrige pointe om A- og B-hold i gymnasialt regi, idet at nogle gymnasier kan tilbyde disse tværfagligforløb i modsætning til andre.

## 11.3 Og den grusomme

*Den grusomme udlægning af AT omhandler lærerne, og hvordan deres personlige agendaer endte med at spænde for AT-projektet samt udstille en eventuel fremtidig problematik.*

Denne udlægning er, som titlen antyder, det mest negative samt grusomme narrativ, som kan tillægges AT-forløbet, og her har jeg valgt at tage udgangspunkt i genstanden for dette speciale - nemlig markarbejderen, *lærerne*.

Der bliver flere gange i interviewene givet udtryk for utilfredshed med modsatte fakulteter og deres lærere:

---

*Jeg synes, at de humanistiske fag var rigtig svære at få til at se ideer og typisk var dansk- og historielærere, som var rigtig svære at få til at kigge lidt ud over sig selv og se mulighederne. Ja. (N, linje 169)*

---

---

*Det naturvidenskabelige fakultet... De var nok lidt mere skeptisk over for AT. Hvorimod jeg.... Måden det er bygget op på. Det minder mig om samfundsfag. Den måde man arbejder med taksonomi. Jeg synes, for samfundsfag gav det nærmest mening fra starten af. Det var nemt at implementere. Jeg kan sagtens følge alle de, som er skeptiske, som er lidt mere matematisk orienteret eller fysiklærere. (C, linje 165)*

---

Dette kan tolkes på mange måder, men jeg synes at den ene af de interviewede lærere indrammede det præcist:

---

*Gymnasiet består af fagpersoner, som først og fremmest er orienteret indenfor deres faglige traditioner. (M, linje 97)*

---

Lærerne identificerer sig først og fremmest som faglærere og derefter tværfaglige. Man kan endda argumentere, at nogle lærer ikke identificerer som tværfaglige på nogen som helst måde, hvilket har skabt nogle naturligt hæmmende effekter på implementeringsprocessen. Denne udlægning resulterer i en væsentlig antagelse om lærerne og deres faglig identitet, som en hæmmende faktor i AT-implementering. Man vælger, som lærer, bevidst at ignorere de tværfaglige sammenspils-muligheder med ræsonnement i, at man ikke føler behov for andre fag end sit eget for at kunne belyse en problemstilling. Sådant en antagelse tilskriver lærerne en egoistisk og selvcentreret identitet med henhold til deres faglighed. Man kan ligeledes se sporene af dette i rapporten fra Syddansk:

En del af intentionerne, fx at omlægge elevarbejde i kompetenceformer, at skabe overfaglig progression og at bidrage til at skabe en ny dannelse der bygger bro mellem hovedområderne, kræver ikke bare en stor arbejdsindsats, men også nye indsigter af en radikalitet som kun delvis accepteres på skolerne. (Syddansk, 2006, s. 22)

Allerede dengang kunne man se, hvorledes at de iboende tanker og ideer som AT havde ikke kunne accepteres af fuldt ud, hvilket kan argumenteres at være forstærkende for argumentet vedrørende den faglige stolthed og tilhørende egoisme.

Antagelsen om lærernes egoisme og faglige stolthed flugter ligeledes med de teoretiske forståelser i relation til de seks grundlæggende betingelser for succesfuld implementering, som blandt andet indebar engageret medarbejdere (lærerne) samt en opbakning fra disse. Man kan i denne fortolkningsramme argumentere, at lærernes manglende engagement og opbakning endte med at aflive AT. Med andre ord var det lærernes faglige egoisme, som enten bevidst eller ubevidst, endte med at føre til afskaffelsen af AT. Tværfagligheden og fagligheden ender med at repræsentere forskellige og ofte uforenelige felter i relation til Bourdieus felt-forståelse, eller som man vil forklare det diskursivt står fagligheden og tværfagligheden i antagonisme til hinanden. Dette understreger en tematik og problematik, som ville komme til at præge uddannelsesinstitutionerne internt de



kommende årtier, hvordan kobles og institutionaliseres tværfagligheden uden, at man går på kompromis med den faglige dybde og identitet.

## 12.0 Konklusion

---

*Jeg vil i nedenstående afsnit konkludere på min problemformulering på baggrund af analysen og diskussion samt i relation til de videnskabsteoretiske- samt teoretiske overvejelser.*

Der er jf. diskussionen blevet præsenteret og diskuteret tre mulige udlægninger af AT-forløbet. Ingen af udlægningerne fortæller hele sandheden, men alle repræsenterer en del af sandheden - enten i større eller mindre grad.

Lærerne er blevet ramt af både interne og eksterne forhold, som har besværliggjort deres muligheder for at få succes med AT. Herunder kan nævnes, at ikke alle gymnasier har haft samme organisatorisk kapital, hvilket har haft betydning for at kunne fremsætte en klar og tydelig forståelsesramme for lærerne. Hertil skal også nævnes, at der har været en ministeriel forvirring omkring, hvad formålet har været med AT, hvilket ligeledes har haft en top-down effekt i den henseende, at forvirringen har bredt sig fra ledelse til lærere og slutteligt til eleverne.

Jeg synes ligeledes, at lærernes egen rolle skal nævnes. De interviewede lærere har til dette speciale givet udtryk for en negativ kultur på tværs af fakulteterne, hvilket, jeg mener, har haft en negativ effekt på implementeringen af AT. Denne påstand er ligeledes tidligere konkluderet, i blandt andet Syddansk Evalueringsrapport, jf. afsnit 2.2.2. (Syddansk, 2006).

Ydermere kan man argumentere, at AT blev ramt af skift i de socioøkonomiske omgivelser samt politiske strømme. Ved dens indførsel blev den udråbt som århundredets reform, for 13 år efter at blive kaldt for en forfærdelig fejltagelse. Underordnet hvilke interne mangler AT måtte have, fortæller dette også noget om et omskifteligt politiske klima, hvor lektien for at parafrasere Kierkegaard en sidste gang er, at man skal være påpasselig med at falde for de nyeste læringsmæssige værktøjer, for man kunne meget nemt ende med at stå alene tilbage.

## 13.0 Perspektivering

---

*Jeg har valgt, at fremhæve fire perspektiver i relation til dette speciale. De fire perspektiver er allerede blevet berørt i større eller mindre grad, men er blevet inddraget endnu engang idet at jeg mener, at de kan udfoldes yderligere.*

### 13.1 Generationskløft

*Jeg vil i nedenstående afsnit skitsere et perspektiv, som jeg noterede i relation til interviewene samt det oprindelige undersøgelsesdesign. Det oprindelige undersøgelsesdesign, jf. afsnit 8.2, havde flere iboende antagelser og hypoteser vedrørende lærernes holdning til det tværfaglige samarbejde i relation til deres faglige profil og alder - og netop alderen er temaet for dette perspektiv.*

Det blev i analysen understreget, at der ikke er et empirisk grundlag for at konkludere på sådan et perspektiv og derfor skal dette blot ses som et muligt perspektiv, som ville kræve yderligere undersøgelse for at kunne be- eller afkræftes.

Denne ene lærer, på 51 år havde generelt en mere tilbageholdt og skeptisk holdning, når han adresserede det tværfaglige samarbejde, hvorimod de to andre lærere på 34 og 37 år så mere positivt på tværfagligheden og dens rolle. Dette kunne argumenteres at spille ind i fortællingen om generationskløfter, hvor denne centrerer sig om, hvilken fordeling der skal være mellem faglighed og samspillet i relation til andre fag - i dette speciale eksemplificeret ved AT. Såfremt man antog, at der fandtes sådan en generationskløft, kunne den have ræsonnement i lærernes egen kulturelle kapital og habitus, hvor de ældre lærere har været genstand for et andet undervisningspensum og andre undervisningsformer end de yngre generationer af lærere, og at de derfor ville være mere tilbøjelig til at prioritere fagfagligheden. Undervisningsindholdet har på et generelt uddannelsesmæssigt plan bevæget sig fra udenadslære til analytiske perspektiver af komplekse problemer, som i øjeblikket eksemplificeres ved, at man i mange uddannelsesinstitutioner forsøger at inkorporere FN's verdensmål i skemaet. Et tankeræsonnement der, som tidligere skrevet, blandt andet har afsæt i Klafkis epokale nøgleproblemer og kan spores tilbage til *Den Blå Betænkning* fra 1960.

Sådan et tanke-ræsonnement vil i relation til teorien om *path-dependency* ligeledes betyde, at de undervisningsformer, som de aspirerende lærerstuderende er under påvirkning af, vil komme til at påvirke fremtidens gymnasieskole, idet deres habitus i en aktør-struktur dualisme ville skabe en påvirkning. Eksempelvis ville fremtidens gymnasielærer (og generelle arbejdskraft), som er uddannet på Aalborg Universitet have en, teoretisk, positiv holdning overfor gruppearbejde og problembaseret læring jf. de læringstyper Aalborg Universitet opererer med.

## 13.2 Faglige blokke

*Det andet perspektiv relaterer sig til hvorvidt gymnasieskolen skal nytænkes i relation til de traditionelle fag og om man i stedet skulle søge mod såkaldte faglige blokke.*

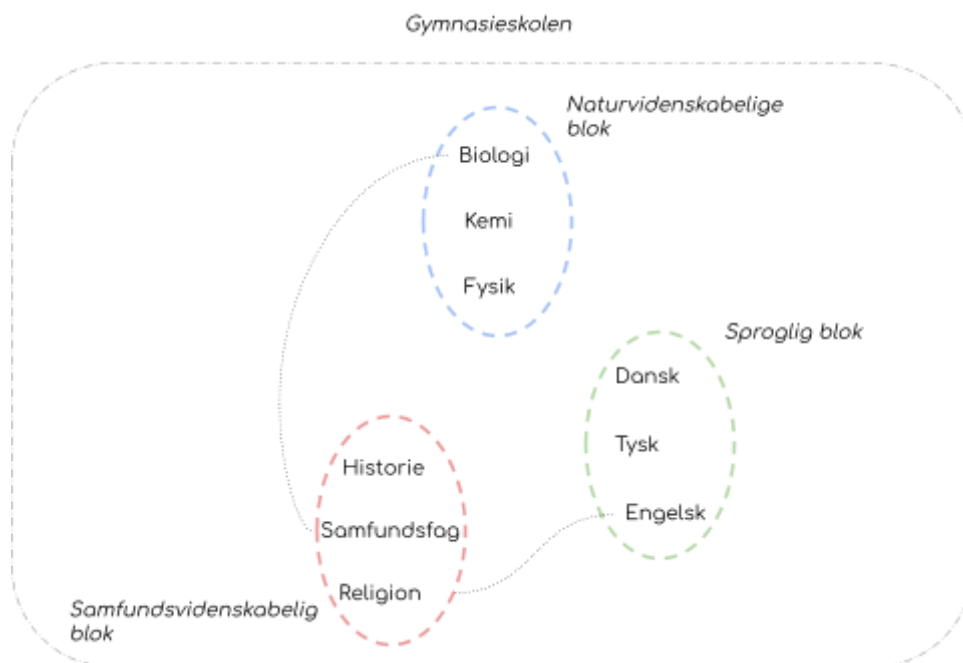
Fagligheden fik et mindre comeback med Gymnasireformen af 2017, som satte faglighed tilbage i højsædet med blandt andet afskaffelsen af AT, et kortere grundforløb og færre studieretninger. Den faglige identitet og fagenes faglighed kommer, tror jeg, til at præge de kommende år i gymnasieverden, men hvordan står tværfagligheden i sådan et fremtidsperspektiv?

Jeg har fundet et muligt perspektiv på sådan en fremtid. Perspektivet har rod i tidligere rektor på Rungsted Gymnasium, Mogen Jensen, som mener, at fagene kunne slås sammen: *”Vi har for eksempel en række humanistiske fag – dansk, oldtidskundskab, religion og historie – som man kunne overveje at slå sammen i en bred idéhistorisk fagblok. Også samfundsfag og historie vil kunne arbejde tæt sammen i en fagblok.”* (Rasmussen, 2015).

Selvom Mogens Jensens ide umiddelbart lyder som et brud med de faglige traditioner, skal det faktisk ikke forstås sådan. Med faglige blokke ville man, ifølge ham, kunne få plads til både de faglige traditioner og det mere tværfaglig aspekt ved at mindske *fagtrængslen*, som han mener eksisterer med de mange fag i gymnasiet: *”Den enorme fagtrængsel er det største problem ved gymnasiet i dag. Fagtrængslen er den væsentligste årsag til, at den faglige fordybelse og tværfagligheden ikke fylder nok i det daglige arbejde”* (Rasmussen, 2015).

De faglige blokke kunne være en strukturel løsning på flere af de tværfaglige problematikker, som der er adresseret i analysen og diskussionen, herunder eksempelvis de kunstige forløb eller de manglende evner hos eleverne i de naturvidenskabelige fag.

Selvom om flere af fagene bliver slået sammen i en faglig blok, er det ikke ensbetydende med at fagene ikke kan arbejde sammen på tværs af de faglige blokke - men vel at mærke, når det tværfaglige samarbejde giver mening.



(Figur 8. Mulige Fagblokke efter egen inspiration)

Fag-blokke perspektivet kan ligeledes forstås i relation til Bourdieus felt-forståelse, hvor hver af de faglige blokke bliver et sub-felt, der integrerer med de andre sub-felter (fag-blokke), som alle opererer indenfor nogle overordnet fastsatte rammer og bestemmelser i relation til lokal styring samt bekendtgørelserne tilhørende gymnasiale uddannelser.

De faglige blokke ville være en nytænkning af de traditionelle fag-delinger, og netop heri er den største barriere. Det ville kræve en, nærmest, revolution af vores måde at tænke gymnasiet på, som jeg tror ville være svær at finde opbakning til både politisk og hos de gymnasiale lærere. Rent professionsmæssigt ville lærerne og deres interesseorganisationer være påpasselig med at bakke op om sådan et forslag i forhold til deres og deres medlemmers jobsikkerhed. Fra politisk side ville sådan en reform være en *'alt eller intet reform'*, hvor risikoen ved et negativ udfald ville være for stor at løbe rent politiske.

## 13.3 A- og B-hold

*Der blev i diskussion, afsnit 11.1.1, sat spørgsmålstegn ved, om man igennem de lokale decentraliseret løsninger ender med at skabe så store differentieringer gymnasierne imellem og hermed i metaforisk forstand, faktisk gør sig selv en bjørnetjeneste ved at tillade store lokale mandater.*

Min antagelse er, at de lokale løsninger kan udvikle sig til ranglister og sammenligning af gymnasierne imellem, hvor elever søger mod de mest prestigefyldte gymnasier, som tendensen er ved universiteterne. Der er kommet en generel tendens i vores samfundsstruktur til at skulle rangordne og liste fra nummer 1 til nummer sjok, eksemplificeret ved blandt andet PISA-undersøgelser eller andre evalueringværktøjer i både det offentlige og i det private. Men bjørnetjenesten kan blive virkelighed, når evalueringerne i for høj grad rammer *de fælles goder*, som uddannelse må betegnes som at være. Det fælles gode spiller, i en dansk kontekst, ind i en række demokratiske værdier, som er medskabende i at bygge et fundament med eksempelvis mulighed for social mobilisering gennem uddannelse. Og dette kan ende med at have en negativ påvirkning idet at nogle gymnasier kan ende med at *stikke af*.

Sådan et perspektiv bærer præg af *jantelov*, men ligeledes vil sådan en tilgang være med til at sikre at alle gymnasier bevæger sig i samme retning, upåagtet social-, økonomisk- eller geografisk skel. Ligesom dette ville sikre, at bevægelsen sker en samme tempo og man ikke få gymnasiale afstikker.

Dette perspektiv er blevet endnu mere relevant og interessant i og med, at regeringen i maj 2021 præsenterede deres seneste udspil i relation til udflytning af uddannelsespladser (Trolle, 2021), som blandt andet har til formål at sikre større sammenhængskraft i relation til de geografiske placeringer af videregående uddannelser. Men én af forudsætninger for de videregående uddannelser er de gymnasiale uddannelser og her bliver man nødt til at have for øje at den skævvridning, man har set i relation til universiteterne ikke videreføres til gymnasierne, således at der også gymnasialt kommer en geografisk skævvridning. Ligeledes eksemplificerer debatten om udflytningen af uddannelsespladser, hvorledes et fælles gode, som universitetet er, hurtigt kan blive genstand for markedsførelse i relation til blandt andet rangering.

## 13.4 Analytisk generalisering

*Der vil i det fjerde og sidste perspektiv blive stillet skarpt i forhold til mulige generaliseringer af specialets analytiske fund.*

Specialet beror sig på et sparsomt empirisk materiale, ligesom genstandsfeltet er specifikt, hvilket ikke efterlader megen rum for at kunne udbrede og generalisere specialets undersøgelse, samt konklusion.

Jeg ville alligevel fremhæve et par observation, som i relation til analytisk generaliserbarhed, ville kunne bruges som udgangspunkt eller analytisk ramme for andre fænomener indenfor gymnasieverden og implementeringsprocesserne heri. Den analytiske generaliserbarhed refererer til en kvalitativ generaliseringsform:

Ifølge Kvale er analytisk generalisering en mulighed i kvalitative interviewundersøgelser, dvs. at analyseresultater bliver "vejledende" for, hvad der sker i andre tilsvarende situationer. Generaliserede resultatets endemål kan være generering af teori så-vel som efterprøvelse af teorier (Kvale, 1997:205). Kvale peger på, at det teoretiske grundlag for kvalitative interviewundersøgelser skaber den kontekst, hvori interview analyseres. Kvale synes derfor navnlig at bifalde teorirelatering/teoritest, men er på den anden side åben over for "rige" meningskondenseringer. (KU, u.å.).

Jeg mener, at man der kan gøres to generaliseringer: Den første er skellene mellem studieretningerne, hvor parterne føler at det er modparten som ikke vil samarbejde. Denne tendens gør sig ligeledes gældende på universiteterne, hvor fakulteterne ligeledes også er i debat mod hinanden, ofte i relation til evidenshierarkiet og hvad god forskning er. Disse forskelligheder kan have noget, at gøre med de forskellige videnskabsteoretiske indgangsvinkler, men det kan også være en udløber af en større akademisering og en medfølgende rivalisering. En rivalisering, som i de sidste år især er blevet båret af stærke økonomiske incitamenter i forhold til budgettering af midler og ressource, som blandt andet eksemplificeres af *omprioriteringsbidraget*.

Den anden generalisering, som jeg gør er i forbindelse med implementeringsprocesser i det uddannelsessektoren og det offentlige generelt. Den ene af de interviewede lærer formulerede det som såkaldte *syv-års-bølger* og denne iver for at skulle præsentere nye tiltag i den politiske sfære,

mener jeg har store konsekvenser for de som skal eksekvere implementeringen og de som bliver berørt af implementeringen.

Den politiske indblanding, som er stigende, kan være med til at destabilisere de strukturer som ellers er udgangspunktet for ikke blot velfungerende uddannelsesinstitutioner, men for offentlige institutioner generelt.

## 14.0 Litteratur

---

### Artikler:

Alfort, S. (2018). Så hvordan gik det egentlig med den gennemheglede, vredesvækkende og "sindssyge" gymnasireform?. Zetland. Lokaliseret på: <https://www.zetland.dk/historie/sO0Ek07a-aeW04Gvq-e2e0d>

Cordsen, C. (2016). Analyse: Så er partierne ideologisk omkamp. Danmarks Radio. Lokaliseret på: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/politiske-analyser/analyse-saa-er-partierne-klar-til-ideologisk-omkamp>

GL. (2020). Professionel kapital på gymnasieuddannelserne. Gymnasieskolernes Lærerforening. Lokaliseret på: <https://www.gl.org/uddannelse/professionel-kapital/Sider/Professionel-kapital-paa-gymnasieuddannelserne.aspx#hvad>

Jensen, B. (2008). Elever på flere gymnasier truer med boykot af eksamen i nyt fag. Berlingske. Lokaliseret på: <https://www.berlingske.dk/samfund/elever-paa-flere-gymnasier-truer-med-boykot-af-eksamen-i-nyt-fag>

Kristensen, T. S. (2014). Professionel og social kapital - brugbare begreber i den danske gymnasie?. Gymnasieskolen. Lokaliseret på: <https://gymnasieskolen.dk/professionel-og-social-kapital--brugbare-begreber-i-det-danske-gymnasium>

Trolle, J. S. (2021). Pressemøde: Regeringen vil oprette 25 uddannelser uden for de store byer. Danmarks Radio. Lokaliseret på: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/pressemoede-regeringen-vil-oprette-25-uddannelser-uden-de-store-byer>

Tvmv.dk. (2016). Uenighed om afskaffelse af AT i gymnasiet. Tv Midtvest. Lokaliseret på: <https://www.tvmidtvest.dk/skive/uenighed-om-afskaffelse-af-i-gymnasiet>



### Bøger:

Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (2 udg.) Hans Reitzels Forlag.

<http://hansreitzel.dk/Metode-og-videnskabsteori/Kvalitative-metoder/97888741259048>

Christensen, J. G., Jensen, J. A., Mortensen, P. B., & Pedersen, H. H. (2020). *Når embedsmænd lovgiver*. Djøf Forlag.

Crotty, M. (2012). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.

Ingemann, J. H. (2013). *Videnskabsteori: for økonomi, politik og forvaltning*. Samfundslitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3 ed.) Hans Reitzels Forlag

Mazmanian, D. A., & Sabatier, P. A. (1989). *Implementation and public policy: With a new postscript*. Lanham, MD: University Press of America.

Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (2010). *Implementering af politik* (1. Udg., 2. oplag). København: Academica.

### Rapporter:

Eva. (2014). *Evaluering af almen studieforbereelse*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret på:

<https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/04/AT-rapport.pdf>

Syddansk. (2006). Evaluering af grundforløbet på stx. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Lokaliseret på:  
[https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/11/58\\_1.pdf](https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/11/58_1.pdf)

#### Tekster:

KU. (u.å.). Analytisk generaliserbarhed. Informationsordbogen. Københavns Universitet. Lokaliseret på:

[http://www.informationsordbogen.dk/concept\\_comment.php?cid=6972](http://www.informationsordbogen.dk/concept_comment.php?cid=6972)

Uvm, Fysik A stx. (2017). Læreplan Fysik A. Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret på:

<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

UVM, Samfundsfag A stx 2017. Læreplan Samfundsfag A. Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret på:

<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

## 15.0 Bilag

---

*Bilagslisten indeholder følgende bilag:*

- *Interviewguide*
- Interview C
- Interview M
- Interview N
- Grafiske fremstillinger