

DET DOBBELTE FORMÅL

EN KVALITATIV UNDERSØGELSE AF GYMNASIELÆRERNES HÅNDBLÆRING AF DET DOBBELTE FORMÅL

Forfattere: Cecilia Betak Byrresen, studienr.: 20172921 & Sara Margrethe Christensen, studienr.: 20155292, studienr.: 20155292

Vejleder: Mette Buchardt

Kandidat i Samfundsfag, Aalborg Universitet

10. semester, Speciale

238.462 ANSLAG | 99,4 NORMALSIDER

Forord

Dette speciale er udarbejdet som afslutning på kandidatuddannelsen ved Samfundsfag på Det Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet. Forfatterne er Cecilia Betak Byrresen og Sara Margrethe Christensen, som begge har en bachelorgrad i Samfundsfag og Psykologi fra Aalborg Universitet.

Anonymisering i specialet

Da specialet ikke er afleveret fortroligt, har vi i samarbejde med de deltagende valgt at foretage en anonymisering, som indebærer at anonymisere personfølsomme oplysninger, som er i specialets datamateriale. Det indebærer blandt andet hvilke gymnasier som de deltagende arbejder på eller tidligere har arbejdet på. Informanternes navne og personer som de nævner ved navn, vil også være anonymiseret. Informanterne vil blive refereret til som enten; informant 1, informant 2, informant 3 eller informant 4.

En særlig tak til alle der har bidraget til udformningen af dette speciale.

Abstract

In a welfare state where education is accessible to everyone regardless of social status, it is significant to citizens and society and a central part of life. This research addresses the dual purpose of the Danish educational system, in which the law stipulates that teachers must educate students and support their general personal development, the concept of 'dannelse'. Education has been studied in many different contexts; however, the dual purpose of the Danish educational system has not yet been investigated in the Danish gymnasium. This thesis aims to gain insight into how teachers in Danish gymnasiums manage to educate and support students' *dannelse*. We conduct a state-of-the-art to understand existing research related to the phenomenon within the field. Following the state-of-the-art, we gain knowledge concerning education and general *dannelse* as broad research fields both in Denmark and internationally.

We apply a qualitative research approach to explore the teachers' work practices associated with the dual purpose. The qualitative data collection method is based on four semi-structured interviews. These include interviews with three teachers and a principal at gymnasiums in Northern Jutland. In coding our data collection, we construct four analysis questions based on the knowledge gained from the interviews and the theoretical framework of the thesis. The theoretical framework includes Michael Lipsky's and Evelyn Z. Brodtkin's theories concerning street-level bureaucracy. Furthermore, we analyze the encoded data collection following Lipsky's and Brodtkin's theories about street-level bureaucracy to achieve comprehensive insights into these teachers' work practices.

We conclude that teachers in the Danish gymnasium experience cross-pressures while performing their work. Dilemmas occur when the teachers do not experience having the right amount of time or resources to fulfill their role as teachers in a way they consider to be in line with their values. The teachers we interviewed all stated that they wish to educate and support their students' *dannelse*. Nevertheless, they find it difficult under their current working conditions. The legislation dictates the structural framework under which the teachers must act within. Therefore, they find it necessary to create adaptive strategies to cope with the cross-pressures that emerge between what they want to do and what they can do within the set structures of the Danish educational system. Through the analysis and the theoretical framework, we argue that the adaptive strategies can be understood as routine discretions. We find that all of Brodtkin's four types of discretions occur in teachers' and the principal's work practices. In addition, we find a different kind of discretion in which teachers spar with each other concerning ambiguities in their work, especially ambiguities within the legislation. These discretions

shaped by the cross-pressures affect teachers' work practices associated with the dual purpose. Thus, it creates an imbalance between the two parts of the dual purpose, favoring education over *dannelse* because it is more tangible to pursue since *dannelse* appears more abstract.

Indholdsfortegnelse

FORORD	II
ANONYMISERING I SPECIALET	II
ABSTRACT	III
1. INDLEDNING: GYMNASIETS DOBBELTE FORMÅL	1
1.1 STATE OF THE ART	2
1.2 PRÆSTATIONSKULTUR	5
2. BEKENDTGØRELSEN FOR DE DANSKE GYMNASIER	6
2.1 DET ALMENE GYMNASIUM	8
3. STREET-LEVEL BUREAUCRACY	11
3.1 KRYDSPRES I IMPLEMENTERING AF POLITIK	11
3.2 DE RATIONELLE AKTØRER	13
3.3 DET RUTINEMÆSSIGE SKØN	14
3.4 DE UNDERVISENDE BUREAUKRATER	17
4. METODOLOGI	19
4.1 VIDENSKABSTEORI	19
4.1.1 <i>Kritisk realisme</i>	20
4.1.2 <i>Hermeneutikken</i>	21
4.1.3 <i>Socialkonstruktivismen</i>	22
4.1.4 <i>Sammenfatning</i>	23
4.2 FORSKNINGSSTRATEGI	23
4.3 FORSKNINGSMETODE	24
4.4 VALG AF INFORMANTER	26
4.5 INTERVIEWGUIDE	28
<i>Figur 1: Eksempel fra interviewguide</i>	28
4.5.1 <i>Efterrationalisering af interviews</i>	30
4.6 KODNING OG ANALYSESTRATEGI	30
5. ANALYSE	35
5.1 KLARHED OVER ARBEJDSOPGAVERNE AT DANNE OG UDDANNE	35
5.1.1 <i>Opsummering</i>	38
5.2 DE UNDERVISENDE BUREAUKRATERS KRYDSPRES	38
5.2.1 <i>Forståelsen af dannelses- og uddannelsesbegrebet</i>	38

5.2.2 <i>Reformændringer</i>	45
5.2.3 <i>Mangel på tid og ressourcer</i>	50
5.2.4 <i>Det faglige materiale og præstationskultur</i>	58
5.2.5 <i>Gymnasiet som virksomhed</i>	63
5.2.6 <i>Opsummering</i>	66
5.3 STREET-LEVEL LØSNINGER	67
5.3.1 <i>Hvordan gør vi dannelse?</i>	67
5.3.2 <i>Hjælp udefra og ind</i>	71
5.3.3 <i>Kompliceret kommunikation og kvalitative spring</i>	73
5.3.4 <i>Det står i læreplanen</i>	77
5.3.5 <i>Vi gør det sammen</i>	79
5.3.6 <i>Opsummering</i>	80
5.4 ELEVSYN	81
5.5 DELKONKLUSION	84
6. DISKUSSION	86
7. KONKLUSION	90
8. REFLEKSION OVER FORSKNINGSRESULTATER	92
LITTERATURLISTE	94

1. Indledning: Gymnasiets dobbelte formål

I store dele af verden er uddannelse en central del af livet. Uddannelse er særligt i velfærdsstater, som den danske, en væsentlig del af opretholdelsen af velfærdsstaten og borgernes fremtid. Der eksisterer derfor i dag et politisk mål om, at 92 procent af ungdomsgenerationen skal på ungdomsuddannelser, for at sikre et højt uddannelsesniveau blandt de kommende generationer (Kauffeldt, 2018). Dermed er folkeskolen blot starten på et længere uddannelsesforløb for unge i dag, hvorfor det er relevant at undersøge uddannelse og dannelse i en kontekst, der går ud over folkeskolen.

De danske gymnasier har i de seneste årtier været under reformering, hvilket har skabt nye forudsætninger for lærere og elever. Flere danske forskere og fagpersoner har i længere tid kategoriseret uddannelsessystemet som værende sted for en dobbelthed. Heriblandt Niels B. Tange (2020) som skriver, at skolen har et dobbelt formål i både at skulle *uddanne* og *danne* eleverne. Endvidere understreger Thorkild Thejsen (2017), at der gennem tiden i uddannelsessystemet kontinuerligt har eksisteret dette dobbelte formål. Det dobbelte formål optræder stadig i nyere formålsparagraffer og bekendtgørelser, men har generelt et større fokus på uddannelsesdelen heri målbare færdigheder og kompetencer (Qvortrup, 2020). Sådan en prioritering kan i værste fald risikere at skabe ubalance mellem formålene til de gymnasiale uddannelser, hvor den personlige, indre udvikling bliver nedprioriteret eller glemt.

Reformernes fokus er skiftet mod målbare færdigheder og kompetencer, hvilket skal gøre danskerne konkurrencedygtige på det nationale såvel som internationale marked. Det betyder, at blandt andet politikere, lærere og uddannelsesansvarlige frygter at dannelsen skal forsvinde i uddannelsessystemet i takt med et højere fokus på en direkte rettelse mod arbejdsmarkedet (Andersen & Jacobsen, 2019). Lars Geer Hammershøj (2017) problematiserer tendensen til et højere fokus på de konkrete læringsmål og færdigheder som vej til at gøre eleverne klar til det danske arbejdsmarked. Han argumenterer for, at de arbejdsgivere, som eleverne vil møde efter endt uddannelse, i højere grad vil ansætte en fremtidig medarbejder på baggrund af personen frem for færdighederne (Hammershøj, 2017). Det betyder, at det politiske mål, om at uddannelsessystemet skal gøre eleverne klar til arbejdsmarkedet, muligvis tilsidesætter et vigtigt element i processen. Samtidig skal uddannelsessystemets klargøre eleverne til at blive aktive deltagere i samfundet, hvorfor det er særligt interessant at se dynamikken mellem uddannelse og dannelse i ungdomsuddannelserne, som netop er forløbere for deltagelse i arbejdsmarkedet eller videregående uddannelse. Lærerne er de centrale aktører i udførelsen af formålene og undervisningskravene, men hvordan håndterer de det dobbelte formål i det almene gymnasium?

Dette er ikke undersøgt i dansk kontekst, hvorfor vi det relevant at undersøge, hvordan gymnasielærer søger at danne samtidig med at de uddanner. For at komme dette nærmere har vi udarbejdet problemformuleringen:

Hvordan håndterer almene gymnasielærere det danske uddannelsessystems dobbelte formål om både at uddanne og danne elever?

Med problemformuleringen søger vi at afdække, hvordan gymnasielærere håndterer den nuværende formelle lovgivning til de gymnasiale uddannelser heri det dobbelte formål om at danne og uddanne eleverne. Den nuværende lovgivning fastsætter vigtigheden i at klargøre gymnasieelever til videreuddannelse og deltagelse i det demokratiske samfund (Larsen, 2021). Derfor er det interessant at se hvilken politik, der i praksis bliver affødt af lovgivningen. Specialet skal bidrage med en dybere forståelse af hvilke effekter det større fokus på målbare færdigheder og kompetencer i den nuværende lovgivning har på den arbejdspraksis gymnasielærere har. Endvidere ønsker vi at opnå forståelse af gymnasielærernes *håndtering* af kravene.

1.1 State of the Art

Uddannelse og dannelse er brede forskningsfelter, som er undersøgt i mange forskellige kontekster. Uddannelse og dannelse en central del af livet, derfor er det også fænomener, der er blevet forsket i både internationalt og nationalt. I en engelsk-skotsk kontekst har Gert Biesta (2007) set kritisk på den udvikling, der er sket i uddannelsesforskning og krav hertil. Udviklingen i engelsk-skotsk kontekst er karakteriseret ved et voksende behov og krav til at uddannelsesforskning skal være evidensbaseret og derved finde kausale sammenhænge (Biesta, 2007). Biesta argumenterer i artiklen “Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research” (2007), for at udviklingen er problematisk, da uddannelse ikke er en kausal sammenhæng. Derimod anser han læring for at ske i *relationen* mellem lærer og elev, der af den grund er forskellig relation til relation. Endvidere problematiserer Biesta udviklingen i artiklen “Talking about education: Exploring the significance of teachers’ talk for teacher agency” (2017), hvor han, Priestley og Robinson undersøger læreres diskurs og dens indvirkning på deres praksis. Her finder de, at lærernes diskurser lægger sig tæt op ad politikernes diskurser, hvormed dette både giver magt til politikerne men samtidig også begrænser lærerne i at være kritisk evaluerende over for offentlige lovgivninger og reformer (Biesta et al., 2017).

I Tyskland har didaktikeren Wolfgang Klafki en lang tradition for at teoretisere dannelse og didaktik i uddannelsessystemet. Klafkis teori om kategorial dannelse har opnået stor anerkendelse i Danmark, og hans forskning har dermed stor indflydelse på diskursen om pædagogik og didaktik. I 1991 definerede Klafki et nyt almindelseskoncept i lyset af den daværende debat vedrørende dannelsesbegrebet relevans (Klafki, 2016), som senere bliver tilrettet i 1994. Her argumenterede Klafki for, at det klassiske dannelsesbegreb har brug for nyfortolkning, men at dannelsesbegrebet stadig er af stor relevans i uddannelsessystemet. Dannelsesbegrebet er, grundet et europæisk fokus på *livslang læring*, nødvendig til at skabe sammenhæng, begrundelse og ansvarsbevidsthed omkring enkelte aktiviteter og handlinger i uddannelsessystemet (Klafki, 2016, s. 60).

Reformer i det danske uddannelsessystem fra folkeskole til gymnasium viser også fokusset på livslang læring, hvormed Klafkis argumenter også er centrale i dansk kontekst (UVM, 2020b). Der er yderligere forsket bredt i dannelse i det danske uddannelsessystem. Forskning foretaget af Tange (2020) undersøger dannelse og uddannelse som to modsatte kategorier i folkeskolen. Her argumenterer han for, at den danske folkeskole indeholder et dobbelt formål i både at skulle uddanne og danne eleverne. Ifølge Tanges undersøgelse har folkeskolen et udpræget fokus på uddannelsesdelen, og dermed eksisterer der en ubalance i den dobbelthed skolen skal rumme. Han finder, at ubalancen kan oprettes ved at give rum til lærernes autonomi, autoritet og dømmekraft (Tange, 2020, s. 91).

Det dobbelte formål i folkeskolen anerkendes af flere, heriblandt Thejsen (2017). Ved at lave en historisk gennemgang af folkeskolens formål finder han, at den mest kontinuerlige ting i bekendtgørelserne og formålsparagrafferne er det dobbelte formål; at skabe gode mennesker over for nyttige borgere (Thejsen, 2017, s. 29). Nyere reformer i det danske uddannelsessystem viser stort brug af begrebet kompetencer, som et supplement til både færdigheder og dannelse. Dette fokus har været omdrejningspunkt for flere danske undersøgelser. Hammershøj (2020) skriver, blandt andet, at kompetencer er et begreb, der forsøger at være en mellemting mellem færdigheder og dannelse, mens andre forskere som Palle Rasmussen (2019) argumenterer for, at kompetencebegrebet indeholder samme facetter som dannelse, og blot adskiller sig i at kunne evalueres. Dermed tydeliggøres forskningens fokus på det dobbelte formål og de centrale begreber uddannelse, dannelse, færdigheder og kompetencer. I den danske forskning finder vi, at der er et stort fokus på uddannelse og dannelse i folkeskolen og at der er delte meninger blandt forskerne om dannelsesbegrebets fortsatte relevans. Dog er der bred enighed

om at dannelsesbegrebet ikke indeholder elementer, der kan måles og evalueres, hvormed det forsvinder i et dansk uddannelsessystem som har fokus på evaluering og målsætninger (Hammershøj, 2020; Andersen & Jacobsen, 2019; Rasmussen, 2019; Tange, 2020; Nabe-Nielsen, 2017).

Til forskel fra de ovennævnte forskere og fagpersoner er Ane Qvortrup (2020) ikke optaget af folkeskolen men i stedet gymnasieskolen. I hendes bog "Gymnasiet i udvikling" beskriver hun hvordan menneskesynet og derigennem måden vi uddanner og danner på, i gymnasiet har ændret sig fra gymnasiereformen fra 1999 til 2017. Qvortrup argumenterer heri for, at gymnasiereformen fra 1999 sætter rammerne for at facilitere en overvejende passiv faglig videnstilelse og at det mest aktive element i reformen er fokuset på at give eleverne evnerne til at træffe valg (2020). Dette bliver afløst af 2005 reformen som i højere grad har fokus på den aktive og kreative læringsproces, dog med en øget kontrol af elevernes præstation og fravær (Qvortrup, 2020). Gymnasiereformen fra 2017 tilbagerullede nogle af de ideer som lå bag reformen fra 2005. Dette gøres ved at beholde tværfagligheden og kreativitet, samtidig med at styrke fokuset på det faglige indhold og disciplinering. Som Qvortrup skriver; "[...] når man giver slip på styring af mennesker gennem formning af deres tænkning, griber man mere direkte til styring af deres handlinger" (Qvortrup, 2020, s. 62). Udviklingen hen imod et uddannelsessystem, som er mere disciplineret og kompetence fokuseret, kan anskues som en proces, hvor den personlige udvikling bliver til en måde at opnå resultater på (Qvortrup, 2020, s. 67-68).

Flere undersøgelser tyder på, at når lærerne, inden for rammerne af reformerne, skal facilitere undervisningen med plads til dannelse, har underviserne et behov for at skabe mening med arbejdet og have professionel autonomi (Qvortrup, 2020, s. 22-23). Dette bliver tydeliggjort i et nyere forskningsprojekt foretaget af Tange (2020), der er udarbejdet i samarbejde med folkeskoler i Odder kommune. Projektet finder, at handlerummet for lærernes professionelle autoritet, autonomi og dømmekraft er vigtige for dannelsesprocesserne (Tange, 2020, s. 91).

I forbindelse med gennemgangen af den eksisterende litteratur, som undersøger og beskriver uddannelse og dannelse både nationalt og internationalt, mener vi at have fundet et videnshul, som vi i specialet vil søge at afdække. I det ovenstående er der beskrevet, hvordan forskellige forskere og fagpersoner anskuer dannelsen i uddannelsessystemet. Fælles for forskerne og fagpersonerne er, at de særligt har beskæftiget sig med folkeskolen, og forskningen, der undersøger

gymnasieskolen, afdækker kun en del af fænomenet. Vi finder det derfor relevant at undersøge dannelse og uddannelse, og det som flere definerer som det dobbelte formål.

Til dette vil vi interviewe gymnasielærere, om hvordan de i deres undervisning danner og uddanner deres elever. Yderligere vil vi interviewe en rektor for at forstå, hvordan institutionens ledelse forholder sig til dannelse og uddannelse.

1.2 Præstationskultur

Præstationskultur, perfektionskultur, konkurrencestat og accelerationskultur. Disse begreber udtrykker samme tendenser - tendenser som er rammesættende for den nuværende sociale kontekst (Katznelson & Louw, 2018, s. 35). Det er for mange, særligt unge, blevet italesat som vigtigt at være den dygtigste og bedste, så hurtigt som det er muligt, så man ikke halter efter sine jævnaldrende (Katznelson & Louw, 2018, s. 8, 32). Disse tendenser har været fokuspunkt i nyere ungdomsforskning, hvor blandt andet Noemi Katznelson og Arnt V. Louw (2018) har undersøgt præstationskulturen i gymnasieskolen. Katznelson og Louw finder, at eleverne i de danske gymnasier i høj grad er præstationsorienterede. De beskriver præstationsorienteret, som værende når en persons hovedfokus er på *summative* evalueringer, såsom afsluttende, opsummerende og kontrollerende evalueringer, som eksempelvis karakterer (Katznelson & Louw, 2018, s. 14-15). Denne kultur finder Katznelson og Louw som den dominerende i læringskulturen, hvorfor de argumenterer for, at der er tale om en decideret præstationsorienteret læringskultur (Katznelson & Louw, 2018, s. 33). Dette finder de i kraft af at deres informanter har stort fokus på test og karakterer, som de både frygter og ønsker. Eleverne beskriver et ambivalent forhold til ikke at ønske karakterer, da de er årsag til usikkerhed og tager fokus fra læringsprocessen, men samtidig mener de også, at hvis der er fag, som man ikke får karakterer i, er det ligegyldigt eller useriøst (Katznelson & Louw, 2018, s. 33).

Gymnasieeleverne oplever en dobbelthed i, at de ikke ønsker at modtage karakterer, men heller ikke kan undvære dem, hvilket tyder på, at der mangler understøttelse af elevernes udvikling i undervisningen. Dette kunne være gennem et mere formativt evalueringsinstrument, hvor det er elevernes løbende proces, som er i fokus. Forståelsen af, at der i gymnasiet er en dominerende præstationsorienteret læringskultur, vil blive taget med i resten af specialet, blandt andet i forbindelse med de fire interviews og i udarbejdelsen af analysen samt diskussionen.

2. Bekendtgørelsen for de danske gymnasier

I den gældende bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, fra d. 24. juni 2021, fremgår det af §1, stk. 1, at formålet med de gymnasiale uddannelser er at forberede eleverne til videregående uddannelser (Larsen, 2021). Dette skal gøres ved at eleverne skal tilegne sig “*almendannelse, viden og kompetencer*” (Larsen, 2021) gennem deres fag. Endvidere skal eleverne tilegne sig kendskab til et studiemiljø, hvor de centrale krav er “*selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden*” (Larsen, 2021).

Dannelsesaspektet i formålsparagraffen bliver særligt tydelig i §1, stk. 3 med fokus på en ønsket vægtning af udvikling af elevers personlige myndighed, refleksionsevne og ansvarlighed til deres omverden (Larsen, 2021). I §1, stk. 4 formuleres det, at eleverne skal forberedes til “*medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*” (Larsen, 2021) hvilket, sammenlignet med eksisterende litteratur i forskningsdiskussionen, viser en klar tilknytning til dannelsesbegrebet og Klafkis (2016, s. 74) grundteser om dannelse. Målet om almindelsen skal blandt andet ske ved at institutionen og undervisningen bliver bygget op omkring “*... åndsfrihed, ligeværd og demokrati*” (Larsen, 2021).

I formålsparagraffen bliver det videre specificeret, hvilken retning de forskellige gymnasiale uddannelser har og hvad de er forbundet med. Der er grundet formålet med specialet blevet truffet afgrænsende valg i forhold til fænomenet, hvorfor vi ønsker at se nærmere på det almene gymnasium. Valget er truffet på baggrund af, at det almene gymnasium er den retning inden for de gymnasiale uddannelser, der varetager uddannelsen af flest elever (Danmarks Statistik, 2022). Endvidere er det almene gymnasium traditionelt set som en almindende institution. Dette grundet, at dannelsesopgave traditionelt set var tillagt latinskolen samt lærde skoler (Rasmussen, 2019, s. 19). Derved bærer det almene gymnasium en stor andel af samfundsopgaven i at danne og uddanne ungdomsgenerationen, hvorfor denne institution er særligt interessant at undersøge. Formålsparagraffen til den almene studentereksamen (STX) specificerer, at denne retning er forbundet med “*... humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab*” (Larsen, 2021). Inden for denne faglighed er der krav om, at det teoretiske vægtes såvel som “*... fagets anvendelse til analyser af almene og videnskabsrelaterede problemstillinger*” (Larsen, 2021).

Generelt for undervisningens tilrettelæggelse på de gymnasiale uddannelser er, at eleverne skal almindannes og opnå studiekompetence gennem tilegnelse af kundskaber og viden inden for

fagene i deres studieretninger (Larsen, 2021, §28, stk. 1). Der skal på institutionerne sikres, at undervisningen bliver foretaget på en varierende og progressiv måde, for således at imødegå de forskellige elevforudsætninger (Larsen, 2021, §28, stk. 2). Den faglige del af formålet i de gymnasiale uddannelser skal sikres ved at elevens faglige kunnen løbende evalueres (Larsen, 2021). Derudover skal undervisningen, ifølge den gældende bekendtgørelse, tilrettelægges ved at have øje både for viden, kundskaber og kompetencer i den enkelte faglighed og tværfagligt.

Der er i bekendtgørelsens kapitel 3 en længere række af paragraffer, som fastsætter målsætninger for undervisningens tilrettelæggelse og slutresultater. Overordnet indbefatter kravene til tilrettelæggelse af undervisningen, at den skal tilrettelægges som lærerstyret mod at nå uddannelsens formål og faglige mål, der konkret stilles i læreplaner til de enkelte fag. Foruden dette bliver der stillet krav til antal af timer eleverne skal arbejde både fysisk og skriftligt samt puljer for timetal til den enkelte elev (Larsen, 2021). Den generelle bekendtgørelse for de gymnasiale uddannelser stiller yderligere krav til organiseringen af undervisningen. Kravene indebærer, at der i de første tre måneder er et grundforløb, som efterfølgende fører til valg af studieretning og dermed nye klasser (Larsen, 2021).

I kapitel 5 bliver der fremsat krav om mødepligt og aktiv deltagelse, hvor mangel på dette og utilstrækkelig udbyttet af undervisningsforløbene kan resultere i nægtelse af oprykning til næste klassetrin (Larsen, 2021). Kapitel 6 berører prøver og eksamen, hvor der bliver klargjort antal af eksaminer en studentereksamen kræver samt hvilke fag eleverne skal gå til eksamen i (Larsen, 2021). Foruden disse krav er der i kapitel 7 fastsat krav til lærere på de gymnasiale uddannelser, hvilket blandt andet indebærer krav til lærernes undervisningskompetencer (Larsen, 2021). I den gældende bekendtgørelse er der i alt 12 kapitler, som berører forskellige elementer i de gymnasiale uddannelser, der indeholder krav til uddannelsens tilrettelæggelse, lærere, ledere og yderligere bestemmelser. Det vil sige, at foruden krav til institutionens lærere og ledere, er der i bekendtgørelsen også fastsat yderligere bestemmelser vedrørende mulighed for at afvikle undervisning som ekskursioner, bestemmelser vedrørende elever med vanskeligheder eller funktionsnedsættelser samt mulige hjælpemidler, bestemmelser om praktik i uddannelserne, studietidsforlængelse mv. (Larsen, 2021).

Slutteligt er der i kapitel 11 bestemmelser om tilsyn, kvalitetssikring og klager, hvor børne- og undervisningsministeriet er pålagt det overordnede ansvar for undervisningen samt at fører tilsyn hermed (Larsen, 2021). Dette overordnede ansvar betyder, at ministeren kan give påbud, men at det er institutionens leder der ifølge §71, stk. 1 selv fastlægger systemet for sikring af kvalitet og resultater samt udviklingen og vurderingen heraf (Larsen, 2021). Det er

muligt for elever at klage til børne- og undervisningsministeriet, hvis der eksisterer utilfredshed med institutionens leder og dens afgørelser (Larsen, 2021). Det sidste kapitel i bekendtgørelsen berører implementering, overgang- og ikrafttrædelsesbestemmelser (Larsen, 2021).

Ovenstående korte udredning af den gældende bekendtgørelse for gymnasiale uddannelser viser, at der er en række af krav og bestemmelser institutionen skal organisere sig efter. En del af kravene til undervisningens tilrettelæggelse omhandler elevernes tilegnelse af viden, kundskaber og kompetencer. Disse tre elementer bliver sat sammen med almindannelsen i formålsparagraffen §1, stk. 1. I bekendtgørelsen bliver almindannelse nævnt tre gange og sættes altid i sammenhæng med studiekompetence, samt at disse mål skal indfries gennem et fundament af viden og kundskaber i faglig og tværfaglig kontekst (Larsen, 2021). Derved fremsætter den gældende bekendtgørelsen en forståelse af uddannelse og dannelse som gensidigt afhængige og samtidig adskilte, hvorfor vi med baggrund i tidligere forskning kan se det dobbelte formål i lovgivningen.

2.1 Det almene gymnasium

Vi ønsker at få et dybdegående indblik i det konkrete politiske arbejde, der bliver udført i den almene gymnasieskolen, med henblik på at forstå det dobbelte formål i at uddanne og danne elever. For at kunne opnå et dybdegående indblik i det konkrete arbejde, finder vi det relevant at se på gymnasielærere, som er differentieret på nogle områder men sammenlignelige på deres arbejdsopgave. Vi udvælger derfor ét gymnasiefag, som alle gymnasielærerne i undersøgelsen underviser i. Det betyder, at de er underlagt samme betingelser fra statens side til tilrettelæggelsen og udførelsen af undervisningen.

Ifølge undervisningsministeriet bliver alle fag i de gymnasiale uddannelser anset som værende almindannende, men særligt i samfundsfag kommer eleverne ind med forforståelser for fagtermerne og holdninger til fagets indhold (UVM, 2018, s. 4-5). Argumentet består i, at de fleste elever på gymnasiet på forhånd har mødt begreber såsom *demokrati*, *politik*, *integration*, *magt* og *ligestilling*. Endvidere tilskriver Hammershøj (2020) at dannelse indebærer forholdet til og refleksion over sig selv og sig selv i samspil med sin omverden. Det indebærer at agere på bestemte måder over for andre individer samt at blive selvstændig og demokratisk (Hammershøj, 2020, s. 26). Baseret på denne del af dannelsesaspekt er samfundsfag et særligt interessant fag at foretage undersøgelsen indenfor, da essensen i faget er samfundet, mennesker, holdningsdannelse og demokratiet.

Formålet med samfundsfag på det almene gymnasium er, at *“fremme elevernes almindelse og studiekompetence”* uanset om det er A-, B- eller C-niveau (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). I alle tre læreplaner er afsnittet om fagets identitet og formål ens, det kommer derfor til udtryk, at almindelsen og studiekompetencen skal fremmes ud fra de samme gældende principper i alle niveauer. Læreplanerne konkretiserer, at almindelsen skal fremmes ved *“at give dem viden og kundskaber om og forståelse af danske og internationale samfundsforhold [og] udviklingen i det moderne samfund”* (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). I denne del af læreplanerne bliver målet om almindelsen sat i sammenhæng med mål i forhold til elevernes viden og kundskaber, som senere bliver præciseret gennem konkrete faglige mål, der varierer på tværs af niveauerne. Almindelsen skal videre fremmes ved at gå ud over viden og kundskaber. Det vil sige, at samfundsfag skal fremme almindelsen ved at *“give eleverne lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen”* (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a).

Slutteligt står almindelse og studiekompetence i sammenhæng med udvikling af innovative kompetencer, hvilket eleverne tilegner sig ved at være løsningsorienteret og forholde sig til samfundsproblemer (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). Selve elevernes studiekompetence skal samfundsfaglæreren udvikle ved at anvende den samfundsfaglige viden, begreber, teorier og metoder, således eleverne bliver i stand til at anvende disse på konkrete samfundsproblemer (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a).

I den resterende del af læreplanerne er fokus særligt på den del, der skal fremme studiekompetence. I læreplanerne bliver der stillet konkrete faglige mål, krav til kernestof og supplerende stof, arbejdsformer samt evaluering af dette. De faglige mål varierer på tværs af niveauer, hvor der i takt med en trinstigning kommer flere samt komplekse mål. Det vil sige, at der i takt med en niveaustigning er større krav til kompetencer og det faglige indhold. Endvidere er der en tilføjelse til kernestoffet i samfundsfag på A-niveau. På samfundsfag B- og C-niveau er kernestofområderne sociologi, politik, økonomi og metode, mens der på samfundsfag A bliver tilføjet international politik (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). Endvidere er der i læreplanen stillet krav til at underviseren finder supplerende stof grundet, at kernestoffet ikke er tilstrækkeligt til at opfylde de faglige mål.

De krav og betingelser, der er givet i læreplanerne, er fokuseret på udviklingen af studiekompetencen, hvilket blandt andet kommer til udtryk i evalueringen af eleverne. Der stilles krav til at eleverne løbende evalueres på baggrund af elevens faglige udvikling og præstation i

de faglige mål (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). Endvidere evalueres eleverne i en afsluttende prøve, der er forskellig i struktureringen på henholdsvis A-, B- og C-niveau, men ens i forhold til at vurdering træffes med grundlag i elevens faglige præstation. Vægtningen af studiekompetence og færdigheder i evalueringsdelen er forståelig, på baggrund af den brede enighed om at almindelse ikke er målbart. Dog er den betydelige vægtningen af studiekompetence tydelig i hele læreplanen, hvilket blandt andet også kan ses i afsnittet om arbejdsformer. Betingelser til arbejdsformerne har fokus på, at der gennem disse skal være et givent udfald i elevernes evne til at begive sig på forskellige taksonomiske niveauer (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). I afsnittet vedrørende arbejdsformer kommer det også til udtryk, at et mål inden for disse er at selvstændiggøre eleverne. Læreplanerne bærer overvejende præg af fokus på studiekompetence mens formål afsnittet i høj grad sætter fokus på fremmelsen af almindelsen.

Foruden betingelserne til indholdet i samfundsfag på STX er der i læreplanerne stillet betingelser for didaktiske grundprincipper. Underviserne får her rum til at tage den pædagogiske vinkel, som de finder passende, men med overordnede krav til at samfundsfagsundervisningen skal vinkle holdningspræget emner fra en alsidig vinkel eksempelvis i forhold til meninger og politiske synsvinkler (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). Dernæst skal underviseren give rum til, at eleverne selvstændigt kan deltage og derigennem italesætte egne synsvinkler på baggrund af et fagligt grundlag (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). De resterende krav og betingelser til lærerens didaktik omfatter den konkrete tilrettelæggelsen af faget, således faget er tematisk struktureret med fokus på "*aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og udviklingstendenser*" (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). Endvidere skal undervisning anvende forskellige metodiske tilgange så eleverne får erfaring hermed.

De nuværende læreplaner til samfundsfag på det almene gymnasium viser overordnede betingelser og krav, der er stillet til underviseren fra statens side. Disse læreplaner bærer præg af et overordnet fokus på den faglige og målbare del af undervisning og berører kort almindelsen. I læreplanerne synes almindelsen yderligere at blive tæt sammenkoblet med faglig kunnen, således at en opnåelse af viden inden for faget er almindende. Der bliver i afsnittet om fagets formål klarlagt at almindelsen også skal opnås gennem en fremmelse af lyst og selvstændighed, hvilket enten slet ikke berøres eller kort berøres i det resterende af læreplanen. Dette tydeliggør et højere fokus på kvalificering sammenlignet med fokuset på almindelsen.

3. Street-level bureaucracy

Dette kapitel har til formål at gennemgå specialets udvalgte teoretiske materiale, som vil blive anvendt til at analysere problemformuleringen; Hvordan håndterer almene gymnasielærere det danske uddannelsessystems dobbelte formål om både at uddanne og danne elever?

Vi søger at finde svar på hvordan gymnasielærere selv, i deres arbejdspraksis, danner og uddanner deres elever, som bekendtgørelsen foreskriver dem. Dannelse er et omstridt begreb, hvorfor vi ikke inkluderer teori, der direkte forsøger sig på at definere dette. Definitionen på hvad dannelse er, lader vi være op til de informanter vi, i forbindelse med specialet, har interviewet. Grundet denne beslutning, samt beslutningen om at fokus er på gymnasielærerens oplevelse af hvordan de danner og uddanner i overensstemmelse med bekendtgørelsen, finder vi det oplagt at anvende Street-level bureaucracy.

3.1 Krydspres i implementering af politik

Street-level bureaucracy er en teori som er udarbejdet af den amerikanske politolog Michael Lipsky i 1980'erne, som respons til en tid med øget kritik af bureaukratiet. 1980'ernes Amerika var i høj grad præget af bureaukrati, og flere grupper i den amerikanske befolkning ønskede at trække forskellige dele af det offentliges indflydelse tilbage (Sonne Nørgaard, 1994, s. 474-475). I sin teori *Street-level bureaucracy* omtaler Lipsky "street-level bureaucrats", som er det begreb, som han anvender til at beskrive de offentligt ansatte, der har direkte kontakt med borgerne (Lipsky, 2010, s. 3-5). Det kan være politibetjente, socialrådgiver, sygeplejerske og netop lærere. Street-level bureaucrats bliver på dansk kaldet frontlinjemedarbejdere. Frontlinjemedarbejdere er, særligt interessante når der skal foretages undersøgelser af implementeringen af politik, fordi medarbejderne er bindeleddet mellem regeringen og borgerne (Brodkin, 2012, s. 942). Frontlinjemedarbejdere er både fortolkere af formel lovgivning udarbejdet af regeringen og bindeleddet til borgerne ved at sætte lovgivningen i praksis.

En af de overordnede pointer i Lipskys teori om street-level bureaucrats er, at flere af dem står i et krydspres, når de skal implementere lovgivning og politiske beslutninger, der er foretaget langt fra deres arbejdsplads. Den formelle politik kan indeholde både modsigelser, tvetydigheder og mangler i forhold til betingelser og retningslinjer inden for det gældende område, dette betyder i praksis, at frontlinjemedarbejderne under disse betingelser må udøve skøn (Brodkin, 2012, s. 942). Skønnet bliver til handlinger, der dermed bliver til den implementerede politik (Brodkin, 2012, s. 942). Krydspreset håndterer nogle af frontlinjemedarbejderne ved

hjælp af det, som Lipsky kalder for *coping-mekanismer*, hvilket resulterer i, at lovgivningen ikke altid bliver implementeret efter hensigten eller at vigtige elementer af processen tilside-sættes (Lipsky, 2010, s. xviii & 18). Coping-mekanismer kan være at forsimpler problematikker, udvikle rutinemæssige praksisser eller lignende, da dette hjælper dem med at udføre deres arbejde, så hurtigt og effektivt som det er muligt, samtidig med at de beskytter sig selv fra potentielle konsekvenser (Lipsky, 2020, s. xii & 18).

Disse mekanismer kan også variere afhængig af mængden af lederansvar. Er man lavere i hierarkiet, vil man i højere grad udvikle nogle mekanismer, der afviger fra lovgivningen og de politiske beslutninger. I street-level bureaucracy teorien tilskriver Lipsky ikke frontlinjemedarbejderne skylden for coping-mekanismerne og eventuelle fejl i implementeringen af politikken. Han argumenterer derimod for, at problematikken i høj grad er begrundet et krydspres, der eksisterer i sammenspillet mellem de strukturelle rammer, som frontlinjemedarbejderen står over for i sit arbejde (Brodkin, 2012, s. 941). Lipsky beskriver således; “[...] *brutality is contrary to police policy, but a certain degree of looking-the-other-way on the part of supervisors may be considered necessary to persuade officers to risk assault.*” (2010, s. 19). Citatet belyser, at frontlinjemedarbejderne, som er lavere i hierarkiet, skal føle, at de har en form for autonomi og derigennem har mulighed for at foretage deres eget skøn. Yderligere belyser citatet, at lederne i offentlige organisationer kan finde det nødvendigt at give autonomi til frontlinjemedarbejderne for, at få dem til at leve op til de kriterier, som er vigtige for at opretholde institutionen. Disse kriterier vil oftest være resultatorienterede, og omhandle blandt andet ydeevne og omkostninger (Lipsky, 2010, s. 19). Dette betyder ikke, at ledere ikke kan supervisere de frontlinjemedarbejderer, som foretager deres egne skøn, blot at lederne ikke minutiøst kan kontrollere og styre deres medarbejders handlinger. Ifølge Lipsky bør lederne ikke gøre det, da der kan være større fordele ved ikke at blande sig i frontlinjemedarbejderens skøn (Lipsky, 2010, s. 53). Dette gør frontlinjemedarbejderne til dem, der reelt laver politikken.

Den eneste måde ledere i offentlige organisationer reelt kan kontrollere, hvorvidt en frontlinjemedarbejder opfylder kriterierne i den formelle politik, er ved at have et system, der kan måle det ønskede output (Lipsky, 2010, s. 53). Den mest fremtrædende måde at sikre den tiltænkte implementering er anvendelse af *New Public Management*, hvor strategien er at måle præstationer og resultater til den rigtige økonomi (Brodkin, 2011, s. 254). Logikken er her, at embedsmænd på de højere niveauer i hierarkiet skal forme incitament og retninger, som oftest stadig overlader et vist skøn til medarbejdere på lavere niveauer. I strategien er det vigtigste, at

målsætningerne bliver indfriet, mens spørgsmålet om 'hvordan' bliver overdraget til frontlinjemedarbejderne (Brodkin, 2011, s. 254). Kontrollen og målingen af frontlinjemedarbejderne kan ikke simpelt fjerne skønnet, skønnet er en nødvendighed i politisk arbejde i offentlige organisationer (Brodkin, 2012, s. 942). Lipskys teori har udfordret den mere stereotype forståelse af implementeringen af politik som et top-down perspektiv ved at pointere vigtigheden af at forstå politik fra et bottom-up perspektiv. Forståelsen af frontlinjemedarbejdernes oplevelse af og handlinger i deres arbejde kan dermed forudsige, hvordan ændringer i den formelle politik kan ændre praksisser og skøn således, at politikken i højere grad kan implementeres efter hensigten (Brodkin, 2012, s. 943).

Når vi i specialet undersøger, hvordan en gymnasielærer danner og uddanner deres elever, vil det derfor være relevant at se nærmere på, hvordan den nuværende lovgivning forholder sig til dannelse og uddannelse for at finde ud af, hvorvidt gymnasielærerne har tilpasset sig eller afviger fra den lovgivningsmæssige og politiske beslutning. Yderligere finder vi det relevant at undersøge i hvor høj grad gymnasielærere har autonomi til at foretage disse skøn, da vi både hos Lipsky (2010) og tidligere gennemgået litteratur finder at friheden til selv at bestemme over eget arbejde gør at de ansatte trives bedre.

3.2 De rationelle aktører

Evelyn Z. Brodkin har viderebygget på Lipskys street-level bureaucrats teori. I stedet for at se på den enkelte frontlinjemedarbejder, har Brodkin undersøgt *street-level organizations*, det vil sige, at hun ser de offentlige organisationer, som de primære i skabelsen af politik (Brodkin, 2011, s. 253). Organisationerne sætter lovgivningen i handling, får politikken til at fungere, fortolker politiske valg og er de ansvarlige for det (Brodkin, 2011, s. 254). Street-level organizations møder, ifølge Brodkin, et krydspres grundet den fremtrædende anvendelse af new public management, og dermed det hun argumenterer for at være et skævt og fejlagtigt fokus på bundlinjen. De ændrede politikker, retningslinjer og betingelser for udførelsen af arbejdet skaber rum, hvor frontlinjemedarbejderne er nødsaget til at *skønne* (Brodkin, 2011, s. 255). Skønnet er særligt interessant når det ikke er generelt, men derimod bliver systematiseret og rutinemæssigt (Brodkin, 2011, s. 255). Brodkin argumenterer for, at skønnet ikke er tilfældigt og ubundet, den formelle lov har en betydning, dog i en mindre grad, men den sætter retning for de politiske mål. Organisationens måling af præstationer og outcome former dermed måden, hvorpå frontlinjemedarbejderne kan skønne og skaber rum for rutinemæssigt skøn (Brodkin, 2011, s. 258).

Teorien bygger på en forståelse af frontlinjemedarbejdere som rationelle aktører, hvorfor de handler ud fra en logisk beregning af *cost-benefit* når de handler og skønner i deres arbejde (Brodkin, 2011, s. 259). Beregningen baserer sig på, hvilke uformelle praksisser frontlinjemedarbejderen kan foretage for at tilpasse sig de betingelser, som de arbejder under heri arbejdskrav, tilgængelige ressourcer, efterspørgsel og incitamenter. Frontlinjemedarbejdere bærer dermed ikke skylden for eventuelle fejl i implementeringen, men handler ud fra en logisk beregning af hvilken praksis, der har de mindste omkostninger og samtidig bedst opfylder de opstillede målsætninger forbundet med arbejdsopgaven (Brodkin, 2011, s. 259). Således bliver organisationen i sig selv også interessant, da de organisatoriske tilgængelige ressourcer samt potentielle konsekvenser, som medarbejderen risikerer fra ledelsen, har en indvirkning på den beregning frontlinjemedarbejderen foretager sig. Endvidere er der i beregningen også en kalkulering af potentielle negative konsekvenser fra udefrakommende såsom sagsøgere, kollegaer, interessegrupper, jurister, offentligheden og medier (Brodkin, 2011, s. 260). Frontlinjemedarbejderne har derudover egne præferencer og motivation for deres arbejdsopgaver, hvilket sammenlagt betyder, at der i udformningen og implementeringen af politik er faktorer, der påvirker skønnet, som ligger uden for den formelle lovs grænser. Brodkin argumenterer derfor, at offentlige organisationers styring, heri deres politiske handlen og ledelse, systematisk påvirker den *cost-benefit* beregning medarbejderne foretager (2011, s. 260). Derfor er skønnet ikke tilfældigt, men bliver på baggrund af rationelle valg rutinemæssige, og det er særligt disse rutiner, der er interessante når forskere ønsker et dybere indblik i implementeringen af politik.

3.3 Det rutinemæssige skøn

I alle arbejdssituationer handler frontlinjemedarbejdere som rationelle aktører, der på bedst mulig vis søger at opfylde krav og betingelser, der er stillet fra ledelsen og regeringens side. Styringen i offentlige organisationer, såsom gymnasier, er politisk og dermed medvirkende til at skabe og farve politik, hvormed styringen skaber normer og rutinemæssige praksisser frontlinjemedarbejdere udformer. Brodkin (2011) undersøger fænomenet ved at studere tre forskellige offentlige beskæftigelseskontorer i Chicago, USA. Hun tilgår fænomenet ved at interviewe, observere og sammensætte den kvalitative data med kvantitative data bestående af sagsmateriale, forretningsdokumenter, juridiske udfordringer og klager, administrative data og rapporter, evalueringer og forskning. Hun finder i studiet fire tilpasningsstrategier, som frontlinjemedarbejderne benytter på tværs af kontorerne. Tilpasningsstrategierne opstår som respons på de konstant skiftende styringsformer og reformer, som frontlinjemedarbejderne møder i hverdagen

(Brodkin, 2011). Disse tilpasningsstrategier betegnes også som rutinemæssige skøn. Hun kategoriserer de rutinemæssige skøn i fire kategorier; *managing access*, *managing need versus speed*, *managing resource limitation and service demands* og *managing dissonance and demand* (Brodkin, 2011).

Managing access er en strategi, hvor frontlinjemedarbejderen bruger administrative værktøjer til at imødekomme de ressourcekrav, som de står overfor (Brodkin, 2011, s. 263-265). Det kan blandt andet være et krav om reduktion af økonomisk forbrug eller tidsinvestering. Eksempelvis har de ansatte ikke den nødvendige tid eller ressourcer tilgængelig til arbejdsopgaven, hvorved frontlinjemedarbejdere vil vanskeliggøre adgangen til velfærdsydelsen, for at spare tid eller penge. Det rutinemæssige skøn udformer sig som i praksis på flere forskellige måder i det konkrete studie. Eksempelvis finder Brodkin, at nogle frontlinjemedarbejdere booker flere klienter ind til samme tidspunkt, for at undgå muligt spildtid, hvis en klient ikke møder op (Brodkin, 2011, s. 263). Overordnet berører dette rutinemæssige skøn praksisser, hvor nogle borgere bliver ekskluderet i deres adgang til ydelsen, ved at frontlinjemedarbejderen vanskeliggør adgangen (Brodkin, 2011).

Managing need versus speed rutinen omhandler at tilpasse sine arbejdsstrategier til at simplificere og reducere med henblik på at opnå mål stillet fra lederne (Brodkin, 2011, s. 265). Det kan eksempelvis være at simplificere ellers komplekse arbejdsopgaver - opgaver der kræver individuel vurdering, sortering og støtte - så frontlinjemedarbejderen hurtigere kommer gennem sine opgaver. Hovedpointen inden for kategorien er, at frontlinjemedarbejderens strategier skal systematisere og effektivisere opgaven. Målet er hverken, at strategien skal være bevidst eller målbevidst. Hvilket betyder, at strategierne kan have negative konsekvenser for modtagerne af ydelsen, som eksempelvis eksklusion, som tilfældet var ved første rutinemæssige skøn og at blive understøttet forkert (Brodkin, 2011, s. 265-266). I disse tilpasningsstrategier ofrer frontlinjemedarbejderne således deres grundighed for hurtigere at nå deres arbejdsopgaver.

Managing resource limitations and service demands omhandler mere konkret et krav der blev stillet i den reform, som Brodkins studie (2011) berører. Det er tilpasningsstrategier, som er udformet til at realisere et formelt krav om, at alle borgere skal deltage i jobklubber for, at processen starter. Der er i reformen krav om jobklubber som måles på antal af fremmødte, men der eksisterer ingen formelle kriterier til aktiviteten, hvormed der overlades et stort rum til skøn (Brodkin, 2011, s. 268). I det konkrete tilfælde var der desuden få ressourcer tilgængelige til aktiviteten, hvorfor frontlinjemedarbejderne ender med at udvikle det, som Brodkin definerer som ritualiserede aktiviteter (Brodkin, 2011, s. 268). Aktiviteter der har til formål at udfylde

tiden, men som ingen, hverken medarbejderen eller borgerne, får noget reelt ud af. Brodtkin pointerer, at netop disse aktiviteter og det rutinemæssige skøn frontlinjemedarbejderne foretager, traditionelt set kan opfattes som et implementeringsproblem grundet medarbejdere på lavere niveauer af hierarkiet agerer irrationelt og underminerer højere niveauers ellers gode mål (Brodtkin, 2011, s. 268). Ud fra et street-level organizations perspektiv vil den fortolkning af implementeringsproblemet dog ikke være sandheden, det er derimod styringen i organisationen og tilgængeligheden af ressourcer, der er den faktiske begrundelse for skabelsen af rutinemæssige skøn, og derved grunden til den fejlagtige implementering af reformen (Brodtkin, 2011, s. 268). Det betyder, at det store rum for skøn bliver begrænset i målorienteret styring samt mangel på ressourcer.

Managing dissonance and demand refererer til rutinemæssige skøn, der omdefinierer borgerne (Brodtkin, 2011). Denne kategori af tilpasningsstrategier er en konsekvens af de betingelser frontlinjemedarbejdere og organisationer er stillet over for betingelser som begrænsede ressourcer og utrætteligt pres på medarbejderne til at nå konkrete målsætninger (Brodtkin, 2011, s. 269-270). Når frontlinjemedarbejderne er nødsaget til at lave rutinemæssige skøn, der redefinerer deres opgaver for således at nå målsætninger, men hvor de alligevel oplever, at tilpasningerne ikke alene er tilstrækkelige til at imødekomme kravene, skaber det *kognitiv dissonans*¹ for medarbejderne (Brodtkin, 2011, s. 270). Dette gør sig særligt gældende for de medarbejdere, som gerne vil kunne gøre mere, men ikke har ressourcerne eller tiden til det. Derfor finder flere frontlinjemedarbejdere det nødvendigt at tilpasse sig krydspreset og fjerne ubehaget ved at omdefinere borgeren (Brodtkin, 2011, s. 270). I studiet udfolder skønnet sig i praksis ved, at frontlinjemedarbejderne omdefinierer gruppen af klienter, der ikke kommer i arbejde til selv at være skyld i det. De omdefinierer borgerne til eksempelvis at være "problemborgere", der er dovne eller ugidelige, og overser således muligheden for faktorer såsom sygdom, mangel på relevante jobs og problemer i familien (Brodtkin, 2011, s. 270-271). Særligt denne kategori betegner Brodtkin som foruroligende. Problematikken er, at organisationerne italesætter en forkert virkelighed, hvor de overser vigtige faktorer og elementer i behandlingen af borgerne, som

¹ "Kognitiv dissonans, personlig tilstand, der foreligger ved uoverensstemmelse mellem viden og handlinger hos en person, fx viden om sund kost og kostvaner hos en person, der gerne vil leve sundt, men ikke gør det. Kognitiv dissonans kan fx opstå, hvis man handler overilet eller under pres, eller hvis man får nye, dissonante oplysninger efter at have udført en handling, som fx hvis man opdager, at et indkøb kunne være gjort billigere i en anden butik." (Anderesen, 2016).

ellers kunne bidrage til en bedre forståelse af dem og dermed til bedre at kunne hjælpe og understøtte dem. Det synes i organisationen vigtigere at nå konkrete målsætninger end at forstå de enkelte borgere (Brodkin, 2011, s. 272).

3.4 De undervisende bureaukrater

Street-level bureaucracy teorien bidrager med en ny fortolkningsramme af politik og implementeringen af politik. Frontlinjen er der, hvor borgerne møder politikken, det er bindeleddet mellem regeringen og borgerne, og det er stedet, hvor borgerne møder det politiske arbejde som det konkret udformes gennem implementeringen. Det er derfor relevant at se hvordan politik i virkeligheden bliver til, og hvordan det formes og praktiseres i de offentlige organisationer. Teorien bidrager med et bottom-up perspektiv, hvor det centrale er at forstå og skabe indblik i hverdagen i offentlige organisationer, samt frontlinjemedarbejdernes oplevelse af og handling i arbejdet.

I specialet er målet at opnå indsigt og forståelse i gymnasiets dobbelte formål om at danne og uddanne gymnasieelever. Formel lov fastsætter denne målsætning, men hvordan formes det i praksis? Ud fra et street-level perspektiv er det ved at se på frontlinjemedarbejderne og/eller organisationen, at denne indsigt kan findes. Den formelle lov har en betydning, men alene et studie af udviklingen i ordlyden og politisk retning er ikke alene tilstrækkelig viden til at forstå gymnasiets dobbelthed.

Gymnasier i Danmark har været under en række af reformer, ændringer og ændrede formålsparagraffer (Qvortrup, 2020, s. 62-68). Derfor er området også kendetegnet ved at have været under ændringer i mål og dermed styring af arbejdet. Det er forventeligt at gymnasielærere står i en eller anden form for krydspres, som teorien tilskriver offentligt ansatte, særligt når arbejdsområdet har været underlagt reformændringer. Endvidere synes flere forskere og fagfolk at være enige om, at der eksisterer en dobbelthed i uddannelsessystemets formål. Grundet dette forventer vi at der kan opstå rum for skøn i gymnasiet. Foruden de betingelser og krav der bliver stillet i gældende bekendtgørelse, er der en række af faktorer, der kan spille ind på implementeringen af den. Faktorer såsom ledelsen på gymnasierne, forventninger fra eleverne selv, mulige forventninger fra forældre, lærernes egne præferencer og motivation samt mediernes dækning af området.

Baseret på teorien er det derfor oplagt at undersøge, hvilken oplevelse gymnasielærerne har med at undervise elever under den gældende lovgivning. Dernæst, i forlængelse af Brodkins

pointer, om de rutinemæssige skøn, er det relevant at undersøge om gymnasielærere skønner med samme formål, for at opfylde de krav og betingelser, som de står overfor. Heri kan det være relevant at fortolke de fire kategorier, som Brodtkin finder i sit studie, med de skøn gymnasielærere i Danmark muligvis foretager i deres arbejde. De fire kategorier kan yderligere være tilpasningsstrategier gymnasielærerne anvender.

Brodtkin har i sit studie ladet empirien være omdrejningspunktet, det vil sige sine interviews og observationer, hvormed teorien er baseret på den data, som hun fandt i sit studie. Vi ønsker at opnå et dybdegående indblik i og forståelse af, hvordan de politiske mål, vedrørende dannelse og uddannelse af gymnasieelever, i praksis udformes og opleves af gymnasielærerne. For at forstå dette vil der i specialet blive foretaget interviews af en række af gymnasielærere samt en rektor i region Nordjylland, hvilket vi i metodeafsnittet afdækker mere dybdegående. Derfor vil teorien i specialet blive anvendt med henblik på at være medvirkende til at skabe en forståelse for politisk implementering samt til at udfærdige interviewguides. Det bærende element i analysen vil dermed være empirien, mens teorien vil blive anvendt til at fortolke samt skabe forståelse af indholdet. Vi søger dermed ikke direkte efter de fire kategorier for rutinemæssige skøn, men søger at forstå mulige skøn, som gymnasielærerne foretager og deres oplevelse af at arbejde som gymnasielærere under den gældende lovgivning. Dette gøres for at finde frem til hvordan lærere i praksis udformer deres undervisning og derigennem finde ud af, hvordan de mener at danne deres elever i et samfund, der stiller højere krav til elevernes faglige kvalifikationer.

4. Metodologi

Dette kapitel vil gennemgå specialets metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser. Formålet med redegørelsen er at klarlægge hvordan undersøgelsen tilgår vores undren, og ud fra hvilken forståelsesramme dette bliver gjort. Først vil der være en gennemgang af vores videnskabsteoretiske forståelse af mennesker, viden og verden. Den videnskabsteoretiske tilgang vil være en kombination af tre forskellige tilgange, heri kritisk realisme, hermeneutikken og socialkonstruktivismen. Dernæst vil der blive redegjort for metodiske til- og fravalg truffet i forbindelse med specialets specifikke fænomen samt en nærmere forklaring af disse. Yderligere vil vi komme ind på de overvejelser og fokuspunkter, som ligger bag ved specialets fire interviews, særligt i forbindelse med udarbejdelsen af interviewenes udformning og struktur. Slutteligt vil der være en kort gennemgang af overvejelserne og den strategi, som vi har valgt i forbindelse med kodningen af interviewene og det analytiske kapitel.

4.1 Videnskabsteori

Specialets videnskabsteoretiske tilgang har vi konstrueret gennem inspiration fra flere forskellige retninger. Vi har valgt at kombinere dele af forskellige videnskabsteoretiske tilgange for at beskrive vores tilgang bedst muligt, i stedet for at presse os selv ned i én videnskabsteoretisk retningen, som vi ikke kan stå inde for. Vores videnskabsteoretiske tilgang er kombination af *kritisk realisme, hermeneutikken og socialkonstruktivismen*, som i det følgende vil blive præsenteret. I bogen "Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne" (2004), beskriver Lars Fuglsang hvordan videnskabsteorierne ofte anses som adskilte paradigmer, som har svært ved at kommunikere med hinanden, men at en af bogens mål er at belyse det modsatte (s. 12-13). De tre videnskabsteoretiske tilgange, som vi har valgt at kombinere, er forenelige blandt andet grundet det fællestræk, at bevidsthedsfænomenet bliver undersøgt gennem fortolkning og ikke ud fra positivismens krav (Fuglsang, et. al., 2004, s. 16).

Sammensætningen af disse fortolkende videnskabsteorier skal forstås således, at undersøgelsen af specialets ontologiske genstandsfelt bliver en undersøgelse af de fortolkninger og forståelser af den menneskelige bevidsthed, som vi gennem interviewene får indsigt i samt informanternes erkendelse af deres omverden. Man kan anskue dette som både simpelt og komplekst - simpelt i den forstand, at vi blot ser på "hvad folk siger", men samtidig også komplekst for hvad betyder det egentlig?

Vi har valgt at tilgå genstandsfeltet som *realister*. Med dette mener vi, at der eksisterer en bevidsthedsuafhængig verden, og at vi som individer opfatter denne verden. Inden for realismen er der forskellige ontologiske tilgange, hvor vi anser os selv som *kritiske realister*, da vi interagerer med verden både gennem handling og sansning samt ser verden som kompleks og kontekstuel (Ingemann, 2014, s. 88-89).

Derfor mener vi, at selvom verden eksisterer uafhængigt af observation, erkender vi også, at den ikke nødvendigvis kan give sikker viden om sig selv. Samtidig ser vi os selv som værende *epistemologiske relativister*. Det skyldes, at når vi skal forstå verden, så forstår vi den som mennesker i den verden, hvilket leder os imod hermeneutikken og det socialkonstruktivistiske, hvor det er det enkelte menneskes forståelseshorisont og sprog, som er afgørende for, hvad vi opfatter (Ingemann, 2014, s. 109 & 132). Af disse årsager tilgår vi undersøgelsen ved brug af elementer fra kritisk realisme, hermeneutik og socialkonstruktivisme. I de efterfølgende afsnit, vil vi komme nærmere ind på de forskellige videnskabsteoretiske retninger, hvordan de overlapper og adskiller sig fra hinanden, samt hvilke aspekter vi kan spejle os i.

4.1.1 Kritisk realisme

Ud fra en kritisk realistiske anskuelse er det forskerens opgave at afdække de underliggende strukturer i genstandsfeltet gennem metodisk observation af de synlige elementer (Fuglsang et. al., 2004, s. 19, 35). Inden for den kritiske realisme er beskrivelsen af undersøgelsens genstandsfelts ontologi vigtigt, da den er medbestemmende for analysemetoder og lignende.

I den kritiske realisme er den sociale ontologi åben, hvilket er den type ontologi, som vi anvender i specialet. Det skal forstås som, at intet i samfundet har mulighed for at gentage sig. Derfor skal enhver undersøgelse forstås som kontekstafhængig, og vi er derfor opmærksomme på, at vi ikke kan finde en såkaldt 'sandhed', da konteksten og derigennem genstandsfeltets ontologi rykker sig, hvorfor der allerede nu kan være et nyt genstandsfelt.

Kritisk realisme bygger på en fortsat, åben og kritisk diskussion, hvorfor al forskning skal være selvkritisk samt søge at blive gjort til genstand for falsifikation (Fuglsang et. al, 2004, s. 146 - 170). Det som gør, at det giver mening at kombinere kritisk realisme, hermeneutikken og socialkonstruktivismen er, at tilgangene deler epistemologisk grundsten, således at man skal erkende virkeligheden gennem fortolkning. Altså kan tilgangene, på hver deres måde, bidrage med forståelses- og fortolkningsredskaber til genstandsfeltet.

Det er dog vigtigt at pointere, at kritiske realister yderligere mener, at den objektive virkelighed eksisterer uafhængigt af vores viden om den. Derfor kan den erfarede virkelighed,

som vi finder gennem interviewene ved brug af denne metodologiske anskuelse, forstås som en begrænset refleksion af den aktuelle virkelighed. Denne virkelighedsforståelse og hvordan vi opfatter den, vil vi anvende gennem resten af specialet.

4.1.2 Hermeneutikken

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) tilskrives at være faderen til den moderne hermeneutik. Schleiermacher anså en tekst som noget, der var skrevet af en bestemt person i en bestemt historisk kontekst, hvilket vil sige, at en analyse af sådan en tekst skal forstå tekstens kontekst, tid og kultur som teksten er skrevet i. Yderligere anvendte Schleiermacher en retorisk figur, som vi i dag kender som *den hermeneutiske cirkel* (Sørensen & Møller, 1999, s. 19-20). Den hermeneutiske cirkel er en betegnelse for vekselvirkningen mellem del og helhed, og gør dermed "*spørgsmålet om mening til et spørgsmål om den sammenhæng, de enkelte elementer danner*" (Sørensen & Møller, 1999, s. 19). Med tilgangen fortolkes delene og helheden således i samspil med hinanden indtil, der ikke er mere at afdække. I hermeneutikken ses dette som en proces, hvor man som forsker veksler mellem at se på enkeltiagttagelser og den overordnede sammenhæng.

Det kan virke paradoksalt for hermeneutikken at acceptere den cirkulære fortolkningsstruktur, for hvad kommer først; delen eller helheden? Hvis de kun kan forstås på baggrund af hinanden, har man brug for en fremgangsmåde der gør, at dette er muligt. Schleiermacher laver selv to fremgangsmåder; den komparative og den divinatoriske (Sørensen & Møller, 1999, s. 20). Den komparative fremgangsmåde er i sin simpleste form en sammenligning af tekster, som derigennem skal be- eller afkræfte en teori eller lignende (Sørensen & Møller, 1999, s. 20). Den divinatoriske metode er i begyndelsen af fortolkningsprocessen ikke bundet af teksten, men af en undren som man i hermeneutikken kalder et udkast (Sørensen & Møller, 1999, s. 21). Et udkast kan i sin egentligt være "ubegrundet", men bliver gennem arbejdet med teksten gjort relevant (Sørensen & Møller, 1999, s. 21). Den komparative og den divinatoriske metode skal ikke forstås som uafhængige af hinanden, men i et samspil ligesom delene og helheden. Den ene vil derfor altid have behov for den anden, som formuleret af Sørensen og Møller (1999, s. 21); "*Den komparative metode er altid henvist til at arbejde inden for rammerne af de divinatoriske udkast, mens divinationen omvendt altid står under mistanke for at være en ubegrundet fiktion, hvis ikke den bekræftes gennem komparation*".

Specialet er opbygget omkring en undren, et såkaldt udkast, hvor vi tager udgangspunkt i, hvordan gymnasielærere danner og uddanner deres elever under gymnasiet nuværende strukturer. Måden hvorpå vi, ved at anvende hermeneutikken, kan finde ud af om, der er hold i udkastet, er ved at forstå og fortolke de transskriberede interviews.

Den hermeneutiske cirkel er yderligere et udtryk for, at man altid starter et sted, hvor der går noget viden forud for undersøgelsen af det pågældende fænomen. Denne viden er ikke nødvendigvis om fænomenet, men den bruges til at fortolke og forstå det, så der kan opstå en ny forståelse. Den nye forståelse bidrager så igen til ny fortolkning og ny forståelse, hvormed cirklen fortsætter. Dette bliver i princippet ikke afsluttet, hvorfor man må stoppe fortolkningen, hvis man ønsker at 'afslutte' cirklen (Sørensen & Møller, 1999, s. 21). Vi holder op med at fortolke på tekstmaterialet, når vi mener vores forudgående viden samt de teoretiske briller, som vi har iført os i forbindelse med specialet, ikke er i stand til at afdække fænomenet yderligere.

Ved at arbejde med hermeneutikken har vi også forståelse for, at vi, i vores fortolkning og forståelse af specialets interviews, også bærer egne forståelser, hvilket i hermeneutikken bliver beskrevet som *horisont* (Sørensen & Møller, 1999, s. 36). Hver informant har i deres interview formidlet deres horisont, som er betinget og begrænset af deres egen forforståelse, som vi skal prøve at forstå i fortolkningsprocessen (Christensen, 2018, s. 29; Sørensen & Møller, 1999, s. 36). Gennem forståelsen opstår en *horisontsammensmeltning*, som er et udtryk for et møde mellem to horisonter (Sørensen & Møller, 1999, s. 36). Da interviewene er nutidige, har vi større mulighed for at skabe en horisontsammensmeltning, da vi lever i tilsvarende samfundsmæssige kontekst.

4.1.3 Socialkonstruktivismen

Den socialkonstruktivistiske ontologi er mere relativistisk end vi anser os selv for at være, hvorfor det skal understreges at vi kun anvender socialkonstruktivismens epistemologi. Derfor skal det ligge klart, at vi i undersøgelsen kun anvender socialkonstruktivismens epistemologi.

Socialkonstruktivismens grundtanke er, at "*samfundsmæssige fænomener ikke er evige og uforanderlige, men derimod tilblevet via historiske og sociale processer*" (Fuglsang et al., 2004, s. 349). Forståelsen rummer et potentiale for forandring således, at man i socialkonstruktivismen omtaler mennesket som en, der er med til at producere og i særlig grad reproducere de sociale konstruktioner, som er en del af deres egen sociale og tidsmæssige kontekst (Fuglsang et al., 2004, s. 349-355). I specialet vil den socialkonstruktivistiske tilgang fremgå i måden,

hvorpå vi anser menneskets forståelse af dets omverden som værende formet af de sociale, kulturelle, og begrebsmæssige fænomener, der er tilgængelige.

4.1.4 Sammenfatning

I de sidste afsnit er tre forskellige videnskabsteoretiske retninger blevet redegjort for, samt blevet sat i relation til specialet. I dette afsnit vil der være en kort gennemgang af de enkeltelementer, som vi arbejder ud fra og hvordan de hænger sammen med hinanden.

Vi arbejder ud fra forståelsen af, at viden aldrig kan være absolut, men er foranderlig, hvilket de tre videnskabsteoretiske grene har tilfælles. De delelementer fra den kritiske realisme, som vi anvender, er at søge en dybere forståelse gennem arbejdet med empirien og muligvis finde frem til nogle bagvedliggende strukturer. Fra hermeneutikken anvender vi primært den hermeneutiske cirkel i fortolkningsprocessen og anerkender derved, at vi, som fortolkere af interviewene, har indvirkning på resultaterne grundet vores horisont. Yderligere anerkender vi, at vidensdannelse sker i en historisk og social kontekst og at disse er med til at skabe den forståelse, som den enkelte har af verden. Samspillet mellem disse tre videnskabsteoretiske rammer, skaber således en unik ny ramme, der søger at forstå og fortolke på nye måder, hvor der er taget højde for det enkelte menneske og de kontekstuelle strukturer, der influerer dem.

4.2 Forskningsstrategi

I udarbejdelsen af specialet, har vi anvendt en *abduktiv* forskningsstrategi. Den abduktive forskningsstrategi er, i modsætning til den deduktive- og induktive forskningsstrategi, ikke lineær i sin fremgangsmåde. Et abduktivt studie tager udgangspunkt i en undren, og prøver derefter at forstå denne undren ved at anvende teori, som kan være med til at forklare fænomenet. Ved hjælp af den anvendte teori tilegnes ny indsigt og i takt med den nye spørgsmål (Bryman, 2016, s. 394). Yderligere er det abduktive studie også kendetegnet ved, at det generelt ikke udvikler eller tester hypoteser og teorier (Bryman, 2016, s. 394). I dette speciale er der ikke fokus på at teste noget og vi søger hverken at be- eller afkræfte en teori eller hypoteser. Målet med undersøgelsen er at få indsigt og afklare en undren om, hvordan gymnasielærere i dag danner deres elever, da der i de senere år har været et øget fokus på kompetenceudvikling og kvalificering (Qvortrup, 2020). I næste afsnit vil der være en nærmere beskrivelse af forskningsmetoden, som vi har anvendt til at indsamle det nødvendige empiriske materiale.

4.3 Forskningsmetode

Vi har valgt at have en kvalitativ tilgang, da den i sin udformning oftest kommer et fænomen dybere, hvor imod en kvantitativ tilgang giver mulighed for at afdække et fænomen i bredden. Vi har til hensigt at afdække i dybden og ikke bredden, ved at afsøge enkeltpersoners oplevelser med undervisning på gymnasiet og hvordan de adspurgte oplever det mulige samspil mellem at uddanne og danne deres elever. Derfor har vi valgt at anvende den kvalitative forskningsmetode *interview*, nærmere bestemt *semistruktureret interviews*.

Et interview er i sin kerne en samtale. Det er ikke blot en hverdagssamtale, men en udveksling med en struktur og et formål, hvor interviewerens er den, som styrer samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Forskningsinterviewet kan antage mange former, men vi har, i kraft af problemformuleringen, valgt at anvende det semistrukturerede interview. Det semistrukturerede interview er, til forskel fra det åbne eller faste interview, fleksibelt og forløber mere som en samtale med forberedte specifikke emner. Det semistrukturerede interviews interviewguide, som vi gennemgår senere, kan derfor anses som værende en kombination af den åbne og den faste interviewform, da den indeholder emner og herunder forslag til spørgsmål, som kan stilles i interviewsituationen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185).

Denne type forskningsinterview giver mulighed for at indhente informationer om informantens *livsverden* med henblik på at meningsfortolke de beskrevne fænomener fra interviewet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Gennem interviewene søger vi yderligere en kommunikativ validitet. Det gør vi ved at få indsigt i en del af informanternes livsverden, som efterfølgende kan påvirke, hvordan en læser vil tænke om eller forholde sig til specialets fund. Men hvad er en livsverden, og hvad gør de adspurgtes livsverden til en der, i denne sammenhæng, er spændende at undersøge?

Begrebet livsverden stammer fra Jürgen Habermas, som i hans arbejde, skelner imellem livsverdenen og systemverdenen, hvor han mener, at vi alle lever i to sameksisterende verdener på en gang (Ingemann, 2014, s. 202). Livsverdenen rummer det menneskelige, således at man i livsverdenen er en person med menneskelige egenskaber, som er i stand til at forstå andre mennesker ligesådan. I denne verden er man et menneske, der kan kommunikere med andre mennesker, hvilket Habermas kalder den *kommunikativ handling* (Ingemann, 2014, s. 113 & 202). I den kommunikative handling reproducerer og definerer vi livsverdenen - hvordan man er et menneske blandt andre mennesker, og hvad det 'gode' samfund er. Ved at tale med infor-

manterne får vi derfor en indsigt i deres livsverden gennem den kommunikative handling, hvorefter vi kan forsøge at finde mening i den i forhold til lovgivningen på uddannelsesområdet. I forhold til vores videnskabsteori skal det gøres klart, at vi både afsøger informanternes livsverden og deres horisont, da *“Ethvert menneske har sin egen horisont, som både er betinget og begrænset af den forforståelse som betinger personens livsverden.”* (Christensen, 2018, s. 29). En persons horisont er altså skabt på baggrund af deres livsverden, hvilket gør, at vi ved at skabe en horisontsammensmeltning, gør det muligt at forstå informanternes livsverden.

Som beskrevet tidligere, tilslutter vi os ikke ideen om, at der er en endegyldig sandhed eller virkelighed, men vi undersøger verden ud fra andres opfattelser og fortolkninger af den. Derfor anvender vi ikke kvalitetskriterier såsom validitet og reliabilitet. Indenfor den kvalitative forskningsmetode er der udviklet andre metoder til at kvalitetssikre forskningen, heriblandt *authenticity* og *trustworthiness* (Bryman, 2016, s. 384). Authenticity kriteriet har til formål at afsøge i hvilket omfang informanternes perspektiver og værdier bliver opfattet af forskerne, samt i hvilket omfang disse kommer i spil i undersøgelsen (Bryman, 2016, s. 386). En væsentlig faktor under udformningen af undersøgelsen bliver derfor, at man udviser *fairness* over for alle perspektiver og giver dem plads. Vi vil gennem udarbejdelsen af specialets analyse og diskussion være opmærksomme på at udfolde informanternes oplevelser og perspektiver, for at sikre en høj grad af autenticitet.

Trustworthiness kriteriet har til formål, at sikre undersøgelsens troværdighed (Bryman, 2016, s. 384). Til sammenligning med kvantitativ forskningsmetode er målet ikke at genere viden som er endegyldige sandheder eller kan overføres til andre kontekster. Hensigten er at skabe en dybdegående troværdig undersøgelse inden for den specifikke kontekst (Bryman, 2016, s. 384). Ved at give en specifik beskrivelse af konteksten og de strukturelle rammer, sikrer vi, at læsere kan forstå den givne kontekst, som undersøgelsen er foretaget i. Dette har vi gjort ved at udfærdige en beskrivelse af den nuværende formelle lovgivning samt læreplan, som gymnasielærerne arbejder under. Derigennem vil vi søge at skabe en forståelse for, hvordan det politiske arbejde, udføres i praksis i den danske gymnasieskole samt hvordan det dobbelte formål håndteres.

4.4 Valg af informanter

Vi har udvalgt fire informanter, der arbejder inden for det gymnasiale område, grundet at disse, i kraft af deres uddannelse og arbejdsfunktion, er i stand til at give os en indsigt i deres livsverden. Grunden til at det er disse informanter, der er særligt interessante for os, er netop at informanterne er påvirket af deres uddannelse og arbejdsfunktion, hvorfor de kan give os en dybere forståelse af det studerede fænomen.

For at kunne undersøge fænomenet nærmere har vi foretaget fire interviews i region Nordjylland på tre forskellige gymnasier. Valget om udelukkende at interviewe informanter som arbejder i Nordjylland, er baseret på at regionen er divergent i den socioøkonomiske sammensætning og har både udkantsområder og større byer. Vi har udvalgt tre gymnasielærere, der alle arbejder på tre forskellige almene gymnasier. De tre gymnasielærere er udvalgt ud fra kriteriet, at de skal undervise i samfundsfag. Yderligere har vi stillet følgende kriterier for udvælgelsen af informanter: 1) at de adskiller sig på antal af år som gymnasielærer, 2) deres køn, 3) størrelsen på gymnasiet de underviser på og 4) geografisk placering i Nordjylland. Disse kriterier har vi opstillet for bedre at få indblik i praksissen som underviser i samfundsfag fra forskellige vinkler. Udover de forudgående stillede kriterier endte valget af informanter med at blive tre gymnasielærere, som alle har undervisningserfaring i både samfundsfag og idræt, hvilket gør, at deres referenceramme er tættere på hinanden. Derudover har en enkelt informant (informant 2) yderligere to fag; historie og erhvervsøkonomi.

Informanterne har hver deres livsverden og hver deres horisont, som kan give en dybere forståelse af fænomenet at være underviser i et samfund med krav til både at skulle uddanne og danne elever. De kan derved bidrage med forskellige syn og oplevelser af undervisningspraksissen, alt afhængigt af hvor de underviser, hvor længe de har undervist og hvordan de underviser. Endvidere skal interviewene afdække om, der på tværs af gymnasierne er tendenser, som går igen. Lærerne kan give et dybdegående indblik i, hvordan politikken til de gymnasiale uddannelser bliver udformet i de pågældende gymnasier. Det er lærerne, der er frontlinjemedarbejderne samt eksperter i fænomenet, hvorfor de også kan give bedst indsigt i arbejdspraksissen.

Foruden lærerne har vi udvalgt en rektor i region Nordjylland. Dette valg er truffet for yderligere at kunne afdække om, ledelsen stiller kvalificering højere end dannelsen af eleverne og dermed kan påvirke lærernes oplevelse af deres arbejdspraksis. Ud fra de teoretiske briller

kan det være særligt interessant at se, hvorvidt ledelsen spiller ind i udformningen af arbejdspraksis og muligt krydspres hos frontlinjemedarbejderen. I inddragelsen af en rektor afsøger vi muligheden for at få indblik i de arbejdsbetingelser, som lærerne står overfor og hvorvidt rektors opfattelse af almindannelse og uddannelse står i overensstemmelse med lærernes. Yderligere mener vi, at interviewet kan give indblik i de beslutningsprocesser, der ligger bag ledelsens ageren i forhold til gymnasielærerne, blandt andet i forhold til ansættelse, besparelser og styring. Vi er opmærksomme på, at fire informanter ikke er repræsentative for alle undervisere i Nordjylland eller Danmark, men dette er heller ikke målet. Målet er at få et indblik i de adspurgtes livsverden og komme dybere ned i deres arbejdspraksis og oplevelse af deres arbejdsfunktion.

Selvom vi i specialet ikke har fokus på at præsentere et repræsentativt udsnit, har der været fokus på at finde informanter, som differentierer fra hinanden på en række af baggrundsvariable, men underviser i samfundsfag. Valget er bundet i ønsket om at få præsenteret deres forskellige livsverdener, som i deres skildring muligvis kan belyse lærernes arbejdspraksis, med henblik på at forstå deres oplevelser med at danne og uddanne i gymnasieskolen. Det gør, at informanterne underviser klasser med forskellige elevsammensætninger, hvilket kan have betydning for deres oplevelser med det dobbelte formål i gymnasieskolen. Det samme er gældende for det enkelte gymnasiums udbud af studieretning, linjefag og lignende, som muligvis kan have en indvirkning på den pågældende lærers oplevelser i undervisningen.

De adspurgte informanter er blandt andet af etiske årsager gjort anonyme. Det er aftalt i samarbejde med dem og giver mulighed for en højere grad af transparens uden videre bekymring fra informanternes side om at dele information, som kan have følsom karakter. For os giver det mulighed for at komme nærmere fænomenet og forhåbentlig komme frem til nogle mere dybdegående og reflekterede svar på specialets forskningsspørgsmål. Anonymiseringen gør, at vi har valgt at kalde dem informant 1-4, samt erstatte deres personlige pronomen, så de alle bliver beskrevet med 'de/dem/deres'.

For at skabe indblik i lærernes arbejdspraksis og oplevelse af at håndtere det dobbelte formål har vi udarbejdet to interviewguides, som har til formål at sætte ramme for interviewene.

4.5 Interviewguide

I dette afsnit vil der være en gennemgang af specialets interviewguides, som sætter rammen for de semistrukturerede interviews. Vi har fundet det bedst at udarbejde to interviewguides grundet, at vi både foretager interviews med tre gymnasielærere og en rektor. Den ene guide er tiltænkt underviserne og den anden er tiltænkt lederen. Formålet med afsnittet er at klarlægge de tanker og overvejelser vi har gjort os i forbindelse med udarbejdelsen af de to guides, samt præsenterer deres fokusområder. De to fuldendte interviewguides fremgår af Bilag 2 og Bilag 3. Nedenstående figur viser et uddrag af interviewguiden til gymnasielærerne og dermed måden interviewguiden er opbygget i tre dele; kategori, spørgsmål og teoretiske relevans.

Figur 1: Eksempel fra interviewguide		
Kategori	Spørgsmål	Teoretisk relevans
Dannelse vs. Uddannelse	Synes du at der er rum til den personlige udvikling i gymnasiet?	Skal afdække den mulige ubalance i dannelse og uddannelse i gymnasieskolen.
	Hvordan forstår du begrebet almindannelse? – mener du at man kan adskille det fra begrebet læring?	Skal klarlægge lærerens forståelse af dannelsesbegrebet, og hvorvidt læreren ser det som foreneligt med læring.
	Hvad forstår du ved begrebet kompetence?	Skal klarlægge lærerens forståelse af kompetencebegrebet, og hvorvidt læreren ser det som foreneligt eller det samme som dannelse.
	Har du en oplevelse af at der i højere grad er/bliver nødt til at være fokus på læring og kompetenceudvikling end dannelse i dag?	Skal afdække den mulige ubalance i dannelse og uddannelse i gymnasieskolen.

I udarbejdelsen af de to interviewguides har vi forsøgt at formulere de mest præcise spørgsmål, som samtidig har en teoretisk og empirisk relevans. En interviewguide er dog i sidste ende en guide, som skal give interviewerens mulighed for at kontrollere retningen for interviewet.

Spørgsmålene i interviewguiden samt rækkefølgen er ikke fastlagt og der er derfor mulighed for at afvige fra interviewguiden, hvis det i interviewsituationen giver mening på baggrund af relevant og vigtig information, som informanten kommer ind på. I nedenstående vil vi forklare de valg, som vi har truffet i udarbejdelse af overordnede kategorier til de to interviewguides. Vi henviser til bilag 2 og 3, for en teoretisk begrundelse for alle stillede spørgsmål.

Vi har i interviewguiden til gymnasielærerne seks overordnede kategorier, hvori vi stiller en række spørgsmål inden for kategorien. Disse er; *baggrundsspørgsmål*, *uddannelsespolitik*, *hverdagspraksis* (forberedelse), *hverdagspraksis* (undervisningspraksis), *evaluering* og *dannelse vs. uddannelse*. ‘Baggrundsspørgsmålene’ er udformet med henblik på at afdække lærernes erhvervs erfaring, arbejdsplads og baggrund for, at vi til sidst er i stand til at se om, der eksisterer forskel på baggrund af disse variable. Spørgsmål relateret til kategorien uddannelsespolitik skal klarlægge informanternes holdning og forståelse af den nuværende uddannelsespolitik heri lovgivning på gymnasieområdet. Vi stiller disse spørgsmål for at få en baggrundsforståelse for informanternes holdninger til rammerne og strukturen, der er omkring deres arbejde. Derudover kan spørgsmålene være medvirkende til at afdække mulige nye krydspres, der er opstået på baggrund af den nye reform for gymnasieskolerne.

I henhold til den teoretiske tilgang ønsker vi at afdække eventuelle skøn, som frontlinjemedarbejderne foretager på baggrund af oplevede krydspres, derfor har vi kategorien ‘hverdagspraksis’ med. Denne opdeler vi yderligere i forberedelse og undervisningspraksis, for at få et dybdegående indblik i informanternes arbejdspraksis. Spørgsmålene i disse kategorier er formuleret ud fra et ønske om at klarlægge, hvordan informanterne i praksis arbejder.

I forlængelse af spørgsmål rettet mod at afdække informanternes arbejdspraksis, har vi udformet kategorien ‘evaluering’. Kategorien er en forlængelse af hverdagspraksissen og uddannelsespolitik, da den eksempelvis indeholder spørgsmål til, hvordan informanterne i praksis imødegår det nye krav om formativ evaluering af eleverne. Da dette er et nyt krav, har vi valgt at sætte fokus på det i interviewguiden, grundet muligheden for at afdække eventuelle løsninger informanterne foretager sig.

Slutteligt har vi kategorien ‘Dannelse vs. uddannelse’ som har til formål at klarlægge informanternes forståelse af begreberne, hvorvidt de finder de to begreber forenelige, som et dobbelt formål samt hvorvidt informanterne mener, at der eksisterer en ubalance mellem de to formål i gymnasiet.

Vi har i udarbejdelsen af interviewguiden til rektoren ønsket at afdække de samme kategorier, som i interviewguiden for gymnasielærerne, for netop at se hvordan rektorens udtalelser kan kaste lys på lærernes udtalelser. Der er ændret i spørgsmålene relateret til informantens arbejdspraksis. I interviewguiden til rektoren stiller vi spørgsmål relateret til kategorien 'ledelsespraksis' fremfor til 'hverdagspraksis' i forbindelse med undervisning og forberedelse hertil. Dette gør vi for at afdække, hvilken praksis rektoren står over for som frontlinjemedarbejder, der også skal forholde sig til lovgivningen, eleverne og de ansatte.

4.5.1 Efterrationalisering af interviews

Efter afviklingen af specialet interviews finder vi det nødvendigt at foretage en efterrationalisering heraf, grundet håndteringen af den har stor indvirkning på specialets empiriske materiales udformning. Ved en gennemgang af interviewene (Bilag 4-7) fremgår det, at vi som interviewere er kommet til at stille enkelte spørgsmål, som kan anses som ledende. Det kan have haft indflydelse på informanternes svar i en vis udstrækning. Yderligere kan måden hvorpå vi har stillet spørgsmålene på variere i deres ordlyd, hvilket ligeledes kan have indflydelse på måden hvorpå informanterne forstår spørgsmålene på. Det skal dog understreges, at alle informanter forinden interviewene havde været i kontakt med os og var blevet informeret om formålet med interviewet: *“at få indsigt i dine oplevelser, som underviser, med at uddanne og almindelige i den danske gymnasieskole”* (Bilag 8, s. 85). Dermed har de været i stand til at indstille sig på emnet og hvordan de ville forholde sig til det. Af den årsag må vi antage, at informanterne er i stand til ikke at lade sig påvirke i et betydeligt omfang af vores interview erfaring.

4.6 Kodning og analysestrategi

Kodning er den proces, hvor det indsamlede kvalitative datamateriale bliver opdelt i mindre dele og navngivet. Dette gøres for at overskueliggøre det samlede datasæt og gøre det klar til at anvende i den videre forskning (Bryman, 2016, s. 150). Da vi i specialet indsamler det empiriske materiale gennem interviews, vil der være en betragtelig mængde data efter transskriberingen, som skal kodes ved at kode udtalelserne efter kodningsspørgsmål, som vil blive præsenteret senere i dette afsnit. Kodningen af materialet gør det blandt andet muligt at sammenligne de tre interviews af lærerne med hinanden og derved finde sammenfald eller modstridende argumenter, som kan give indblik i fænomenet. Derudover vil interviewet med rektor blive anvendt

til at kaste lys på de udtalelser, sammenfald og modstridende argumenter, som vi finder blandt de øvrige interviews.

Kodningen af empirien vil foregå som en løbende proces for at sikre os, at vi ikke overser noget relevant eller fejlfortolker i den endelige kodning (Møller Hansen et. al, 2020, s. 214). Yderligere kan man ved at foretage løbende kodninger altid vurdere og revurdere de kategoriserede koder og om der skal oprettes nye kategorier efter kodernes tema, relevans eller lignende. Der vil således opstå en cirkulær forståelses- og fortolkningsproces, som kan afdække informanternes horisont og derigennem deres livsverden, så vi har mulighed for at besvare problemformuleringen. Vi faciliterer denne cirkulære forståelses- og fortolkningsproces ved at kode vores interviews ud fra en række kodningsspørgsmål, som præsenteres nedenfor, for dernæst at kode materialet igen inden for de definerede kategorier.

Vi har valgt at formulere en række kodningsspørgsmål til de udførte interviews. Disse spørgsmål er formuleret med baggrund i specialets teoretiske tilgang. Teorien er i høj grad et værktøj til at se på implementeringen af politik mere end at den kan kategoriseres som en metateori, hvorfor spørgsmålene også er formuleret i konteksten af interviewene og den opnåede viden inden for feltet. Spørgsmålene vil blive anvendt til at kode interviewene cirkulært. Dernæst præsenteres de formulerede spørgsmål og deres teoretiske relevans.

Gymnasielærerne er en del af frontlinjemedarbejderne og dermed et bindeled mellem regeringen og borgerne. Som tidligere forklaret betyder det, at lærerne er fortolkere og praktikere af den formelle lovgivning udarbejdet af regeringen. Da gymnasieskolerne ofte har været under reformering, samtidig med at formel politik kan indeholde modsigelser, tvetydigheder og mangler, kan det betyde, at lærerne oplever manglende klarhed over deres arbejdsopgaver. Derfor er det første spørgsmål til kodning af interview materialet formuleret således; *Har de undervisende bureaukrater klarhed over arbejdsopgaverne forbundet med det dobbelte formål?*

Vi stiller dette spørgsmål for at kunne opnå en dybere indsigt i mulige uklarheder og klarheder i lærernes forståelse af deres arbejdsopgaver heri forståelse for det dobbelte formål i at skulle uddanne og danne eleverne. Formålet med spørgsmålet er ikke at afdække, hvorvidt lærerne har ret i deres udtalelser, men snarere at forstå hvordan lærerne fortolker den formelle lov. Spørgsmålet skal yderligere være medvirkende til at belyse, hvordan informanterne fortolker dannelses- og uddannelsesbegrebet. I selve interviewene har vi formuleret spørgsmål med

henblik på at opnå viden om lærernes forståelse af god undervisning, deres rolle som undervisere, skolens vigtigste formål samt deres forståelse af dannelse og læring i gymnasiet. Disse spørgsmål kan være medvirkende til at belyse ovenstående kodningsspørgsmål.

Den manglende klarhed og eventuelle tvetydigheder, mangler og modsigelser i den formelle lovgivning kan betyde, at frontlinjemedarbejderne oplever dilemmaer i deres arbejdspraksis, hvilket Lipsky og Brodtkin definerer som krydspres. Derfor finder vi det interessant at kode interviewene med dette fokus på oplevet krydspres i gymnasieskolerne, som potentielt kan påvirke lærernes håndtering af dannelsen og uddannelsen af eleverne. Vi stiller derfor følgende spørgsmål; *Oplever gymnasielærerne et krydspres i deres arbejdspraksis, og hvordan kommer det eventuelt til udtryk?*

I kodningen vil vi have fokus på at afdække mulige dilemmaer, som gymnasielærerne italesætter, at de ser i organisationen. Dette vil blive kodet ud fra lærernes italesættelse af generelle oplevede dilemmaer i deres arbejdspraksis. Således vi også kan afdække mulige dilemmaer uden for den formelle lovgivning, samt hvordan disse spiller ind på formålet med, at lærerne skal danne og uddanne eleverne.

I situationer hvor frontlinjemedarbejdere står over for dilemmaer af forskellig karakter, vil de handle som rationelle aktører, hvor de gennem en kalkulerende af arbejdspraksissen og vinding på udførelsen udfærdiger forskellige løsninger, så de kan tilpasse sig de betingelser og krav arbejdspraksissen er underlagt. Dette kategoriserer Brodtkin i forskellige rutinemæssige skøn. Skøn er ikke tilfældige og dermed også bundet i de formelle betingelser og krav frontlinjemedarbejderen står overfor. Derfor har vi i kodningen af interviewmaterialet bevidst ikke søgt efter de samme rutinemæssige skøn, som Brodtkin finder i sit studie, men derimod stiller vi et åbent kodningsspørgsmål, der lyder: *Har de undervisende bureaukrater fundet en løsning på eventuelle krydspres, og hvordan kommer det til udtryk?*

Skøn kan have samme formål for flere frontlinjemedarbejdere men samtidig udforme sig på forskellig vis. Derfor er spørgsmålet stillet åbent med henblik på at lokalisere eventuelle tilpasningsstrategier, som informanterne beretter om. Dernæst vil der i analysen af eventuelle løsninger blive vurderet, hvorvidt der er tale om rutinemæssige skøn, samt om disse gør sig gældende for mere end én informant. Foruden dette vil vi forholde os til hvilken rolle den formelle lovgivning har i henhold til skøn og hvilken indvirkning disse potentielle skøn vil have på uddannelsen samt dannelsen af eleverne.

Det er eleverne som oplever lærernes rutinemæssige skøn og er modtagere af den fortolkede politik, som frontlinjemedarbejderne udfærdiger. Det er deres ønsker, mål og diskurser som på den ene side danner en del af krydspresset mens der eksempelvis er formelle krav, betingelser og ressourcer, der danner en anden del af presset. Det er derfor oplagt at se på forholdet mellem gymnasielærerne og eleverne, hvorfor vi har udfærdiget et mere 'lukket' kodningsspørgsmål, der har til formål at skabe indsigt i det oplevede forhold mellem elever og lærerne ifølge informanterne selv. Spørgsmålet lyder således: *Hvilken oplevelse har gymnasielærerne af deres elever?*

Der vil i kodningsprocessen blive kodet efter udtalelser, som lærerne kommer med i henhold til deres elever. Dette kan være med til at give et indblik i lærernes beslutningsproces og derfor give en dybere forståelse af eventuelle rutinemæssige skøn. En omdefinering af eleverne kan potentielt have indflydelse i lærernes dannelse og uddannelse af eleverne, da det ifølge Brodtkin kan betyde, at frontlinjemedarbejdere overser vigtige faktorer blandt borgerne, som kan have afgørende betydning for behandlingen af disse. Derfor er dette kodningsspørgsmål med til at belyse, hvorvidt lærerne omdefinerer eleverne.

Tidligere er det pointeret, at der på de offentlige arbejdspladser er forskellige niveauer i det organisatoriske hierarki, hvormed frontlinjemedarbejder vil opleve krydspreset forskelligt, alt afhængigt af niveauet. Det er særligt interessant når den omhandlende organisation er gymnasieskolen. Her er øverste leder, rektoren, ofte en del af lærerteamet, det vil sige, at selvom rektoren har færre undervisningstimer, er det ikke unormalt, at rektorer også tager enkelte hold af elever. Derfor er rektor en frontlinjemedarbejder med de samme opgaver som lærerne og opgaver relateret til at være lederen. Derfor er det naturligt, at også rektoren på et gymnasium oplever krydspres, men forventeligt at presset vil være anderledes. Derfor stiller vi spørgsmålet; *Hvordan kaster rektorens udtalelser lys på gymnasielærernes udtalelser om oplevelsen af at være undervisende bureaukrat?*

Rektoren besidder et overblik over betingelser og krav, som ledelsen sætter ud fra den formelle lovgivning og uformelle målsætninger og har samtidig kendskab til oplevelsen af at være praktiserende underviser. Kodningen af spørgsmålet vil derfor ske i henhold til de ovenstående fire spørgsmål, således at rektorens udtalelser vil blive kodet under de samme kodningsspørgsmål:

- *Har de undervisende bureaukrater klarhed over arbejdsopgaverne forbundet med det dobbelte formål?*
- *Oplever gymnasielærerne et krydspres i deres arbejdspraksis, og hvordan kommer det eventuelt til udtryk?*
- *Har de undervisende bureaukrater fundet en løsning på eventuelle krydspres, og hvordan kommer det til udtryk?*
- *Hvilken oplevelse har gymnasielærerne af deres elever?*

Derudover vil vi i henhold til kodningen af rektorens interview omformulere spørgsmålene således, at de ovenstående fire spørgsmål refererer til rektorens oplevelse af elever, rektorens oplevelse af dilemmaer samt eventuelle løsninger herpå og rektorens forståelse af lærerne og deres arbejdsopgaver samt forståelse af eleverne. Under kodningen og analyseringen af spørgsmålet vil der blive skelnet mellem lærernes udtalelser og rektorens udtalelser. Dette spørgsmål fungerer dermed som et overordnet spørgsmål, der skal bidrage med en dybere indsigt i arbejdspraksissen, den politisk implementering af gymnasiets formål om at danne og uddanne elever samt det organisatoriske hierarkis indflydelse på eventuelle krydspres. Det skal derfor hverken fungerer som en be- eller afkræftelse af lærernes udtalelser.

5. Analyse

Dette kapitel indeholder analyser af undersøgelsens empiriske fund opdelt efter kodnings-spørgsmålene som blev beskrevet i afsnit 4.6. Hertil anvendes de relevante teoretiske begreber og perspektiver for at forstå gymnasielærernes arbejdspraksis og fortolke på deres oplevelser. Først vil der være en gennemgang af, hvorvidt gymnasielærerne har klarhed over deres arbejdsopgaver, i henhold til lærernes forståelse af dannelses- og uddannelsesbegrebet. Næst vil de dilemmaer, som gymnasielærerne har italesat i de udførte interviews blive undersøgt. I forlængelse af disse dilemmaer, har vi med baggrund i teorien, undersøgt de løsninger, som gymnasielærerne beskriver i håndteringen af krav stillet til deres arbejde. Slutteligt gennemgår vi skøn forbundet med lærernes omdefinering af eleverne. Der vil løbende blive lavet opsamlinger på analysedelene med henblik på at kombinere kodningsspørgsmålene og deres relevans for den stillede problemformulering.

5.1 Klarhed over arbejdsopgaverne at danne og uddanne

I dette afsnit vil vi analysere gymnasielærernes arbejdsopgaver, som de selv ser og oplever dem. Samtidig vil vi sammenligne disse udtalelser med læreplanen for at undersøge, hvorvidt lærerne som undervisende bureaukrater har klarhed over deres arbejdsopgaver. For at kunne få en konkret forståelse af disse elementer starter vi med at skabe klarhed omkring, hvordan informanterne beskriver underviserrollen og hvad de vurderer som vigtigt for at varetage den. Informant 1 beskriver efter at været blevet spurgt ind til, om informanten havde nogle særlige didaktiske eller pædagogiske idealer, at;

“Man kan sagtens lære dem en masse begreber men begreberne synes jeg på mange måder først rigtig får sin relevans når man kommer ud og kan sætte det i en empirisk kontekst. Så det er i bund og grund de idealer jeg har, [...] omkring det at være i underviserrollen.” (Bilag 4, s. 13).

Informant 1 forklarer, at det vigtigste er, at eleverne ikke blot kender begreberne, men at de kan bruge begrebsapparatet aktivt i forskellige situationer. Forståelsen af elevernes evne til at anvende det de har lært på forskellige empiriske kontekster, som værende relevant, bygger på at eleverne skal være selvstændige. Eleverne skal lære at bruge det lærte uafhængigt af underviser

eller på forhånd kendt empirisk kontekst. Der eksisterer enighed omkring rollen som underviser på tværs af informant 1 og informant 2. Informant 2 forklarer at:

“Jeg skal oplyse dem om et eller andet område i forhold til de fag jeg har. [...] jeg tror jeg skal lære dem at se kritisk på verden, det synes jeg måske er en af de vigtigste roller jeg har, altså kvalificeret kritisk på verden, må jeg hellere sige.” (Bilag 5, s. 28-29).

Selvom informant 2 til tider i sin udtalelse virker tvivlende, er hovedpointen, at eleverne skal lære at være kritiske over for deres omverden qua det som informant 2 har lært dem. Informant 2 indikerer, at den vigtigste opgave er at give sine elever viden og kritisk sans til at kunne færdes i verden. Informanten understreger senere vigtigheden af at være en *“kritisk samfundsborger”* (Bilag 5, s. 27) som kan indgå i samfundet som en *“demokratisk medborger”* (Bilag 5, s. 40). Der er blandt informant 1 og informant 2 derfor en fælles konsensus om, at noget af det vigtigste, som gymnasielærere, er at kunne facilitere et læringsrum, hvor ens elever kan udvikle sig til at være selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere. Denne forståelse stemmer overens med ordlyden i læreplanen, hvor dannelsen af eleverne skal opnås ved at *“engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen”* (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a).

Da dette er et af de formål de selv anser som værende vigtigst, hvordan søger de at opnå dette og er der klarhed om disse arbejdsopgaver? Informant 3 beskriver blandt andet, at de gør det ved at diskutere relevante problemstillinger, i citatet snakker informanten om Vladimir Putin² og krigen som foregår i Ukraine på pågældende tidspunkt (marts, 2022); *“Det synes jeg egentlig også er vigtigt, ikke fordi vi skal hylde sådan nogen, men egentligt forstå baggrunden, hvad er der for noget der er i spil der måske kan forklare de her handlinger der sker ude i samfundet”* (Bilag 6, s. 52). Her forklarer informant 3, at de ser det som en vigtig arbejdsopgave at få sine elever til at forstå mennesker og holdninger, som de er uenige med for at forstå den verden, som man eksisterer i. Samtidig gør informant 3 det klart, at man ikke behøver at være enig for at forstå eller for at kunne forklare. Forståelsen som informant 3 har af denne facet af arbejdet stemmer overens med måden informant 1 og informant 2 forstår deres rolle som underviser. For hvordan kan man være en selvstændig, kritisk og demokratisk samfundsborger,

² Vladimir Vladimirovitj Putin er en russisk politiker, og siddende præsident for Den Russiske Føderation. Han har tidligere været Ruslands premierminister (1999), præsident (2000-2008), premierminister (2008-2012) og blev senest valgt til præsidentembedet i 2012, og kan ifølge nuværende russisk lovgivning være præsident indtil 2036 (faktalink).

uden at kunne forstå eller i det mindste forklare hvorfor ting man er uenig med sker? Yderligere tilføjer informant 1, at en stor del af deres arbejde er at *“prøve at sætte dem i spil”* (Bilag 4, s. 13), hvor ‘dem’ refererer til eleverne. Informant 1 sætter dette i kontrast til lærerstyret undervisning og mener, at hvis eleverne selv får lov at arbejde med det faglige materiale, bliver de mere investerede i det og får en *“form for ejerskab”* (Bilag 4, s. 13) over emnet og udvikler deres holdninger. Dette leder tilbage til ideen om, at lærerne skal gøre eleverne til selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere.

Denne idealiserede forståelse af rollen som gymnasielærer fremgår i alle interview, uafhængig af hvor meget kritik de samtidig har af jobbet eller institutionen. Indenfor Lipskys og Brodkins teoretiske forståelsesramme er en frontlinjemedarbejder bindeleddet mellem borgerne og regeringen, hvor de står for at yde en service og fortolke lovgivningen. Frontlinjemedarbejdere, såsom gymnasielærere, står derfor med et stort ansvar, og deres arbejdsopgaver bliver ofte betinget af de tilgængelige ressourcer og tid, der er til rådighed, hvilket gør udførelsen af arbejdsopgaverne udfordrende. Gymnasielærerne udtrykker alle, i deres respektive interviews, at de forstår deres pædagogiske arbejdsopgave som det at gøre eleverne til en bestemt type menneske - selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere. Set i lyset af specialet teoretiske forståelsesramme, kunne det at udføre en sådan arbejdsopgave blive udfordrende, blandt andet på baggrund af manglende forskellige organisatoriske elementer; heriblandt tid og ressourcer. For at undersøge hvorvidt dette er tilfældet med gymnasielærere, må vi først komme arbejdsopgaven nærmere.

Begreberne, som gymnasielærerne bruger til at beskrive, hvordan de skal forme eleverne til at blive selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere, er de samme som de beskriver dannelsesbegrebet med. Informant 2 beskriver det således: *“Dannelse er der hvor vi danner den kritiske samfundsborger, der er oplyst om samfundets indretning og kan agere kritisk i samfundet.”* (Bilag 5, s. 27). Det bliver yderligere beskrevet af informant 3 som;

“[...] noget med og lytte, og ligesom vise åbenhed, men måske også sådan en kritisk stillingtagen til hvad andre siger og vurderer; Er jeg egentlig enig eller uenig i det? Men samtidig at kunne argumentere fagligt for hvorfor, ikke nødvendigvis fagligt fagligt, men i hvert fald velargumenteret ligesom begrundet; Hvorfor er det egentlig jeg er uenig i det?” (Bilag 6, s. 50).

I begge disse citater er der et overlap mellem hvad der vurderes som deres pædagogiske arbejdsopgave og hvordan de forstår dannelse. Begge informanter understreger yderligere, at eleverne skal have en viden, som gør dem i stand til at være kritiske og tage stilling. Denne viden og kompetence får eleverne, når de modtager undervisning fra underviserne, hvorfor det kunne tyde på, at arbejdsopgaven, at gøre eleverne til den gode samfundsborger, består i, at gymnasielærerne både skal uddanne og danne deres elever.

5.1.1 Opsummering

De adspurgte undervisende bureaukraters beskrivelse af deres rolle som gymnasielærer, ligger stort fokus på den fagfaglige del af deres arbejde. At videreformidle viden og at lære eleverne at anvende den viden er grundstenen i deres arbejde. Denne grundsten skal dog faciliteres gennem det dannende element. Deres overordnede syn på deres rolle er at facilitere forudsætningerne for at eleverne kan blive selvstændige, kritiske og demokratisk samfundsborger og gøre dem klar til at komme på universitetet og ud i samfundet. Forståelsen ligger tæt op ad Klafkis forståelse om kategorial dannelse, hvor eleverne skal guides til at blive demokratiske borgere, hvilket de bliver ved at tilegne sig faglig viden og blive i stand til at sætte det i relation til sig selv og andre. Derfor er der både tale om at den åndelige og fysiske verden skal åbne sig for eleven, gennem relationen mellem lærer og elev. Den måde at forstå dannelse og uddannelse på er en meget udbredt tradition i Danmark og kan også læses ud af lovgivningen.

5.2 De undervisende bureaukraters krydspres

I forlængelse af analyseafsnittet om lærernes forståelse og klarhed over deres arbejdsopgaver forbundet med det dobbelte formål, vil der i dette afsnit blive analyseret på de krydspres og dilemmaer, som gymnasielærere står overfor og oplever i deres arbejdspraksis.

5.2.1 Forståelsen af dannelses- og uddannelsesbegrebet

Det bliver tydeliggjort i ovenstående afsnit, at flere af lærernes arbejdsopgaver indeholder rum til fortolkning. Selvom informanterne deler en mere eller mindre ens opfattelse af begrebet almindelig dannelse og formål med undervisning, som værende det at danne demokratiske, kritiske og selvstændige samfundsborgere, er dette stadig forbundet med en vis tvivl. Informant 3 fortæller om denne tvivl således: *“Det der dannelse det er bare sådan et stort begreb ikk? Hvordan skal man, hvad skal man lige gribe fat i for at rumme det hele? For jeg synes det er så meget altså.”*

(Bilag 6, s. 64). Citatet illustrerer en usikkerhed forbundet med dannelse. Tvivlen deler informanten med de øvrige informanter. Brodtkin (2012) argumenterer blandt andet for, at der ofte i den formelle lovgivning er modsigelser, tvetydigheder og/eller mangler, som netop skaber rum til frontlinjemedarbejdernes fortolkning af lovgivningen. Det er tydeligt i lærernes udtalelser, at dannelsesbegrebet er svært at definere. Der opstår et dilemma for lærerne i forståelsen af begrebet, da begrebet er abstrakt. Det kan indeholde alt fra at lære eleverne at sætte stolen ind efter timen til at blive *samfunds delige borgere* (Bilag 4, s. 10). De italesætter, at dannelse er så bredt, at det er svært at forstå hvad, der reelt bliver forventet af opgaven i at almandanne. Dermed bliver det op til frontlinjemedarbejderne at fortolke lovgivningen, hvilket kan betyde, at lovgivningen ikke bliver implementeret efter hensigten.

Sammenholder vi ovenstående informanters udtalelser med den formelle lovgivning på området fremgår det, at et af formålene i de danske gymnasiale uddannelser er at almandanne eleverne. Vi har tidligere nævnt, at begrebet ikke bliver defineret i hverken lovgivning eller læreplaner, men lovgivningen sætter en retning for begrebet ved at konkretisere at almandannelsen skal fremmes gennem en styrkelse af elevernes “... *medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*” (Larsen, 2021) samt fremmes ved “*at give dem viden og kundskaber om og forståelse af danske og internationale samfundsforhold [og] udviklingen i det moderne samfund*” (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). Observationen af lovgivningen og læreplanerne er også at spore i informanternes udtalelser. Det er et dilemma for lærerne, at de ikke har en konkret definition, da dannelsen i så fald kan være alt, samtidig når adspurgte definerer lærerne umiddelbart samme tilgang til dannelsen. Den fælles tilgang til dannelse er dannelsen af den delige samfundsborger, hvilket er i tråd med ordlyden af den formelle lov. Det tydeliggøres dermed, at frontlinjemedarbejder anvender den formelle lovgivning, i det omfang lovgivningen giver en rettesnor. Dette indikerer, at lærerne er medvirkende til at reproducere lovgivningens diskurs og den danske pædagogiske forestilling om hvad dannelse er, hvilket stemmer overens med de fund Biesta (2007) finder i sin forskning. Dette betyder, at lovgivningen har stor betydning for, hvordan lærerne forstår deres arbejdsopgaver, hvilket potentielt kan begrænse lærerne i at være kritisk evaluerende over for den offentlige politik.

Informant 4, rektoren, siger når adspurgte om dannelse; “*Det skulle i have spurgt mig om tidligere, så jeg kunne have nået at forberede mig på den [fnis], det er fandme et svært spørgsmål*” (Bilag 6, s. 79). Dette indikerer, at det ikke kun er lærerne, der oplever at stå i et dilemma forbundet med forståelsen af lovgivningen, men at rektoren også anser begrebet som svært at

definere. Der er på den ene side stillet krav fra samfundet og statens side til, at lærerne skal danne eleverne i gymnasiet, mens der på den anden side ikke er lavet de rette vejledninger til at forstå hvad almindannelse er hverken til ledelsen eller lærerne. Da ledelsen også finder begrebsdefinitionen svær, indikerer det, at lærerne ikke får retningslinjer for dannelsen fra hverken lovgivningen eller organisationen. Det betyder, at ledelsen står i tilsvarende krydspres på trods af at være højere i hierarkiet. Rektorens tvivl i henhold til definitionen på dannelse viser, at dilemmaet både opleves af lærerne og lederen, hvorfor hierarkiet i organisationen ikke har afgørende betydning for informanternes oplevelse af krydspres.

Det er tydeligt at de undervisende bureaukrater står over for et krydspres, allerede når de møder formålparagraffen. Der bliver stillet krav til, at de skal almindanne mens der i den forbindelse indtræder en række af tvivlsspørgsmål forbundet hermed. Endvidere oplever lærerne at almindannelse bliver debatteret i samfundet. Informant 2 siger således om debatten;

“dannelse har fyldt noget i medierne, og i, hvor min egen fagforening og rektor vil gerne snakke om det, politikerne vil gerne snakke om det, men [...] det bliver stadig så luftigt [...]. Jeg tror ikke rigtigt, at der er nogen, der har en idé om hvad dannelsesbegrebet egentlig er.” (Bilag 5, s. 40).

I samfundet bliver der talt dannelse, men det står stadig uklart for alle informanterne, hvad der konkret menes med almindannelse. Den formelle lovgivning har betydning for det praktiserende arbejde frontlinjemedarbejdere udøver og sætter retningen for de politiske mål (Brodkin, 2011, s. 259-260). Krydspreset, som lærerne befinder sig i, bliver forment af den formelle lovgivnings mangler og tvetydigheder samt udefrakommende pres. Dermed står lærerne ikke kun over for dilemmaet om at definere hvad kravet indebærer, men de står samtidig over for et pres fra samfundet og potentielle konsekvenser heraf, hvilket kan påvirke måden de udfører arbejdsopgaverne på.

Informant 2 argumenterer for, at dannelsesbegrebet er noget, som lærerne bruger som redskab til at opnå ting i den offentlige debat, frem for noget de anvender i interne begrebsdiskussioner:

“Altså ærligt på sådan et lærerværelse, der går vi ned og så snakker vi dør og ny bil og hvad vi skal lave til huset, som alle andre mennesker snakker om. Gymnasiet snakker ikke om dannelse [...]. Gymnasielærere, er mit indtryk, bruger dannelse når vi skal opnå

et eller andet. Jamen hvad med almindelsen, siger vi så. Men når vi så er, når det så er den almindelige undervisning, så tror jeg langt de fleste af os bare går ind og underviser i det som der nu står i læreplanen og så er det dét, på den måde vi altid har gjort.” (Bilag 5, s. 39).

Informantens oplevelse er, at gymnasielærerne ikke debatterer dannelse eller tænker nærmere over det. Det betyder, at dilemmaet i definitionen af formålsparagraffens krav om almindelse ikke bliver drøftet blandt lærerne, hvormed presset i højere grad må formodes at komme ude fra. Underviserne bliver stillet i et større krydspres mellem udefrakommende pres fra blandt andet medier og fagforeninger samt den formelle lovgivnings krav til almindelsen.

I læreplanerne for samfundsfag A-, B- og C-niveau bliver der formuleret flere måder almindelsen kan tilegnes. Ud over de tidligere nævnte tilgange, der refererer til kompetence, viden, medbestemmelse og frihed, skal dannelsen også fremmes ved at give eleverne *lyst* og *evne* til at deltage i demokratiet (UVM, 2017a; UVM, 2017b; UVM, 2020a). Denne forståelse går igen ved informanterne, når lærerne taler om, hvad god undervisning er. Informant 1 formulerer god undervisning som:

“Altså i bund og grund så handler det om, at eleverne de lærer noget, når de er der. Altså det er derfor de går i skole, og man kan sige, det handler om, at de er nysgerrige og har lysten til at lære, fordi at hvis de ikke har det, kan man alligevel ikke lærer dem noget.” (Bilag 4, s. 12).

I citatet får informanten italesat et dilemma i, at undervisningen har det formål, at eleverne skal lære noget, men at de kun kan lære dette, hvis der er lyst og nysgerrighed for det. Informant 2 siger:

“Grundlæggende så må det jo sådan set være om de har lært noget. Så er spørgsmålet hvordan de har lært noget. [...] Jeg synes ofte at hvis man kan gøre et emne interessant for eleverne [...] det er der hvor man kan mærke, hvis man kan fange dem og [de] synes det her det er fandme, det er spændende.” (Bilag 5, s. 29).

I citatet udtrykker informant 2 også, at det er vigtigt, at eleverne finder emnet spændende og interessant, fordi det er der, hvor informanten er i stand til at fange elevernes opmærksomhed. Samtidig er det overordnede formål, at eleverne lærer noget af undervisningen. Det gør det tydeligt, at informanterne står over for dilemmaet i at definere almindelse, men samtidig er der et dobbelt formål for undervisningen, hvor der bliver stillet krav til både at uddanne og danne eleverne. Når vi stiller informanterne spørgsmålet, om de anser dannelse og uddannelse som to ting, som kan adskilles, finder vi igen, at der eksisterer en bred konsensus om, at de to formål er gensidigt konstruerende, men samtidig adskilte. Lærerne udtrykker dermed, at god undervisning indeholder en dannelses- og uddannelsesdel og at disse skal bevæge sig mellem hinanden.

“Så det er hele tiden at bevæge sig mellem, så at sige de her to poler, når vi taler undervisning, det skal være spændende, det skal være interessant og så skal man hele tiden prøve ud fra pædagogiske overvejelser at få det faglige stof ind i undervisningen.” (Bilag 4, s. 12).

I citatet kommer det til udtryk, at informant 1 oplever, at dannelse og uddannelse foregår som en form for vekselvirkning, hvor læring sker på baggrund af en interesse hos eleverne, hvilket indikerer, at dannelsen sker som en indre udviklingsproces i samspil med en ydre udviklingsproces. Det betyder, at informant 1 skal facilitere at få det faglige stof på banen og fremvise det på en måde, som vækker interessen blandt eleverne. Lærerne står dermed over for dilemmaet i, at de skal skabe en dynamisk og interessant undervisning, som tiltaler forskellige elever samtidig med at de skal nå gennem hele kernestoffet. Det tydeliggør, at lærerne er et bindeled mellem politiske målsætninger for de gymnasiale uddannelser og eleverne, som er modtager af den ydelse. Informant 1 forklarer at det er med i informantens overvejelser, og viser et ønske om at facilitere begge formål.

Rektoren beretter om samme kompleksitet ved underviserrollen, hvor informanten beskriver almindelsen som “*dannelse af de unge mennesker, både faglig, men sgu også socialt og IT-mæssige, og det er jo også det vi prøver at bygge ind i vores program*” (Bilag 7, s. 80). Undervisningen indeholder en længere række elementer, som det i høj grad er op til læreren at vurdere håndteringen af, dermed bliver det op til læreren at indfri de politiske målsætninger. Disse mange elementer af undervisningen og almindelsen gør det svært at navigere i, hvad almindelse reelt er.

Ifølge informanterne er der eksempelvis stor forskel i, hvorvidt de finder tværfagligheden, som værende et element, der medvirker til dannelsen af eleverne. Informant 1 italesætter tværfagligheden som et element i uddannelsen, der bidrager til, at gymnasierne er almendannende, sammenlignet med tidligere hvor fagene var mere opdelt: *“jeg kan se et gymnasium, der også prøver at arbejde tværfagligt og innovativ og egentlig også kan give nogle sådan mere brede redskaber inden for dannelse frem for sådanne nogle, sådan snæver forståelse.”* (Bilag 4, s. 23). Her sætter informanten tværfaglighed, innovation og dannelse i samme kategori, hvorved det udtrykker en positiv ladet holdning til tværfagligheden i gymnasiet i dag. Omvendt argumenterer informant 2 for at:

“[...] det er en konstruktion, der ser skide godt ud på papiret, men både da det hed AT og sidenhen når, hvor man har forsøgt at lave nogle studieprojekter. Der synes jeg, at det går tabt, fordi det er sådanne nogle projekter, der er sat ned over folk ovenfra. Det synes jeg er et tab.” (Bilag 5, s. 25).

Informanten italesætter de tværfaglige opgaver som en konstruktion, der er god på papiret, men ikke fungerer i praksis. Det fungerer ikke, fordi eleverne ikke forstår det og fordi det er bestemt ‘ovenfra’. Informantens italesættelse af problematikken ved opgaver, der for frontlinjemedarbejdere opleves som påtvunget ‘ovenfra’, er i forlængelse af Lipskys argumentation for vigtigheden af frontlinjemedarbejdernes autonomi. Ved at bevare et større rum for frontlinjemedarbejdernes autonomi, vil de i højere grad opleve arbejdsopgaven som tilfredsstillende. I ovenstående citat er det tydeligt, at en stor del af problematikken i de tværfaglige opgaver er, at de er fastlagt og dermed indskrænkes informantens autonomi. Endvidere oplever informant 2 opgaverne forbundet med tværfagligheden som arbejde, der ikke har en gavnlig effekt for eleverne, hvorfor vi antager, at læreren ikke finder tværfagligheden for at være dannende inden for denne kontekst. Informant 3 befinder sig mellem de to andres beskrivelser af tværfaglighed:

“AT var sådan en gave til tværfagligheden ikke, som lå implicit. Nu ligger den egentligt ude i fag, det skal vi selv sørge for at samarbejde med, og i en hverdag hvor der skal nås meget, så er det måske heller ikke noget, der bliver prioriteret lige godt. [...] Så der var nogle gode ting i det, men nogle gange blev det også noget papegøjesnak [...]” (Bilag 6, s. 46).

I ovenstående citat beskriver informant 3, at AT, som er fjernet fra skemaet, i sin tid var en gave. Gaven bestod i, at eleverne fik kendskab til det tværfaglige arbejde, blev bedre til at lave problemformuleringer samt fik det lagt ind i skemaet (Bilag 6, s. 46). Informanten oplever det som et dilemma, at det ikke længere er en del af skemaet grundet krav til at eleverne stadig introduceres til tværfaglighed. Dermed er det nu op til den enkelte lærer at facilitere det i undervisningen, hvilket kræver tid og ressourcer til at samarbejde med kollegaer inden for andre fag end lærerens eget. Samtidig pointerer informanten at faget AT ofte kunne blive til "papegøjesnak", hvor det for eleverne blev svært at gå i dybden med materialet og forstå metoderne. Informanterne har forskellige opfattelser af, hvad der reelt er medvirkende til at danne eleverne. Disse uklarheder vedrørende lærernes arbejdsopgave i at danne og uddanne eleverne, er dermed med til at skabe krydspres for lærerne, hvor det er op til dem at fortolke og definere arbejdsopgaverne forbundet med de overordnede formål.

Rektoren påpeger, at det er nemt at glemme dannelsen, men at den netop er karakteristisk for STX og HF:

"Altså vi skal jo også forberede dem på universiteter og rent fagligt, men jeg synes ofte man glemmer dannelsen ikk? Når de kommer herfra ikk? Og det vil vi ikke have, vi vil gerne have, at de er dannet på alle områder. Og det er det, jeg synes er vores karakteristiske træk ved STX og HF" (Bilag 7, s. 70).

Ifølge informanten kan STX og HF noget særligt sammenlignet med de øvrige gymnasiale uddannelser - at almindelige eleverne. Informant 4 påpeger derfor vigtigheden af at huske almindelig dannelsen, da den gør, at STX og HF adskiller sig fra de øvrige gymnasiale uddannelser. Endvidere påpeger informanten, at traditionelle fag såsom religion og oldtidskundskab, er en af årsagerne til at det almene gymnasium er medvirkende til at sikre elevernes dannelse. Denne forståelse af dannelse ligger i tråd med det mere klassiske dannelsesbegreb, hvor enkelte fag, der blev anskuet for særligt svære, i sig selv var dannende (Hammershøj, 2020). Anskuelsen ligger dermed endnu et element i forståelse af begrebet dannelse, som indikerer at både rektor og lærere finder et dilemma i at forstå, hvordan lovgivningen reelt skal fortolkes. Yderligere indikerer rektoren, at dannelsen ofte kan blive glemt i en institution, som har fokus på, at eleverne skal forberedes til videreuddannelse rent fagligt. Det viser modstridende forståelser af begrebet, da rektoren forklarer, at et fokus på uddannelsesdelen skaber en risiko for at 'glemme'

dannelsesdelen, men samtidig argumenterer for at nogle fag i sig selv er dannende. Hvis fokuset på uddannelsesdelen betyder en forglemmelse af dannelsesdelen, bliver lovgivningen ikke implementeret efter hensigten, grundet en ubalance i håndteringen af formålene med uddannelsen.

5.2.2 Reformændringer

Med reformen fra 2017 sker der ændringer af kravene til lærerne, som sætter dem i flere dilemmaer. I forbindelse med den nye reform er der ændret i ordlyden af målene for læreplanerne med et fokus på *kompetencebegrebet*. Disse kompetencemål italesætter informanterne som abstrakte i henhold til deres betydning samt implementering. Målene er dermed endnu et eksempel på, at den formelle lovgivning ofte indeholder modsigelser, tvetydigheder og mangler, som lader det være op til frontlinjemedarbejderne at fortolke, hvad kravene indeholder. *“Der kunne karrierelæring også godt komme ind og blive en del af det, fra den nye reform, der måske kunne [...] ryge ud. Fordi den er, det er sådan en, vi skal lidt slå knuder på os selv for at løse.”* (Bilag 6, s. 44). Informant 3 påpeger her en tvivl forbundet med løsningen af kompetencemålet; *karrierelæring*. Tvivlen finder vi blandt flere af informanterne, der beretter om, at kompetencemålene har været under større diskussion blandt lærerne, for således at finde en løsning på kravet. I ovenstående citat kommer det til udtryk, at informant 3 oplever at problemløsningen føles som at ‘slå knuder på sig selv’. Formuleringen giver et klart indtryk af, at det giver udfordringer for lærerne at løse disse uklarheder i lovgivningen også når de gør det i fællesskab. Frontlinjemedarbejdere er rationelle aktører, der søger at løse problemstillinger forbundet med lovgivningen med færrest omkostninger, hvilket i denne sammenhæng er svært. Kravet til karrierelæring må dermed have mangler, tvetydigheder eller modsigelser grundet sværhedsgraden i at indfri målsætningen. Det kræver mange ressourcer at fortolke og løse kravet, hvilket flere af informanterne oplever.

“Sådan et udtryk som karrierelæring er sådan lidt, jamen hvad handler det i bund og grund om? Handler det om at vi skal lære dem det her med at skabe en karriere? Og hvad er karriere for noget? Og sådanne nogle ting. Så det har da givet anledning til en masse diskussioner synes jeg, som egentlig også har været givende i organisationen i forhold til jamen hvad er det egentlig med de her kompetencemål? Hvordan opnås det og hvad er det der menes med dem? Og hvordan kan vi sådan implementere dem på tværs jo, i forhold til de fagfaglige krav, der er i de respektive fag?” (Bilag 4, s. 8).

For informant 1 er oplevelsen mere positiv end det kommer til udtryk ved informant 3. Informant 1 påpeger, at uklarhederne har ledt til faglige diskussioner blandt lærerne, som på sin vis har været positive. Begge informanter fortæller dog, at løsningen af kravet har været op til fortolkning og at de ikke har et konkret svar på, hvordan det løses. Endvidere kommer det til udtryk, at løsningen også kan variere på tværs af fagene på gymnasiet, da kompetencekravene skal lægges ind i en undervisning, der allerede skal facilitere, at eleverne når de fagfaglige mål. Dette leder til rum for fortolkning blandt lærerne, og her beretter de om at selve kompetencekravenes indflydelse i praksis er af mindre betydning. Informant 1 forklare at:

“[...] man kan nogle gange, synes jeg, godt tænke, at det er jo også det her med, at der kommer nogle tiltag og så er der et fokus og så øh gør man det jo også lidt, som man har gjort i mange år.” (Bilag 4, s. 23).

Selvom de nye krav har bidraget med givende diskussioner på gymnasiet og et øget fokus, bliver det minimalt, hvad det i praksis har af betydning. Lærerne tænker over det og diskuterer disse krav, men anvender ofte samme indgangsvinkel til undervisningen, som lærerne tidligere har benyttet. Dette indikerer, at lærerne står over for et krydspres mellem de konkrete krav til arbejdsopgaven og hvordan kravene skal implementeres og forstås. Som tidligere nævnt pointerer Brodtkin (2011), at de rationelle frontlinjemedarbejdere vil søge at opfylde opstillede målsætninger med færrest mulig omkostninger. Ud fra ovenstående citat kommer det til udtryk, at informant 1 i nogle tilfælde vælger at nå nogle politiske målsætninger på bekostning af andre, hvormed mål som har eksisteret i længere tid får højere prioritet, frem for at omlægge tilgangen til undervisningen ud fra undervisningsministeriets nye fokus.

Foruden kompetencemålene blev der i den nye reform ændret i gymnasieelevernes opstart således, at der blev indlagt et tre måneders grundforløb, der har til hensigt at kvalitetssikre elevernes valg af studieretning (Larsen, 2021). I de tre måneders grundforløb skal eleverne introduceres til studieretningsfagene, hvorefter de på baggrund af dette skal være i stand til at træffe et kvalificeret valg vedrørende studieretning. Eleverne skal derfor sammensættes tilfældigt i de første grundforløbsklasser, hvorefter de skal sættes i deres faste klasser. Kravet har skabt en række af dilemmaer, som lærerne står overfor i deres arbejdspraksis. Grundet grundforløbet

bliver håndteringen af den ideelle undervisning besværliggjort i de første tre måneder af elevens gymnasietid. Informant 1 forklarer at:

“Jeg synes måske, at det ikke er så højt udbyttet fordi, at man er lidt mere bundet op i forhold til, at de skal jo igennem det samme, og man skal jo, de skal jo på skift på tværs, så der er en masse forskellige udfordringer i forhold til, at man er bundet op på sin undervisning osv.” (Bilag 3, s. 9).

Der opstår et dilemma i, at lærerne gerne vil kunne tilpasse og ændre i planen for undervisningen, så den kan blive dynamisk og passe til den klasse, som læreren underviser i, men grundet det nye grundforløb er dette ikke en mulighed. Dermed bliver frontlinjemedarbejdernes autonomi og den pædagogiske indsats mindsket. Dette kan betyde, at underviserne i højere grad føler sig kontrolleret og styret i deres handlinger, hvilket kan have negative konsekvenser for lærerne arbejds glæde og håndteringen af dannelsen. Årsagen til autonomien indskrænkes er, at lærerne må samarbejde om at bestemme det faglige indhold i de første tre måneder, så alle elever modtager ens undervisning. Dette gør de for at sikre, at det er muligt for både elever og lærere at bygge oven på undervisningen, som eleverne har modtaget i grundforløbsklassen, selvom læreren skiftes ud. Informant 1 oplever, at grundforløbet binder lærerne op på deres undervisning, så dele af deres autonomi mindskes. Yderligere forklarer informanten, at grundforløbet kræver samarbejde mellem lærerne og selvom det kan være en god ting for organisationen, betyder det, at grundforløbet binder lærerne op på et bestemt curriculum³ og dermed mindskes udbyttet af undervisningen. Informant 1 kategoriserer undervisningen som “*detailstyret*”, hvilket betyder, at undervisningen i høj grad bliver ensformig, da informanten oplever det besværligt at gå i en anden retning, der bevæger sig væk fra den aftalte plan (Bilag 4, s. 10). Oplevelsen af grundforløbet som en opgave, der kræver et stort samarbejde i faggruppen og giver et lavt udbyttet, er informanterne enige om:

“[...] jeg synes det her er en katastrofe, intet mindre. Altså det er, vi spilder tre måneder. Vi spilder tre måneder på at i samfundsfag der skal det være sådan at de skal have lidt økonomi, lidt politik og lidt sociologi på C-niveau, og det skal og det står i læreplanen, der er ingen, sådan er det på alle gymnasier. Og så lige så snart de er færdige med

³ “Det organiserende princip er uddannelsesplanen (curriculum), der som en manual forbinder uddannelsessystem, skole og klasseværelse i et sammenhængende styringssystem.” (Dolin et. al, 2017, s. 564).

grundforløb i november, så skal vi så lave et langt politik-forløb, der sådan lidt kommer til at gentage det vi faktisk har sagt i grundforløbet, fordi der havde mange af eleverne måske en anden lærer og fordi de var i en anden grundforløbsklasse, og så er vi ikke helt sikre på om de ved det de skal op til eksamen i, så vi er nødt til at samle op.” (Bilag 5, s. 30).

Informant 2 udtrykker stor utilfredshed med grundforløbet ved at kategorisere det som en *katastrofe*. Informanten oplever forløbet som spild af tid - tid der kunne være brugt bedre. Forløbet ender i praksis med at indeholde lidt fra de tre kernestof områder (foruden det fjerde der er tilføjet på A-niveau i samfundsfag), som der er fastlagt af læreplanen. Dette bliver en overfladisk gennemgang af kernestoffet, som skal suppleres op med et længere forløb efter grundforløbet. I forlængelse af kritikken af forløbet, påpeger informant 2, at den overfladiske berøring af kernestofområdet, selv efter ‘samkøring’ af det faglige indhold (Bilag 5, s. 30), alligevel bliver gentaget ude i studieretningsklasserne. Det betyder, at lærerne oplever et krydspres i, at de skal følge kravet om et grundforløb, men samtidig deler opfattelsen af forløbet som spild af tid i henhold til det faglige indhold. Dette sætter et pres på lærerne i forhold til at nå det faglige kernestof og opnå de faglige mål inden for en mindre tidsramme end tidligere.

Krydspreset bliver udformet af forskellige modstridende krav i den formelle lovgivning, som lærerne ikke finder forenelige, endvidere bliver formålet med implementeringen af grundforløbet ikke indfriet efter hensigt. Det egentlige formål med forløbet er, at eleverne skal kvalificere deres valg af studieretning ved at få præsenteret studieretningsfagene. Ifølge informanterne er dette ikke tilfældet.

“[...] det skulle være meningen at de skulle kvalificere deres valg, fordi så havde de sådan en fornemmelse ikke af gymnasiet [...]. Langt størstedelen af eleverne de vælger efter kammeraterne, altså de vælger efter dem, som de har gået på grundforløbsklasse med. Så derfor bliver deres valg ikke efter fag, men efter venner.” (Bilag 5, s. 30).

Informant 2 forklarer her endnu et dilemma i forbindelse med grundforløbet. Der eksisterer konsensus på tværs af informanterne om, at valget bliver begrundet i det sociale frem for det faglige. Foruden lærernes oplevelser i forbindelse med mangler i den formelle lovgivning, kom-

mer det endnu engang til udtryk, at informanterne er bindeleddet mellem politiske mål og borgerne. Informant 3 påpeger, at implementeringen af grundforløbet kan have menneskelige konsekvenser for de mere introverte elever:

“Jeg kan godt se ideen, at det egentligt er smart, at inden man tager det endelige valg så har man mødt nogle fag, så man tager [valg af studieretning] på et lidt mere velbegrunderet og veloplyst baggrund ikk’? Men jeg syntes der bliver brugt meget energi to gange fra eleverne, og jeg tænker hvis man er sådan lidt semi introvert som jeg måske også selv er, så tænker jeg at det er hårdt arbejde” (Bilag 6, s. 45).

En konsekvens af grundforløbet bliver, at elever, der ikke vælger studieretning på baggrund af venner, to gange skal lægge energi i at skabe et socialt netværk. Dette kræver meget energi for nogle bestemte elevgrupper, hvormed energien må formodes at blive taget et sted fra, som eksempelvis undervisningen. Dermed mindsker grundforløbet det faglige udbytte og kan påvirke trivsel for nogle elevgrupper. Krydspresset lærerne står i bliver således formet af pres fra den formelle lovgivning, tilgængelige ressourcer i organisationen samt et muligt udefrakommende pres grundet mistrivsel blandt eleverne. Der er, ifølge informant 2, nogle som argumenterer for, at grundforløbet har skabt et større fællesskab på tværs af klasserne, men ifølge informant 2 forlader eleverne det gamle fællesskab for det nye:

“Mit indtryk er, at så går man ind i et nyt fællesskab og så bliver det gamle fællesskab sådan delvist forladt. Så jeg har ikke et indtryk af, og dem man ville gå med fra det gamle fællesskab [...] dem har man valgt ny klasse med. Så jeg synes at det, at vi spilder tre måneder af en gymnasieuddannelse, som i forvejen allerede, synes jeg, mangler lidt tyngde.” (Bilag 5, s. 30).

Grundforløbet har ikke de positive effekter, som nogle argumenterer for. Dermed er informanternes italesættelser af grundforløbet generelt negative, hvilket illustrerer, at hensigten med forløbet ikke er indfriet og samtidig har været medvirkende til at skabe en række af konsekvenser, som lærerne efterfølgende skal forsøge at løse. Informant 2 og informant 3 fortæller endvidere, at elevernes problematik med at skabe relationer til flere personer også gør sig gældende for lærerne:

“[...] grundforløbsklasserne gør det jo ikke lettere fordi så skal jeg, i virkeligheden skal jeg jo lære nye navne når vi starter, og så kommer de ind i nye klasser, og så skal jeg faktisk til at lære navnene om igen” (Bilag 5, s. 34).

Kendskabet til eleverne bliver sværere at opnå, da lærerne også står over for at lære grundforløbsklasserne at kende, for dernæst at gøre det samme med de nye klasser. Det bliver en oplevelse af, at læreren skal bruge tid på at lære eleverne at kende, hvilket kunne være blevet brugt et andet sted. Dette kan potentielt være skadende for relationen mellem lærere og elever, hvilket skader lærernes mulighed for at danne. Dermed er det både den formelle lovgivning og de organisatoriske tilgængelige ressourcer, der indskrænker lærernes handlemuligheder i forbindelse med at indfri de politiske mål. Oveni oplever lærerne, at de heller ikke kender elevernes faglige færdigheder. Informant 3 siger: “*Man har ingen følelse af hvor er det egentlig I ligger*” (Bilag 6, s. 59). Det besværliggør den første karaktergivning, da de oplever ikke at have en fornemmelse af, hvor eleverne er placeret fagligt. Grundforløbet er dermed forbundet med en fremmedgørelse af eleverne fagligt såvel som personligt. Det bliver svært for lærerne at huske elevernes navne og at placere dem fagligt samtidig med, at eleverne også møder nye elever og nye lærere, som de skal lære at kende.

Flere af underviserne tilkendegiver, at de kan finde fordele i ideen bag grundforløbet, men i praksis er der flere elementer, der ikke fungerer. Lærerne oplever dilemmaer forbundet med grundforløbet i henhold til koordinering af undervisningsplanen, begrænset autonomi, pres på den pædagogiske indsats samt at formålet med grundforløbet ikke bliver indfriet grundet elevernes ønske om at bibeholde venskaber fra grundforløbet. Dette understreger, at den politiske retning, som var ønsket med grundforløbet, ikke lykkes i praksis.

5.2.3 Mangel på tid og ressourcer

I forlængelse af de dilemmaer lærerne står over i den nuværende bekendtgørelse, blandt andet at facilitere dannelsen og uddannelsen af eleverne, oplever lærerne endnu et krydspres grundet de organisatoriske tilgængelige ressourcer til dette. Overordnet italesætter informanterne, at de ser flere lærere, der går på deltid som konsekvens af mindre tid til arbejdsopgaverne.

“Det er sådan det er; cirka 25 procent af alle lærere på mit lærerværelse er på nedsat tid, i en eller anden grad, og det har man sikkert også været før overenskomsten, men slet slet ikke 25 procent” (Bilag 5, s. 33).

Informant 2 fortæller, at flere har valgt at gå på nedsat tid, grundet flere årsager såsom overenskomsten forhandlet i 2013 (OK13⁴) samt alderssammensætningen på det pågældende gymnasium. Rektoren pointerer også, at OK13 er årsagen til, at flere af lærerne på gymnasiet har valgt at gå ned i tid.

“Det er altså frustrerende ikke også? For det går jo ud over lærerne, de er, der er mange der går på deltid [...]. Vi havde jo forberedelse der hed 2,64 [...] Den har vi nu lavet om til 2,5. De der 14 minutter på et årsplan passer faktisk med at de skal have et hold mere” (Bilag 7, s. 77).

Lærerne har fået mindre tid til forberedelse af undervisning svarende til, at den enkelte lærer skal have et ekstra hold på årsplan. Dette skaber et krydspres for frontlinjemedarbejderne, hvor de har færre organisatoriske tilgængelige ressourcer til flere arbejdsopgaver. Der eksisterer et fokus i OK13 på at effektivisere de gymnasiale uddannelser, hvormed lærerne potentielt skal sænke kvaliteten af undervisning, hvis effektivisering ikke findes mulig. Lærerne kan derfor stå i dilemmaet om at arbejde mere for samme løn, sænke kvaliteten af undervisningen for at nå målsætningerne eller vælge at gå ned i tid.

“Altså vi snakker mere og mere om at vi laver PowerPoints shows [...]. Jeg synes bare der går sådan et eller andet. [...] man ved bare at man forfalder til det lette, hvis ikke, altså så siger man jamen okay så tager jeg et PowerPoint show, så skal jeg ikke forberede mig så meget” (Bilag 5, s. 35-36).

Informant 2 oplever, at det generelt er sådan, at lærerne taler internt om, at undervisningen er blevet til PowerPoints shows frem for en varieret undervisning. Derfor bliver konsekvenserne af reduktionen i forberedelsestiden blandt andet, at nogle lærere vælger at gå ned i tid og andre vælger at sænke kvaliteten af deres undervisning. Det er et krav i bekendtgørelsen, at undervisningen bliver foretaget på en varierende og progressiv måde. Dette skal gøres for, at undervisningen rammer bredt til elever med forskellige elevforudsætninger (Larsen, 2021, §28, stk. 2).

⁴ Overenskomst for gymnasielærer indgået mellem Finansministeriet, Børne- og Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening, Akademikernes Centralorganisation (heri Gymnasieskolernes lærerforening) og Dansk Magisterforening. Trådt i kraft 1. august 2013.

Underviserne står over for et større krydspres i forbindelse med den nye reform og OK13, der fastsætter strukturelle rammer, hvor lærerne har flere elever, som de skal forholde sig til, samtidig med at de har mindre tid til at forberede sig til undervisningen. Det får direkte konsekvenser på udformningen af undervisningen, der i højere grad risikerer at blive ensidig, hvilket påvirker den pædagogiske indsats og lærerens mulighed for at tilgå sin undervisning reflektivt. Det betyder, at OK13 og reformeringen af gymnasieskolerne påvirker informantens og kollegaers cost-benefit-vurdering og dermed hvilke målsætninger forbundet med deres arbejdsopgaver, de mest effektivt kan opfylde under de givne betingelser.

Derudover italesætter flere af informanterne, at undervisningen er meget afhængig af klasse-sammensætning i henhold til elevernes forhold til hinanden og deres faglige niveau (Bilag 4, s. 14; Bilag 5, s. 36; Bilag 6, s. 53, 57). Dette skaber en række af dilemmaer for lærerne grundet kravene i lovgivningen til afholdelsen af undervisningens indhold og form. Informant 1 påpeger sværhedsgraden i at rumme forskellige elevtyper:

“Det er jo så også det der er en udfordring nogle gange som underviser i dag, det her med undervisningsdifferentiering, fordi der er så mange forskellige elever og elevtyper, så det er også noget jeg synes, jeg gør mig mange overvejelser omkring, det der med, hvordan kan man så differentiere på tværs i klassen? Hvordan skal man sætte grupperne sammen? Hvordan skal de interagerer med hinanden? Hvordan skaber man variation? Hvordan opnår man en flow tilstand hos eleverne [...]” (Bilag 4, s. 13).

*Undervisningsdifferentiering*⁵ kræver mange overvejelser og refleksioner i henhold til at skabe en varieret undervisning med henblik på en progressiv udvikling for både stærke og svage elever. Disse overvejelser og refleksioner kræver tid og ressourcer, som grundet den nye reform og overenskomst er mindsket. Det bliver derfor tydeligt, at selvom alle informanterne ikke direkte nævner reduktionen i forberedelsestiden som en begrænsning, eksisterer der konsensus om, at undervisningsdifferentiering kræver tid og ressourcer. Informant 1 ønsker at varetage undervisningsdifferentiering, men oplever det som en udfordring. Informant 2 og informant 3 forbinder ligeledes undervisningsdifferentiering med frustration. Dette har konsekvenser for

⁵ “Undervisningsdifferentiering betyder, at alle elever skal nå samme læringsmål, men at de får mulighed for at nå målet på forskellige måder og i et forskelligt tempo. Ved at tilrettelægge undervisningen på forskellige måder kan der tages hensyn til elevens faglige niveau, læringsstile og/eller sociale forudsætninger” (UVM, 2021).

lærerne i form af en række dilemmaer, men påvirker særligt de svage og uddannelsesfremmende elever. Informant 2 pointerer, at manglende tid spiller en væsentlig rolle i understøttelsen af de gymnasiefremmede elever:

“[...] vi har bare en kæmpe flok der kommer fra sådan nogle gymnasiefremmede hjem som ikke har aflært koden, de kan heller ikke aflære koden, eller det kan de jo godt, det var forkert sagt, det kan de selvfølgelig godt, men de får ikke mulighederne og redskaberne, fordi det er der altså ikke tid til at snakke med dem om.” (Bilag 5, s. 39).

Informant 2 sætter fokus på en direkte konsekvens af mindre tid, der påvirker mulighederne for gymnasiefremmede elever på det almene gymnasium. De gymnasiefremmede kan lære at afkode gymnasiet, hvis de bliver understøttet til det. For at eleverne bliver det skal læreren have tid til at understøtte den - tid som læreren ikke har. En konsekvens bliver dermed, at selvom en større gruppe af gymnasiefremmede kommer til gymnasiet, vil de opleve at indtræde i et fremmed læringsmiljø, som de ikke bliver understøttet til at afkode. Derfor er der en ulighed blandt eleverne, hvor de stærke elever, der kommer fra gymnasiekendte hjem, har en fordel i at aflæse koden, mens de elever, der kommer fra gymnasiefremmede hjem, starter deres studie uden at kende koden og uden mulighed for at lære den.

Informant 3 spekulerer også på om massegymnasiet har fået for mange elever ind, som skulle have lavet noget andet (Bilag 6, s. 47), elever der mest af alt er der med formålet “*Jeg skal bare igennem*” (Bilag 5, s. 53). Hvorvidt dilemmaet er grundet manglende understøttelse af elever eller om det er grundet elevernes studievalg, kan vi ikke vide uden en undersøgelse fra elevernes eget udgangspunkt. Det er dog tydeligt, at massegymnasiet, med de nuværende organisatoriske tilgængelige ressourcer har svært ved at rumme den større og mere diverse elevgruppe.

I forlængelse af dette udtrykker informant 2 og informant 3, at det ville være bedre med færre elever i klasserne, men anser dette som en præmis for arbejdspraksissen og ikke som noget, der kan ændres (Bilag 5, s. 27; Bilag 6, s. 59). Dette skaber sammenlagt et krydspres for lærerne, der skal facilitere en varierende og progressiv undervisning for *alle* elever under de fastsatte strukturelle rammer. Informanterne oplever, at de må prioritere de gymnasiekendte elever frem for de gymnasiefremmede, for mest effektivt at nå målsætningerne forbundet med undervisningen. Dette kan være et eksempel på at målsætningerne, lærerne søger at opfylde, er

resultatorienteret, og giver en ubalance i prioriteringen af det dobbelte formål. Endvidere betyder mindre tid og færre ressourcer for informant 1 og informant 2, at udfordringer for den enkelte elev og for klassen som helhed tager fokus fra undervisningen. Informant 2 siger blandt andet; “*I de svage klasser, er det langt mere opdragelse.*” (Bilag 5, s. 36). Dette betyder for informant 2, at uddannelsesdelen ikke fylder i de svage klasser, hvor læreren i højere grad skal sætte fokus på at opdrage eleverne. Informant 1 oplever samme dilemma:

“nogle klasser der foregår der bare så mange andre ting, at der er så meget uro, at det faglige lidt trænger i baggrunden, hvor det i andre klasser, hvor der er mere ro, så at sige blandt eleverne, jamen så er der også mere overskud i klasserummet til at lære” (Bilag 4, s. 14).

Derfor betyder det, at klasser med mange svage og/eller gymnasiefremmede elever også kan ramme de gymnasiekendte elever, da tiden i klassen i højere grad vil blive brugt på den *opdragende* del. Endvidere kan det være positivt i de klasser, hvor størstedelen er stærke og/eller gymnasiekendte, fordi der så er *overskud til at lære*.

I forlængelse er der relativ konsensus på tværs af informanterne om, at de ikke føler, at de har nok tid og ressourcer til den enkelte elev. Informant 1 påpeger, som den eneste, at informanten har en oplevelse af at have tid til at tage hånd om den enkelte elev, men at tiden enten skal tages fra undervisningen eller fra de andre elever (Bilag 4, s. 15). Derfor oplever informant 1, at det ofte ender i at blive klassebaseret løsninger. Hvilket må betyde, at løsningerne ikke nødvendigvis tager hånd om den enkelte elev. Dermed er der relativ konsensus blandt informanterne om, at de generelt mangler tid og ressourcer til den enkelte elev. Informant 2 forklarer:

“da jeg startede [...] der kunne jeg sku sådan tre eksempler på, altså tre ting fra hver elevs liv, altså hvor kommer du fra, hvad laver du og hvilken sport dyrker du. [...]. Men nu der skal jeg kæmpe med at kunne deres navne.” (Bilag 5, s. 33).

Nogle af lærerne har valgt at gå ned i tid men for de lærere, som ikke har truffet denne beslutning, er der flere elever at forholde sig til. Selv for de lærere som er gået ned i tid, vil der stadig være flere elever at forholde sig til grundet skift efter grundforløb. Det betyder for informant 2, at kendskabet til eleverne og lærer-elev-forholdet bliver mindsket. Informanten oplever, at det er blevet svært at få en relation til eleverne, der bygger på kendskab til deres liv uden for

gymnasiet. Dette har endvidere konsekvenser for, hvorvidt undervisningen bliver nærværende og interessant. Læreren påpeger, at tidligere kunne undervisningen blive relateret til elevernes eget liv, grundet kendskab til deres arbejde eller hobby, hvilket ikke længere er en mulighed (Bilag 5, s. 34). Informant 3 påpeger, at der ikke er tid til hver enkelt elev, men at det er særligt svært det første halve år af elevernes gymnasietid (Bilag 6, s. 54, 58). Som informant 2 også nævner *“når man når op omkring [22]-23 undervisningstimer på en uge, så er der ikke tid til mere, og så bliver det en standard for de fleste, tror jeg”* (Bilag 5, s. 32). Der opstår derfor et fokus på uddannelsesdelen, når der bliver reduceret i forberedelsestiden, fordi læreren ikke i samme grad kan sætte fokus på håndteringen af den enkelte elev samt at skabe en dynamisk undervisning. Endvidere opstår der et dilemma i manglende tid og ressourcer til den enkelte elev, når eleven har personlige udfordringer. Disse udfordringer kan eksempelvis være udfordringer i hjemmet, tvivl om studie eller lignende. I sådanne tilfælde finder informanterne, at det er fagprofessionelle, der skal tage hånd om disse udfordringer. Informant 1 siger:

“[...] det er jo også derfor man har studievejledningen kan man sige. De tager jo forholdsvist meget hånd om den enkelte elev, og så taler vi jo med studievejlederen i forhold til at studievejlederen jo så kommer hen til mig og siger; jamen der er ham eller hun, eller ja hvem det nu er, har nogle udfordringer derhjemme, og altså det gør at vedkommende så ikke kan følge med og har højt fravær eller lignende.” (Bilag 4, s. 15-16).

Det er derfor ikke lærerne selv, der skal tage hånd om den enkelte elevs udfordringer, men derimod studievejlederen, psykolog, coach eller mentor. I den forbindelse ved læreren ikke noget om diverse udfordringer for den enkelte elev, før en eventuel studievejleder gør den pågældende lærer opmærksom på det, medmindre eleven selv informerer læreren om egen situation. Dilemmaet består i, at lærerne kan have svært ved at kende til udfordringer de enkelte elever har og forholde sig til dem. Derudover er der tavshedspligt⁶ blandt psykologer, som kan gøre det svært at kommunikere på tværs af fagprofessionelle samt forholde sig til problematikkerne i et klasserum.

Informanterne har konsensus om, at god undervisning også handler om at give eleverne lyst og evne til at deltage i undervisning og at deltage i samfundet. Derfor kan vi antage, at det må være et krydspres for informanterne, at de på den ene side mener, at god undervisning er

⁶ Alle psykologer har tavshedspligt vedrørende de personoplysninger, som de kommer i besiddelse af under en samtale med en klient. (Psykologer i Danmark, 2022).

nærværende for eleverne, men at de på den anden side oplever ikke at have tid til den enkelte elev og til at lære dem at kende. Lærerne er bevidste om, at eleverne skal præstere og undervises i de faglige mål samt at eleverne bliver evalueret i det. Organisationen måler dermed eleverne ud fra deres faglige præstationer, hvilket kan give et skævvredet og fejlagtigt fokus på målbare resultater. Informant 1 siger blandt andet om de faglige og didaktiske mål: *“Lærerplanen har jo nogle fagfaglige, som det hedder, krav i sig, og dem kan man jo ikke undvige fra”* (Bilag 4, s. 16). Lærerne har klarhed over uddannelsesdelens opgaver, navnlig de fagfaglige læringsmål, som skal gennemgås. Informanten forklarer, at disse krav skal opfyldes og derved ikke er nogle man kan undvige fra, hvorimod de didaktiske krav er åbne til fortolkning. Alt imens de didaktiske krav er åbne for fortolkning. Informanten påpeger dog, at i forberedelsen til undervisning har informanten stor fokus på didaktikken og italesætter fordele i de åbne krav hertil. Samtidig er det noget informanten føler er blevet nemmere efter flere års erhvervs erfaring, grundet et større overskud i arbejdet end tidligere (Bilag 4, s. 16-17). I kraft af undervisningserfaring må informant 1, dermed have effektiviseret nogle arbejdsopgaver således, at dette har givet overskud til andre arbejdsopgaver forbundet med didaktikken.

Der er i den nye reform yderligere blevet tilføjet krav om formativ evaluering med formålet om at give eleverne mere viden om deres evner samt hjælpe dem før den summative evaluering. Informant 2 udtrykker frustration over kravet:

“Det betyder at [...] den her stakkels ledelse vi har på stedet, de skal jo finde 12 procent der skal spares og der er kun et sted at spare, når at mellem 80-90 procent af udgifterne er lærerlønninger, det er lærerne. Det vil sige, at lærerne får flere elever og når vi så får flere elever, så skal vi samtidig have flere samtaler med dem og det har vi ikke tid til.” (Bilag 5, s. 38).

Informanten kommer her ind på det såkaldte omprioriteringsbidrag, som gymnasierne har været underlagt siden 2016, der har medført, at gymnasierne har været pålagt at spare 2 procent af statstilskuddet (GL, 2019). Informant 2 udtrykker dilemmaet i, at ledelsen har måtte afskedige ansatte for at nå de besparelser, de står overfor, og dermed er der færre lærere til gymnasiets elever, samtidig med at lærerne skal sætte mere tid af til at afholde en-til-en samtaler. Det formelle krav om formativ evaluering bliver dermed et dilemma for læreren grundet manglende tid til at foretage samtalerne. På trods af dette er lærerne fælles om at se fordelene i formativ

evaluering, men pointerer dog at afviklingen af den er problematisk. Problematikken opstår i, at der ikke er sat ekstra tid af til afholdelse af de formative evalueringer, men at lærerne skal finde tid til dem inden for undervisningstimerne. Flere af lærerne mener, at det derfor får negative konsekvenser på undervisningen. Informant 3 fortæller:

“Så bliver det jo sådan noget, så arbejder I selv med en masse arbejdsspørgsmål og det er nok den værste undervisning jeg kender. [...] For jeg synes generelt ikke, at det er en super god undervisning, og selvfølgelig kan de godt lave noget på et redegørende niveau, men jeg synes ikke de kommer ordentligt i dybden, heller ikke når de sidder selv, og jeg sidder ude på en gang og hiver dem ud en efter en [...]” (Bilag 6, s. 54).

Den formative evaluering betyder, at læreren skal tage hver enkelt elev ud til en samtale i undervisningen, hvormed de resterende elever i klassen er uden underviser på det pågældende tidspunkt. Konsekvensen bliver, at eleverne ikke får samme udbytte af undervisningen, som de kunne få i en undervisningstime med tilstedeværelsen af en lærer. Endvidere italesætter informant 3 en modvilje mod den type af undervisning, da det er den *værste* undervisning læreren kender til. Den formative evaluering kan være givende for den enkelte elev, men selv samme elev vil ikke opnå tilsvarende udbyttet af det resterende af undervisningstimen, som eleven potentielt kunne givet tilstedeværelsen af en lærer. Informant 2 er enig i anskuelsen og kalder kravet om formativ evaluering for *tragisk* grundet, at evalueringens potentiale er stort men umuligt at opnå under de givne strukturelle rammer (Bilag 5, s. 39). Ifølge de to informanter er det tydeligt, at kravet er udformet med gode hensigter langt væk fra det praktiske arbejde og grundet de strukturelle forudsætninger simpelt, ikke er mulig at implementere efter hensigten. Informant 1 adskiller sig fra de to øvrige informanter ved at pointere, at der er sket et skift med den nye reform i forhold til hvor meget den formative evaluering fylder, men informanten kommer ikke ind på problematikker i henhold til dette. Informanten er enig i, at den formative evaluering kan være givende for den enkelte elev (Bilag 4, s. 19).

De ovenstående dilemmaer er af en betydelig karakter grundet, at lærerne har svært ved at nå de opstillede krav inden for organisationens strukturelle rammer. Dette sammensat med at den interviewede rektor pointerer, at den længere periode med besparelser på det gymnasiale område og fyringsrunder betyder, at flere ansatte frygter samtaler med dem: “[...] *der er stadig nogen der går og ryster hver gang jeg kommer og snakker med dem. Når, nu er det mig der*

skal fyres ikk?” (Bilag 7, s. 77). Den problematik som rektoren italesætter viser både rektorens kendskab til sin egen rolle som leder over for lærerne samt at magtdistancen ikke er enorm men tilstedeværende. Rektor viser en indsigt i og forståelse af sine medarbejderes arbejdssituation, hvor informanten viser opmærksomhed på den situation medarbejderne står i. Yderligere italesætter rektor medarbejdernes frygt for disse samtaler, hvilket viser, at informanten ikke distancerer sig selv fra medarbejderne, men derimod viser en forståelse for forholdet mellem ledelse og lærerne. Der er ingen, af de interviewede gymnasielærere, der oplever, at magtdistancen mellem rektor og lærerne er stor, dog påpeger informant 1, at distancen for informanten virkede større på en tidligere arbejdsplads, hvor gymnasiet var væsentligt større end det informanten arbejder på i dag (Bilag 4, s. 22). Dilemmaet om at magtdistancen er større på større gymnasier, finder vi ikke i interviewene med de øvrige informanter. Det betyder ikke, at distancen ikke har eksisteret på informant 1’s tidligere arbejdsplads, blot at de interviewede informanter ikke har italesat det i forhold til deres nuværende arbejdsplads.

Endvidere indikerer ovenstående citat, at rektoren står i samme klemme som lærerne i forhold til de strukturelle rammer og den mulige arbejdspraksis. Citatet viser, at lærerne frygter for deres ansættelse, hvilket Brodtkin pointerer er en af de elementer, som kan spille ind på frontlinjemedarbejdernes oplevelse af krydspres. Dermed må det formodes, at krydspreset blandt lærerne er tilstedeværende grundet en stående frygt for at blive afskediget. Rektoren påpeger yderligere, at lærerne brænder for lærergerningen: *“de går jo op i det, lærere er jo dedikeret ofte og bruger hele deres liv på den der lærergerning ikk?”* (Bilag 7, s. 78). Derfor indikerer informanten, at lærerne også har en indre motivation for at praktisere arbejdet på bedst mulig vis. Indre præferencer og motivation spiller en vigtig rolle i aktørernes cost-benefit-vurdering af hvilke arbejdspraksisser, der bedst opfylder målsætningerne, og er dermed en ekstra dimension i lærernes oplevelse af dilemmaer i deres arbejdspraksis. Ifølge Brodtkin er dette en dimension, som kan betyde, at krydspreset i højere grad er ubehageligt at befinde sig i.

5.2.4 Det faglige materiale og præstationskultur

Der har i de seneste år været løbende samfundsdebat om begrebet præstationskultur. Begrebet er, som nævnt i afsnittet om præstationskultur, en betegnelse for tendenser i den nuværende sociale kontekst i blandt andet uddannelsessystemet. Vi har løbende i specialet argumenteret for, at der er et højt fokus på kvalificering af ungdomsgenerationen, hvorfor vi også har stillet lærerne spørgsmål vedrørende denne dimension. Informant 3 indikerer i den forbindelse, at mængden af det faglige materiale, som eleverne skal lære i samfundsfag, er for bredt:

“jeg synes man skal virkelig favne bredt i kernestoffet, der er mange pinde der man skal have med, samtidig med at man også har, hvad er det efterhånden, syv otte skriftlige genre og beregningsformer [...]. Vi skal virkelig nå ekstrem meget, synes jeg” (Bilag 6, s. 56).

Informant 3 har en oplevelse af, at der i den afsatte tid til samfundsfag ikke er tid nok til at nå det faglige materiale. Yderligere oplever informanten, at det brede sigte i samfundsfag har den konsekvens, at de ender med at må gå videre i det faglige materiale på trods af, at eleverne ikke er kommet i dybden med det (Bilag 6, s. 56-57). De resterende af informanterne tilkendegiver ikke dilemmaet, derfor vides det ikke om andre undervisere har samme oplevelse med samfundsfag. For informant 3 fylder det dog meget, og informanten argumenterer for, at dette kan være et problem for eleverne, da de ikke opnår den dybe forståelse af kernestoffet. Hvorvidt informanterne mener, at der eksisterer præstationskultur i gymnasiet, er forskelligt fra informant til informant. Informant 2 mener, at præstationskulturen altid har eksisteret i forhold til at få gode karakterer: “[...] *altså undskyld men det har der da altid været.*” (Bilag 4, s. 37). Dermed indikerer informanten, at der eksisterer et pres, men at presset ikke er nyt, det har altid eksisteret i institutionen. Derfor er der en mulighed for, at det er noget, der i den seneste tid er kommet mere opmærksomhed på, men at der altid har været en præstationskultur i uddannelsessystemet. Informant 1 argumenterer ligeledes for, at presset for at klare sig godt altid har været tilstedeværende i gymnasiet, men påpeger, at karakterer alligevel fylder mere i dag (Bilag 4, s. 18). Informant 3 argumenterer for, at et givent karakterræs er mindsket over de seneste år i kraft af færre karaktergivninginger.

“At der er skruet lidt ned for det, og jeg ved ikke har noget med min følelse af, at der ikke er det store karakterræs mere, det bliver ikke så synligt mål, så mange gange på et år, som de gjorde i gamle dage.” (Bilag 6, s. 58).

Med den nuværende reform, er der kommet krav til færre standpunktskarakterer, hvilket informanten mener er medvirkende til et mindre karakterræs end tidligere. Informant 3 argumenterer dog også for, at eleverne skal præstere og have succes på langt flere arenaer, end informanten selv oplevede under sin gymnasietid. “*Jeg synes de skal præstere mange steder, og de vil gerne præstere mange steder, så jeg tror også de er en generation der har sværere ved at sige nej*”

ikk?” (Bilag 6, s. 49). Dermed fortæller informanten, at der er et pres på at præstere, men mener ikke, at der er et pres for at præstere i forhold til karakterer. Rektoren er den eneste informant, der klart italesætter en præstationskultur, hvor informanten oplever, at et stigende antal elever kontakter rektor i forhold til karakterer:

“[...] der er kommet en større bevidsthed om at der kræves noget, og mange af eleverne, altså karakterkravene er jo skærpet ikk? Så det gør jo også at mange forventer, at de skal have super karaktere ikk? Hvis de så føler de ikke kan opnå det i en klasse, så kommer de og siger: Jamen det de kan simpelthen ikke, de går ikke fremad, de arbejder mere, men de kan ikke mærke den proportion. Så kommer de og snakker med mig” (Bilag 7, s. 72).

Rektoren får flere henvendelser fra elever, der ikke mener, at de opnår det, som de gerne vil i timerne. Ifølge informanten er dette ikke begrundet i dårligere kvalitet i undervisningen, derimod er flere elever blevet bevidste om karakterkravene på videregående uddannelser (Bilag 7, s. 72). Derved er det tydeligt, at der er et pres på eleverne, men der eksisterer uenighed vedrørende, hvor omfattende presset er. Dog viser ovenstående refleksioner, at der eksisterer et fokus på kvalificeringen af elever og at nogle af informanterne oplever, at selve uddannelsesdelen fylder meget for eleverne i dag. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at rektoren står over for et krydspres mellem eleverne og de ansatte på gymnasiet, hvor informanten skal forholde sig til begge parter og imødegå deres henvendelser. Endvidere italesætter informant 1 et dilemma i at facilitere rollen som ‘den der giver karakteren’ over for elever, der er under pres for at få høje karakterer. Informanten nævner at:

“[...] hvis de får lave karakterer kan de næsten bryde sammen i forhold til hvis de klarer sig dårligt til terminsprøverne, så har de det vildt svært og kan slet ikke være i det [...]. Det synes jeg i hvert fald er svært også den anden vej, fordi at jeg skal selvfølgelig bare give en faglig vurdering, men igen det der med når man underviser, og man også gerne vil undervise ud fra at det er nogle hele mennesker der sidder der, og de synes det er spændende og interessant og føler sig hørt og set og er i et trykt læringsmiljø, så kan man jo godt synes nogle gange at det er ubehageligt det der med, at de tager hårdt på vej, at de ikke får den karakter de havde håbet og nærmest kan bryde sammen over det [...]” (Bilag 4, s. 18-19).

Ovenstående citat indrammer informantens krydspres i sin rolle som underviser i en social kontekst med fokus på præstationer. Her bliver krydspreset dannet særligt af præstationskulturen og de formelle krav til den summative evaluering. Det er tydeligt i citatet, at informant 1 oplever det ubehageligt at skulle give den faglige vurdering, når informanten er velvidende om, at karakteren kan føre til at den enkelte elev 'bryder sammen' eller får det svært med det. Derudover er det et vigtigt element for informanten, at læringsrummet er trygt for eleverne, så de kan udfolde deres nysgerrighed og frygter dermed at vurderingen kan være medvirkende til at skade det trygge læringsmiljø. Derfor står læreren i et dilemma mellem at skulle give den rigtige faglige vurdering, som er et krav til arbejdspraksissen, samtidig med at skulle opretholde et trygt og nysgerrigt læringsmiljø, som også er et krav til arbejdspraksissen. Dette refererer til informantens ønske om både at danne og uddanne eleverne, hvilket er svært, hvis den faglige vurdering ender med at skade relationen mellem lærer og elev. De to krav kommer i praksis til at virke modsigende grundet et udefrakommende pres på elevernes præstation, hvilket skaber en form for kognitiv dissonans for informant 1. Læreren er den eneste, der påpeger denne udfordring, men i forlængelse af informant 3's udtalelser vedrørende mængden af det faglige stof og forståelse af, at eleverne skal præstere på mange forskellige arenaer i dag, kan vi også her se en bekymring for eleverne.

Dette understreger at det skaber et krydspres for medarbejderne i deres arbejde at være bindeleddet mellem regeringen og borgerne. Lærerne forholder sig til eleverne som hele mennesker, der har udfordringer i forhold til præstationskulturen og oplever derved dilemmaer i henhold til dette på forskellig vis.

Informant 1 og informant 3 påpeger begge, at presset på eleverne ikke nødvendigvis kommer fra gymnasiet, men derimod fra ydre faktorer. Informant 1 sætter spørgsmålstegn ved dette: *“Men det er bare det der med hvor kommer presset fra også? Er det eksogent ude fra det omkringliggende samfund? Det tror jeg i høj grad at det er.”* (Bilag 4, s. 20). Informanten argumenterer for, at det pres eleverne oplever ikke kommer fra gymnasiet og læreren selv, men derimod fra samfundet. Informanten spekulerer derudover i, at presset også kan komme fra ministeriet:

“[...] så gennemsyrrer det jo også bare uddannelsessystemet hele vejen op i forhold til nedskæringer i forhold til SU i forhold til [...] fremdriftsreformen. Der er sådan hele

vejen igennem, kan man da godt mærke, at der er et fokus på at man skal ud og bidrage og kunne bidrage til, ja så at sige opretholde velfærdsstaten” (Bilag 4, s. 11).

I citatet kommer det til udtryk, at ministeriets love og bekendtgørelser sætter et fokus på kvalificeringen af eleverne og deres evne til at bidrage til samfundet, hvilket kan være årsagen til det pres, som eleverne, ifølge informanten, oplever. Derudover inddrager informanten politologen Ove Kaj Pedersen⁷, hvor informanten refererer til begrebet “fodsoldater” for at indikere, at eleverne skal blive en del af konkurrencestaten (Bilag 4, s. 10-11). Informant 1 påpeger, at dette kan være en grund, men at grunden i højere grad skal findes i elevernes sociale netværk. Det kan blandt andet være venner, forældre eller sociale medier, hvor informanten oplever, at eleverne gerne vil fremstå succesfulde (Bilag 4, s. 20). Heri argumenterer informanten for, at præstationskulturen eksisterer grundet en samfundsdiskurs samt pres blandt elever, venner og familie for at blive en succes fagligt og karrieremæssigt. Dette sammenholdt med rektorens udtalelser vedrørende et større pres for at klare sig godt karaktermæssigt og informant 3’s oplevelse af, at eleverne skal have succes på mange arenaer i dag, skaber et krydspres for organisationen. Det udefrakommende pres er en del af aktørernes cost-benefit-vurdering, hvormed dette kan have stor indvirkning på lærernes arbejdspraksis. Informant 1 siger: “[...] *det er jo svært at gøre noget ved, men det er jo det der med at forstå eleverne i forhold til det her med at de også bevæger sig for alle mulige andre platforme.*” (Bilag 4, s. 23). Der opstår et dilemma, der handlingsmæssigt er svært at håndtere for informanterne. Informanten 1 pointerer, at det muligvis kan imødegås ved at møde eleverne som hele mennesker og hjælpe dem på vej. Det er dog generelt svært for informanterne at handle på problematikken, da presset er underbygget af udefrakommende pres og et generelt fokus på kvalificering i den formelle lovgivning, hvormed løsninger på problematikken ikke er sat ind i de strukturelle rammer og lovgivning. Derfor opstår der et krydspres, hvor informanterne kan se problematikker for borgerne, men ikke kan løse dem.

⁷ Ove Kaj Pedersen er politolog, som er ansat ved Copenhagen Business School, og forfatter af *Konkurrencestaten* (2011).

5.2.5 Gymnasiet som virksomhed

Flere af informanterne påpeger, at strukturelle ændringer af gymnasiernes finansiering har medvirket til forandringer i organiseringen af gymnasierne. De forklarer alle, at gymnasiet i høj grad er blevet en virksomhed frem for en uddannelsesinstitution. Informant 2 formulerer det således:

“[...] det er blevet sådan helt moderne organisation, altså det er blevet fra at være en institution [...] hvor vi havde sådan vi eksisterede i egen ret. Så er vi jo blevet sådan en virksomhed, sådan en organisation med ledelse og handlingsplaner og så er der ofte orienteringsmøde [...], og vi skal have samarbejde udadtil og sådan noget. Så det bliver meget, hvis jeg kan bruge ordet, støj.” (Bilag 5, s. 33).

Finansiering af gymnasieskolerne sker gennem offentlig støtte, hvor en del af finansieringen er baseret på antal af elever (GL, 2019). Gymnasieskolernes Lærerforening estimerer derudover, at hvis et gymnasium får en klasse mindre end forrige år, vil de miste omkring 1,7 mio. kr. pr. år i tre år, derfor er gymnasierne afhængige af at tiltrække elever til skolen, for ikke at miste mere af deres økonomiske råderum. Informant 2 påpeger, at det økonomiske fokus har betydet, at gymnasiet har udviklet sig til en virksomhed, som har til formål at tiltrække ‘kunder’, altså elever, der kan bidrage til gymnasiets økonomi. Gymnasierne laver derfor handlingsplaner og afholder orienteringsmøder for lærerne. Informant 1 italesætter en lignende oplevelse med det gymnasium, som informant 2 arbejder ved: *“det er jo ikke bare et gymnasium, men også et bestemt gymnasium i dag, også fordi man også i høj grad har meget fokus på at have aktiviteter, [...] som tiltrækker og gør det spændende.”* (Bilag 4, s. 21). Det er dermed blevet en målsætning for gymnasierne at tiltrække elever, som kan bidrage til at gymnasiet kan overleve. Det skaber støj, som trækker opmærksomheden fra undervisning mod andre aktiviteter, hvilket forstyrrer informant 2 i sin forberedelse og afholdelse af undervisning (Bilag 5, s. 33). Informant 1 oplever, at aktiviteterne, der skal tiltrække eleverne, ofte indeholder en dannelsesdel, som er en fordel for eleverne, der får bedre sociale kompetencer (Bilag 4, s. 21).

Informant 3 italesætter en anden vinkel, hvor informant 2 påpeger, at den økonomiske finansiering af de gymnasiale uddannelser, som helhed, skaber en konkurrence mellem de forskellige ungdomsuddannelser:

“Jeg synes, det er en skam vi sådan spiller uddannelserne ud mod hinanden, fordi vi kan noget forskelligt. Og vi er også lige vigtige, syntes jeg. Så som regel har det været så at vi tager penge fra det ene sted og giver det til andet sted [...]. Så kunne man måske bare puste nogle flere penge i det generelt i systemet ikke?” (Bilag 6, s. 48).

Informanten oplever, at pengene bliver flyttet rundt mellem de gymnasiale uddannelser frem for, at der i uddannelsessystemet prioriteres lige vurdering af alle uddannelser. Endvidere italesætter rektoren ledelsesarbejdet således: “*Så man kan sige, at vi har stor erfaring med at drive en virksomhed.*” (Bilag 7, s. 66). Det betyder, at hele diskursen omkring gymnasiet bevæger sig om en forståelse af, at gymnasiet er blevet en virksomhed, der skal drives med ledelse der blandt andet har handlingsplaner, målsætninger og orienteringsmøder. Dette har, ifølge rektoren, blandt andet ændret måden hvorpå lærerne får efteruddannelse. Besparelserne betyder, at det er nødvendigt at prioritere i efteruddannelsen af lærerne således, at efteruddannelsen er højst relevant og kan videregives fra en lærer til de resterende i faggruppen. Rektoren forklarer at:

“Nogen er selvfølgelig trætte af, for det første skal vi på kursus ikk? Det vil sige vi skal til at flytte undervisningen, som vi skal tage senere, så bagefter når jeg kommer hjem skal jeg gud hjælpende også til at orientere hele faggruppen, det er et kæmpe arbejde” (Bilag 7, s. 73-74).

Prioriteringen af efteruddannelser har de konsekvenser, at flere af lærerne må rykke undervisning og får en ekstra opgave med at videregive kursets information til de resterende lærere i deres fagteam. Ifølge rektoren oplever flere af lærerne dette som et pres, de helst ville være foruden. Efteruddannelsen bliver dermed en pligt, der forstyrrer læreren i arbejdet som underviser og påvirker andre perioder i skoleåret til at blive yderligere presset. Det bliver endvidere lærerens ansvar at sørge for, at de resterende lærere får samme information som læreren selv, hvorfor der opstår en større arbejdsbyrde samtidig med at noget af den opnåede viden kan gå tabt. Det belyser et stort fokus på økonomien på de danske gymnasier, som fylder i informanternes dagligdag. Dette giver forskellige udfordringer på tværs af uddannelsessystemet. Overordnet har besparelserne dermed forskellige effekter i praksis som blandt andet påvirker undervisernes frygt for afskedigelse, kan være forstyrrende for lærerne, mindske autonomien og sænke den pædagogiske indsats, men samtidig kan de have en indirekte positiv effekter i form af flere dannende aktiviteter for eleverne.

Foruden de ovenstående problematikker relateret til finansiering af de almene gymnasier, oplever informant 2, at dette afleder en stor problematik, som informanten ser som det moderne gymnasiums største udfordring:

“[...] vi har sådan nogle klassekonferencer og hvis der er nogen, der bliver taget i afskrift så står det. Der er ikke en dag, hvor der ikke er en, der bliver taget i det og det er kun dem, der bliver taget, men der [...] er ikke konsekvenser. Altså det er jo klart, der er pris [...] der er hvad en million? Hvad 72 tusind på sådan et eller andet? De bliver ikke smidt ud. De kan komme til en kammeratlig samtale efter fire gange, de er snuppet i det. Det synes jeg er et stort problem.” (Bilag 5, s. 38).

Informanten oplever, at der er et stort problem forbundet med, at elever kan købe eller sælge opgaver i gymnasiet, så den enkelte elev ikke selv udarbejder sine afleveringer. Informanten finder det som et dilemma, da det som underviser er svært at håndtere, da de ikke kan give eleven en konsekvens ved snyderiet. Problematikken består i, at eleverne ikke kan blive smidt ud, grundet det økonomiske tab ved frafald. Gymnasieskolernes Lærerforening har fundet, at hvis et gymnasium får en halv klasse mindre end tidligere eller oplever et stort frafald i eleverne, er det meget vanskeligt at tilpasse økonomien herefter (GL, 2019). Dette er grundet i at en klasse på færre elever kræver de samme lokaler og lærere som en fuldtallig klasse. Disse strukturelle rammer medfører en stor problematik, hvor lærerne er bevidste om, at flere elever afskriver opgaver samtidig med, at de ikke har mulighed for at gøre noget ved det. Dette er et eksempel på, at lovgivningen ikke bliver implementeret efter hensigten. I lovgivningen fremgår kravet om, at eleverne skal overholde mødepligt og aktiv deltagelse i undervisningen således eleverne er berettiget oprykning til næste klassetrin. Eleverne får ikke en konsekvens ved manglende deltagelse i det skriftlige arbejde, hvilket viser, at kravet i praksis bliver nedprioriteret således, at gymnasiet kan opretholde deres økonomiske grundlag. Informant 2 påpeger, at det heller ikke er informantens ønske, at eleverne skal smides ud, men informant efterspørger en bedre håndtering af problematikken. Nedprioriteringen er til frustration for informant 2 samtidig med, at der opstår risiko for, at eleverne ikke bliver uddannet eller dannet.

5.2.6 Opsummering

De undervisende bureaukrater skal, jævnfør lovgivningen, uddanne og danne gymnasieeleverne. Denne samfundsopgave, som skal bidrage til at skabe en generation af unge, der er uddannet og dannet til at deltage i et demokratisk samfund, er ifølge informanterne abstrakt. De interviewede undervisere lægger sig begrebsmæssigt op ad ordlyden i lovgivningen, når de forsøger at definere hvad almindelse og uddannelse er. Informanterne finder det svært at sætte definitionen i praksis, for hvad betyder det at danne demokratiske, kritiske og/eller delige samfundsborgere? Lærerne påpeger, at det blandt andet kan være gennem en spændende og varieret undervisning, som gør, at eleverne bliver interesseret i faget og tilegner sig evner til at deltage i samfundet.

Under de nuværende strukturelle rammer oplever lærerne en række af dilemmaer, der besværliggør at skabe en spændende og varieret undervisning. Disse dilemmaer består blandt andet i, at lærerne er blevet reduceret i deres forberedelsestid til en undervisningsgang samt fået en ekstra arbejdsopgave i det nye grundforløb. Disse udfordringer betyder, at lærerne har sværere ved at lære eleverne at kende, hvilket de ellers påpeger som vigtigt for at gøre undervisningen interessant for eleverne. Dette kan potentielt betyde et større fokus på uddannelsesdelen, grundet at det er de faglige mål, som lærerne kan afvikle. Endvidere påpeger informanterne, at den pædagogiske indsats bliver mindsket grundet grundforløbet, hvilket indikerer, at der i højere grad kommer fokus på at nå gennem de faglige krav. Med færre ressourcer og mindre tid oplever underviserne at have mindre tid til den enkelte elev, derfor opstår der en distance mellem lærer og elev, som gør at særligt de svagere og gymnasiefremmede elever bliver dårligere stillet i gymnasiet. Endvidere bliver eleverne i højere grad sendt til fagprofessionelle, når de har udfordringer. Hvis eleverne bliver uddannet og dannet gennem tilegnelse af kompetencer, viden og evner til at deltage, kan disse elever så få servicen? Det kan potentielt skabe en ubalance mellem dannelse og uddannelse for eleverne, da lærerens rum til begge dele er mindsket.

Selve uddannelsesdelen fylder i gymnasiet i dag, hvor flere af informanterne italesætter en præstationskultur, hvor eleverne kan bryde sammen grundet karakterer. Dette kan skade det trygge læringsmiljø, hvormed både dannelses- og uddannelsesdelen bliver udfordret. Strukturelt er der forsøgt at skabe større gennemsigtighed og samtale mellem lærer og elev, ved at tilføje formativ evaluering. Dette oplever informanterne som en udfordring, da det har flere ulemper end fordele, grundet at de resterende elever lærer mindre i de timer, der anvendes til evalueringen.

Informanterne ønsker at facilitere både dannelsen og uddannelsen af eleverne, men oplever foruden de ovennævnte dilemmaer, at danske gymnasier er blevet virksomheder, der skal tiltrække eleverne. Dette kan potentielt være en fordel for dannelsesdelen af eleverne, da gymnasierne kan tiltrække elever gennem et bredt udvalg af aktiviteter, der er almendannende. Omvendt kan det skabe støj for underviserne, så forberedelsen og afholdelse af undervisningen bliver forstyrret.

5.3 Street-level løsninger

Grundet de forskellige krydspres som gymnasielærerne oplever i deres arbejdspraksis, er de nødsaget til at finde forskellige løsninger. Disse løsninger er særligt nogle den enkelte lærer konstruerer for at fjerne krydspres, som de kan opleve i forbindelse med deres arbejde. Ved at anvende teorien street-level bureaucracy, kan disse løsninger anses som være tilsvarende til det teorien kalder rutinemæssige skøn, som Brodtkin kategoriserer som; managing access, managing need versus speed, managing resource limitation and service demands og managing dissonance and demand (2011). I løbet af dette afsnit vil de forskellige løsninger og tilpasningsstrategier som er opstået som følge af de oplevede dilemmaer blive undersøgt og blive sat i relation til Brodtkins fire rutinemæssige skøn.

5.3.1 Hvordan gør vi dannelse?

Som belyst tidligere i analysen, har informanterne svært ved at definere hvad dannelse er og beskriver det som et "*stort begreb*" (Bilag 6, s. 64). Til at forklare hvordan informanter selv forstår dannelse, anvender de alle eksempler fra deres hverdag til at beskrive, hvordan de på forskellige måder danner deres elever. Informant 2 nævner for eksempel, at informanten har sørget for, at de aviser, som tidligere blev lagt ind på lærerværelset, nu bliver lagt ude foran kontoret, så aviserne også er tilgængelige for eleverne (Bilag 5, s. 42). Formålet med at gøre dette er, at styrke elevernes kendskab til, hvad der foregår i verden omkring dem og derved gøre dem til demokratisk samfundsborgere. Informant 2 mener at samfundsbevidsthed ved at følge med i nyhederne har en dannende effekt (Bilag 5, s. 42).

Løsningsstrategien lægger ansvaret for at holde sig opdateret på nyheder og i den forlængelse dannelsen over på eleverne selv. Eleverne skal agere aktivt uden for undervisningen for at opsøge den pågældende viden. Informanten forklarer yderligere, at eleverne ikke tager aviserne, hvilket bekymrer informanten (Bilag 5, s. 42). Måden hvorpå informanten italesætter løsningen, virker til at være ansvarsfralæggende. Derved bliver det elevernes egen skyld, hvis

de ikke bliver kritiske samfundsborgere, da de ikke selv opsøger de tilgængelige redskaber. Løsningen har dermed fællestræk med både skønnet managing access og managing dissonance and demand. Informant 2 gør således en af sine vigtigste arbejdsopgaver til en opgave, som eleverne er medansvarlige for. Hvis eleverne ikke selv lever op til ansvaret ved at bruge redskabet, som informant 2 har gjort tilgængeligt, kan informanten føle sig berettiget til at anse eleverne som dovne eller nogle som ikke selv vil, og det er derfor ikke længere informantens fejl, hvis de ikke bliver kritiske og demokratiske samfundsborgere.

Informant 3 forsøger ligeledes at sørge for at deres elever *“følger med i hvad der sker der egentligt ude i samfundet, så man ikke bare lever sin egen lille boble”* (Bilag 6, s. 52). I stedet for at gøre et redskab, som en avis, tilgængelig for eleverne, gør informant 3 følgende:

“[...] nogen gange, så sker der et eller andet i Ukraine, og så kan det godt være, måske passer det og så retter jeg noget materiale til, måske passer det slet ikke ind og så kan det være det er noget vi taler om i starten af timen. Sådan at sige; Har i set det her i nyhederne?” (Bilag 6, s. 52).

Eleverne bliver dermed taget mere i hånden, og skal ikke selv være den opsøgende eller den med det primære ansvar. Informant 3 forklarer dernæst, at de så taler lidt om det på klassen, men indrømmer også, at der ofte er flere, der ikke er bekendt med hvad der foregår og pointerer dertil at; *“så er det også godt at de egentlig får hørt hvad der sker ude i verden”* (Bilag 6, s. 52). Lærerne er rationelle aktører, der befinder sig i en række af forskellige krydspres grundet de organisatoriske tilgængelige ressourcer, potentielle konsekvenser i manglende opfyldelse af målsætninger for arbejdsopgaverne, potentielle konsekvenser udefra samt lærernes egen motivation og præferencer. Derfor forsøger lærerne at løse disse dilemmaer ud fra en cost-benefit-vurdering af, hvilken praksis der mest effektivt opfylder målsætninger for arbejdsopgaverne. Det betyder, at der ikke er en lærers løsning, som er bedre end en andens, men at de har forskellige løsninger baseret på den individuelle lærers oplevelse af krydspreset. Informant 2 har 17 års erhvervs erfaring som gymnasielærer og 5 år som samfundsfaglærer, dette kan påvirke informantens vurdering af arbejdspraksisser, hvorfor informanten er den, blandt informanterne, med erfaring med flest reformændringer. Informant 2 påpeger blandt andet at have forsøgt med lignende metoder, som informant 3, uden succes, hvilket sammenlagt med flere års erfaring kan betyde, at læreren hurtigere skifter til løsningsstrategier med færre omkostninger for informan-

ten. Informant 2 forklarer at de gentagne gange har forsøgt med lignende metoder som informant 3 anvender, som for eksempel: “[...] jeg starter mine samfundsfagstimer med at sige ‘nå, hvad var der i nyhederne her til morgen?’” (Bilag 5, s. 41), men uden meget held. Informant 2 forsøger yderligere at provokere eleverne til at fortælle deres holdning:

“[...] jeg er overrasket over så lidt eleverne orienterer sig i medierne, og jeg er overrasket over så lidt holdning de har til hvad der sker i verden. Jeg kan simpelthen, jeg kan næsten ikke provo..., jo der er sådan nogen, lige en enkelt, som jeg lige kan provokere.” (Bilag 5, s. 40-41).

Informant 2 fortsætter med at give eksempler på måder, som informanten har forsøgt at starte en debat på med sine elever, og at elevgruppen i dag generelt er meget homogen:

“Da jeg gik i gymnasiet der var der rigtig mange der havde langt, drenge der havde langt hår, og sådan lidt halv hippier [...]. I er godt nok strømlinet nu. Altså hvis der kommer en eller anden Gothic eller et eller andet, man har lyst til at gå over give dem et kram fordi det er så skønt der kommer lidt mangfoldighed” (Bilag 5, s. 42).

I ovenstående citat beskriver informant 2, et indtryk af elevgruppen, som værende ensartet, hvilket måske kunne være medvirkende til, at der generelt ikke er nogen, der ønsker at skille sig ud fra gruppen ved at have en holdning, som de ikke er sikker på er den ‘rigtige’. Yderligere sammenligner informant 2 den nuværende elevgruppe, med den fra informantens egen gymnasietid, og hvordan de husker elevgruppen fra dengang. At elevgruppen er homogen, anser informant 2 her som noget negativt, og savner at nogen skiller sig ud. Frustrationen over eleverne samt insisteren på, at det ikke er informantens løsning, der fejler noget kunne tyde på, at der er opstået en kognitiv dissonans hos informanten. Informant 2 ved at løsningen ikke virker, da eleverne ikke læser aviserne. Som informanten selv siger: “*Det smider pedellen dem jo troligt væk, der er ingen der tager en avis*” (Bilag 5, s. 42), men i stedet for at finde en anden måde, hvorpå eleverne kan se, læse eller høre nyhederne, holder informant 2 fat i løsningen, hvilket kan anses som værende et managing dissonance and demand skøn for at fjerne den kognitive dissonans. Den kognitive dissonans opstår grundet manglende effekt ved tilpasningsstrategierne, hvormed informanten fjerner ubehaget ved at omdefinere eleverne.

Som forklaret i teori afsnittet, er årsagen til at frontlinjemedarbejdere foretager rutinemæssige skøn, at de grundet organisationsstrukturen, med systematisk pres for at effektivisere og med besparelser på både tid og ressourcer, opfinder tilpasningsstrategier der gør arbejdsopgaverne mere overskuelige og mere simple. Dette er med alt sandsynlighed årsagen til at informant 2 foretager skønnet. Hvis man anser informant 2's beretning på denne måde, vil det være mere ressourcetungt og tidskrævende at løse den kognitive dissonans ved at komme på en ny løsning for at danne eleverne, end at skønne eleverne til at være problemet.

Skønnet ses også ved informant 3, som italesætter, at tilgangen til sine elever er baseret på elevernes egen motivation, således at informanten ikke bruger tid og ressourcer på elever, der ikke ønsker at lægge samme energi i læringen:

“Så sådan at prøve at forventningsafstemme; Hvor ligger du egentlig til, hvad er din forventning, og så prøve at presse dem på deres arbejdsindsats og, den skal ligesom så mål med det, du forventer af dig selv. [...] Sætter nogle individuelle mål, hvad er det egentlig du vil med det her, og det er helt fint hvis man bare vil bestå og bare igennem det her. Det kan jeg sagtens arbejde med. Jeg vil bare gerne vide det, fordi så bliver jeg heller ikke så frustreret over dem, hvis der ikke rigtig sker noget. Så hvis elev ikke rigtig rykker sig, så kan jeg også tænke; Det er også helt fint, og du er her, og bare du gør det så godt som du kan så er det helt fint med mig. Og hvis du bare sidder, og der er også egentlig fint for mig, fordi det er dit valg. Du skal vide at jeg er her til at hjælpe dig hvis du vil noget mere ikk?” (Bilag 6, s. 53).

Informant 3 forklarer her, at informanten forventningsafstemmer med sine elever, for ikke at bruge tid og energi på de elever, der *bare* vil bestå. Som informant 3 forklarer det, er det en løsning, som informanten har fundet på for ikke selv at blive frustreret over elevernes indsats. Med løsningen ligger informant 3 ansvaret for egen læring over på eleverne og mener samtidig, at eleverne selv er i stand til at vurdere deres egen arbejdsindsats og foretage et valg om, hvorvidt de ønsker at deltage i undervisningen. Informant 3's løsning er således at i stedet for, at informanten selv vurderer eleverne som værende 'stærke' eller 'svage' elever, er det eleverne, der vurderer sig selv i forbindelse med en forventningsafstemning, hvilket retfærdiggør informant 3 i at forskelsbehandle eleverne. Informant 3's løsning skal forstås som en respons på frustrationen over ikke at kunne løfte eleverne fagligt i den grad, som informanten ønsker. Dermed forsøger informant 3 at slippe frustrationen ved at foretage en omdefinering af eleverne på

baggrund af elevernes egen vurdering. Denne omdefinering kan være med til at fjerne det krydspres, der ligger bag frustrationen - at informant 3 gerne vil kunne hjælpe alle elever, men ikke finder det muligt grundet omstændighederne. Informanten gør det dog klart, at eleverne er velkomne til at komme igen, hvis de skulle ændre mening. Dette kan der potentielt opstå en udfordring i, da informant 3 i sådan en situation skal omdefinere eleven igen. Informant 3 beskriver dog ikke en sådan situation, hvorfor det kun kan anses som en ubekendt, som mangler at blive belyst. Konsekvenserne ved omdefinering af eleverne kan indbefatte, at der potentielt kan blive overset væsentlige faktorer, såsom familieforhold, psykiske udfordringer eller andet, som er årsagen til, at eleverne mangler motivation for studiet.

5.3.2 Hjælp udefra og ind

Gymnasielærerne oplever, at der er et behov for at effektivisere arbejdsopgaverne ved at reducere dem. Både informant 2 og informant 3 pålægger eleverne, at de selv tager aktivt ansvar, i form af at opsøge nyheder og vurdere egen arbejdsindsats, og informant 1 påpeger også udfordringen i at understøtte den enkelte elev:

“[...] der er ikke så meget tid til sådan at snakke så meget med den enkelte elev, synes jeg, for det er sådan studievejledningen at der må tage hånd om det og så må man jo så prøve at have fokus på det faglige. Men det er også når man har 28 i en klasse, [...] så vil jeg ikke bruge tiden på en eller to elever og så lade de andre 26 elever i stikken. Så jeg synes det er et pres, og ja, det er jo det der er menneskeligt, synes jeg, i lærerrollen, når man har en klasse, hvor der er 28 i, især når det, hvis det, ikke fungerer i en klasse, så er det jo det her med og prøve at se hvordan man kan balancere” (Bilag 3, s. 16).

Informant 1 lægger ikke i samme grad ansvaret over på eleverne selv men anvender en løsning, hvor de elever, som har brug for at blive taget hånd om, bliver henvist til studievejledningen. Ansvar for understøttelse af eleverne videregives til fagprofessionelle såsom studievejleder og psykolog, hvormed informanten tilpasser sig krydspreset om ikke at have tid til den enkelte elev. Informant 1 forklarer selv at løsningen er opstået grundet tidsmangel, og at hvis der bruges “for meget” tid på den enkelte elev er der ikke samme tid til resten. Denne løsning har fælles træk med det rutinemæssige skøn managing access og need versus speed, hvor frontlinjemedarbejderen grundet tids- og ressourcemangel, gør det mere besværligt for dem, der skal modtage

en form for service at få adgang til denne, samt reducere arbejdsopgaverne. Informant 1 hen-sætter ansvaret for den enkelte elevs understøttelse af diverse udfordringer til de fagprofessionelle, således at understøttelsen i undervisningen bliver klassebaseret og derved kan overse vigtige elementer for den enkelte elev. Konsekvensen af dette kan være, at læreren ikke er i stand til at tilpasse undervisningen efter den enkelte, som så resulterer i, at eleven ikke får den rette hjælp. Det kan potentielt være alle elever, der har brug for støtte til forskellige personlige udfordringer, men som nævnt har informanterne stor opmærksomhed på gymnasiefremmede elever, hvorfor elevgruppen særligt kan forventes at have brug for støtte (jf. s. 53).

De elever, der kommer fra gymnasiefremmede hjem, udgør en betydelig andel af dem, som kan have et behov for en form for understøttelse. Informant 1's løsning sætter elever, som kommer fra gymnasiefremmede hjem, i en position, hvor disse elever ikke nødvendigvis kan få understøttelsen i undervisningen, men skal opsøge den. Informant 4 beskriver lignende løsninger med at uddelegere arbejdsopgaver af denne karakter, som informanten forstår det i kraft af sin rolle som rektor:

“Der kan klasselæreren nå at fange det inden, så får vi snakket med dem og måske til en coach eller en psykolog, klasselæreren der tager sig af det, så siger; Prøv nu bare at få det afleveret, og jeg lover du får ikke karakter i den, du prøver bare ikke også? Så få skidt afleveret, så ser vi hvad det er. Så man kan få dem videre, og der har det altså være godt med den der klasselærerfunktion.” (Bilag 7, s. 74-75).

Informant 4 forklarer i citatet, hvordan de hjælper elever, der har behov for støtte eller lignende, og at de ligeledes anvender andre fagprofessionelle (studievejleder, coach og psykolog) til at tage hånd om eleverne som måtte have brug for det. Informant 4 understreger dog, at det i første omgang er klasselærerens arbejdsopgaver, og at klasselæreren og de andre fagprofessionelle efterfølgende, i samarbejde, skal forsøge at understøtte de elever, der skulle have behovet. Informant 4 gør det tydeligt, at klasselæreren skal varetage opgaven at agere bindeled mellem eleverne, de andre lærere og de fagprofessionelle. Opbygningen har fællestræk med hvordan informant 1 beskriver understøttelsesprocessen, men informanten understreger at de er nødt til at fokusere på den hele klasse og det faglige grundet de tilgængelige ressourcer og tid til rådighed (Bilag 4, s. 15-16). Forskellen på løsningerne gør ikke, at organisationens løsning ikke har elementer af det rutinemæssige managing access, men det fremstår i interviewet med informant

4 sådan, at de elever, der kunne have et behov for understøttelse, har nemmere adgang til det, grundet klasselærerfunktionen.

Klasselæreren er en ny rolle, hvortil der hører nye arbejdsopgaver. Disse opgaver indebærer blandt andet det at agere bindeled mellem eleverne og de andre lærere, samt at opfangne mulige udfordringer i klassen. Som informant 4 forklarer:

“Så er der en klasselærer der får flere timer og det er en gennemgående lærer der har dem i tre år der er klasselærer. [...] Og så bliver det sådan en der er tættere på og holder møder med resten af klassens lærere, og har tæt kontakt med studievejlederen og med coachen og psykologen. Så er der noget, så fanger vi det meget hurtigere, for de er meget tæt på eleverne. Og eleverne har også forstået, at hvis de har problemer så kommer de til klasselæreren med det samme ikk?” (Bilag 7, s. 74).

Gymnasielærere der varetager denne funktion, får dermed flere nye arbejdsopgaver og ansvarsområder, som de står som hovedansvarlige for at løse. Der er på alle de andre informanternes respektive gymnasier en lignende struktur, men der er ikke enighed om hvorvidt løsningen virker i praksis, som informant 2 beskriver: “Der er ikke, der er nok en timelærer, men altså der er stadig en tendens til, at hvis man har et problem så går man ikke til klasselæreren så går man til studievejlederen.” (Bilag 5, s. 32). Denne uenighed kan være grundet en forskel på gymnasierne og elevgrupperne, men det kan også skyldes at informant 4 i kraft af sin egen arbejdsfunktion ikke er bekendt med den reelle virkning af klasselærerfunktionen. Informant 4 forklarer dog at; “Det er også elevernes evaluering, det siger de også, at de er rigtig glade for den klasselærerfunktion” (Bilag 7, s. 75), så hvorvidt løsningen har en virkning eller ej står derfor uklart, hvorfor det ville være interessant at undersøge nærmere i en senere undersøgelse.

5.3.3 Kompliceret kommunikation og kvalitative spring

En anden ny arbejdsopgave ligger i det øgede fokus på formativ evaluering, som har til formål at give eleverne indblik i deres udvikling, og i hvor deres styrker og svagheder ligger i de enkelte fag. Som fundet tidligere i analysen oplever informanterne et dilemma i forbindelse med den formative evaluering, hvilket blandt andet skyldes manglende tid afsat til at foretage samtalerne. Gymnasielærerne skal, for at imødegå kravet om formativ evaluering, lægge evalueringssamtalerne ind i undervisningstimen:

“Så det vi så er endt med, det var jo så at jamen så skulle vi lave en kort samtale men hver elev på fem minutter, og det skulle vi så, [...] hvis man har 30 elever og der er sådan lidt skifte og sådan noget ikke også, så tager det to-tre moduler hvor læreren ikke er i lokale sammen med eleverne, hvor vi skal sidde og fortælle dem om hvad de skal gøre, og så skal de sidde og arbejde selv” (Bilag 5, s. 38).

Informant 2 beskriver her en løsning, men er også opmærksom på at den er problematisk grundet, at de elever som ikke har samtale på det pågældende tidspunkt ikke modtager undervisning og derfor skal være fuldstændigt selvkørende. Informant 3 forklarer yderligere at udfordringen med at afvikle den formative evaluering ikke er særligt til stede i informant 3's andet fag idræt, hvor der er muligt at lave den sideløbende med undervisningen:

“I idræt, der er det virkelige, der er det ikke så, hvad skal man sige, struktureret. Det bliver sådan mere, at de arbejder i grupper, og så går man rundt og siger; Prøv lige at gøre det og sådan noget. Så det bliver mere i undervisningen. For der kan man også bare lige vise og; Prøv lige at strække din arm noget mere og sådan eller et eller andet. Det er lidt mere konkret end det er i samfundsfag. Prøv lige at brug nogle ideologier, prøv lige at gå mere i dybden med dine ideologiske teorier og sådan noget. Det bliver lidt mere kompliceret, det kan man ikke bare lige vise og gå videre, så det tager lidt mere tid, så man når ikke på samme måde rundt til så mange synes jeg.” (Bilag 6, s. 55).

I idrætsundervisningen kan man således være til stede imens man foretager den formative evaluering, hvilket man ikke kan på samme måde i samfundsfag. Måden hvorpå informant 2 og informant 3 italesætter formativ evaluering på har elementer fra det rutinemæssige skøn *resource limitation and service demands*, hvori frontlinjemedarbejderen skal løse en opgave, der bliver en ritualiseret begivenhed, som frontlinjemedarbejderen ved ikke virker i praksis. Heri ville den ritualiserede begivenhed være evalueringssamtalerne, som informanterne godt kan se formål med (Bilag 4, s. 19; Bilag 5, s. 39; Bilag 6, s. 54), men som i praksis ikke kan afvikles på en givende måde grundet det faglige tab i de undervisningsgange, der bliver taget ud til afviklingen. Informant 2 og informant 3 udtrykker begge at løsningen på krydspresset forbundet med arbejdskravet om formativ evaluering er kompliceret og ikke konstruktivt, men at det er den mulighed der er. Det skal dog understreges at informant 1 ikke udtaler sig hverken positivt eller negativt omkring afviklingen af den formative evaluering, men kun at *“det har været et*

ganske fint tiltag i forhold til at det er jo egentlig også intentionen i forhold til at læreren er tydeligere i at følge eleven i deres læringsproces og hele tiden give den her formative evaluering til eleverne.” (Bilag 4, s. 19), hvilket ligger i forlængelse af de andre gymnasielæreres anskuelse af formativ evaluering i sig selv.

Gymnasielærerne har også til opgave at være med til at skabe et inkluderende lærings- og arbejdsmiljø i deres klasser (UVM, 2018). For at gøre dette anvender de forskellige løsninger heriblandt undervisningsmetoder fra folkeskolen:

“[...] og så begyndte man så at tage sådan nogle metoder ind, og hvor fandt man de metoder henne i undervisningen? Dem fandt man i folkeskolen, for de havde siddet med det i mange år. Så på den måde så lige pludselig så hvis de ikke forstår, så skal de bruge legoklodser til at bygge et eller andet samfund, de skal tegne, de skal øh, der er kommet mange nye metoder fra folkeskolen ind i gymnasieskolen” (Bilag 5, s. 32).

Informant 2 beskriver, at der over en længere årrække er kommet flere gymnasiefremmede til, og at der af den årsag har været behov for at lave det kvalitative spring fra folkeskole til gymnasiet mindre. Informant 2 forklarer, at informanten husker, at der i 00'erne begyndte at komme en stor andel elever fra denne elevgruppe til gymnasiet. Der var, ifølge informanten, en generel konsensus om at man ikke vidste, hvad man skulle gøre med dem (Bilag 5, s. 32), og at der var flere der ikke mente at det var deres ansvar men de nye elever havde *“ansvar for egen læring”* (Bilag 5, s. 32). For at imødegå de gymnasiefremmede elever var der grund til at se til folkeskolen for at finde pædagogiske redskaber og metoder til formidling, såsom klodser og at tegne. Den nye tilgang med at formidle fagligt materiale med nye, mere pædagogiske metoder gøres, som sagt, i et forsøg på at gøre det muligt for de elever, som kommer fra gymnasiefremmede hjem, at klare sig igennem gymnasiet. Informant 2 beskriver løsningen, som noget ‘man’ gør, og får det derfor til at fremstå som en løsning, der anvendes generelt og da det er en løsning informant 2 fremhæver, må vi antage at det er en løsning, som informanten selv anvender.

Dilemmaet med en divergent elevgruppe står alle informanterne overfor, og for at løse denne opgave har de fundet forskellige løsninger, men det mest fremtrædende er, at informant 2, informant 3 og informant 4 alle omdefinerer eleverne, som kommer fra gymnasiefremmede hjem som nogle der *“bare vil bestå og bare igennem det her”* (Bilag 6, s. 53), *“doven-lars, altså dem der ikke har læst”* (Bilag 5, s. 32) og *“nogle drenge der har lidt svært ved at møde,*

og det er, og nogen er slændrigander ikk?” (Bilag 7, s. 75). Dette er blot eksplicitte eksempler på elev synet, men synet ligger også implicit gennem deres interviews. Omdefineringen er en løsning, der sker som en reaktion på en kognitiv dissonans, hvori informanterne oplever, at de ikke har tid og ressourcer til at varetage den nye arbejdsopgave, der er i at facilitere et læringsmiljø, som både fungerer for de elever, der kommer fra gymnasiekendte hjem, og dem der ikke gør. En anden løsning, der bliver beskrevet som en måde at skabe et godt undervisningsmiljø, er at lave færre summative evalueringer. I følgende citat beskriver informant 1, hvordan informanten er opmærksom på vigtigheden af at hjælpe ved brug af anvisninger, som kan bruges som rettesnor for eleverne, men at det er en kompleks balancegang:

“Altså jeg kan skabe et godt undervisningsmiljø men der er også nogen man tænker at det er bare den karakter du får, fordi det er sådan du har præsteret til en terminsprøve for eksempel. Jeg kan jo give dig nogle anvisninger i forhold til hvordan du kan få mere, men man kan også bare synes nogen gange at det her pres kan jo også komme så at sige eksogent udefra, altså det her med at det kan være svært at gøre så meget ved, at der er så høje karakterkrav eller der er en præstationskultur eller en individualisme eller hvad vi skal kalde det, i det omkringliggende samfund. Det kan jeg ikke gøre så meget ved, men jeg kan i hvert fald prøve så vidt muligt og sætte nogle pejlemærker op, sådan at man ikke synes, at man ja famler i blinde i forhold til, at man ikke ved, hvor man skal sætte ind henne, hvis man skal have en højere karakter [...] Men det kan også nogen gange være svært i den alder fordi at det kræver også en vis refleksion over egen niveau og egen deltagelse og alle mulige ting som også er svært. Så det bliver nogle gange komplekst synes jeg.” (Bilag 4, s. 19-20).

Kompleksiteten, som informant 1 oplever, illustrerer det krydspres undervisere står overfor i gymnasieskolen. Elevernes forventninger om høje karakterer, som er skabt af udefrakommende pres (høje karakterkrav, præstationskultur, individualisme) gør, at informant 1 i sit arbejde skal nytænke, hvordan informanten guider eleverne, så eleverne har en forståelse af deres styrker og svagheder, på en måde som de kan forstå, da det som informant 1 siger kan kræve en vis form for selvrefleksion. Informant 3 beskriver også betingelsen om reducere af summative evalueringer som givende for eleverne: *“Så jeg tror det har været givende for flere at de ikke er målt i ligeså høj grad, så mange gange eller kun en gang ud over årskarakteren”* (Bilag 6, s. 59).

Informant 3 forklarer, at de har oplevet en positiv effekt af at afgive færre karakterer, da det måske har været med til at mindske karaktærræset (Bilag 6, s. 58).

5.3.4 Det står i læreplanen

Der er i forbindelse med den nyeste gymnasireform blevet ændret i opbygningen af gymnasiet således, at der nu er et grundforløb. Grundforløbet er som beskrevet tidligere i analysen ikke populært blandt informanterne, der oplever at det er tid som lærere og elever kunne have brugt bedre, hvis der ikke var et grundforløb (jf. s. 48). Dette skyldes eksempelvis, at man som lærer ikke kan være helt sikker på, hvad eleverne, som man ikke selv havde i løbet af de tre måneder, har lært. Formålet med grundforløbet er at introducere eleverne til de forskellige fag, men da det ikke er fastlagt med temaer, kan lærerne finde det nødvendigt at lave en introduktion igen, når eleverne kommer ud i deres studieretningsklasser. Problemet bliver derfor, at der er meget tid, som bliver brugt på potentielle gentagelser, hvilket informant 1, i samarbejde med deres kollegaer har prøvet at imødegå:

“Altså vi gør det jo i forhold til sådan noget som grundforløbet og prøver at stilladserer det, som det hedder, men altså man kan sige vi gør det nok mest i forhold til at diskutere emner og sådan bringe på banen hvad kunne så være interessant og arbejde med nu.” (Bilag 4, s. 17).

Flere af informanterne nævner løsningen, men nævner ligeledes at det ikke fungerer i praksis. Informant 2 forklarer hvordan lærerne på deres gymnasium også samkører undervisning i forbindelse med særligt grundforløbet, hvor informanten understreger, at;

“[...] jeg synes det her er en katastrofe, intet mindre. Altså det er, vi spilder tre måneder. Vi spilder tre måneder [...] og det skal og det står i læreplanen, [...] sådan er det på alle gymnasier.” (Bilag 5, s. 30).

Informant 2 sætter i citatet ord på den frustration som informanten selv har over grundforløbet. Stilladseringen af undervisningen under grundforløbet gør, at den enkelte lærer samtidig oplever at have mindre autonomi over tilrettelæggelsen af undervisningen, hvilket vi fandt at være væsentligt for at facilitere dannelsesprocessen (jf. s. 52). Løsningen bliver, alt andet lig, foretaget for at gøre arbejdsopgaverne, forbundet med grundforløbet, mere effektive ved at sætte dem

i system. Hvilket gør, at der er dele af det rutinemæssige skøn need versus speed, som bliver fremtrædende i løsningen, da gymnasielærerne oplever, at skulle ofre deres grundighed for en hurtigere og simplere løsning. Ifølge Brodtkin kan effektiviseringen lede til at man mister målet med arbejdsopgaven af syne og at det potentielt kan få negative konsekvenser for servicens modtager, som heri er eleverne.

Disse elementer er medvirkende til at skabe et krydspres hos gymnasielærerne, hvor de gennemfører grundforløbet, selvom de ikke mener det virker efter hensigten. Italesættelsen af grundforløbet og måden, hvorpå det udføres, tegner et billede af, at informanterne anser det som værende et ritualiseret skøn. Hvilket betyder, at de oplever grundforløbet, som noget de skal gennemføre, selvom de ikke mener, at det gavner eleverne. Yderligere oplever informant 2 kognitiv dissonans over for de nye elever under grundforløbet:

“[...] grundforløbsklasserne gør det jo ikke lettere fordi så skal jeg, i virkeligheden skal jeg jo lære nye navne når vi starter, og så kommer de ind i nye klasser, og så skal jeg faktisk til at lære navnene om igen, og så ender det tit med at så siger man så sparer man altså navnerunden væk i den første navnerunde, så siger man ‘jeg gider ikke lærer deres navne at kende’, fordi så lærer man de første navne at kende, og jeg ved, og jeg gør det også tit i idræt, jeg kommer ikke til at lære jeres navne at kende, i kan lige så godt glemme det, så det bliver bare dig der og du og ham.” (Bilag 5, s. 34).

Informant 2's oplever, at der ikke er tid og overskud til at investere i eleverne før informant ved om det er de elever, som de kommer til at have fremadrettet. Informanten mindsker den kognitive dissonans ved ikke at definere eleverne, hvilket deler elementer med det rutinemæssige skøn managing dissonance and demand, som tidligere i analysen er blevet brugt til at beskrive omdefinering af eleverne. Ved denne løsning er der ikke tale om en decideret omdefinering, men en generalisering i sådan en grad at *“alle de nye 1.g'ere de er lyshåret og hedder Ida”* (Bilag 5, s. 34). Informantens løsningsstrategi bliver således at ‘droppe’ at lære elevernes navne for at spare tid og ressourcer, som derved kan bruges på uddannelsesdelen. Dette rutinemæssige skøn er en omdefinering af informantens arbejdsopgave ovenfra. Hvor informant 2 tidligere har været i stand til at definere og administrerer over egen undervisning, står informant nu tilbage uden denne mulighed, hvorfor der opstår kognitiv dissonans, som informant fjerner ved at omdefinere eleverne. Dette kan have konsekvenser i relationen mellem lærere og elever, da eleverne i begyndelsen af deres gymnasietid bliver mødt af lærere, der ikke virker

til at interessere sig for dem, hvorfor der kan opstå en manglende tillid i relationen, hvis eleverne fortsat skal følge den pågældende lærers undervisning. I sidste ende kan det skade dannelsen af eleverne.

5.3.5 Vi gør det sammen

I forbindelse med den nye gymnasiereform er det nye begreb karrierelæring blevet en del af arbejdsopgaven. Som beskrevet tidligere i analysen har der været tvivl forbundet med begrebet, da det mangler en klar definition. Hertil forklarer informant 1, at de i deres faggruppe har diskuteret det meget, hvilket har givet dem en fælles forståelse af begrebet og hvordan man kan afvikle kompetencemålet i sin undervisning (Bilag 4, s. 7). Denne uklarhed i lovgivning har givet anledning til, at gymnasielærerne i fællesskab har fundet på en løsning, som kan afhjælpe det krydspres, der er opstået af uklarheden i definitionen. Ved at løse dilemmaet i fællesskab får deres fælles definition og afviklingsmetoder en højere grad af validitet for dem og de skal som underviser ikke frygte for at "gøre det forkert", hvilket potentielt kunne have konsekvenser. Der er lignende løsninger, hvor gymnasielærerne bruger deres faggruppe til at sparre med omkring udformningen af spørgsmål til terminsprøver eller om undervisningsforløb (Bilag 4, s. 17; Bilag 6, s. 53).

Løsningen har til hensigt at lærerne i fællesskab definerer arbejdsopgaven, hvilket er en kategori, som Brodtkin ikke finder i sin undersøgelse. Dette kan betyde, at der er tale om en tilpasningsstrategi, som vil være mere fremtrædende i vores kontekst. I Brodtkins undersøgelse understreger hun, at der afhængig af kontekst kan være nogle kategorier, som er mere fremtrædende end andre, samt at der kan være flere (Brodtkin, 2011, s. 255, 259, 262). Grundet at vi har opstillet åbne kodningsspørgsmål, har vi kunne afdække mulige rutinemæssige skøn, som Brodtkin ikke finder i sin undersøgelse af beskæftigelseskontorer. Dette viser, at frontlinjemedarbejderes skøn bliver formet af de strukturelle rammer, der eksisterer i den pågældende institution. Samarbejdet i faggrupperne bliver også brugt på andre måder. Informant 4 forklarer hvordan informanten dygtiggør sine ansatte:

"[...] der vurderer de simpelthen, når man søger et kursus, er det relevant for personen, er det relevant for faggruppen, er det relevant for gymnasiet. Hvis det er, jamen så er der krav til at hvis man så tager afsted på det kursus, så skal man så dygtiggøre de andre. Det kan godt være vi sender to eller tre afsted på samme kursus, men de skal så komme tilbage og fortælle faggruppen hvad de har lært." (Bilag 7, s. 73).

Som beskrevet tidligere i analysen, sender gymnasiet nogle få lærere afsted på kurset og giver, de der har været afsted, ansvaret for at få videreformidlet kursets indhold til de andre i deres faggruppen "*for ligesom alle kommer igennem*" (Bilag 7, s. 73). Løsningen kommer som følge af nedskæringer i gymnasiets ressourcer. Manglende økonomiske ressourcer har gjort det nødvendigt at omstrukturere, hvordan man efteruddanner gymnasielærerne effektivt. Effektiviseringen har nogle mulige konsekvenser, da man risikerer at miste vigtige dele af det, som bliver givet på kurserne. Tilpasningsstrategien vil passe ind i det rutinemæssige skøn need versus speed, da grundigheden bliver sekundær i forhold til effektiviteten. Dette kan resultere i at lærerne ikke er ordentlig forberedt på nye udfordringer i forhold til elevgruppens pædagogiske behov eller ikke er klædt på med nye fagfaglige relevante teorier og metoder, og de derfor ikke kan forberede deres undervisning eller understøtte deres elever lige så godt, som hvis alle kunne deltage i disse kurser.

5.3.6 Opsummering

Denne del af analysen har haft fokus på de løsninger som de undervisende bureaukrater foretager, når de bliver konfronteret med det krydspres, som de oplever i kraft af deres arbejde. I den forbindelse har vi løbende vurderet disse løsninger og tilpasningsstrategier ud fra et street-level bureaucracy perspektiv, hvor vi har fundet flere af disse løsninger til at være rutinemæssige skøn. Brodtkin har i sin undersøgelse fundet fire former for skøn. I det empiriske materiale har vi fundet skøn, der kan placeres inden for alle kategorierne, og samtidig har vi yderligere fundet det rutinemæssige skøn, som omhandler dialog mellem kollegaer for at opnå konsensus over nye arbejdsopgave. Dette gør lærerne for ikke at opleve at stå alene med en potentiel løsning, når der er tvetydigheder, modsigelser og mangler i kravene til arbejdsopgaverne, som er pålagt af lovgivningen. I det empiriske materiale finder vi det rutinemæssige skøn i forbindelse med det nye begreb karrierelæring, hvor lærerne i fællesskab er blevet enige om en definition og en undervisningspraksis for at leve op til den nye læreplan. Skønnet, ligesom de andre, bliver foretaget af frontlinjemedarbejderne, hvor de agerer som rationelle aktører, og kan forstås som en ubevidst cost-benefit-vurdering fra deres side for at navigere i situationer, hvor der opstår kognitiv dissonans og/eller krydspres.

Frontlinjemedarbejdernes skøn indtræder i situationer, hvor de ikke oplever at have tid eller ressourcer til at løse opgaven, som de plejer eller gerne vil. Dette resulterer i, at der ikke

er samme overskud til eksempelvis at lære eleverne at kende, lærer de gymnasiefremmede elever de koder, der skal til for at klare sig godt i gymnasiet eller understøtte dannende elementer som nyheder og aktivisme. Opgaven der er blevet prioriteret at løse er, at “de lærer noget” og fokuset er heri på det fagfaglige, da det i høj grad bliver forstået som et af de vigtigste mål af informanterne, hvortil almindannelsen træder mere i baggrunden.

5.4 Elevsyn

Lærerne oplever i deres arbejdspraksis at stå i et krydspres formet af den formelle lovgivning og de strukturelle rammer, der er sat for organisationen. Dette udløser, at lærerne må foretage forskellige skøn for at nå de opstillede krav mest effektivt. I ovenstående afsnit har vi fortolket og analyseret på de handlinger, som informanterne foretager i deres arbejdspraksis. Heri finder vi, at flere af disse handlinger består i en omdefinering af eleverne. Ifølge teorien foretager frontlinjemedarbejdere skønnet for følelsesmæssigt at tilpasse sig krydspreset og eventuelt kognitiv dissonans, der opstår af dette. Tidligere har vi påpeget at omdefineringen er en tilpasningsstrategi, som særligt bliver anvendt af medarbejdere, der gerne vil kunne gøre mere for deres borgere. Dette sammensat med at den interviewede rektor argumenterer for, at de fleste gymnasielærere er dedikeret til lærergerningen, er det ikke overraskende at alle informanterne anvender dette skøn.

En overordnet omdefinering, som vi finder blandt alle fire informanter, er definering af “dygtige” og “flittige” elever over for “dovne” og “svage” elever. Informant 2 italesætter blandt andet opdeling ved at lave tre grupper: “*doven-lars, altså dem der ikke har læst*”, “*mellemgruppen*” og “*de flittig læserne*” (Bilag 5, s. 32). Ud fra denne opdeling omdefinerer informanten elever, som ikke har læst, til at være dovne. Informant 2 kan derfor risikere at overse vigtige årsager til, at disse elever ikke har læst, da informanten har defineret årsagen til at være dovenskab.

Informant 3 italesætter også en gruppe af eleverne, som elevgruppen der ikke har fokus på undervisning: “*I dag sidder de bag en skærm, så de er sådan lidt, de sidder bag et skjold, så man skal på en eller anden måde sådan; Hallo er i her?*” (Bilag 6, s. 54). For informanten er dette et generelt problem, som informanten henviser til ved de fleste elever. Informant 3 påpeger dog en problematik med at nogle elever gemmer sig bag computere og ikke følger med, hvilket informant 1 også pointerer som et problem. Der er blandt informanterne en diskurs om, at en

gruppe af eleverne ikke er motiveret for at være til undervisning og i stedet bruger tiden på at “*spille for meget computer eller sidde og laver alt muligt andet i timerne*” (Bilag 4, s. 14).

Informant 4 bruger samme diskurs som de resterende informanter. Rektoren pointerer, at gymnasiet har en gruppe af elever “*der sidder ned på bagerste række og tænker det er sgu fint nok det her*” (Bilag 7, s. 72). Det står derfor tydeligt, at informanterne opdeler elever i flittige og dovne kategorier, hvor lærerne ikke nødvendigvis forholder sig til hvilke grunde eleverne kan have til at spille computer i timerne eller til ikke at få læst deres lektier. De definerer derimod grunden til at være, at elevgruppen er dovne og mangler motivation.

Billedet tegner sig gennem hele interviewmaterialet, og bliver endvidere opdelt i køn flere steder. Det betyder, at informanterne opdeler i *de flittige piger* og *de dovne drenge*. Når lærerne italesætter præstationskulturen samt karaktærræset, er det oftest med reference til pigerne i klassen. Informant 2 italesætter blandt andet: “*der sidder nogle piger på forreste række, og nu sætter jeg køn på igen, men det er de der 12-tals piger*” (Bilag 5, s. 41). Hvilket er direkte modsat den italesættelse rektoren lavede af ‘eleverne på bagerste række’, som rektoren senere pointerer, oftest er drenge (Bilag 7, s. 73). De ambitiøse piger, der søger høje karakterer, er noget flere af lærerne italesætter.

“Og det her med forventningspresset hjemmefra og andre steder fra og fra veninder osv. fylder ret vildt meget. Der er helt klart også drenge, der har det sådan, men jeg tror de tager lidt mere loose på det nogle gange i gymnasiet end pigerne gør, er mit generelle indtryk.” (Bilag 4, s. 18).

Som informant 1 påpeger, er det et generelt indtryk, men opdelingen mellem ambitiøse piger og drenge der tager det stille og roligt eksisterer i diskursen. Ud fra denne kønsopdeling kommer lærerne til at se pigerne som en gruppe, der er ambitiøse og søger høje karakterer, med risiko for at blive såret ved dårlige karakterer, og drengene som nogle der tager *loose* på gymnasiet. Defineringen af at ambition og motivation for høje karakterer er påvirket af køn, kan have de konsekvenser, at lærerne i højere grad opdager udfordringer pigerne har, fordi de forventes at være motiveret for studiet, mens de omvendt risikerer at overse vigtige faktorer for drengenes engagement i skolen.

Nogle af informanterne kommer også til at skabe en distance mellem dem og eleverne, hvilket blandt andet betyder at informant 3 siger således: “*Jeg tænker at det nok også har noget*

med vores klientel at gøre altså [...]” (Bilag 6, s. 57). Dette siger informanten i henhold til en samtale vedrørende udfordringer med elever. Informanten bruger ordet klientel om eleverne, hvor informanten argumenterer for, at nogle gymnasier har et bedre eller værre klientel end der er på informantens egen arbejdsplads. I ordbogen er klientel defineret som “en kreds af kunder” (Ordnet, 2022), derfor kommer eleverne til at blive defineret som kunder og ikke som elever. Definitionen af eleverne virker problematisk i forhold til arbejdskravet til læreren om at understøtte elevernes dannelse heri at bidrage til udvikling af elevernes personlige myndighed og ansvarlighed til samfundet (Larsen, 2021). Informanten italesætter kun eleverne som klientel denne ene gang, derfor kan der ikke argumenteres for en generel tendens til at forstå eleverne som kunder, men det er påfaldende at ordet alligevel bliver anvendt i interviewet. Derfor kan det formodes at denne forståelse til eleverne bliver italesat i organisationen, og derfor potentielt kan have en betydning for hvordan lærerne tilgår eleverne.

Dette skøn er særligt foruroligende, da disse skøn potentielt kan overse vigtige faktorer og elementer, der har betydning for eleverne. Det kan blandt andet være udfordringer den enkelte elev har eller faktorer, der kan bidrage til at lærerne bedre kan forstå og hjælpe eleverne til at komme godt gennem gymnasiet. Grundet krydspresset, som lærerne befinder sig i, kommer organisationen til at italesætte en forkert virkelighed, hvor der eksisterer en opdeling af ‘flittige’ og ‘dovne’ elever samt en kønnet opdeling af ambition og motivation. Diskursen kan være medvirkende til at konstruere en virkelighed i organisationen, hvor eleverne kommer til at opfylde disse stereotyper grundet italesættelse af det. Det kan derfor have konsekvenser for pigerne, som har svært ved skolen, da de føler, at det er vigtigt at få høje karakterer og succes. Omvendt kan det have konsekvenser for drengene med et højt fagligt potentiale, som ikke bliver opfyldt grundet en forventning til at drengene er dovne og uambitiøse. Der er derfor risiko for, at eleverne ikke bliver understøttet som de skal, fordi underviserne ikke har ressourcer og tid til at tage hånd om disse elever. Endvidere kan lærerne komme til at give op på bestemte elevgrupper, hvorfor elevgruppen ikke får den rigtige understøttelse til både at blive dannet og uddannet i organisationen.

5.5 Delkonklusion

De undervisende bureaukrater oplever, at der i krydset mellem at være fortolker af den formelle lovgivning og at sætte politikken i handling opstår et pres. Dette krydspres indtræder grundet de organisatoriske strukturer, som er formet af reformændringer, retningslinjer og krav til arbejdsopgaverne. Vi finder, at lærerne oplever en række af dilemmaer både når de møder lovgivning og når de skal omsætte fortolkningen af den til arbejdspraksis inden for de strukturelle rammers tilgængelige ressourcer og tid til rådighed.

Dilemmaer forbundet med fortolkningen af lovgivningen fremkommer i flere henseender, blandt andet når lærerne skal fortolke arbejdsopgaverne at danne og uddanne. I samtalerne med lærerne kommer det dog til udtryk, at de deler fortolkningen af lovgivningens formål, hvor de betragter et af de vigtigste mål, som det at eleverne lærer noget. Læringen skal faciliteres gennem en nærværende og interessant undervisning, der giver eleverne lyst og evne til at deltage i samfundet. De er samtidig enige i at formålet med dannelsen er, at eleverne bliver selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere gennem nærværende og interessant undervisning. Endvidere opstår fortolkningens dilemma grundet tvivl forbundet med 'hvordan' lærerne sikrer, at eleverne opnår dette. Vi finder, at informanterne oplever udfordringer med spørgsmålet om 'hvordan' konkrete krav skal faciliteres. Særligt er nye begreber som kompetencer og karrierelæring til fortolkning, hvormed lærerne oplever at skulle definere opgaven for dernæst at facilitere den i praksis. Dette giver autonomi til lærerne, men er medvirkende til, at lovgivningen ikke nødvendigvis bliver implementeret efter hensigt, da det er op til den enkelte lærer at fortolke hvad kravet reelt betyder og hvordan det skal implementeres.

Når informanterne skal sætte den fortolkede politik i handling, står de overfor et krydspres mellem at facilitere politikken under de betingelser og strukturer, der eksisterer i samfundet på nuværende tidspunkt. Underviserne ønsker at understøtte eleverne til gennem uddannelsen at blive selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere, men finder håndtering udfordrende blandt andet grundet en reducere i forberedelsestiden samt høje krav til læreren. Endvidere forklarer informanterne at masse gymnasiet kræver ressourcer og tid således, at læreren kan understøtte undervisningsdifferentieringen, der sikrer *alle* elever. Vi finder dermed et internt krydspres, hvor de tilgængelige ressourcer og tid til rådighed er medvirkende til at skabe et pres for underviserne. Foruden det interne krydspres forklarer lærerne, at ydre faktorer har afgørende betydning for håndteringen af undervisning. Det udefrakommende pres indtræder i gymnasiet gennem et fokus på præstationer, elevernes egne udfordringer, offentligheden og medier.

Vi finder, at lærernes oplevelse af krydspres betyder, at de er nødsaget til at foretage en række skøn i deres arbejdspraksis for at tilpasse sig deres arbejdsbetingelser. I kraft af disse skøn opstår der en ubalance i håndteringen af dannelse og uddannelse, hvor det i nogle tilfælde primært bliver elevernes ansvar at holde sig opdateret på samfundet samt holde sig motiveret. I andre tilfælde hensætter lærerne arbejdsopgaver til andre for at effektivisere og reducere arbejdsopgaverne. Derudover prioriterer lærerne, at klassen som helhed bliver uddannet og dannet, hvorfor de må nedprioritere det enkelte elev-lærer-forhold. Dette resulterer i, at lærerne oplever kognitiv dissonans i forbindelse med flere af deres arbejdsopgaver, grundet et ønske fra deres side om at facilitere et trygt læringsmiljø, som medvirker til at skabe selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere. Derfor omdefinerer lærerne eleverne for at mindske ubehaget. Omdefineringen af eleverne kan potentielt skade både uddannelsen og dannelsen af eleverne, samt skabe ulige understøttelse af eleverne afhængigt af familiebaggrund og køn.

6. Diskussion

Dette afsnit har til hensigt at diskutere specialets fund, og hvordan disse kan være med til at finde svar på vores undren. Som det første vil vi se på om lærerne oplever det dobbelte formål i gymnasiet, næst om den nuværende lovgivning giver dem mulighed for at uddanne og danne, og slutteligt hvilke handlinger denne lovgivning afføder og hvilke konsekvenser det medfører.

I eksisterende litteratur som undersøger dannelse og uddannelse i det danske uddannelsessystem, har vi fundet, at flere forsker og fagpersoner argumenterer for, at der eksisterer et dobbelt formål. Det dobbelte formål har lagt grundlag for en undren om hvordan det bliver faciliteret i den almene gymnasieskole, som uddanner den største gruppe af ungdomsgenerationen. Men oplever gymnasielærerne uddannelse og dannelse som et dobbelt formål?

De adspurgte lærere italesætter de to formål som teoretisk adskilte, hvor de definerer uddannelse som det at tillære faglig viden og dannelse som det at blive samfundsborger. I praksis oplever lærerne dog, at de to formål er afhængige af hinanden. Ifølge informanterne kan eleverne ikke tilegne sig den faglige viden uden at have lyst og evne til at deltage i undervisningen. Denne lyst og evne skal eleverne opnå gennem en undervisning, der er nærværende og spændende for eleverne, hvori eleverne får lyst til at deltage i samfundet. Lærerne forstår dermed almindelse i forlængelse af Klafkis kategorial dannelsesbegreb hvori dannelsen handler om, at eleverne tilegner sig viden, som gør dem i stand til at begive sig i samfundet. Lærerne oplever også at dannelsesbegrebet er abstrakt og kan være alt fra at opdrage til at udvikle selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere. Derfor adskiller de ofte formålene fra hinanden i deres italesættelse af begreberne, hvor nogle af informanterne forklarer, at enkelte svage klasser i højere grad skal opdrages, hvilket sænker fokuset på det faglige. Omvendt kan de stærke klasser have et større fokus på det faglige og sænke fokuset på den opdragende del. Lærernes italesættelse af de to formål viser, at formålene bliver set som forskellige, men samtidig forklarer vores informanter, at det ene ikke kan finde sted uden det andet. Dette indikerer, at lærerne oplever de to formål som et dobbelt formål, hvor de to begreber kræver forskellige tilgange, men som i samspil kan sikre at eleverne både bliver uddannet og dannet. Vores fund understøtter dermed den eksisterende forskning foretaget i folkeskolen samt fagpersoners fortælling om gymnasieskolen som værende sted for en dobbelthed.

De adspurgte lærere forklarer, at den ideelle underviser og undervisning faciliterer begge formål, således at eleverne bliver dannet gennem en spændende og nærværende undervisning.

Gymnasieskolens dobbelte formål skal derfor faciliteres i samspil men på forskellige måder. Er det muligt for lærerne at håndtere det dobbelte formål, inden for de strukturelle rammer på det almene gymnasium?

Inden for det sidste årti har skiftende regeringer ikke prioriteret at poste penge i de gymnasiale uddannelser, og har lavet store besparelser, som ikke er blevet tilbagerullet. Sideløbende er der kommet nye krav fra undervisningsministeriet til undervisningen såsom krav til afviklingen af karrierelæring, digital dannelse og grundforløb, hvilket har til formål at danne eleverne og gøre dem i stand til at foretage valg i forbindelse med uddannelse og karriere. Dog har disse nye arbejdsopgaver og en strammere økonomi resulteret i, at lærerne ikke har samme tid til at varetage deres jobfunktion uden at opleve et behov for at gå på kompromis med, hvordan de ønsker at udføre rollen som lærer. Et af de steder hvor lærerne går på kompromis og finder på nye løsninger, for at effektivisere og mindske krydspresset, er i forståelsen og relationen til eleverne. Her er flere af de adspurgte lærere nødsaget til at "droppe" at lære elevernes navne i starten af deres gymnasietid, for at spare tid, der i stedet bliver brugt på den faglige del af undervisningen. Dette er til frustration for underviserne, der oprigtigt ønsker at være medvirkende til at danne såvel som uddanne eleverne. I praksis finder vi dog, at lærerne oplever ikke at have de nødvendige ressourcer til at håndtere både den faglige og den pædagogiske del af faget, hvilket kan betyde en ubalance i prioritering af de to formål.

Siden 00'erne er elevgruppen på gymnasiet blevet mere divergent og flere fra gymnasiefremmede hjem går nu på gymnasiet, hvorfor lærerne har skulle bruge mere tid på at lære dem *hvordan* man går på gymnasiet. Denne tid er blevet reduceret, hvilket gør at lærerne oplever, at de ikke har mulighed for at give denne elevgruppe de redskaber, der skal til for at komme godt igennem gymnasiet. Lærerne forklarer, at opgaven i at undervisningsdifferentiere kræver mange overvejelser, refleksioner og tilstrækkelige ressourcer, hvilket de oplever at mangle. Denne opdragende og dannende opgave bliver derfor tilsidesat for at nå de andre mere fagfaglige mål, for som lærerne ser det, er eleverne der for at lære noget. Dette skaber dog et krydspres for informanterne, da de samtidig forklarer, at denne dimension ikke kan ske uden at den pædagogiske indsats. Diskursen om at "lære noget" betyder, at man skal lære noget fagfagligt, hvilket både fremgår af interviewene og den offentlige samtale. Men ifølge Hammershøj (2020) kan opfattelsen, der ligger heri, gøre at uddannelsessystemet tilsidesætter et vigtigt element, i et forsøg på at gøre eleverne klar til arbejdsmarkedet. Flere arbejdsgivere er begyndt at veje personlige kompetencer lige med faglige og professionelle kompetencer, og man kan derfor komme til at klæde eleverne forkert på ved ikke at vægte personlighedsudvikling og dannelse ligeligt med læring og uddannelse.

Disse faktorer indikerer, at lærernes autonomi i håndteringen af undervisningen bliver mindsket, hvilket ifølge Tange (2020, s. 92) kan være medvirkende til at mindske fokus på de dannende elementer. Denne relation mellem lærerens autonomi og elevernes dannelse er også optrædende i dette speciales fund, men det er ikke det eneste element, der har indvirkning på dannelse. De adspurgte lærere nævner alle, at der er udefrakommende faktorer, som påvirker både lærerne og eleverne, samt har indvirkning på uddannelseskulturen, der værdsætter præstationer og resultater. I denne præstationsorienterede uddannelseskultur skabes der en ubalance i det dobbelte formål, hvor lærerne sætter fokus på den del, der faktisk kan måles og vejes, og tilsidesætter dannelsesdelen, grundet manglende overskud til at fortolke på hvad dannelse er samt manglende ressourcer og tid til håndteringen af begge formål.

Den nuværende lovgivning har en række af tvetydigheder, mangler og modsigelser, hvilket gør, at lærerne må fortolke på flere dele af politikken. Dette afføder en række af skøn, som vist i analysen, hvilket vi anser som værende rutinemæssige skøn. Disse skøn er dermed en del af politikken, som borgeren møder på gymnasiet. Men har skønnene konsekvenser og hvilke?

Skønnene bliver foretaget i det krydspres som lærerne befinder sig i, derfor har de til hensigt at mindske presset ved at gøre arbejdsopgaverne nemmere. Det betyder, at politikken ikke altid bliver implementeret efter hensigt. I ovenstående har vi argumenteret for, at de tilgængelige ressourcer og tid, der er til rådighed for underviserne, er medvirkende til at skabe en ubalance mellem de to formål med gymnasiet. Der er på baggrund af en række dilemmaer et øget fokus på de konkrete fagfaglige mål. I forlængelse af det finder vi, at grundforløbet kan øge distancen mellem lærer og elev, som potentielt kan være fremmedgørende over for eleverne. Derved er det tydeligt, at det har konsekvenser for håndteringen af det dobbelte formål, hvormed dannelsen bliver nedprioriteret og i værste fald 'glemt' for et øget fokus på formålet om at uddanne eleverne, men hvilke konsekvenser har det for de undervisende bureaukrater, der skal facilitere dette?

Lærerne ønsker at facilitere begge dele af formålet, men oplever at befinde sig i et krydspres mellem at skulle sikre uddannelse og dannelse til alle elever inden for de strukturelle rammer i institutionen. Særligt informant 2 og informant 3 oplever krydspreset som ubehageligt eller frustrerende grundet oplevelsen af at mangle tid til at varetage begge formål. Informant 1 oplever ikke krydspreset på denne måde, men forklarer at varetagelsen af begge formål kræver mange overvejelser og samtaler med kollegaer, hvilket kræver de rette ressourcer. Vi finder gennem vores interview derfor forskellige oplevelser og konsekvenser af krydspreset. På den

ene side er det tydeligt at krydspreset kan risikere at skabe kognitiv dissonans for lærerne, hvorfor de finder sig nødsaget til at fjerne ubehaget gennem omdefinering af elever og/eller effektivisering af deres arbejdsopgaver. På den anden side oplever informant 1, at krydspreset kan give gavnlige diskussioner med kolleger, hvilket hjælper læreren med at fortolke lovgivningen og gavner gymnasiet. Informant 1 oplever dog også at mangle tid til den enkelte elev og omdefinerer, som de øvrige informanter, nogle af sine elever ud fra køn i henhold til ambition samt motivation.

Omdefinering er et skøn som skal hjælpe frontlinjemedarbejdere med at fjerne ubehaget ved ikke at kunne handle ud fra de værdier og ønsker medarbejderen besidder. Vi finder i vores undersøgelse, at alle informanter omdefinerer eleverne, hvilket indikerer, at de alle oplever kognitiv dissonans forbundet med deres arbejdspraksis. Dette kan have konsekvenser for lærernes arbejdsglæde og hvorvidt de er tilfredse med deres arbejde. Omvendt finder vi også, at de forskellige krydspres ikke nødvendigvis fører til kognitiv dissonans, men bliver anset som gavnlige for gymnasiet, lærerne og eleverne. Krydspreset kan på den måde være gavnlige for eleverne, når gymnasierne er nødsaget til at tiltrække elever gennem et bredt tilbud af dannende aktiviteter. Derudover kan krydspreset medfører diskussioner internt, hvilket kan bidrage til bedre forståelse af arbejdsopgaverne. Informant 1 er den eneste af informanterne, som italesætter den positive effekt af krydspreset, hvor de øvrige informanter i højere grad oplever det som generende for deres arbejdspraksis. Derudover forklarer informant 1, at selvom reformændringer kan sætte en retning, oplever informanten, at man i praksis ofte gør det, som man 'altid' har gjort. Dette antyder, at informanten i en vis grad holder fast på sin autonomi i henhold til rollen som underviser, hvilket kan være årsagen til, at informanten i højere grad oplever krydspreset som givende for læreren selv og gymnasiet. Det bliver dermed tydeligt, at de strukturelle rammer for arbejdspraksissen kan have konsekvenser for lærernes arbejdsglæde og håndtering af det dobbelte formål.

7. Konklusion

Hvordan kan vi så forstå gymnasielæreres håndtering af det dobbelte formål om både at udanne og danne elever i det almene gymnasium? Vi har gennem en kvalitativ analyse af udvalgte gymnasielæreres forståelse og fortolkning af deres arbejdspraksis, søgt at forstå det dobbelte formål og håndteringen heraf i gymnasieskoler i Nordjylland.

Gennem specialets interviews og analysen heraf finder vi, at der eksisterer et dobbelt formål i de almene gymnasieskoler, som gymnasielærerne skal facilitere i deres arbejdspraksis. Det står klart, at de adspurgte informanter oplever en række af dilemmaer forbundet med deres arbejdspraksis. Vi finder dilemmaer forbundet med lærernes klarhed over deres arbejdsopgaver, hvori informanterne oplever, at flere af betingelserne til deres arbejdsopgaver ikke er defineret i lovgivningen. Dette betyder, at lærerne skal fortolke lovgivningen i henhold til at definere begreber som dannelse, digital dannelse og karrierelæring. Lærerne oplever derudover dilemmaer forbundet med det nye krav fra undervisningsministeriet, om at facilitere grundforløb for nye elever i gymnasiet. Grundforløbet ændrer på strukturen af uddannelsen, hvormed lærerne oplever at få mindsket deres autonomi, tid og ressourcer til håndteringen af uddannelsen og dannelsen af eleverne. I forlængelsen af disse dilemmaer er lærerne samtidig blevet underlagt en ny overenskomst, der har ændret i strukturen, hvormed lærerne har mindre tid til at forberede undervisningen samt har flere elever på årsplan. Vi finder, at yderligere besparelser på området påvirker gymnasierne til at forholde sig til deres institution som en virksomhed. Dette påvirker tilgængeligheden af ressourcer og tid, grundet flere arbejdsopgaver i form af handleplaner for gymnasiet og møder forbundet hertil. Foruden de interne strukturelle rammer, som former ovennævnte dilemmaer, finder vi, at lærerne oplever dilemmaer forbundet med faktorer uden for gymnasiet. De adspurgte informanter forklarer, at en eksisterende præstationskultur påvirker eleverne, hvilket påvirker lærer-elev-forholdet.

Disse dilemmaer indtræder hovedsageligt grundet lærernes tilgængelige ressourcer og tid, betingelser til arbejdsopgaverne, lærernes egne præferencer og motivation samt udefrakommende pres fra offentligheden, medier og fagforeninger. Det betyder, at lærerne oplever et krydspres når de praktiserer lovgivningen. Dette krydspres forsøger de at mindske ved at foretage forskellige rutinemæssige skøn. Grundet skønnene er formet af de strukturelle rammer, foretager lærerne skønnene rutinemæssigt i deres arbejdspraksis og i relationen til eleverne, hvorfor de bliver til den reelle politik, som eleverne møder i gymnasiet. De skønnede handlinger kommer til udtryk i forskellige løsninger relateret til den enkelte arbejdsopgave, hvor lærerne som rationelle aktører foretager en cost-benefit-vurdering, og træffer det valg som de mener

mest effektivt kan løse deres arbejdsopgaver. Ved denne effektivisering, finder vi, at fokuset primært bliver på at opnå de faglige målsætninger, da det er dem som eleverne bliver evalueret på. Vi finder hertil at informant 2 og informant 3 foretager en form for ansvarsfralæggelse i forbindelse med dannelsesopgaven, hvor eleverne primært bliver de ansvarlige for egen dannelse. Grundet mindre tid til forberedelsen af undervisningen samt kravet om at facilitere et grundforløb, finder vi at lærerne har flere elever at forholde sig til end tidligere, hvilket resulterer i at lærernes pædagogiske indsats mindskes.

Når lærerne foretager disse rutinemæssige skøn, der vægter uddannelsen højere end dannelsen, skaber det problemer for særligt de gymnasiefremmede elever. Vi finder at særligt informant 2 og informant 3 oplever problemer med at rumme denne elevgruppe, grundet de strukturelle rammer i organisationen. Der er samtidig en øget anvendelse af fagprofessionelle, såsom psykologer, mentorer og coach, som får til opgave at understøtte de elever, der kunne have behov for dette, hvorfor elevernes verden kommer længere væk fra lærernes. Dette forklarer vores informanter dog, at de på deres institutioner forsøger at afhjælpe med en klasselærerfunktion, hvilket informanterne udtrykker delte meninger om effektiviteten af.

Yderligere finder lærerne det nødvendigt at omdefinere eleverne, som værende 'stærke' og 'flittige' eller 'svage' og 'dovne', da lærerne oplever en kognitiv dissonans på baggrund af det eksisterende krydspres. Vi finder at alle informanter anvender dette rutinemæssige skøn i at omdefinere eleverne på baggrund af deres deltagelse i undervisningen. Endvidere omdefinerer de eleverne baseret på deres køn. Det betyder, at lærerne generelt definerer piger i gymnasiet som de 'flittige' elever, og drengene i gymnasiet som de 'dovne' elever.

Der opstår heri en ubalance i gymnasiets to formål, hvor lærernes håndtering af det dobbelte formål kommer til at vægte et fokus på uddannelsen af eleverne, grundet et eksisterende krydspres de undervisende bureaukrater befinder sig i. Vi finder, at lærerne ikke vægter uddannelsen højere end dannelsen i deres italesættelse af god undervisning, men grundet krydspreset kommer uddannelsen af eleverne til at vægte tungere. Dette skaber et ubehag forbundet med arbejdsopgaverne for de undervisende bureaukrater forbundet, grundet oplevelsen af at de ikke har mulighed for at håndtere arbejdsopgaver sådan som de ønsker.

8. Refleksion over forskningsresultater

Gennem vores empiriske materiale har informanterne præsenteret os for konkrete problemstillinger, som de oplever i forbindelse med deres arbejdspraksis og håndteringen af det dobbelte formål. Disse problemstillinger er årsag til stor frustration for lærerne og bliver en hindring for at facilitere god undervisning. Vi finder, at lærernes dilemmaer stammer fra de samme faktorer, hvorfra der udspringer bestemte tilpasningsstrategier, hvilket gør dem til rutinemæssige skøn. Derfor kan det tyde på at en ændring af disse vil være gavnligt for gymnasielærerne og gymnasieskolen som helhed. Vi finder fire faktorer, som går på tværs af informanterne: 1) Mængden af elever, 2) håndteringen af formativ evaluering, 3) manglende tid og ressourcer til den enkelte elev og 4) mængden af autonomi. Med baggrund i disse fund, vil vi derfor anbefale en ændring af disse faktorer, da dette kan være medvirkende til at skabe balance i håndteringen af det dobbelte formål.

Vi finder, at almindannelsen af eleverne opnås gennem elevernes tilegnelse af lyst og evne til at deltage, hvorfor det er tydeligt, at underviseren skal kunne facilitere dette. Derfor kan en reduktion af mængden af elever, som den enkelte lærer skal forholde sig til, give læreren mere tid til at lære eleverne at kende og dermed facilitere en nærværende og spændende undervisning. Dette finder vi bliver skadet af særligt grundforløbet og overenskomsten fra 2013, hvilket har givet lærerne flere elever end tidligere og dermed mindre tid til den enkelte elev og det at understøtte en indre udviklingsproces. Derfor kunne en ændring af grundforløbet samt tid til forberedelsen af undervisning være medvirkende til at skabe en balance i håndteringen af det dobbelte formål. En sådan ændring kan potentielt forbedre lærer-elev-forholdet, mindske fremmedgørelsen af eleverne samt styrke den pædagogiske indsats.

Derudover finder vi, at kravet til formativ evaluering i praksis indskrænker den pædagogiske indsats under timerne afsat til evaluering. Det betyder, at de eleverne, der bliver efterladt uden underviser i undervisningstimen, ikke får understøttelse til dannelsen. Det står klart, at alle de adspurgte informanter kan se fordelene i formativ evaluering, der kan være medvirkende til dannelsen hos den enkelte elev gennem refleksion af sig selv fagligt og socialt. I praksis oplever lærerne dog, at fordelene ikke kommer til udtryk grundet tabet i det resterende af undervisningsgangen. Vi finder dermed at kravet ikke bliver implementeret efter hensigten under de nuværende strukturelle rammer, men at en løsning på dette kunne være at afsætte tid til udførelsen af formativ evaluering, således at de resterende elever ikke mister den pædagogiske indsats i undervisningstimer afsat til evalueringerne.

Vi har undersøgt lærernes forståelse og fortolkning af det dobbelte formål samt deres håndtering heraf. Ud fra dette finder vi en forståelse af dannelse og uddannelse som gensidig konstruerende, men stadig to forskellige ting. De adspurgte påpeger at dannelsen er abstrakt og bred, men deler forståelsen af dannelse som udviklingen til selvstændige, kritiske og demokratiske samfundsborgere og dermed en indre udviklingsproces. Uddannelsesdelen er i højere grad synlig, da denne kan måles og vejes i forhold til elevernes faglige kundskaber. Derved kræver faciliteringen af dannelse at lærerne har autonomi til at reflektere over hvordan den indre proces bedst faciliteres. Vi finder, at krav der indskrænker lærerens autonomi, bliver til frustration for lærerne, som dernæst oplever ikke at kunne facilitere en dynamisk og spændende undervisning. Dermed vil færre krav til læreren samt mere autonomi være medvirkende til at skabe balance i håndteringen af det dobbelte formål.

Slutteligt finder vi, at lærerne mangler at nogle af arbejdsopgaverne bliver begrebsliggjort heri dannelse, digital dannelse og karrierelæring. Lærerne mangler et sprog og handlingsrum for dette, hvor en definition i lovgivningen kan være medvirkende til at give lærerne bedre forudsætninger for fortolkningen af kravets indhold samt at udvikle arbejdspraksissen. Ved at ændre disse fire frustrationsskabende punkter finder vi det sandsynligt at gymnasielærerne ville have bedre mulighed for at håndtere både uddannelsen og dannelsen af gymnasieelever.

Litteraturliste

Andersen, H. (2016). *Kognitiv dissonans*. Denstoredanske.dk. Lokaliseret d. 28/04/22 på hjemmesiden: https://denstoredanske.lex.dk/kognitiv_dissonans

Andersen, H. L. & Jacobsen, J. C. (2019). *Dannelsen, der forsvandt, eller hvorfor kompetencer og dannelse ikke er det samme: en replik*. CEPRA-Striben (25), s. 58–63.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n25.386>

Biesta, G. (2007). *Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*", *Educational Theory* 57, no. 1, s. 8-10.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - En grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave. 2. Oplag.

Brodkin, E. Z. (2011). *Policy work: Street-level organizations under new managerialism*. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(2), s. 253-277.

Brodkin, E. Z. (2012). *Reflections on Street-Level Bureaucracy: Past, Present, and Future*. *Public Administration Review*, 72(6), s. 940-949.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press. 5. Udgave.

Børne- og undervisningsministeriet (UVM) (2017a). *Læreplan til samfundsfag A stx, august 2017*.

Børne- og undervisningsministeriet (UVM) (2017b). *Læreplan til samfundsfag B stx, august 2017*.

Børne- og undervisningsministeriet (UVM) (2018). *Vejledning for faget samfundsfag*.

Børne- og undervisningsministeriet (UVM) (2020a). *Læreplan til samfundsfag C stx, august 2020*.

Børne- og undervisningsministeriet (2020b). *Den danske kvalifikationsramme for livslang læring*. Lokaliseret d. 17/05/22 på hjemmesiden:

<https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/den-danske-kvalifikationsramme>

Børne- og undervisningsministeriet (2021). *Differentiering*. Lokaliseret d. 17/05/22 på hjemmesiden: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/undervisning-og-laeringsmiljoe/differentiering>

Christensen, M. L. (2018). *Hermeneutik - fortolkning og forståelse*. Biblioteksarbejde, (41), s. 24–40.

Danmarks Statistik (2022). *Ungdomsuddannelser: Statistik over "Uddannelsesaktivitet på gymnasiale uddannelser"*. Lokaliseret d. 09/05/22 på hjemmesiden:

<https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/fuldtidsuddannelser/ungdomsuddannelser>

Dolin, J., Ingerslev, G. H., Jørgensen, H. S. (2017). *Gymnasiepædagogik*. Hans Reitzels Forlag. 3. Udgave. 1. Oplag.

Faktalink (u.å.). *Rusland under Putin*. Faktalink.dk. Lokaliseret d. 20/04/22 på hjemmesiden:

<https://faktalink.dk/rusland-efter-199/rusland-under-putin>

Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag. 2. Udgave.

Gymnasieskolernes Lærerforening (2019). *Økonomi og nøgletal - almene gymnasier*. Lokaliseret 04/05/22 på hjemmesiden: <https://www.gl.org/uddannelse/institutioner/skoleregnskaber/Sider/Oekonomi-og-noegletal-.aspx>

Hammershøj, L. G. (2017). *Dannelse bliver en spidskompetence for fremtidens fagprofessionelle*. Hans Reitzels forlag. Den offentlige.dk. Lokaliseret d. 10/01/22 på hjemmesiden: <https://www.denoffentlige.dk/dannelse-bliver-en-spidskomptence-fremtidens-fagprofessionelle>

Ingemann, J. H. (2014). *Videnskabsteori: for økonomi, politik og forvaltning*. Samfundslitteratur. 1. Udgave, 2. Oplag.

Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv. 1. Udgave

Kauffeldt, S. (2018). *Motivation og læring i*: Brøndum, P. (2018). *Samfundsfagsdidaktik*. Columbus. 3. Udgave.

Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. KLIM. 3. Udgave.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzel Forlag. 3. Udgave.

Larsen, O. H. (2021). *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*. Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 10/02/22 på hjemmesiden: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1375>

Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. 30. Anniversary expanded edition, Russell Sage Foundation.

Møller Hansen, K., Bøgh Andersen, L. & Welling Hansen, S. (2020). *Metoder i statskundskab*. Hans Reitzel Forlag. 3. udgave, 1. Oplag.

Nabe-Nielsen, B. (2017). *Dannelse og skolens formål i*: Skolens formål. KvaN 108.

Psykologer i Danmark (2022). *Tavshedspligt*. Lokaliseret d. 03/05/22 på hjemmesiden:
<https://psykologeridanmark.dk/psykologernes-arbejde/lovgivning/tavshedspligt/>

Qvortrup, A. (2020). *Gymnasiet i udvikling*. Hans Reitzel Forlag. København.

Radnor, H. (2005). *At forske i pædagogisk praksis*. Klim. 1. Udgave.

Rasmussen, P. (2019). *Dannelse, kompetence og evaluering*. CEPRA-Striben, (24), s. 18–25.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n24.290>

Sonne Nørgaard, A. (1994). *Institutioner, politik og reformretorik: Erhvervsregulering i 1980'ernes USA*. *Politica*, 26(4), s. 474-475. <https://doi.org/10.7146/politica.v26i4.67875>

Sørensen, J. G., & Møller, M. (red.) (1999). *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. Gyldendal. 1. Udgave. 3. Oplag.

Tange, N. B. (2020). *Dannelse i pædagogisk praksis - forskningsprojekt i samarbejde med Odder kommune*. VIA University College.

Thejsen, T. (2017). *Skolens dobbelte formål - folkeskolens formål gennem tiderne i: Skolens formål*. KvaN 108.