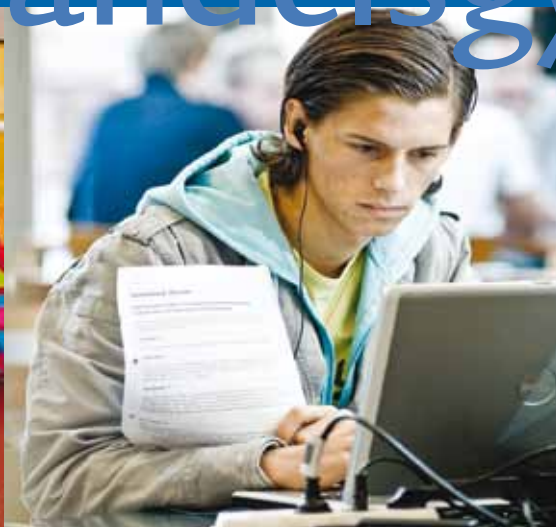


Læringsmiljø på hhx

– Resultater fra et forskningsprojekt
om handelsgymnasiet

Handelsgymnasium



Arnt Louw Vestergaard
Rikke Brown
Birgitte Simonsen


Erhvervsskolernes Forlag

Læringsmiljø på hhx

— Resultater fra et forskningsprojekt
om handelsgymnasiet



Foto Sonja Iskov

Arnt Louw Vestergaard
Rikke Brown og
Birgitte Simonsen

handelsgymnasium



Erhvervsskolernes Forlag

**Læringsmiljø på hhx
– Resultater fra et forskningsprojekt
om handelsgymnasiet**

1. udgave 2010
© Erhvervsskolernes Forlag 2010

Grafisk tilrettelæggelse: Henrik Stig Møller
Dtp: Mette Nielsen
Tegninger: Mette Nielsen
Tryk: Narayana Press
ISBN: 978-87-7082-211-4

Bestillingsnummer: 101100-1

Bogen er sat med ITC Legacy
Bogen er trykt på 115 g Silk
Fotos: Thomas Knoop

Mekanisk, fotografisk, elektronisk eller
anden gengivelse af denne bog eller dele
heraf er ikke tilladt ifølge gældende dansk
lov om ophavsret.
Alle rettigheder forbeholdes.

Erhvervsskolernes Forlag
Munkehattan 28
5220 Odense SØ
info@ef.dk
www.ef.dk
Tlf. +45 63 15 17 00
Fax +45 63 15 17 28

Forskningsprojektet er blevet gennemført af Center for Ungdomsforskning (CeFU), Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet (AU) i samarbejde med Danske Erhvervsskoler – Lederne. Forskningsprojektet er finansieret af Undervisningsministeriet, Foreningen til Unge Handelsmænds Uddannelse (FUHU) samt CeFU. Derudover har følgende 28 erhvervsskoler bidraget til finansieringen: Esbjerg Handelsskole, Frederikshavn Handelsskole, CELF – Center for Erhvervsrettet Uddannelse Lolland-Falster, Handelsgymnasium Grenå – Viden Djurs, Herningsholm Gymnasium – hhx Herning, EUC NORD, Holstebro Handelsgymnasium, International Business College, Niels Brock – Copenhagen Business College, Handelsskolen København Nord, EUC Nordvestsjælland, CPH WEST, Varde Handelsskole og Handelsgymnasium, Handelsskolen Sjælland Syd, TietgenSkolen, Handelsskolen Minerva, Ringkjøbing Handelsskole & Handelsgymnasium, EUC Ringsted, Selandia, Handelsskolen Silkeborg, Skanderborg-Odder Handelsgymnasium, Skive Handelsskole, Svendborg Erhvervsskole, Vejle Handelsskole, Mercantec, Aalborg Handelsskole, Århus Købmandsskole og Erhvervsskolerne Aars.

Projektets forskerteam har bestået af forskningsassistenterne Arnt Louw Vestergaard, Rikke Brown og Henriette Tolstrup Holmegaard samt professor Birgitte Simonsen, CeFU.

Ulla Eriksen, nu leder af Forum 100%, har fungeret som projektkoordinator på vegne af Danske Erhvervsskoler – Lederne.

Der har været tilknyttet en følgegruppe, der har fungeret som kritisk forum og ideudviklende ved 4 halvårlige møder undervejs i projektforløbet. Foruden forskerteamet ved CeFU og Ulla Eriksen bestod følgegruppen af direktør Steen Sørensen, Zealand Business College (formand); direktør Poul Søe Jepsen, Aalborg Handelsskole; uddannelseschef Steen Christensen, Viborg Handelsskole; vicedirektør Lars Halberg, EUC Nordvestsjælland; uddannelsesleder Dorte Muldvad, Minerva; rektor Peder Michael Kjærgaard, UC Herning; uddannelsesforstander Marianne Munch Svendsen, Roskilde Handelsskole; direktør Frank Tonsberg, EUC Nordvestsjælland; vicedirektør Carl V. Korup, Campus Vejle, Vejle Handelsskole; direktør Per Skovgaard Andersen, Erhvervsskolernes Forlag; chefkonsulent Susanne Brandenborg Bock, FBE.

Forord

I denne rapport præsenteres resultaterne fra forskningsprojektet *Læringsmiljø på hhx – kvaliteter og udfordringer*. Forskningsprojektet tager udgangspunkt i, at der er nogle forhold ved hhx, som fungerer rigtig godt, når det gælder rekrutteringen fra bredere sociale grupper, og når det gælder interessen for at arbejde i erhvervslivet. Projektet vil derfor afdække, hvorfor disse forhold fungerer godt, for på den måde at kunne trække erfaringer videre – bl.a. til de andre gymnasiale uddannelser.

På den baggrund og inspireret af et tilsvarende forskningsprojekt på det tekniske gymnasium (Ulriksen & Holmegaard 2008) besluttede Center for Ungdomsforskning (CeFU) ved DPU/AU i samarbejde med Danske Erhvervsskoler – Lederne at igangsætte et forskningsprojekt, der skulle afdække disse forhold nærmere med særligt fokus på pædagogikken og det sociale læringsmiljø på hhx set fra elevernes perspektiv.

Forskningsprojektet er gennemført fra september 2008 til august 2009 og omfatter en spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets hhx-elever, interview med hhx-elever, lærere og ledere samt observation af undervisning på 3 handelsgymnasier.

I oktober 2009 blev der afholdt et midtvejsseminar, hvor en række udvalgte resultater fra undersøgelsen blev præsenteret og diskuteret med ledere og lærere fra handelsgymnasier samt repræsentanter fra FUHU, Undervisningsministeriet og UU-vejledere. I februar

2010 blev folderen *Handelsgymnasiet – hhx. Kvaliteter og udfordringer* udgivet (Vestergaard, Brown & Simonsen 2010). Her blev de foreløbige hovedresultater fra projektet præsenteret. Med denne rapport præsenteres resultaterne af undersøgelsen mere omfattende.

Forhåbningerne er, at resultaterne og analyserne i denne rapport kan give anledning til dialog og refleksion, primært hos ledere og lærere på handelsgymnasiet, der kan bidrage til den fortsatte udvikling af kvaliteterne på hhx og takling af udfordringerne. Vi håber også, at andre interessenter – særligt UU-vejledere, men også politikere, forældre og folkeskolelærere – vil kunne drage nytte af rapporten.

*Arnt Louw Vestergaard,
Rikke Brown & Birgitte Simonsen*

Oktober 2010

Professor Birgitte Simonsen har været leder af CeFU i størstedelen af projektperioden.

Videnskabelig assistent Arnt Louw Vestergaard, Center for Ungdomsforskning (CeFU), Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet (AU).

Videnskabelig assistent Rikke Brown, Center for Ungdomsforskning (CeFU), Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet (AU).

Indhold

1 Sammenfatning – kvaliteter, udfordringer og dilemmaer 7

2 Indledning 15

- Et kort historisk rids 15
- Baggrund for forskningsprojektet 17
- Forskningsprojektets mål 19
- Undersøgelsens tilrettelæggelse 20
- Undersøgelsens empiriske grundlag 20
- Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse 22
- Den kvalitative undersøgelse på tre handelsgymnasier 22

3 Hhx som gymnasial uddannelse og hhx-eleverne 23

- Valg og søgningsmønstre 23
- Hhx opleves som et stærkt og aktivt *tilvalg* 24
- Valget af hhx som et fravalg af stx 25
- Nye fag – en styrke og en kilde til usikkerhed 25
- Hvem og hvad har betydning for elevernes valg af hhx? 26
- Hvem og hvad har betydning for *tvivlernes* valg af hhx? 28
- Mønsterbryderuddannelse 28
- Hvad oplever eleverne som svært ved at starte på hhx? 30
- Hvad kan hhx-eleverne godt lide? 31
- Hhx-elevernes interesser og valg af studieretninger 32
- Hvad er hhx for en uddannelse – forståelser og perspektiver hos elever og lærere 33
- Opsamling på hhx som gymnasial uddannelse og hhx-eleverne – punkter til overvejelse 35

4 Elevernes interesser og forventninger 36

- Anvendelighed og relevans – den virkelige verden og nye fag 36
- Hhx og tvivlerne 37
- Det anvendelsesorienterede i fagene – vigtigt med eksempler 38
- Anvendelighed og matematik 39
- Anvendelighed må ikke blive eneste vurderingskriterium 41
- Hhx og dannelse – mellem Platon og Newton 42
- Iværksætter 45
- Interesse i sprogfagene 47
- Elevernes erhvervsarbejde i relation til hhx 49
- Opsamling på elevernes interesser og forventninger – punkter til overvejelse 50

5 Fag, lærerne og læring 51

- Snakkefag og facitfag 51
- Elevernes oplevelse af lærernes faglighed og sociale kompetencer 52
- Læring – hvad skal der til, for at eleverne oplever, at de får noget ud af undervisningen? 54
- Opsamling på fag, lærerne og læring – punkter til overvejelse 58

6 Undervisning og arbejdsformer 59

- Projekt- og gruppearbejde 62
- Tværfaglige forløb 65
- Klasserumsundervisning 66
- Lektier og forberedelse 67
- Hvorfor forbereder pigerne sig mere end drengene? 70
- Opsamling på undervisning og arbejdsformer – punkter til overvejelse 74

7 Informations- og kommunikations- teknologi (IKT) i undervisningen 75

Pc i undervisningen 77

Hvad gør pc'er ved undervisnings-
rummet? 78

Én til én-undervisning 79

Hvis ansvar er det, at eleverne lærer
noget? 80

Forskellige lærerstrategier 82

At tage noter på pc 84

Der er forskel på fagene 85

Ikke i første omgang en teknisk, men en
pædagogisk diskussion 86

Opsamling på IKT i undervisningen –
punkter til overvejelse 86

8 Det sociale lærings- og studiemiljø på hhx 87

Det sociale fungerer godt på hhx – men
der er plads til forbedringer 87

Mobning eller et underholdningsindslag,
hvor du tilfældigvis er offeret? 88

Koblingen mellem det sociale og det
faglige 90

Læringsmiljøet og kommunikationen i
klassen 90

Elevernes oplevelse af egen indsats –
hvad er en god hhx-elev? 92

Studiemiljø 94

Overvejelser om at afbryde hhx 94

Opsamling på lærings- og studiemiljø –
punkter til overvejelse 95

9 Hhx og fremtiden 96

Videreuddannelse og job 96

Opsamling på hhx og fremtiden –
punkter til overvejelse 98

Litteratur 99

Sammenfatning – kvaliteter, udfordringer og dilemmaer

De fleste er tilfredse med deres valg af hhx – det opleves som et stærkt valg og et friskt pust

I forhold til valget af hhx fortæller mange af eleverne, at de oplever det som et stærkt og aktivt tilvalg. Eleverne fremhæver endvidere, at man på hhx møder mange nye og spændende fag, og det at starte på hhx opleves som et friskt pust – som en mulighed for at starte forfra. Til trods for den tvivl, der kan snige sig ind ved at tilvælge hhx, og den usikkerhed, man kan have i forhold til de nye fag, som man jo af gode grunde ikke kender det præcise indhold af, angiver 96 % af eleverne i undersøgelsen, at de er tilfredse med at gå på hhx. Det er en stor kvalitet ved hhx.

Nuancerede og gode informationer om hhx er vigtige i valgsituationen

En del elever fortæller dog, at de ikke rigtig vidste, hvad de gik ind til på hhx, eller at de oplevede, at vejledningen fokuserede for meget på stx. Der ligger således en udfordring i forhold til at tilbyde nuancerede og gode informationer og vejledning i elevernes valgsituationer. Hvis eleverne ved mere om, hvad de går ind til på hhx, vil det muligvis kunne lette starten på hhx – en start, som en del elever oplever som overvældende og svær. Dette gør sig særligt gældende for de gymnasiefremmede elever.

Familien og det nære netværk er særligt vigtige for tvivlernes valg af hhx

I forhold til de 36 % af eleverne, der angiver, at de var i tvivl om deres valg af hhx, har familien og det nære netværk stor indflydelse på deres beslutning om at vælge hhx. Nuancerede informationer om indholdet i og mulighederne med en hhx bør i det lys også målrettes elevernes familie og nære netværk.

Konkret anvendelighed af fagene og eksempler fra virkeligheden er vigtige for mange hhx-elever

90 % af eleverne angiver, at de har valgt hhx, fordi de havde hørt, at det, man lærer på hhx, kan bruges til noget. Anvendelighed af det, man lærer på hhx, er ligeledes en vigtigt parameter for eleverne, når de går på hhx. 93 % af eleverne angiver således, at det er det, de bedst kan lide ved hhx. I forhold til undervisningen kan eleverne rigtig godt lide, når lærerne har erfaring fra erhvervslivet og kan komme med eksempler fra deres eget arbejdsliv. Disse lærere kommer ofte til at fungere som rollemodeller for eleverne. Det er bestemt en af kvaliteterne ved hhx, og det har afgørende betydning for den store tiltrækningskraft, hhx har på gymnasiefremmede elever. I forlængelse af dette angiver eleverne generelt, at de er tilfredse med fagene og lærernes faglighed, og hhx kan også siges at være en succeshistorie på det punkt.

Det ”snævre” anvendelighedskriterium bør ikke stå alene

Men denne anvendelighedskvalitet kommer ikke uden en pris. Anvendelighedskriteriet stiller fagene og lærerne lidt forskelligt i elevernes optik. Nogle af ”de gamle” fag som fx dansk og matematik har sværere ved at trænge igennem til eleverne, fordi de ikke umiddelbart kan se relevansen af dem. Et af de forhold, der kalder på opmærksomhed i den forbindelse, er, at dette relativt snævre *anvendelses-/relevanskriterium*, en del af eleverne opererer med, ikke må blive den eneste form for kriterium, eleverne anvender, når de skal dømme fag inde eller ude. Her har lærerne en central rolle at spille i forhold til at udfordre elevernes kriterier og skabe gode rammer for, at eleverne kan skabe mening og sammenhænge i deres uddannelse i alle fag og på tværs af fag. Dermed kan der i højere grad skabes og understøttes et bredere anvendelsesorienteret perspektiv, der fx også inkluderer, hvad uddannelsen kan bruges til i et videreuddannelsesperspektiv.



Både sigte mod konkret anvendelighed og videreuddannelsesmuligheder

En del hhx-elever synes dog allerede relativt godt orienteret i forhold til deres videreuddannelsesmuligheder, og for 76 % af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen har muligheden for videreuddannelse været afgørende for deres valg af hhx. Samtidig angiver 89 % af eleverne, at de godt kan lide, at det, man lærer, kan bruges til at forstå det, der diskuteres i nyhederne og medierne. Dette peger altså på, at der er åbent for andre vurderingskriterier på undervisningen hos eleverne end det snævre anvendelsesorienterede. Det er en central udfordring for hhx at bevare og styrke den kvalitet, den har i forhold til et klart anvendelsesorienteret sigte samtidig med, at den evner at udfordre dette anvendelseskriterium og åbne elevernes horisont op for de mange forskellige muligheder, der er med en hhx.

De gymnasiefremmede bør i særlig grad støttes i udviklingen af almene og studiemæssige kompetencer

I forlængelse af dette ligger der en særlig udfordring i forhold til de gymnasiefremmede elever på hhx. Undersøgelsen peger på, at jo højere uddannelse elevernes forældre har, jo mere orienterede er de mod videreuddannelse. Her er det vigtigt, at også eleverne fra gymnasiefremmede hjem får øjnene op for viften af muligheder og støttes i udviklingen af deres almene og studiemæssige kompetencer.



Foto Sonja Iskov

Tværfaglighed – at binde fagene sammen

I forhold til elevernes oplevelse af sammenhæng mellem fagene i deres uddannelse og oplevelsen af relevans af fagene er det centralt, at lærerne arbejder sammen om at udvikle gode og pædagogisk velovervejede læringsforløb. Dermed får eleverne gode muligheder for at bringe de forskellige faglige perspektiver i spil på måder, der skaber meningsfulde relationer mellem fagene og dermed bidrager til at udvide elevernes faglighed og almene horisont. Her er der nogle åbenlyse hierarkiseringer mellem fagene hos eleverne til fordel for de nye økonomiske og handelsorienterede fag. Hierarkiseringer der, hvis de står uantastet, kan risikere at reproducere elevernes snævre anvendelseskriterium som legitimt i forhold til at vurdere, hvor og til hvad undervisningen er relevant for dem. Hermed mistes et langsigtet og bredere perspektiv på deres uddannelse, og der kan være en risiko for, at de alment dannende elementer i hhx-uddannelsen nedtones. Her er det

centralt, at denne udfordring mødes af alle faglærere, så alle fag opleves af eleverne som anvendelige på forskellige måder.

Stor interesse for iværksætteri, specielt hos drengene – et uudnyttet potentiale hos pigerne

Sammen med anvendelighed er hhx' mulighed for iværksætteri et element, hhx-eleverne rigtig godt kan lide (80 % af eleverne angiver dette). I lyset af de politiske ambitioner med Danmark som et førende iværksætterland må hhx-eleverne siges at være på rette spor, hvad dette angår. Det positive billede nuanceres dog lidt af, at interessen daler en smule hen over de tre årgange, og at ca. dobbelt så mange drenge (26 %) som piger (15 %) i undersøgelsen erklærer sig helt enig i, at iværksætteri er noget for dem. Trods den positive iværksætterinteresse hos mange af hhx-eleverne ligger der således en udfordring for hhx i form af at få flere piger til at forfølge iværksætterinteressen og -drømmen.

Hhx og dannelse – skitseringen af en merkantil dannelsesdimension

Med gymnasireformen er de forskellige gymnasieuddannelser helt sidestillede men med hver deres faglige profil. I dette gymnasiefelt er det afgørende for de enkelte gymnasieuddannelser at synliggøre og tydeliggøre denne profil. Her har hhx en styrke i et klart, og for eleverne værdifuldt, erhvervsrettet perspektiv. Samtidig er hhx, på lige fod med de andre gymnasieuddannelser, forpligtet på at (ud)danne eleverne alment, udvikle deres almenne studiekompetencer og give eleverne forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund. Her ligger der måske en udfordring for hhx (med ikke ubetydelige historiske forankringer) i form af at nærme sig en indholdsbestemmelse af en merkantil dannelsesdimension.

... hhx' mulighed for iværksætteri – et element, hhx-eleverne rigtig godt kan lide

Sammenhænge mellem hhx og elevernes erhvervsarbejde – et uudnyttet potentiale

70 % af eleverne angiver, at de har erhvervsarbejde ved siden af hhx, og 74 % af dem arbejder mellem 6 og 15 timer om ugen. Eleverne ser i udgangspunktet ikke store sammenhænge mellem det, de lærer på hhx, og deres erhvervsarbejde, men ved nærmere eftertanke kan flere af eleverne dog godt se nogle oplagte sammenhænge. Det kunne tyde på, at der er mulighed for i endnu højere grad at inddrage elevernes erfaringer fra deres erhvervsarbejde i undervisningen på hhx (og omvendt). Her ligger der muligvis et uudnyttet læringspotentiale.

Elevernes oplevelse og vurdering af lærerne – det sociale aspekt

Hvad angår lærernes relationer til eleverne, tegner der sig et positivt billede. Eleverne oplever i vid udstrækning, at lærerne godt kan lide dem (84 %), og at der er en tæt og åben kontakt til lærerne (57 %). Dette er også positivt set i et frafaldsperspektiv. Samtidig tegner der sig et dilemma i elevgruppen, idet mange elever fortæller, at de oplever det negativt, hvis lærerne forsøger at være for meget på elevernes niveau og præmisser. Her vurderes det positivt og som en professionalismisme, hvis der er en vis distance mellem eleverne og lærerne. Udfordringen her handler blandt andet om at komme eleverne i møde ud fra deres individuelle forudsætninger og forventninger.

Elevernes oplevelse og vurdering af lærerne – det faglige aspekt

I forhold til elevernes oplevelse af lærernes faglighed tegner der sig ligeledes et positivt billede af hhx. 67 % af eleverne oplever at have gode lærere, og 92 % af eleverne oplever, at lærernes faglige viden er opdateret. Derudover fortæller eleverne, at de oplever, at mange lærere på hhx er mere inde i deres fag og faglighed end de lærere er, de er vant til fra folkeskolen, men at det kan halte lidt på den pædagogiske front – altså med formidlingen af fagligheden. Trods det positive billede af elevernes oplevelse af lærernes faglighed har eleverne altså også et kritisk perspektiv. De elementer, eleverne her fremkommer med, handler blandt andet om mangel på variation i undervisningen, mangel på ligeværdig dialog eller mulighed for at blive draget med ind i undervisningen og mangel på tydelige og klare evalueringer på og kriterier for elevernes arbejde. Dette er selvfølgelig i elevernes perspektiv, og der kan ligge gode lærerstrategier bag ved nogle af disse elevoplevelser.

Dette til trods peger undersøgelsen på, at elever, der bliver ramt på flere af didaktikkens elementer i vid forstand, er mere motiverede og oplever at lære mere.

Elevernes oplevelse og vurdering af forskellige undervisnings- og arbejdsformer

Eleverne afviser ikke som sådan bestemte undervisnings- og arbejdsformer og kan godt se, at de kan tjene forskellige formål alt afhængigt af, hvilke forløb og læringsmål der er tale om. Variation i undervisningen er dog stærkt efterspurgt uanset, hvilken undervisningsform der anvendes. Særligt i forhold til gruppearbejde, hvor eleverne kan opleve at være overladt til sig selv og egne beslutninger – hvilket der kan ligge gode læringspotentialer i – synes det dog vigtigt, at eleverne kender rammerne for og kravene til arbejdet. I modsat fald risikerer eleverne ”at fare vild” i arbejdsprocessen, og en generelt positivt vurderet arbejdsform kan blive til en negativ læringsoplevelse. Dette er særligt relevant og vigtigt i forhold til de gymnasie-fremmede elever, der i forvejen kan have svært ved at lure koderne for, hvad det er vigtigt at hæfte sig ved i undervisningen, og hvordan de skal honorere kravene til arbejdsprocessen og produktet.

Fokus på formålet med forberedelse og lektier

69 % af hhx-eleverne angiver, at de dagligt møder velforberedt til timerne. Kun 5 % angiver, at det ikke er hver uge, de får forberedt sig. Det er positivt, at så mange er indstillet på at være velforberedt til timerne. Undersøgelsen viser dog også, at andelen af elever, der møder velforberedt til timerne, daler hen over de 3 årgange, ligesom andelen, der angiver, at de ikke får forberedt sig hver uge, stiger fra 1. til 3. år. Eleverne fortæller samtidig, at de udvikler en strategisk tænkning i forhold

til lektierne og efterhånden lurer sig frem til, hvilke fag og timer det kan betale sig at forberede sig til, og hvilke det ikke giver mening i. I forhold til det dalende ambitions-niveau hvad angår forberedelse og fravalget af lektielæsning i visse fag og timer peger undersøgelse på, at det er vigtigt for eleverne med klare formål med lektierne, og at dette formål klargøres for eleverne. Lektierne bør så vidt muligt tænkes relevant og didaktisk ind i undervisningen.

FOTO SONJA ISKOV





Pigerne forbereder sig mere end drengene – elevernes forestillinger om ”rigtige” drenge og piger

Undersøgelsen tegner et billede af, at især drengene er strategisk aktive, mens pigernes strategi i højere grad er en kontinuerlig flid. Drengene forbereder sig ikke så meget som pigerne – og de drenge, der gør, er i lidt større risiko for at blive mobbet. Omvendt er piger, som kun sjældent forbereder sig, i lidt større risiko for at føle sig uden for fællesskabet. Dette kan ses som udtryk for de forestillinger om ”en rigtig pige” og ”en rigtig dreng”, der er blandt de unge på hhx. Disse forestillinger genkendes fra andre uddannelser og er altså ikke opstået på hhx, men elever på forskellige uddannelser forholder sig forskelligt til dem. Hhx-elevenes typiske forestillinger om ”en rigtig pige” og ”en rigtig dreng” er værd at have in mente for skolerne, som med fordel kan overveje, hvordan de anerkender og ikke mindst udfordrer drengenes og pigernes forskellige strategier, og hvad man fx kan gøre for at opmuntre pigerne til at blive mere selvsikre og drengene til i højere grad at værdsætte det at møde velforberedt.

Hhx er helt i front hvad angår tilgængeligheden af informations- og kommunikationsteknologi (IKT) i undervisningen

IKT rummer mange og gode potentialer i forhold til hhx-elevenes læring og uddannelse, og udvikling af elevernes IKT-kompetencer er helt afgørende for deres videre muligheder samt Danmarks konkurrenceevne i et globalt perspektiv. IKT er massivt til stede på hhx, både i form af mange pc'er pr. klasse og i form af trådløs internetforbindelse på handelsgymnasierne, og hhx er således helt i front, hvad angår tilgængeligheden af IKT i uddannelsen.

En grundlæggende pædagogisk og didaktisk udfordring – hvordan skal IKT være til stede på hhx, og hvilke kompetencer kan og skal den være med til at udvikle

Undersøgelse tegner dog et billede af, at dette relativt nye element i uddannelsesverdenen ikke er uden udfordringer og dilemmaer. Samtidig er der mange forskellige holdninger til fænomenet og mange forskellige lærer- og elevstrategier til håndteringen af det. På den baggrund synes det nødvendigt at tage nogle grundlæggende faglige, pædagogiske og didaktiske diskussioner af, hvordan det skal indgå i hhx-elevernes uddannelse, og hvilke kompetencer det kan og skal udvikle. Disse diskussioner er centrale at tage, både inden for de enkelte faglige miljøer og også tværfagligt – og i særdeleshed også med eleverne, der jo er læringens genstandsfelt. I modsat fald risikerer det at (for)blive de enkelte læreres og elevers individuelle holdninger og håndteringsstrategier, der får lov at dominere læringsmiljøet. Som vi ser det, er dette ikke i første omgang en teknisk diskussion omkring IKT, men en pædagogisk diskussion omkring undervisning og læring.

Det sociale fungerer godt på hhx – men der er plads til forbedringer

Når det kommer til det sociale element på hhx, er det i udgangspunktet en positiv historie. 58 % af eleverne synes, der er et godt socialt sammenhold. 59 % oplever, at de har et godt forhold til de andre klasser, og 70 % oplever, at klassen fungerer godt sammen. Denne positive vurdering er dog let dalende hen over de 3 årgange samtidig med, at drengene i højere grad end pigerne står for de positive vurderinger.

Fokus på inkluderende kultur

Der er dog plads til forbedringer, hvad angår det sociale element. En lille del af hhx-eleverne føler sig ofte eller af og til uden for fællesskabet (18 %) eller mobbede (10 %). Undersøgelsen peger her på, at grænsen mellem, om noget føles som mobning eller blot venskabelige drillerier, kan være hårfin og svær at afkode for eleverne. Her har lærerne på hhx et særligt ansvar i form af at skabe og understøtte en inkluderende kultur med plads til forskellighed i klassen og på hhx.

13

Variation i undervisningen er dog stærkt efterspurgt uanset hvilken undervisningsform, der anvendes.



... de fysiske rammer som, ifølge eleverne, kunne være bedre og mere befordrende for studiemiljøet på hhx.

Gode rammer for koblinger mellem det sociale og det faglige

En stor del af eleverne fortæller, at de efterlyser bedre rammer og betingelser for at skabe relationer til de andre på årgangen og de andre årgange på hhx. Her er der måske en udfordring for hhx i form af, at både ledelsen og lærerne støtter op omkring disse rammer og betingelser. Et ikke uvæsentligt element i den forbindelse handler om de fysiske rammer, som, ifølge eleverne, kunne være bedre og mere befordrende for studiemiljøet på hhx.

Rapportens opbygning

I dette kapitel har vi trukket rapportens vigtigste resultater og pointer frem. I kapitel 2-9 vil disse blive udfoldet og nuanceret med baggrund i undersøgelsens empiriske materiale. Hvert kapitel afsluttes med en række punkter til overvejelse.

Indledning

2

Et kort historisk rids

De uddannelsesmæssige diskussioner, skred og forhandlinger, handelsuddannelserne har undergået og til stadighed undergår, og de tilknyttede politiske kampe bør blandt andet ses i lyset af det grundlag, handelsuddannelserne blev født på, og hvad der har været tænkt om uddannelsen i starten og undervejs i dens historie. Denne historiske viden bidrager til at sætte nutiden i perspektiv og giver klangbund til at forstå aktuelle uddannelsespolitiske diskussioner og udfordringer omkring uddannelsens form, formål og indhold. En viden og klangbund, som kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af nutidens kampe, konflikter og udfordringer og måske give anledning til at pege på mulige kompromisser og veje for fremtiden. Derfor her indledningsvis et kort historisk rids af hhx' tilblivelse og udvikling.

Hhx' historie kan spores tilbage til slutningen af 1800-tallet, hvor de første handelsuddannelser etableres i Danmark. I 1880 blev "Foreningen til Unge Handelsmænds Uddannelse" (FUHU) etableret af ledende købmænd i København, og i 1886 skriver forstander på Askov Højskole, Ludvig Schrøder, på foranledning af Grosserer-Societetet, en beretning og betænkning om handelsskoler i udlandet¹,

der fører til, at der året efter etableres en realskole for 80 elever. Det følgende år starter en handelsuddannelse på De Brockske skoler i København (Brinkkjær 2000: 94f)². I 1920 vedtages den første egentlige lov om handelsskolerne, og fælles standarder for læseplaner bliver et krav (Lov om Handelsskoler nr. 361 af 23. juni 1920). At grundlaget for handelsskolerne etableres på Schrøders betænkning, er ikke uvæsentligt, for i kraft af hans grundtvigianske rødder fødes den danske handelsuddannelse med et humanistisk islæt, der satte dannelses tanken centralt i uddannelsen (Lind Hansen 1995: 60). Schrøder formulerede det således: "Den [den københavnske handelsskole, red.] måtte for det første have så stor vægt på alment dannende elementer, at kandidaterne kunne imødegå akademikernes nedlandenhed og foragt, og den måtte for det andet bringe folk op på et kvalificeret niveau inden for handel" (Brinkkjær 2000: 95). Handelsuddannelsen er altså født med et dobbelt sigte: Almen dannelse og handelsfaglig kvalificering.

I citatet kan også anes grunden til fokuseringer på et alment dannelsesindhold i handelsuddannelsen. Handelsskolerne nedgøres

1 Schrøder besøgte handelsskoler i Holland, Belgien, Frankrig, Böhmen og Sachsen.

2 Behovet for en uddannelse var især opstået hos de store købmænd og grosserere, der ønskede kvalificeret arbejdskraft, der kunne bogholderi, korrespondance og sprog, og som i øvrigt kunne tage bestik af den politiske og økonomiske udvikling og dermed foretage analyser af markeder (Brinkkjær 2000: 96f).

af det akademiske establishment, hvilket signalerer datidens nedladdenhed over for købmænd og handelsfolk og deres nytteforkusering på uddannelsen. Begrebet dannelse optræder altså som en form for social eller symbolsk kapital og anvendes til at hierarkisere mellem "de rigtige" uddannelser (de akademiske) og de nytteorienterede handelsmænds uddannelse (Brinkkjær 1999: 26f). På et analytisk niveau kunne man kalde det et krydspres mellem en merkantil og en almen dannelseskultur. Et krydspres, der den dag i dag præger hhx-uddannelsen (Wiedemann 2002: 217f). Dannelsesaspektet er således et centralt tema i handelsuddannelsens start og tidlige historie, og de diskussioner og uddannelsesmæssige positioneringer, der i dag pågår mellem gymnasieuddannelserne, har således nogle historiske forankringer, der kan være værd at holde sig for øje.

På det politiske niveau kan man i efterkrigstiden identificere en stigende tendens til at sætte fokus på uddannelsesområdet med nedsættelsen af en lang række kommissorier (Brinkkjær 2005: 100ff). Uddannelse bliver i højere og højere grad betragtet som et grundlag for økonomisk vækst, og kommissionsarbejdet på det uddannelsesmæssige felt bevæger sig fra i starten at "... beskæftige sig med ungdoms-"problemer" og arbejdsmarkedets behov for arbejdskraft, til i helt overvejende grad at behandle arbejdsmarkedets behov for arbejdskraft" (Brinkkjær 2000: 102). I løbet af 1950'erne udvikler det sig til en egentlig uddannelsespolitik, som i 1970'erne tager fart med de store uddannelsesprogrammer: Perspektivplan I (1970) og Perspektivplan II (1973) og den ambitiøst anlagte U90 (1975), hvor der var stærke intentioner om styring af økonomien og analyser af fremtidens behov for arbejdskraft for derved mere målrettet at kunne (nøjes med at) uddanne de kandidater, der var brug for. På handelsuddannel-

sesområdet bliver der hele vejen op gennem forrige århundrede lanceret mange forskellige reformer, der samlet set afspejler dette generelle tiltagende fokus på uddannelse. Det afspejler også det faktum, at samfundet forandrer sig. I starten af det 20. århundrede fra landbrugssamfund til industrisamfund og de seneste 20-30 år fra industrisamfund til informations-/videnssamfund. Og uddannelsernes form, formål og indhold afspejler naturligvis i et eller andet omfang disse samfundsmæssige forandringer. Disse forandringer samt Danmarks indlejring i EU og det globale marked har handelsuddannelserne i særlig grad været knyttet til (Lind Hansen 1995: 5). Samtidig kan de mange kommissionsbetænkninger fra første halvdel af 1960'erne ses som et stadigt større statsligt uddannelsesmæssigt fokus på handelsområdet og et ønske om standardisering eller harmonisering af dette uddannelsesfelt, der også aktuelt gør sig gældende (Brinkkjær 1999: 21).

På det organisatoriske og ledelsesmæssige område er det værd at bemærke, at handelsskolerne helt fra begyndelsen var selvejende eller private (Brinkkjær 2000: 98) og denne institutionelle organisationsform er bibeholdt i de forskellige lovgivninger for handelsskoleområdet op gennem tiden. Derved har handelsskolerne altid været mere eller mindre tilskyndet til at tænke sig som en "virksomhed". Det betyder samtidig, at ledelsesstrukturen på hhx'erne i højere grad end på de almene gymnasiale uddannelser har været inspireret af erhvervslivet. Heri ligger der i dag muligvis et forspring. Et forspring, der vel at mærke ikke altid har været et forspring, men som måske er blevet det nu, hvor også det almene gymnasium og hf, med loven om overgang til selveje (Lov nr. 590 af 24/06/2005), er blevet selvejende institutioner, der skal "løbe rundt" på

markedslignende vilkår med ansvarliggjorte bestyrelser og ny statslig overenskomst med lærerne³.

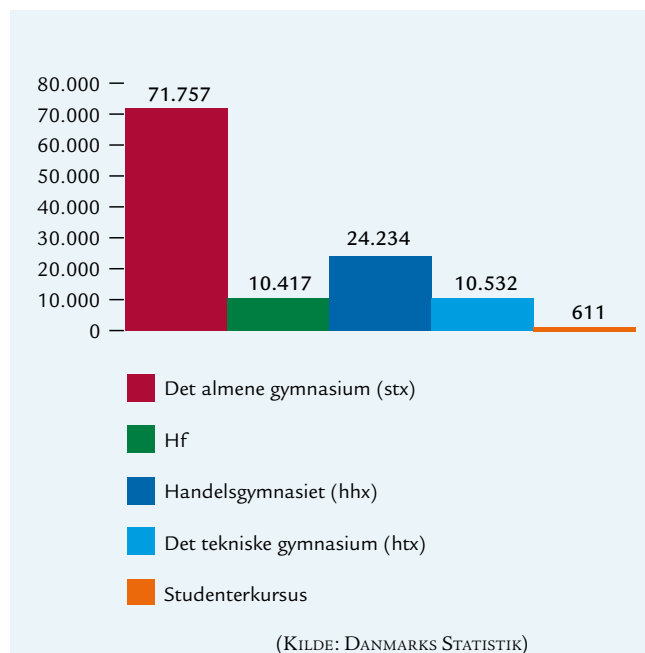
Det er også værd at bemærke, at der altid har været en forskel i de økonomiske vilkår på tværs af de gymnasiale uddannelser. Således har htx og stx traditionelt ligget over hhx i årligt tilskud pr. elev. I 2007 var forskellen på taxametertilskuddet mellem hhx og htx på kr. 17.500 pr. årselev og mellem hhx og stx på kr. 15.000 pr. årselev. Forskellen kan i nogen grad forklares ved forskel i uddannelsesetid (htx har krav om 160 timer mere end hhx), forskel i undervisningsindhold med værksteds- og laboratorietimer, særligt på htx og i nogen grad på stx, krav om rimeligt regionalt udbud af græsk og latin på stx og oprettelse af valgfagshold ved 7 eller 10 tilmeldte elever på stx samt forskel mellem lærernes arbejdstidsregler på stx i forhold til hhx. Men selv når der tages højde for disse forhold, konkluderer regeringens Ø-udvalg, der i 2007 analyserede disse forskelle, at der henstår ubegrundede forskelle i de økonomiske tilskud til de gymnasiale uddannelser (Undervisningsministeriet og Finansministeriet 2007: 21-23). Og som det påpeges i rapporten om mønsterbrydere på uddannelsesområdet fra Forum for Business Education (FBE) "... forekommer [det] ikke hensigtsmæssigt, at hhx-uddannelserne, der har flere mønsterbrydere og dermed endnu større pædagogiske udfordringer, skal have mindre undervisningstakst end stx. Særligt ikke begrundet i bedre arbejdstidsaftaler for underviserne"(FBE 2009: 10).

³ Et forspring forstået som overensstemmelse mellem hhx' traditionelle ledelsestænkning og ideen om New Public Management, som stort set alle politiske partier har støttet siden 1980'erne. Her har man på stx stærke rødder i flade, konsensusorienterede ledelsesstrukturer og har derfor traditionelt set haft sværere ved at forlige sig med ideen om "en stærk leder" og New Public Management tanken (Beck 2003: 54. Se også Mathiesen 2000a, 2000b).

Med finansloven 2008 søgtes denne forskel i taxametertilskud mellem hhx og htx/stx udlignet med, hvad der svarer til et årligt mertilskud til hhx på kr. 3.900,- pr. elev i 2008 og kr. 5.200,- pr. elev fra 2009 og frem (Finansministeriet 2008: 31).

Baggrund for forskningsprojektet

De seneste knap 20-30 år er der sket en del for hhx – både hvad angår elevantallet og selve uddannelsen. Fra uddannelsen formelt blev en gymnasial uddannelse i skoleåret 1991/92 og frem til 2005, hvor den 1-årige hhx nedlægges, svingede den årlige tilgang af hhx-elever omkring 11-12.000 elever. Siden 2005 har det årlige optag ligget ret stabilt på godt 9.000 elever. Pr. 1. oktober 2008 udgjorde den samlede hhx-elevbestand 24.234, hvilket svarer til ca. 21 % af den samlede gymnasiale elevbestand på 117.551 elever (Se figur 1).



Figur 1: Antal studerende til gymnasiale uddannelser pr. 1. oktober 2008.

Hhx rekrutterer elever fra en bredere social baggrund, end htx og stx gør.

Hvad angår selve hhx-uddannelsen, så fastlægges det med 1991-bekendtgørelsen (BEK 747 af 12/11/1991), at hhx ikke længere er en erhvervsuddannelse, men en gymnasial uddannelse med erhvervsrettet perspektiv, der kvalificerer til videreuddannelse. Uddannelsens studieforbereende del bliver opprioriteret og præciseret. I 1995 reformeres uddannelsen igen. 1 + 2 strukturen bliver afskaffet, og uddannelsen er nu 3-årig. Kravene til lærerne skærpes, således at de skal have kandidateksamen eller tilsvarende kvalifikationer. Hvad angår selve undervisningen, kan der de senere år iagttages en øget tendens hen imod at give eleverne flere valgmuligheder⁴ samt øget fokus på almen dannelse⁵. Dette sætter sig også igennem i arbejdsformerne på hhx, der er i højere grad end tidligere er præget af projekt- og casearbejde (Wiedemann 2002: 54). Med den omfattende 2005-gymnasiereform bliver erhvervsgymnasierne formelt set helt ligestillede med det almene gymnasium. Reformens hovedsigte er at styrke fagligheden og elevernes reelle studiekompetencer i et tredelt mål (UVM 2003: 2):

4 En mulighed, der især er kommet med 1995-bekendtgørelsen med en række "almene" valgfag (Brinkkjær 2000: 109).

5 I den seneste bekendtgørelse om uddannelse til højere handelseksamen hedder det således i formålsparagraffen (§ 1., stk. 2): "Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde op gennem samspillet mellem fagene", og videre i stk. 4: "Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling og personlige myndighed" (BEK nr. 691 af 23/06/2010).

- Uddannelsernes studieforbereende funktion skal styrkes.
- De forskellige uddannelsers almindelige funktion skal opdateres og udbygges.
- Hver af de 4 uddannelser skal have en klar profil. Samtidig skal der være fleksibilitet mellem uddannelserne med en fælles struktur og fri valgfag på alle fire uddannelser.

Endvidere blev der indført en ny organisering i uddannelserne i form af et grundforløb (½ år) og et studieretningsforløb (2½ år). Grundforløbet skal bidrage til at skabe overblik for eleverne og lette overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse, mens studieretningsforløbet skal skabe fordybelse og være studieforbereende. Da alle 4 gymnasiale uddannelser giver adgang til videreuddannelse, blev der endvidere indført en fælles standard for uddannelserne med nye centralt fastsatte mål og nationale prøver og eksaminer.

For første gang i historien er de fire gymnasiale uddannelser altså formelt og strukturelt sidestillet og skal finde sig til rette som sådan med hver deres særlige profil: "Det faglige niveau i et givet fag skal være ens på tværs af de gymnasiale uddannelser, men det faglige indhold afpasses naturligvis efter profilen for den uddannelse, som faget indgår i" (UVM 2003: 4). Det stiller de forskellige gymnasieuddannelser over for den udfordring hver især at finde deres ståsted og balance mellem at være ligestillede som gymnasiale uddannelser og samtidig særskilt profilerede. I forhold til dette adskiller hhx sig fra de andre gymnasiale uddannelser på to måder, som betyder, at den både har potentialer og udfordringer i forhold til to væsentlige uddannelsespolitiske behov:

- Formålet med hhx er at forberede eleverne til videregående uddannelse, og uddannelsen skal gennemføres med vægt på erhvervsrelaterede perspektiver. En øget søgning til hhx skulle gerne kunne sikre erhvervslivet kvalificerede medarbejdere, også med en videregående uddannelse i merkantil retning.

- Hhx rekrutterer elever fra en bredere social baggrund, end htx og stx gør. En nærmere analyse af hhx-eleverne og deres interesser kan give et indblik i, hvad der tiltrækker de unge, og dermed også et indblik i, hvad der kan sikre fastholdelse og nedbringe antallet af omvalg.

Disse to væsentlige forhold ved hhx danner udgangspunktet for dette forskningsprojekt, hvis formål er at kigge nærmere på kvalitetene og udfordringer ved hhx. Men disse to forhold er ikke de eneste anledninger til at gøre hhx til genstand for et forskningsprojekt. Hhx udgør rammen om et møde mellem elever og lærere med henblik på at skabe læring. Det kan af den grund også være interessant at se på de arbejdsformer, der anvendes på hhx, og på, hvilke læringsrum der etableres. Altså at rette fokus på indholdet, pædagogikken og læringsrummet på hhx for at undersøge, hvad der fungerer godt, og hvor der eventuelt er plads til forbedringer. Projektet har således 4 delmål:

Forskningsprojektets mål

- At afdække, hvilke interesser og forestillinger hhx-eleverne kommer til uddannelsen med, hvilke forhold der har fået dem til at søge hhx, hvad de tror, hhx handler om, hvordan de gerne vil lære, og hvilke forestillinger de har om, hvad de skal bagefter.



- At afdække, om der er forskellige forståelser af, hvad hhx er, og hvad det vil sige at gå på hhx, hos elever, lærere og i uddannelsens indhold og arbejdsformer. Med denne viden kan der udvikles redskaber til at styrke de velfungerende sider af uddannelsen.
- At undersøge, hvilken indflydelse studiemiljø, sociale relationer og erhvervsarbejde har for elevernes uddannelsesforløb.
- At undersøge, hvordan undervisningen på hhx kan styrke overgangen til de videregående uddannelser.

Projektet tager udgangspunkt i, at der er nogle forhold ved hhx, som fungerer godt, når det gælder rekrutteringen fra bredere sociale grupper, og når det gælder interessen for at arbejde i erhvervslivet. Projektet vil derfor afdække, *hvorfor* disse forhold fungerer godt, for på den måde at kunne trække erfaringer videre – bl.a. til de andre gymnasiale uddannelser.

Hermed vil forskningsprojektet kunne bidrage til at:

- øge rekrutteringen til erhvervslivet
- øge rekrutteringen til de videregående uddannelser med et erhvervslivsperspektiv
- nedbringe de negative konsekvenser af den sociale arv i forhold til rekrutteringen til videregående uddannelse
- bidrage til at tydeliggøre de træk, som hhx repræsenterer i det gymnasiale landskab

Undersøgelsens tilrettelæggelse

Udgangspunktet for tilrettelæggelsen af undersøgelsen er en forståelse af uddannelse som et samspil mellem elever og lærere om et bestemt indhold med et bestemt formål søgt formidlet gennem nogle undervisningsformer og en struktur indlejret i en bestemt kultur. Eleverne kommer til uddannelsen med nogle forudsætninger samt med nogle forestillinger om og forventninger til, hvad den skal handle om, hvordan det vil være at være elev, hvordan mødet med de andre elever vil være, og hvordan undervisningen og lærerne vil være. Lærerne på uddannelsen kommer ligeledes med nogle forudsætninger samt nogle forventninger og forestillinger om de elever, de møder, hvordan en hhx-elev skal være, og hvordan de synes, undervisningen skal foregå. Det samspil, der etableres i mødet mellem elever og lærere, foregår inden for rammerne af en bestemt uddannelsesinstitution – handelsgymnasiet – i en bestemt uddannelsesmæssig sammenhæng – gymnasiet. Dette påvirker alt sammen samspillet og relationerne – både mellem elever og lærer og mellem lærerne og mellem eleverne indbyrdes. Disse forhold er tilsammen det, der er afgørende for, hvad eleverne lærer på uddannelsen, hvordan de oplever at være elev der, og hvordan de forvalter deres position som hhx-elev. Opfattelsen, der ligger til grund for denne undersøgelse, er altså ikke, at det er et enkelt forhold, som fx elevens evner eller sociale baggrund, der alene afgør, hvordan eleven klarer eller ikke klarer sig undervejs i uddannelsen, men disse elementer i samspil med andre elementer. Derfor inddrager denne undersøgelse en bred vifte af forhold for at kunne bidrage til en nuanceret forståelse af hhx-uddannelsen. I denne undersøgelse er det imidlertid *elevens perspektiv*, der står centralt. Interview med lærere og ledere og analyser af uddannelsens

struktur, indhold og forskellige læreplaner m.m. inddrages i denne forbindelse for at støtte og nuancere forståelsen af elevernes oplevelser og erfaringer.

Undersøgelsens empiriske grundlag

Undersøgelsen bygger først og fremmest på følgende empiriske grundlag:

- En spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets hhx-elever foretaget fra november 2008 til januar 2009. Næsten 11.000 hhx-elever har besvaret spørgeskemaet
- 17 gruppeinterview og 2 enkeltinterview med i alt 61 hhx-elever fordelt over alle 3 årgange
- 6 gruppeinterview med i alt 21 hhx-lærere
- 3 enkeltinterview på lederniveau
- 12 dages observation af undervisning i 6 forskellige hhx-klasser på alle 3 årgange
- 6 workshops med eleverne fra de observerede klasser

Der gøres således brug af både kvantitative og kvalitative metoder i undersøgelsen. I uddannelsesforskningen vælger man ofte at kombinere kvantitative og kvalitative metoder. Metoderne er traditionelt set funderet i forskellige videnskabstraditioner, naturvidenskaberne hhv. humanvidenskaberne (Kvale 2005: 3). Trods disse forskellige metodiske funderinger, som i udgangspunktet bundes i forskellige kundsskabsambitioner, udelukker anvendelsen af metoder fra den ene tradition ikke, at man kan bringe metoder fra den anden videnskabstradition i spil. Metoderne rummer forskellige styrker og svagheder, der tilsammen vil kunne tilbyde et mere nuanceret, komplekst og udfoldende billede af det felt, man undersøger (Henningsen & Søndergaard 2000: 26ff) – i dette tilfælde læringsmiljøet på hhx anno 2009.



FOTO SONJA ISKOV

Med den kvantitative metode, i denne undersøgelse i form af en spørgeskemaundersøgelse, er det muligt at rette fokus mod oplysning og måske overraskende ligheder eller forskelle⁶ mellem grupper eller inden for samme gruppe og skabe et overblik over sådanne sammenhænge gennem statistiske udtryk. Her vil det fx være muligt at krydse køn med valg af studieretning og/eller interesseområde inden for hhx for på den måde at frembringe viden om, hvilke studieretninger og interesseområder drenge hhv. piger har. Den viden, man kan producere på baggrund af sådanne kvantitative analyser, vil i høj grad være viden om sammenhænge mellem forskellige forhold samt viden om antal og omfang, altså hvor udbredt og hyppigt et givet fænomen er.

Den kvalitative metodes styrke, her i form af enkelt- og gruppeinterview, observationer og workshops, er, at det bliver muligt at frembringe historier, det ikke er muligt at

nå med en spørgeskemaundersøgelse: Så at sige at nå *historierne bag tallene*. Her vil man kunne stille spørgsmål som: Hvad betyder det for dig at være en del af denne gruppe eller blive identificeret med denne gruppe? Hvordan skal man være for at være en god hhx-elev? Hvordan skal en lærer være for at fange din opmærksomhed og interesse? Hvad har været svært ved at starte på hhx? Med sådanne spørgsmål kan man fokusere på mere udtømmende beskrivelser og fortællinger og således nå længere ind i de subtile subjektiveringsprocesser og dynamikker, der fx gør sig gældende for eleverne i det daglige skoleliv på et handelsgymnasium (Henningsen & Søndergaard 2000: 32). Pointen er, at metoderne således kan bringes til at supplere hinanden og vores ambition med at triangulere kvantitative og kvalitative metoder i denne undersøgelse er at kunne tilbyde et nuanceret og komplekst billede af læringsmiljøet på hhx anno 2009.

⁶ I denne undersøgelse gør vi brug af Chi2-test for at teste relationen mellem forskellige variabler. Sandsynligheden for sammenhænge mellem to variabler omtales ofte som p-værdi, som er den størrelse, der afgør, om man kan tale om en statistisk signifikant sammenhæng eller forskel. I denne undersøgelse er grænsen sat ved $p < 0,05$. Det vil sige, at der arbejdes med 5 pct. usikkerhed for, at fundne sammenhænge/forskelle beror på statistiske tilfældigheder.

*... historierne
bag tallene.*

Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaet omfatter i alt 50 spørgsmål. Det blev testet i to klasser inden den endelige udfærdigelse. Her tog det mellem 30 og 40 minutter for eleverne at udfylde spørgeskemaet. Spørgsmålene omhandler elevernes baggrund, deres valg af hhx, deres oplevelser af at gå på hhx, undervisningen, det sociale liv og deres fremtid (Det fuldstændige spørgeskema kan ses på: www.ef.dk/hhx-rapport.pdf). Spørgeskemaet blev lagt som et link på internettet, og skolerne stod for, at elever fik mulighed for at udfylde spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført som en totalpopulationsundersøgelse blandt alle elever, der gik på handelsgymnasiet mellem november 2008 og februar 2009. Totalpopulation af hhx-elever ved studiestart 2008 er ifølge Uni-C: 24.040 (1. år: 9.482; 2. år: 7.712; 3. år: 6.826). Beregninger af frafald baseret på tal fra Danmarks statistik for de to seneste kendte afsluttede optag (2004 og 2005) viser et frafald på henholdsvis 21 % og 22 %. Anvendes procentsatsen 22 til beregning af afbrud af hhx-elever i skoleåret 2008/09, vil frafaldet ved udgangen af skoleåret 2008/09 maksimalt være 1.874 elever, og totalpopulationen vil således være 22.166 hhx-elever. Da svarpopulationen for spørgeskemaundersøgelsen udgør 10.828 hhx-elever, estimeres svarprocenten for spørgeskemaundersøgelsen på den baggrund til at ligge mellem og 45 % og 49 %.

Den kvalitative undersøgelse på tre handelsgymnasier

Tre handelsgymnasier blev udvalgt til at deltage i den kvalitative del af undersøgelsen. Skolerne repræsenterer dels det storkøbenhavnske område, dels en mellemstor sjællandsk provins-

by samt en mindre jysk provinsby. På hver skole deltog to klasser i undersøgelsen. De 6 klasser repræsenterede følgende studieretninger:

- Afsætning, virksomhedsøkonomi og markedskommunikation (2. år)
- Virksomhedsøkonomi, afsætning og organisation (1. år)
- Virksomhedsøkonomi, matematik og finansiering (3. år)
- Virksomhedsøkonomi, afsætning og markedskommunikation (1. år)
- Afsætning, spansk og kulturforståelse (1. år)
- Afsætning, international økonomi og kulturforståelse (2. år)

4 af disse 6 studieretninger er at finde blandt de 8 mest populære studieretninger på landsplan i 2008 (Uni-C 2008: 11). Undersøgelserne på skolerne foregik i marts og april 2009. Interviewene med eleverne blev foretaget et par dage efter observationen af undervisningen. Udvælgelsen af eleverne til interviewene skete på baggrund af observationerne. Udgangspunktet for interviewene med eleverne var deres individuelle overvejelser over deres oplevelser og erfaringer med hhx' fag og undervisning og mødet med lærerne og de andre elever. Udgangspunktet med lærerinterviewene var lærernes overvejelser om, hvordan de oplevede eleverne og deres deltagelse i undervisningen, hvordan klassen fungerer socialt sammen, og hvad der er svært eller ikke så svært i forhold til at undervise hhx-elever? Formålet med at interviewe ledelsen var at få indblik i de overordnede strukturelle og organisatoriske overvejelser, der gør sig gældende på et handelsgymnasium⁷. Længde på interviewene varierede fra lidt under en time til omkring 1½ time.

⁷ Elever, lærere og ledere, der citeres i projektet, er anonymiserede.

Hhx som gymnasial uddannelse og hhx-eleverne

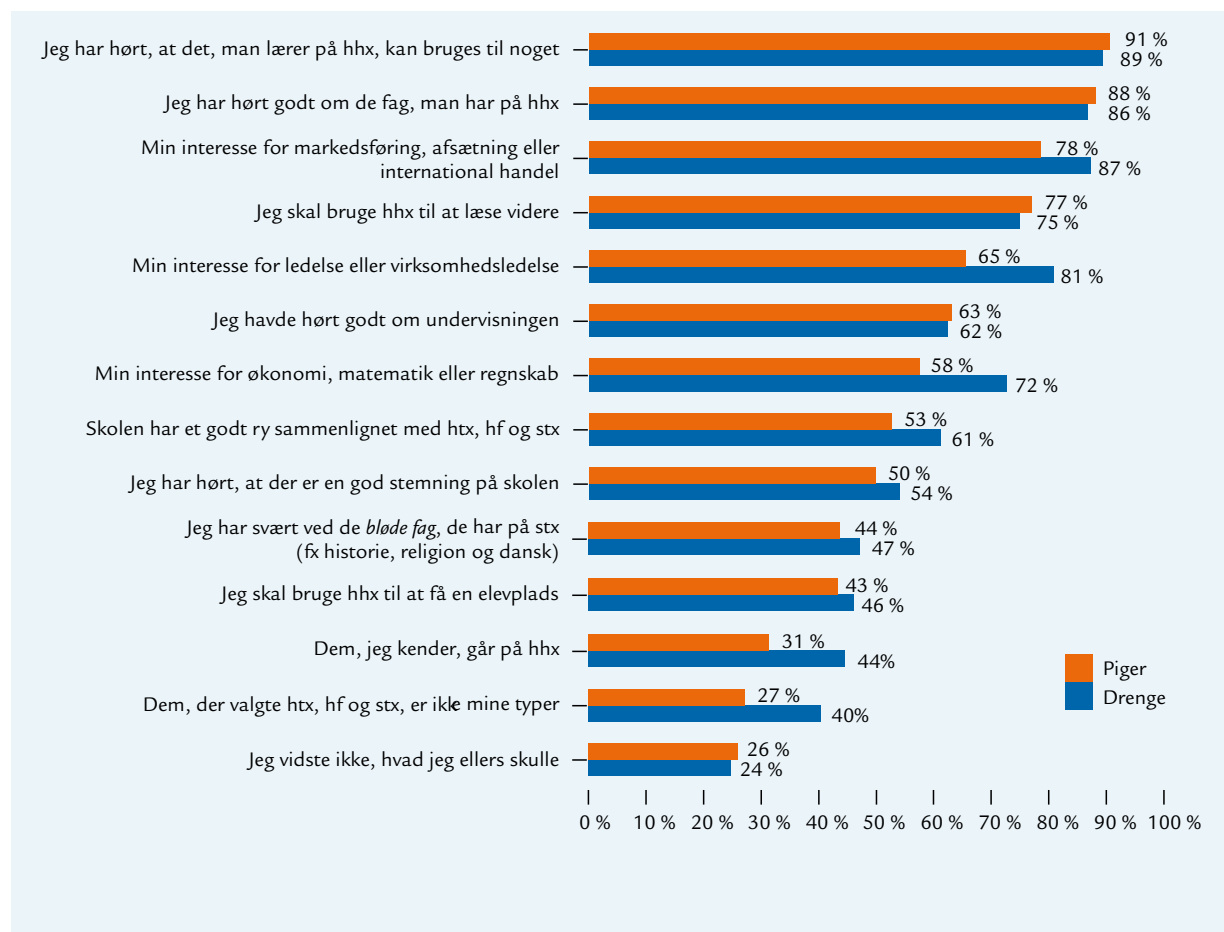
3

Valg og søgningsmønstre

I spørgeskemaundersøgelsen skulle eleverne svare på, hvilke overvejelser de har gjort sig i forbindelse med valget af hhx. Her erklærer 90 %, at det var meget afgørende for dem, at man kan bruge det, man lærer på hhx, til noget, og næsten lige så mange (87 %) angiver,

at det var afgørende for dem, at de havde hørt godt om fagene på hhx. 83 % erklærer sig *enig* eller *helt enig* i, at det var deres interesse for markedsføring, afsætning og international handel, der sporede dem i retning af hhx (se figur 2).

Figur 2: Andele af elever, som svarer enig eller meget enig i, at det pågældende var afgørende, da de valgte hhx. Mellem 10.370 og 10.464 har svaret på spørgsmålene.



I interviewene med eleverne går dette mønster igen, og specielt en direkte og konkret anvendelighed i forhold til erhvervslivet er en dominerende begrundelse for valget af hhx:

Int.: Hvad var vigtigt for dig, dengang du søgte ind på hhx?

Mikkel (3. år): Jamen, det er nok det der med, at det er rettet mod, at man kommer ud i handelsverdenen bagefter. Det er ikke så meget rettet mod, at du læser videre bagefter. Men også fordi, jeg gik med tanken efter folkeskolen, at jeg gerne ville være revisor, så det var jo den rigtige vej. Gymnasiet var ikke lige mig.

Eleverne forventer altså at møde nogle nye og spændende fag på hhx.

Anvendelighed i forhold til erhvervslivet er altså et vigtigt kriterium i valget af hhx, og det er også ofte et kriterium, eleverne vurderer undervisningen på hhx på baggrund af. Her er eleverne generelt set meget tilfredse med fagene og lærernes faglighed. Hhx er således på mange måder en succeshistorie, når det handler om sammenhængen mellem elevernes oprindelige forventninger til, at de skal kunne bruge deres gymnasieuddannelse til noget, og deres oplevelser af at gå på hhx.

Hhx opleves som et stærkt og aktivt *tilvalg*

Spørgeskemaundersøgelsen viser dog også, at lidt over hver tredje af hhx-eleverne har været i tvivl om deres valg, men at næsten alle (96%) er *tilfredse* eller *meget tilfredse* med at gå på hhx. Det er selvfølgelig positivt, at så mange er tilfredse med at gå på hhx, men hvad skyldes den indledende tvivl? Mange hhx-elever omtaler stx som det naturlige og sikre valg efter folkeskolen og det, som de oplever, der bliver fortalt mest om i folkeskolen. Hhx anbefales kun, hvis man ved, hvad man vil inden for erhvervslivet. Dette kan muligvis være en del af årsagen til den indledende tvivl ved at vælge hhx. Mange af hhx-eleverne ser desuden deres valg af hhx som at gå imod strømmen. De oplever, at de har skullet tage et aktivt *tilvalg* af hhx til fordel for den naturlige og sikre stx-vej, som Sisse, en 2. års hhx-elev, her fortæller:

Sisse (2. år): Altså dem der tager stx, der er nok mange af dem, som ikke ville turde at bryde det der... altså dem, der bare følger med. Men for os, som går herude, så tror jeg, vi har en lidt anden mentalitet.

Rektoren på en af de skoler, vi besøgte, var inde på noget af det samme og understreger, at dette forhold ved hhx-eleverne og deres *tilvalg* af hhx er vigtigt at have sig for øje i arbejdet med hhx-eleverne. Det er både udtryk for en styrke og kan skabe en følelse af sammenhold og identitet blandt eleverne. Samtidig har det potentiale til at gøre eleverne usikre og skrøbelige, hvis de oplever modgang på uddannelsen og begynder at gøre sig overvejelser om, hvorvidt det nu også var det rigtige.

Valget af hhx som et fravalg af stx

Der er også et andet forhold, som eleverne peger på som afgørende for deres valg af hhx. Mange af eleverne fortæller, at de har valgt hhx som et fravalg af nogle af de fag, man har på stx, som hhx-eleverne ikke kan se noget formål med. Her nævner eleverne ofte fysik, kemi, biologi, oldtidskundskab og musik. Hhx-eleverne ser endvidere stx som en direkte forlængelse af folkeskolen, hvorimod hhx opleves som et friskt pust og en mulighed for at starte forfra, som Shawn og Alberte, to 2. års-elever her diskuterer:

Shawn (2. år): Jeg tror, alle hhx elever kan blive enige om, at man er glad for, man ikke har biologi og fysik, alle de der fag, som man havde i folkeskolen. Man synes ikke, at man kunne bruge dem til noget overhovedet. Så det er nok det bedste ved at komme ud på hhx. De fag, vi bruger, det ved vi er noget, vi kan relatere ud til det virkelige liv.

Alberte: Også fordi det er noget nyt, og man kender det ikke, så er det jo mere spændende end bare folkeskolen om igen.

Shawn: Ja lige præcis. Og så virker det mere målrettet, hvorimod det almene gymnasium, så kører du bare folkeskolen på højere niveau.

Nye fag – en styrke og en kilde til usikkerhed

Eleverne forventer altså at møde nogle nye og spændende fag på hhx. Her tegner der sig et interessant dilemma. De nye fag, eleverne fremhæver som vigtige for deres valg af hhx, er oftest handelsfagene, men det er også de fag, som eleverne generelt er usikre over, hvad indeholder. Det er måske ikke så underligt,

da de jo netop er nye, og dermed har eleverne ingen erfaringer med fagene fra folkeskolen. Selvfølgelig er brobygningsforløbene og besøgene på de forskellige gymnasieretninger, som eleverne foretager i de afsluttende folkeskoleklasser, med til at afmystificere disse fag. Man kan naturligvis heller ikke forvente, at man kan give et fuldstændigt billede af, hvad fagene og uddannelsen indeholder, før eleverne er kommet i gang. Dette til trods erklærer 40 % af eleverne sig *enig* eller *helt enig* i, at der mangler introduktion i forhold til at finde sig til rette socialt og/eller fagligt, og en del af de elever, vi har interviewet, efterlyser mere og bedre information og vejledning om, hvad fagene, specielt de nye fag, indeholder, og hvad man kan bruge hhx til:

Louise (1. år): Sådan noget som afsætning, hvad det var, det var vi sådan i tvivl om. Det var et fag, man ikke havde haft i folkeskolen og ikke rigtig havde fået en præsentation af det, så det var sådan lidt: Ok vi kaster os bare ud i det, og så må vi se hvad det er.



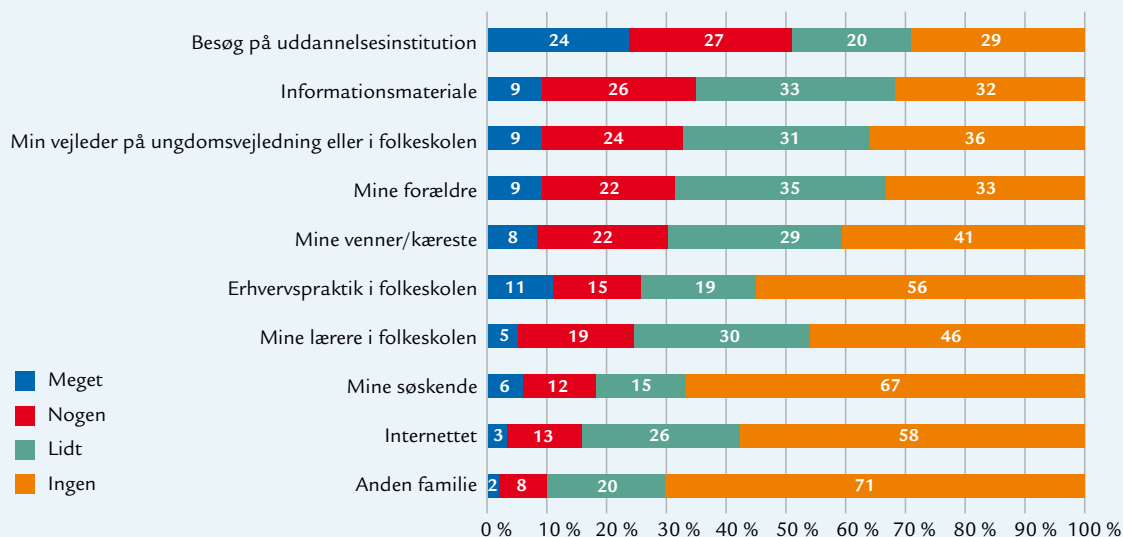
Katja (1. år): Det var i hvert fald også i starten, der var mange, der var forvirrede om, hvad egentlig forskellen var på fagene.

Disse elever havde sikkert valgt hhx under alle omstændigheder, men en større forståelse for indholdet i fagene og uddannelsen og, hvad man kan bruge den til, kunne muligvis have lettet starten for nogle af eleverne. Dette kan være centralt at holde sig for øje i arbejdet med potentielle hhx-elever i forhold til at synliggøre hhx og vække deres interesse for uddannelsen. Derudover er det centralt i lyset af, at hhx er den af de gymnasiale uddannelser, der tiltrækker flest elever fra relativt uddannelsesfremmede hjem. Hvis man kan lette overgangen fra folkeskolen til gymnasiet for denne gruppe af elever, er der sandsynligvis mindre risiko for frafald, og under alle omstændigheder kan det føre til en mere positiv oplevelse af mødet med gymnasiet.

Hvem og hvad har betydning for elevernes valg af hhx?

Valget af ungdomsuddannelse er et stort og vigtigt valg, de unge skal træffe. Det er det første store uddannelsesvalg, de skal foretage. Det markerer overgangen fra en uddannelsesinstitution, de på godt og ondt kender, til en ny og relativt ukendt uddannelsesverden, og de unge ønsker naturligvis at vælge den rigtige uddannelse. Mange unge forbinder valget med et væld af spændende muligheder og nye udfordringer, men uddannelsesvalget er også forbundet med et vist pres og opleves risikobetonet (Pless & Katznelson 2007). Desuden er der rift om de unge, og uddannelsesinstitutionerne er dygtige til at informere om og synliggøre deres uddannelsesstilbud. Derfor er det interessant at spørge eleverne, hvem og hvad der har indflydelse på deres valg af hhx. Det, som viser sig at have indflydelse for klart flest, er besøg på uddannelsesinstitutionen. 24 % angiver, at det havde meget betydning for deres valg, og 27 % angiver, at det havde nogen betydning (se figur 3).

Figur 3: Hvor stor indflydelse havde følgende punkter på dit valg af hhx? Mellem 10.491 og 10.417 elever har svaret på spørgsmålene.



Interviewene med eleverne understøtter dette billede. En del fortæller om positive oplevelser med hhx allerede tidligt i folkeskolen (8. klasse) og intro-forløbene fremhæves som afklarende og betydelige i elevernes valg af hhx:

Tais (2. år): Jeg tror, jeg bestemte mig mest på introen efter at have været herude og prøvet de fag dér. Man vidste ikke 100 %, hvad det var for nogle fag. Man havde bare hørt om det. Og så komme ud at se, hvad det var for noget, vi arbejdede med. Og så var jeg også på stx på intro, og der kunne jeg så sammenligne, og der syntes jeg så klart, hhx lød mest spændende.

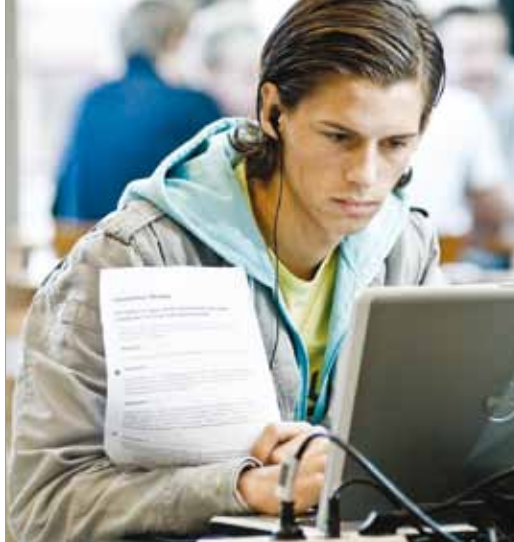
Som vi viste tidligere, oplever eleverne, at hhx har mange nye og spændende fag, men at de samtidig står lidt tvivlende over for hvad disse fag indeholder. Her bliver intro-besøgene på hhx særlig relevante, både for skolerne og for de eventuelt kommende hhx-elever. Her har skolerne mulighed for at præsentere hhx for eleverne, og som eleverne i citatet herunder fortæller, så er en god præsentation ofte det bedste salgsargument, fordi eleverne netop her har mulighed for at få afmystificeret disse nye fag, og hvad hhx egentlig er for noget:

Int.: Så det var, da I kom ud og besøgte stedet her, at det hjalp?

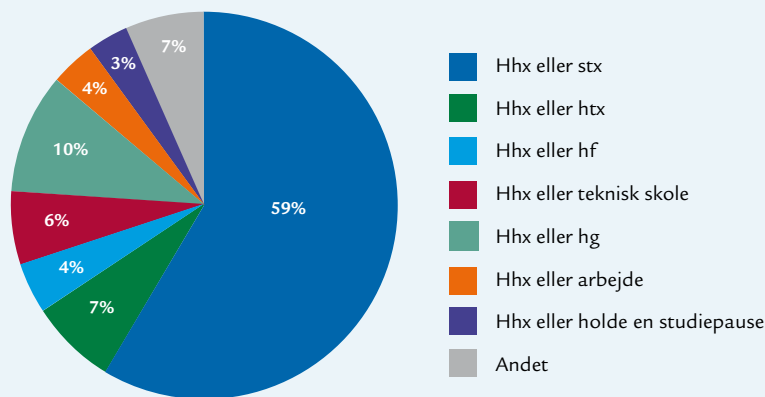
Thomas (2 år): Ja.

Allan: Det er vel også det, der er med til at gøre det bedste indtryk, uanset hvad jo. Så er det lige meget, hvor mange ord studievejlederen kan sætte på, det er jo altid noget at se det med egne øjne.

Efter besøg på uddannelsesinstitutionen er det informationsmateriale, eleverne angiver som havende mest betydning for deres valg af hhx (meget: 9%, nogen: 26%) samt deres uddannelsesvejleder på ungdomsvejledningen eller i folkeskolen (meget: 9%, nogen: 24%). Samlet



set tegnes et billede af, at eleverne fremhæver konkret viden og information om handelsgymnasiet som afgørende i deres valgproces, og påvirkningen fra forskellige mennesker i deres omgangskreds vurderes relativt mindre afgørende. Som vi var inde på tidligere, er det meget de nye, handelsorienterede fag, der virker tillokkende på eleverne, men det er samtidig de fag, de står lidt famlende over for, og som de efterlyser mere viden og information, omkring, inden de startede. I lyset af, at det netop er konkret viden og information eleverne vægter højest i valgprocessen, er det afgørende, at eleverne i folkeskolen modtager god og nuanceret information om, hvad de forskellige ungdomsuddannelser har at byde på. I den forbindelse er det interessant, at over halvdelen af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen (60%) erklærer sig *enig* eller *helt enig* i, at der er flere, der vælger stx frem for hhx, fordi de ikke ved, at hhx er en gymnasial uddannelse, og næsten 3 ud af 4 elever (72%) mener, det er fordi, vejlederne i folkeskolen fortæller mere om stx end hhx. Det skal dog understreges, at det er elevernes oplevelser af disse forhold. Hvorom alting er, er det jo eleverne, der skal foretage uddannelsesvalget, så resultaterne her giver anledning til overvejelser over, om der kunne gøres mere for at informere og give de unge konkret og nuanceret viden om de forskellige ungdomsuddannelser i deres valgproces.



Figur 4: Var du i tvivl, om du skulle vælge hhx? Hvis "Ja": Hvad var du i tvivl om? Et svar muligt. 36 % af eleverne (3.853) har svaret "Ja" til, at de var i tvivl. 99 % af tvivlerne (3.801) har besvaret følgespørgsmålet.

Hvem og hvad har betydning for tvivlernes valg af hhx?

Ud af de elever, der angiver, at de har været i tvivl om deres valg af hhx (36%), er det mere end halvdelen (59%), der havde overvejet stx som alternativ (se figur 4).

Hvis man kigger isoleret på tvivlerne, tegner der sig et interessant billede i forhold til, hvad de vurderer havde mest indflydelse på deres valg. Besøg på uddannelsesinstitution er stadig det, der angives som havende størst indflydelse (meget: 20%, nogen: 25%). Men derudover tilskriver tvivlerne i højere grad indflydelse fra deres venner/kæreste (meget: 11%, nogen: 27%, "ikke i tvivl: 6%/19%) samt deres forældre (meget: 13%, nogen: 24%, "ikke i tvivl": 7%/21%) som betydende for deres valg af hhx. Det er ikke sådan at forstå, at informationsmateriale og vejledningen er uden betydning for tvivlerne. Men det lader til, at hvis man er i tvivl, har indflydelsen fra ens nære netværk en højere betydning for valget, end hvis man ikke er i tvivl om sit valg af ungdomsuddannelse. Vigtigheden af at give bred information og god præsentation af mulighederne med de forskellige ungdomsuddannelserne, både til de unge og til deres nære netværk og særligt forældrene, bør i det lys ikke undervurderes.

Mønsterbryderuddannelse

Andelen af elever, hvor mindst en af forældrene har en videregående uddannelse, er 62 % for stx' vedkommende og 44 % for htx. For hhx er tallet 32 % (Danmarks Evalueringsinstitut 2009: 36). De erhvervsrettede gymnasiale uddannelser har en særlig styrke i form af stor tiltrækningskraft på elever fra hjem uden tradition for videregående uddannelse, og hhx evner i særlig grad at tiltrække disse elever. Uddannelsesmæssigt mønsterbrud bruges her som betegnelse om en elev, der opnår et højere uddannelsesniveau end den af forældrene, der har den højeste uddannelse⁸. Hvis denne definition følges, udmærker hhx sig altså ved at have stor tiltrækningskraft på mønsterbryderelever, særligt set i forhold til de to andre 3-årige gymnasieuddannelser, stx og htx (se figur 5. Bemærk: Figuren opgør tilgangen af elever. Disse elever har på tidspunktet for målingen ikke fuldført uddannelsen).

Det er ganske givet et vigtigt element for de fleste elever, at man kan se et formål med den uddannelse, man er i gang med, hvad det formål så nærmere er relateret til (job, videreuddannelse, blive klogere, udskyde afgrænsende valg, etc.). Men det er specielt vigtigt for mønsterbrydere, at de kan se et mål med deres uddannelse, at de kan se nytten af uddannelsen (FBE 2009: 8). Som vi har været inde på, er direkte og konkret anvendelighed

⁸ Begrebet mønsterbrydere er et højaktuelt tema i debatten om den sociale arvs betydning for en person. Spørgsmålet omkring social arv er, hvorfor og hvordan en persons sociale opvækstbetingelser sætter sig betydende igennem i forhold til personens livschancer og udfoldelsesmuligheder. Mønsterbrydere er i den sammenhæng personer, der har formået at løsrive sig fra deres negative sociale arv som fx manglende uddannelse, arbejdsløshed, dårlig økonomi, ringe boligforhold, misbrug, vold (Jæger 2003: 4ff). Mønsterbryderbegrebet er altså et positivt begreb, og viden om årsagerne til dette mønsterbrud er særdeles eftertragtet.

et vigtigt kriterium for eleverne i valget af hhx, og tiltrækningskraften på mønsterbryderelever er bestemt en af styrkerne ved hhx, som skal bibeholdes. Men spørgsmålet er, om dette mønsterbrud kan og skal handle om andet og mere, end at elever fra relativt uddannelsesfremmede hjem tager en gymnasieuddannelse, eller om mønsterbruddet også kan bryde med en konkret anvendelsesorientering i forhold til at tage en uddannelse og også understøtte et måske mere diffust videreuddannelsesperspektiv. Dette forhold vil vi behandle mere uddybende i næste kapitel.

Samtidig er det værd at bemærke, at den definition, vi anvender på et mønsterbrud, har en implicit valorisering af en bestemt form for uddannelse som vejen til det gode liv. Uddannelse er godt, og mere uddannelse end dine forældre er bedre. I et bredere samfundsmæssigt perspektiv er det afgørende for samfundets sammenhængskraft, at samfundets institutioner og positioner bestrides af mange forskellige folk fra mange forskellige baggrunde, herunder også forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Derfor kunne man spørge, om man ikke også skulle til at fokusere på mønsterbrud ”den anden vej” og fx hylde de akademikerbørn, der vælger en erhvervsuddannelse, som mønsterbrydere. Under alle omstændigheder er det ikke værdineutralt at tale om uddannelsesmæssigt mønsterbrud, og man må altid spørge, hvilket mønster der brydes, og hvilket der ikke gør, og følgelig, hvilken form for rangordning af uddannelserne (fx gymnasieuddannelserne over for erhvervsuddannelserne) man dermed befæster.

At elevgruppen på hhx er anderledes end på fx stx, hvad angår deres forældres uddannelsesmæssige baggrund, betyder også noget for lærernes undervisningstilgang i og med, at der er nogle deltagerforudsætninger, man er nødt til at tage ind i de didaktiske over-

vejelser. I citatet herunder er det netop dette forhold, der er genstand for samtalen mellem fire lærere i forhold til forventningerne til elevernes almene samfundsorientering:

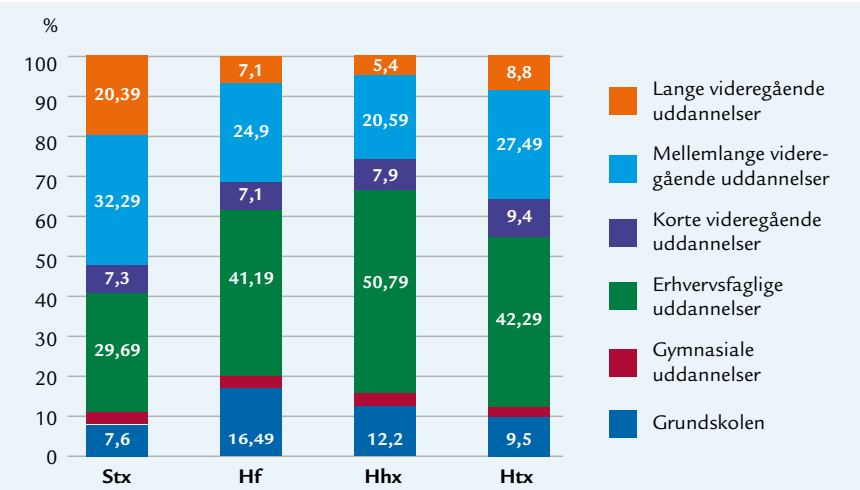
Ulla (lærer i erhvervsret og VØ): Jeg blev selv lidt overasket over den undersøgelse, da jeg så, at inde i min klasse, der var ikke nogen af eleverne, der havde forældre, som selv havde en ungdomsuddannelse, altså bare en ungdomsuddannelse snakker vi om nu. Det gør jo også, at det ikke er i hjemmet, at de taler om de udfordringer, de har fagligt og i skolen.

Johanne (lærer i engelsk): Der er jo ikke nogen af eleverne, der læser aviser fx. De følger slet ikke med.

Karsten (lærer i samfundsfag): Der er nogen få inde i A-klassen, som godt nok forsøger at være med, og som kan bidrage med noget, som de har hørt for nylig, som de lige kan bruge i forhold til det emne, vi nu diskuterer.

Torben (lærer i dansk): Men de bliver betragtet som nørd af de andre.

Figur 5: Tilgange 2005-06, fordelt på forældres højeste fuldførte uddannelse.



KILDE: UNI-C STATISTIK & ANALYSE.

I den forbindelse er det interessant, at 89 % af eleverne i undersøgelsen (enig: 58 %/helt enig: 31 %, se figur 6) angiver, at noget af det de bedst kan lide ved hhx er, at det man lærer, kan bruges til at forstå det, der diskuteres i nyhederne og medierne. Hvis ovennævnte betragtninger omkring elevernes interesser udgør en typisk lærerbetragtning på hhx, tegner der sig altså et modsætningsfyldt billede af lærernes opfattelser af eleverne og elevernes egne interesser på dette punkt. Dette forhold vil vi behandle mere uddybende i næste kapitel.

Hvad oplever eleverne som svært ved at starte på hhx?

Temaet omkring de uddannelsesfremmede elevers møde med gymnasieverdenen er også interessant i forhold til, hvordan det at starte på hhx opleves af eleverne. Mange giver udtryk for, at det er en positiv oplevelse. De fortæller, at de møder mange nye og spændende fag og mange nye kammerater, som har de samme interesser som dem selv. Men der er også en anden historie at fortælle om oplevelsen af starten. Nogle af eleverne oplever, at der er et stort spring fra folkeskolen, hvor de har haft nogle velkendte rammer og lærere, der kender dem godt, til handelsgymnasiet, hvor de oplever en større afstand til lærerne og et krav om, at de tager mere ansvar for deres egen læring og uddannelse. Fx erklærer en tredjedel (enig: 28 %/helt enig: 4 %), at det var svært at starte på hhx, fordi det faglige niveau var for højt, to tredjedele (enig: 56 %/helt enig: 10 %) synes, det var svært, fordi man skulle vænne sig til lærerne, og 8 ud af 10 (enig: 60 %/helt enig: 22 %) synes, det var svært at starte på hhx, fordi det er en anden måde at tænke og lære på end i folkeskolen. Det kan tage pusten fra en, hvis man ikke er forberedt på dette. Det gør sig særligt gældende, hvis man har en uddannelsesfremmed baggrund

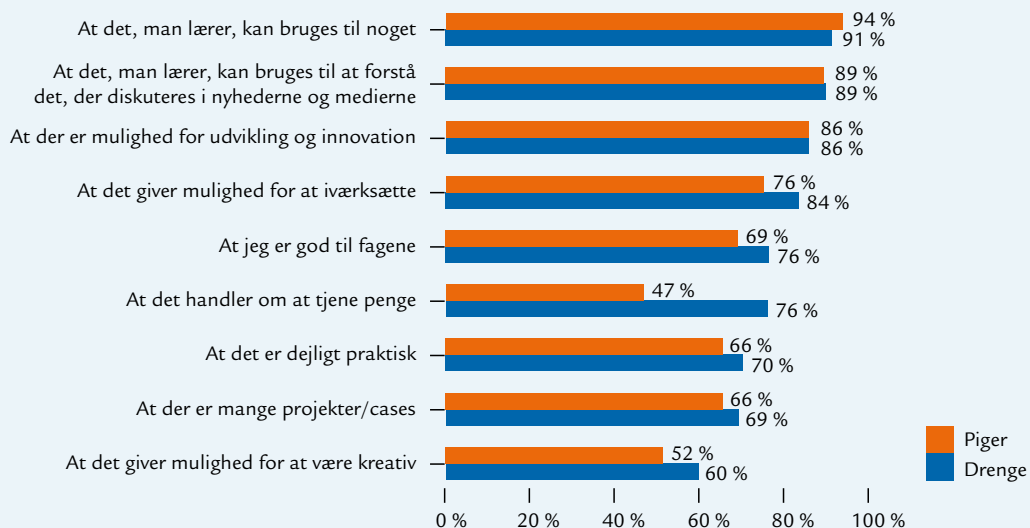
og for første gang stifter bekendtskab med fx de bestemte måder at tale på og ord og begreber, som præger gymnasiekulturen, men som man måske ikke har hørt før. I lyset af, at alle overgange fra et uddannelsesniveau til et andet er forbundet med øget risiko for frafald, kan det være en god ide at ofre ekstra tid og kræfter på at lette denne overgangsperiode for eleverne. Det handler ikke nødvendigvis (kun) om store forkromede løsninger, men om helt konkrete og praktiske ting, som eleverne kan stå usikre over for i starten:

Martin (2. år): Det var en meget stor omvæltning. Jeg har ikke nogle storebrødre, jeg anede ikke en dyt om det her. Det virkede, som alle vidste mere end mig herude. De kaldte timerne moduler, og jeg vidste ikke engang, hvad et modul var, lige da de sagde det. Og nu skal I over i Siestaen, og alle vandrede bare helt naturligt derover, og jeg anede ikke, hvor det var.

Int.: Hvad gjorde du for at finde ud af, hvordan skolen hang sammen?

Martin: Observerede andre. Og spurgte. Jeg vil sige, da jeg skulle herud, jeg var så positiv omkring det hele, så jeg tog det bare som det kom, og var bare glad og tog imod det.

Som Martin fortæller, oplevede han mødet med handelsgymnasiet som at komme til en fremmed verden, hvor alle andre vidste meget mere end han selv. I Martins tilfælde har det ikke haft den store betydning, for som han siger, så var han så positiv omkring det hele, at det ikke slog ham ud. Men det er ikke sikkert, at alle nye hhx-elever formår at have den tilgang til det, og hvis man har været lidt i tvivl om valget af hhx, kan sådanne oplevelser være med til, at man gør sig seriøse overvejelser om, hvorvidt det er her, man skal være.



Figur 6: Hvad kan du bedst lide ved hhx? Flere svar muligt. Andele af elever, som svarer enig eller meget enig. Mellem 10.363 og 10.383 har svaret på spørgsmålene.

Hvad kan hhx-eleverne godt lide?

I spørgeskemaundersøgelsen spurgte vi eleverne, hvad de bedst kan lide ved hhx. Her viser det sig ligeledes, at anvendeligheden er topscorer (enig: 65%/helt enig: 28%). Næsten lige så mange nævner udvikling og innovation (enig: 65%/helt enig: 20%) og iværksætteri (enig: 59%/helt enig: 21%) (se figur 6).

Når man ser på, hvad det er, de to køn bedst kan lide ved at gå på hhx, minder pigerne og drengene meget om hinanden. Dog adskiller de sig fra hinanden ved, at langt flere drenge, nemlig tre ud af fire, fortæller, at noget af det, de bedst kan lide, er, at det handler om at tjene penge. Det gælder kun lige under halvdelen af pigerne. En anden interessant forskel er, at pigerne er mindre begejstrede end drengene for hhx' muligheder for at iværksætte og være kreativ. Der er næsten dobbelt så mange

af drengene, der er *helt enig* i, at iværksætteri er noget af det bedste ved hhx (26% af drengene, 15% af pigerne). Dette vender vi tilbage til senere i dette kapitel. Ser man desuden på, hvilke studieretningsområder de unge går på, finder man, at det er blandt de drenge, som går på en markedsorienteret studieretning, man finder flest, der fortæller, at noget af det, de bedst kan lide ved hhx, er mulighederne for at være kreativ (64% enig/helt enig slået sammen). Der, hvor man finder færrest, som har det sådan, er blandt pigerne på økonomisk orienterede studieretninger. Selv her er det dog næsten halvdelen, som synes, at mulighederne for at være kreativ er noget af det bedste ved hhx (46% enig/helt enig slået sammen).

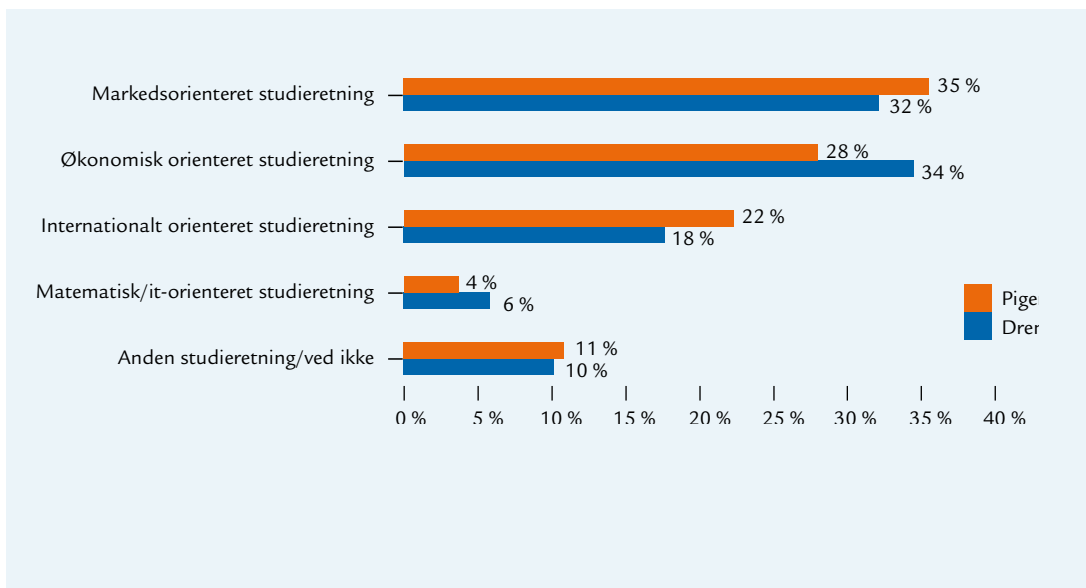
Fagene og indholdet på hhx har også et alment samfundsmæssigt perspektiv, og dette er også noget, hhx eleverne fremhæver positivt. Således angiver 89% (enig/helt enig slået sammen) af eleverne som sagt, at noget af

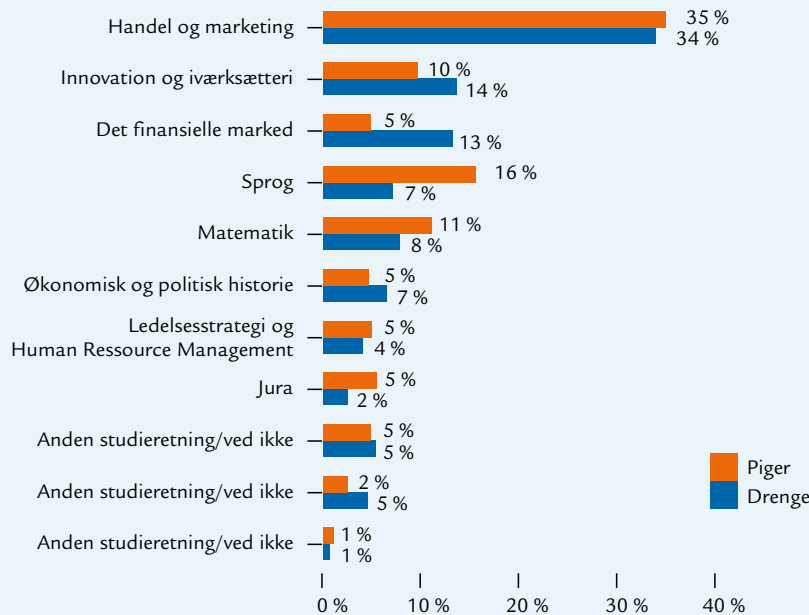
det, de bedst kan lide ved hbx, er, at det, man lærer, kan bruges til at forstå det, der diskuteres i nyhederne og medierne. I den forbindelse nævnte en lærer i International Økonomi på en af de skoler, vi besøgte, at finanskrisen (2008/2009) var en gave til hans fag. Pludselig kom eleverne af sig selv og spurgte til forskellige aspekter af faget ud fra et ønske om at kunne forstå de internationale økonomiske og finansielle samspil og dynamikker. Hbx er en gymnasial uddannelse med fokus på almen dannelse og erhvervsrelaterede perspektiver og eleverne skal "... opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv" (BEK 691 af 23/06/2010, stk. 5). I det lys er elevernes angivelse af, at de godt kan lide, at de kan bruge uddannelsen til at forstå samfundsmæssige forhold, og deres interesse i internationale forhold interessant og peger på oplagte sammenhænge mellem almene og samfundsmæssige nationale og globale perspektiver og elevernes erhvervsrettede og anvendelsesorienterede perspektiver på deres uddannelse.

Hbx-elevers interesser og valg af studieretninger

Men hvilke studieretninger og interesser er det så, der er dominerende hos eleverne? De mest populære studieretninger blandt eleverne i undersøgelsen er de markedsorienterede studieretninger (34 %) tæt fulgt af de økonomisk orienterede studieretninger (31 %). Internationalt orienterede studieretninger er valgt af 20 % af eleverne (se figur 7). Hvad angår interesseområde har vi bedt eleverne udvælge det område, der interesserer dem mest ud fra interessekategorier, der går lidt på tværs af fagene på hbx. Det er dog ikke overraskende "handel og marketing", der indtager en klar førsteplads (35 % interesserer sig mest for dette område). Hvad angår de øvrige placeringer, er der lidt forskelle på pigers og drenge interesser. En andenplads for drengenes vedkommende indtages af "innovation og iværksætteri" (14 %) skarpt forfulgt af "det finansielle marked" (13 %), som kun 5 % af pigerne angiver. Pigerne andenplads indtages af sprog (16 %), som til gengæld kun 7 % af drengene angiver. På tredjepladsen for pigerne vedkommende kommer matematik (11 %). Hbx er en uddannelse med stort set lige mange drenge og piger, men der er altså

Figur 7: Elever fordelt på studieretningstemaer. Opdelt på køn. 10.357 har besvaret spørgsmålet.





Figur 8: Hvilke områder inden for hhx interesserer dig mest? Et kryds muligt. 10.473 elever har besvaret spørgsmålet.

nogle forskelle i de orienteringer, de gør sig undervejs i uddannelsen. Flere drenge orienterer sig inden for det iværksættende og finansielle, mens flere piger orienterer sig i retning af det sproglige (se figur 8). Temaet omkring interesseforskelle i forhold til det sproglige behandler vi yderligere i næste kapitel.

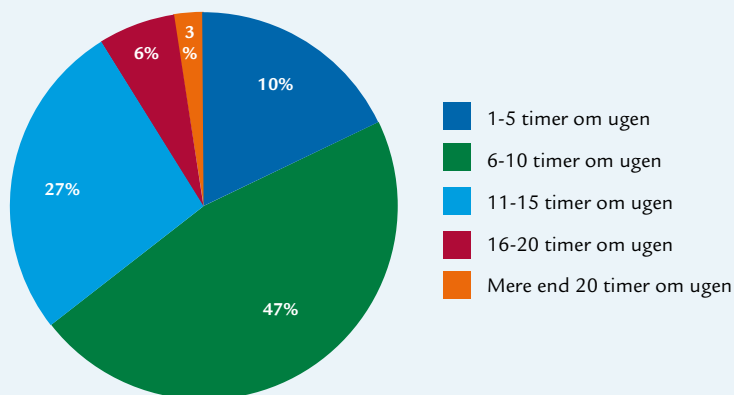
Hvad er hhx for en uddannelse – forståelser og perspektiver hos elever og lærere

Mange af eleverne anser hhx for at være lidt mere konkret end stx, der opfattes som et sted, hvor man kan være kreativ og holde mange muligheder åbne. Imidlertid virker de fleste hhx-elever til at have en forestilling om, at stx er hårdere en hhx, men når man går dem lidt på klingen, så synes de faktisk, at hhx er ret hårdt. Her er det igen de nye fag, der spiller en afgørende rolle:

Kenneth (2. år): Det er et lidt anderledes gymnasium, eftersom de har skiftet de videnskabelige fag ud med nogle handelsorienterede. Så undervisningen er mere konkret, altså der er flere cases og flere eksempler fra det virkelige liv.

Martin: Der er økonomirettede fag, som jeg personligt synes er langt mere brugbare fremover end for eksempel biologi. Og den nye omvæltning med fagene kan være svær, så det er vigtigt, at man følger godt med fra start, ellers kan du meget nemt komme bagud.

Forestillingen om, at stx er hårdere end hhx er der hos eleverne, ligesom nogle af de lærere, vi har interviewet, fortæller, at de stadig kan møde elever, der blev vejledt til at gå på handelsgymnasiet, fordi de ikke blev vurderet dygtige nok til det almene gymnasium. De forskellige gymnasiale uddannelser skal hver især leve op til kravene om forberedelse til videreuddannelse og almen dannelse, men de



Figur 9: 70 % af eleverne (7.168) svarede ”Ja” til, at de har erhvervsarbejde ved siden af deres studier. Disse elever fik følgespørgsmålet: ”Hvor mange timer om ugen bruger du cirka på erhvervsarbejde?” 100 % af de elever, der svarede ja til, at de havde erhvervsarbejde, svarede på følgespørgsmålet. Ovenstående figur viser fordelingen af disse svar i procent.

har forskellige faglige profiler. At sammenligne, hvilken der er hårdest, er lidt som at sammenligne æbler og bananer. Der er dog et par forhold, som blev påpeget af flere af hhx-lærerne og hhx-eleverne, som gør sig særligt gældende for fagene og indholdet på hhx. Dels er der det forhold, at man på hhx møder en række helt nye fag. Som vi har været inde på, er dette både en styrke og tiltrækningskraft ved hhx, men samtidig en kilde til usikkerhed, og man skal som elev være parat til at give den en skalde i starten for at tilegne sig disse fag og ikke komme uopretteligt bagud, som Martin påpeger i citatet ovenfor.

Dels har det at gøre med fagrækken. Som Jon, der underviser i afsætning og matematik, beskriver det herunder, så kan det komme bag på eleverne, at der ikke er nogle ”tomgangsfag” på hhx – at man faktisk skal lave noget i alle timerne. Tomgangsfag er i hhx-elevernes optik fx formning, musik og idræt:

Jon (lærer i afsætning og matematik): Nogle af dem (eleverne, red) de regner måske med, når de kommer, at det ikke er så hårdt som det andet (stx, red). Der er også nogen, der har sagt, at der ikke er

nogen tomgangsfag her. De synes, at når de andre derovre de skal have formning og musik og idræt og sådan noget der, det er der ikke nogen af her, og derfor skal de lave noget i alle timer.

Et tredje forhold, som blev påpeget i interviewene med lærerne, er, at erhvervsarbejde fylder meget hos elevgruppen på hhx. Spørgeskemaundersøgelsen understøtter dette billede. 70 % af eleverne angiver, at de har erhvervsarbejde ved siden af, og 74 % af dem angiver, at de arbejder mellem 6 og 15 timer om ugen (se figur 9). Dette rummer nogle særlige kvaliteter, som vi skal vende tilbage til under afsnittet om elevernes erhvervsarbejde i relationen til hhx i næste kapitel. Her skal blot nævnes, at dette selvfølgelig er med til at øge arbejdspresset på eleverne, og 55 % af eleverne erklærer sig da også enig eller helt enig i, at noget af det svære ved at starte på hhx er at give sig selv fri, fordi der hele tiden er noget, man burde lave. Dette perspektiv er vigtigt at have med. Hhx er et møde mellem elever og lærere med et bestemt undervisnings- og læringsformål. Men eleverne og lærerne kommer til dette møde med forskellige perspektiver, forventninger og forudsætninger. De allerfleste hhx-elever er midt i en ungdomsperiode med alle de ting, der hører til denne periode, og hhx er ”blot” et element i dette ungdomsliv. Samtidig udgør hhx en central arena, hvor andre elementer fra deres ungdomsliv bliver udspillet og afprøvet sideløbende med det formelle formål med hhx – undervisning og læring (Illeris et al. 2009). At det nogle gange kan være svært for eleverne at have fokus på de erhvervsretlige perspektiver omkring internethandel, fordi hende man er vild med lige har slået op eller, at man ikke lige har fået lavet lektier, fordi man fik en ekstravagt på tanken, er måske i det perspektiv ikke så underligt og ikke nødvendigvis et udtryk for, at eleverne er dovne, dumme eller i forfald.



Opsamling på hhx som gymnasial uddannelse og hhx-eleverne – punkter til overvejelse

- Hvordan kan man yderligere lette starten på hhx, specielt for de gymnasiefremmede elever?
- Hvordan kan man give potentielt kommende hhx-elever en større forståelse for indholdet i uddannelsen og fagene – specielt de nye fag?
- Kan der gøres mere for at synliggøre og informere om de mange forskellige muligheder, der er med en hhx-uddannelse – både i et jobperspektiv og i et videreuddannelsesperspektiv?
- Hvordan kan der arbejdes mere med at give en bred og god information og vejledning om hhx – ikke kun til de unge, men også til de unges familie og nære netværk?
- Hvordan kan man i højere grad udnytte elevernes almene, samfundsmæssige og globale interesser og skabe og understøtte gode sammenhænge til deres erhvervsrettede og anvendelsesorienterede perspektiv på deres hhx-uddannelse?

4

Elevernes interesser og forventninger

Der er selvfølgelig forskellige forventninger til, hvad hhx er for en uddannelse. Nogle troede, hhx var hårdere, end den var, andre bliver overrasket over, hvor hård den er. Nogle bliver positivt overrasket over, hvad de nye fag indeholder, og nogle bliver positivt overrasket over at møde så mange nye mennesker med interesser, der ligner deres egne. Men generelt set lever hhx op til elevernes forventninger. I dette afsnit vil vi gå lidt tættere på fagene og elevernes interesser i forhold til de forskellige fag, de møder på hhx. Hvordan er fagene placeret i forhold til hinanden? Hvilke fag kan eleverne godt lide? Hvad er det ved disse fag, de godt kan lide? Og hvilke fag synes at have svært ved at trænge igennem til eleverne?

Anvendelighed og relevans – den virkelige verden og nye fag

Anvendelighed er ofte et kriterium, eleverne vurderer undervisningen på hhx på baggrund af, og hhx er på mange måder en succeshistorie, når det handler om elevernes forventninger til, at de skal kunne bruge deres gymnasieuddannelse til noget og deres oplevelser af at gå på handelsgymnasiet. At den gymnasieuddannelse, man gerne vil tage, kan bruges til noget, er som nævnt et vigtigt kriterium, når man står over for at skulle vælge ungdomsuddannelse. Det gælder, hvad enten det *at kunne bruge den til noget* handler om at læse videre på universitet, om man har en ret kon-

kret forestilling om et job eller en karrierevej, man gerne vil bruge sin uddannelse til. Eller om man ikke er helt sikker på, hvad det er, man vil, og gerne vil holde mange muligheder åbne. Det sidste er en valglogik, stx-elever ofte fremhæver (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009: 170). Når hhx-eleverne fortæller om, hvorfor de valgte hhx, understreger de som sagt, at det er en uddannelse, de synes, de virkelig kan bruge til noget konkret som forberedelse til ”den virkelige verden”:

Rie (2. år): Det (hhx, red.) er et sted, som handler meget om økonomi, og hvordan du starter en virksomhed op, og hvordan du lærer de forskellige ting, hvad man skal tage højde for, når du skal starte ny virksomhed op. Så har jeg sagt, at man bliver forberedt til den virkelige verden. Når du er færdig med hhx, så har du en masse viden om diverse ting, og så lærer man en masse modeller, man kan bruge.

Tais (2. år): Jamen, det var måske nok det, at der kom nogle eksempler fra hverdagen, og at jeg kunne se, man faktisk kunne bruge det til noget i sit virkelige liv.

Når hhx-eleverne taler om ”den virkelige verden” og ”det virkelige liv”, refererer de til, hvad det er, de får brug for at kunne i konkrete jobs eller elevpladser i en virksomhed. Anvendelighed var som nævnt topscoren, hvad angik overvejelser i forbindelse med valget af hhx, og det, flest elever bedst kan lide ved at gå på hhx.

Mange nævner også elementer som udvikling, innovation og iværksætteri. Det generelle billede er altså, at hhx som en innovativ uddannelse, der lægger vægt på iværksætteri, og en uddannelse, man virkelig kan bruge til noget, er vigtige elementer for eleverne. Elevernes antagelser om og forventninger til mødet med hhx og de faktiske oplevelser og erfaringer ved at være elev på hhx stemmer her godt overens.

Hhx og tvivlerne

Som vi var inde på i forrige afsnit, var lidt over 1/3 af hhx-eleverne i tvivl om deres valg af hhx. Dog viser spørgeskemaundersøgelsen, at næsten alle er *tilfredse* (58%) eller *meget tilfredse* (38%) med at gå på hhx. Dette giver anledning til overvejelser om, hvad det er ved hhx, der gør, at mange hhx-elever er i tvivl om deres valg, men at de fleste bliver tilfredse med at gå på hhx. Vi har været inde på, hvad noget af tvivlen kan grunde sig i. Men en del af forklaringen handler givetvis også om, at ungdomsperioden er forbundet med mange og store valg, som de unge skal træffe. Ikke mindst valget af ungdomsuddannelse og dermed også perspektivet for ens arbejdsliv og for, hvem man skal være – ens identitet. Dette kan i sig selv være svært og give anledning til tvivl, når man som ung står over for at skulle vælge, hvilket gymnasium man skal gå i (Illeris et al. 2009: 32f & 53f). Her forbinder mange som sagt stx med det mest almindelige og sikre valg efter folkeskolen, der åbner muligheder snarere end at lukke, og valget af hhx kan i det lys give anledning til tvivl om, hvorvidt man har valgt rigtigt. Frederikke, en 3. års hhx-elev, fortæller her om sine overvejelser, da hun valgte hhx:

Frederikke (3. år): Jeg tror, det mest almindelige er at vælge det almene gymnasium. Så derfor tror jeg, at dem, der tager handelsskolen, de kan godt være i tvivl. Nu vælger jeg også bare, fordi der var nogen fag, jeg ikke gad på det almene. Og jeg vidste egentlig ikke, om det var det, jeg gerne ville.

Int: Så du var også lidt i tvivl?

Frederikke: Ja, men er også blevet tilfreds med det.

Int: Hvad er det, der har gjort så, at du er blevet tilfreds med det?

Frederikke: Det er nok bare, at der er mange af fagene, de har en relevans og en sammenhæng og noget, man kan se, man kan bruge videre.

Mange af eleverne i interviewene fremhæver som sagt, at de på hhx møder nye og spændende fag, de ikke havde i folkeskolen, fag som de føler, de kan bruge til noget, og at uddannelsen leder direkte frem til et job, hvor man kan tjene gode penge:

Signe (1. år): Her der lærer du afsætning og der lærer du at sælge og reklamere osv. Det kan du jo bruge direkte bagefter. Så jeg tror måske også, det er en lidt lettere udvej, hvis man gerne vil inden for handel. Jeg tror også, jeg sammenligner det lidt med at tjene gode penge, jeg ved ikke hvorfor. Jeg tænker bare hhx, det er bare lig med gode jobs og penge.

Det er altså vigtigt for mange af hhx-eleverne, at de oplever, at fagene og uddannelsen er relevant i forhold til den virkelige verden, og at uddannelsen kan bruges til noget konkret i forhold til et jobperspektiv. Det ser altså ud til, at uddannelsen indfrier elevernes forventninger på disse punkter, og det kan være en del af forklaringen på, at den indledende tvivl vendes til tilfredshed hos eleverne.

... forberedelse til "den virkelige verden".

Det anvendelsesorienterede i fagene – vigtigt med eksempler

Når det kommer til fagene på hhx, er anvendelighed også et vurderingskriterium, eleverne anvender til at hierarkisere de forskellige fag. Eleverne skelner her mellem de nye fag og de gamle fag. I samtalen mellem eleverne her er temaet netop fagene, og intervieweren spørger ind til, hvad det er for nogle fag, de synes er nye og spændende:

Frederik (3. år): Altså, det er jo bare de fag, som man ikke har haft i folkeskolen. Virksomhedsøkonomi, international økonomi, kulturforståelse til en vis grad og så afsætning. Men det er jo bare sådan, det var i hvert fald grunden til, at jeg valgte det, det var noget, som interesserede mig, og så synes jeg også, det er spændende. Og når så det er spændende, så engagerer det ligesom også en, så følger man mere med i timerne, man følger mere med i, hvad læreren siger. Fordi når man selv kan sige: "Nå ja okay det og det og det" – i stedet for sådan noget biologi, hvor man skal sidde og snakke om en kats liv, ej jeg ved det ikke (lidt latter). Det er bare ikke lige det, der interesserer en, og så gider man sgu nok heller ikke at høre efter.

Disse nye fag er ikke belastet af eventuelle dårlige erfaringer fra folkeskolen, og eleverne oplever det som en mulighed for at starte forfra. Det er ikke fordi, de synes, at de nye fag er specielt nemme. Faktisk synes de, at de er ret svære, men de opleves som et friskt pust. Derudover har disse fag en aktualitet og en relevans for eleverne, der gør dem meget spændende og interessante. I den forbindelse fremhæver stort set alle eleverne i spørgeskemaundersøgelsen, at de godt kan lide den form for undervisning, hvor der inddrages eksempler fra den virkelige verden (godt: 49 %/ virkelig godt: 48 %). Som elevcitater herunder også illustrerer, er det altså virkelig godt, hvis læreren har erhvervserfaring at trække

på og kan komme med praktiske eksempler i undervisningen. Lærerne kommer til at fungere som rollemønstre, og det fremmer helt tydeligt motivationen og læringen hos eleverne:

Shawn (2. år): Mit personlige yndlingsfag det er afsætning. Jeg synes, vores lærer han er super professionel, og han har styr på det, og så har han selv været ansat i masser af virksomheder i marketingsafdelinger og har skrevet en af vores lærebøger, så han er nærmest lærebogen ikk". Han er super god. Jeg har stor respekt for ham, han er en rigtig god lærer.

Netop afsætning er et af yndlingsfagene blandt eleverne. Dels oplever eleverne, at faget har virkelig meget med handel og marketing at gøre, og så er der det psykologiske aspekt af faget også, hvor man fx kan lære sig, hvordan folks forbrugsadfærd kan påvirkes. Fagets klare relevans gør eleverne meget motiverede for det. At faget er svært, opleves bare som en udfordring:

Brian (1. år): Allerbedst kan jeg lide afsætning, fordi jeg synes, det er ligesom hele grunden til, at man går her, det er jo for at lære lidt om handel, og om hvorfor eller hvordan det fungerer.

Ann: Og man skal også bruge bogen for at finde ud af noget, i stedet for det hele bare er viden, der sidder på ryggraden. Så jeg synes også, man får noget udfordring i afsætning. Det er måske dér, jeg synes, vi får den udfordring.

Disse nye fag indtager altså umiddelbart en privilegeret position i elevernes perspektiv, og det, at man som lærer har praktiske erfaringer fra en virksomhed, giver autoritet og respekt. Det er tydeligt, at lærerne også bruger dette at relatere til konkrete eksempler fra virksomheder som en effektiv undervisningsstrategi:

Henriette (lærer i VØ): Det er selvfølgelig bedst, hvis man kan mærke engagementet, og at de er på, ikk". Og så hele tiden se på noget konkret fra virkeligheden, bruge nogle konkrete virksomheder, tage nogle konkrete eksempler.

Det fremmer altså læringen, hvis lærerne kan komme med eksempler fra deres egen virksomhedserfaring. Når dette mangler, giver det anledning til kritik fra elevernes side:

Casper (1. år): Jeg kunne godt tænke mig, at nogle af lærerne havde lidt mere handelserfaring og sådan ligesom rigtig vidste, hvordan det var at være ude på en ny virksomhed ikk", har prøvet det før. Jeg synes ikke rigtig, det virker, som om nogle af lærerne har.

Int. Sådan lidt mere konkret erfaring på et privat erhvervsliv?

Casper: Ja, lige præcis. De kunne fortælle os historier eller sådan noget.

Lotte: Ja, der er for eksempel sådanne nogle lærere, der har haft virksomhed før. Det kunne jo også være meget spændende at have sådan én, så man ligesom kunne lære lidt om det.

Dette perspektiv på, hvad der gør en god hhx-lærer, deles også af rektoren på en af de skoler, vi besøgte. Her påpeges det, at en hhx-lærergruppes kompetencer bør være en god blanding af en videregående uddannelse og erfaringer fra erhvervslivet – det ene kan ikke gå uden det andet:

Søren (rektor): Jeg kan ikke have en markedsføringsmand, som kun har lært teoretisk markedsføring. Jeg skal også ud og have en udefra, som virkelig siger: "Nu skal I se her, så gjorde man sådan og sådan." Og eleverne æder det jo helt fantastisk, når jeg får folk udefra, som virkelig kan det der.

Anvendelighed og matematik

Elevernes erhvervsrelaterede præferencer i forhold til fagene og lærerne er altså en dominerende forestilling hos elever, lærere og ledelse på hhx. Dette giver sig et stykke hen ad vejen udslag i et bestemt (snævert) anvendelsesorienteret kriterium for vurdering af god undervisning. Dette kriterium stiller fagene lidt forskelligt i elevernes perspektiv, og spørgsmålet er, hvordan undervisningen kan og skal gøres relevant for eleverne, og om man skal have erhvervserfaring for at være en god hhx-lærer. Skal alt måles i anvendelighed, og hvilken form for anvendelighed taler vi om? Der er jo forskel på fagene, og fx et fag som matematik oplever de fleste elever som et meget svært og abstrakt fag, hvor det går meget stærkt. Men hvad angår anvendeligheden af faget savner eleverne ofte noget. De kan generelt ikke se, hvad de skal bruge det til, og efterlyser, at det bliver gjort relevant og i højere grad relateres til de øvrige økonomiske fag på hhx. *Det er bare tal og grafer – hvad fanden skal man bruge det til?*, som en elev formulerede det i et af interviewene. Så det drejer sig måske også om at tydeliggøre for eleverne, hvad det er, det handler om i matematik, hvad de kan forvente sig af og i faget, og at anvendeligheden kommer ind i og med, at de via matematikken lærer sig nogle grundlæggende redskaber, som kan anvendes i mange af de andre fag.

Allan (2. år): Som der også blev sagt i klassen her den anden dag, så synes jeg, man mangler lidt at få at vide, hvad det egentlig er, vi kan bruge det til. For en eksponentiel funktion – jeg har jo ingen anelse om, hvad fanden jeg skal bruge det til, og det er jo også med til at få det til at være lidt kedeligt, for hvad fanden skal jeg egentlig bruge det til? Men selve læreren er jo virkelig, virkelig dygtig, og jeg tror snart, han skriver sin egen matematikbog, for han er ret utilfreds med den, vi har nu.

... skal man have erhvervserfaring for at være en god hhx-lærer?

Så læreren han kunne ikke være meget bedre. Han er næsten for god nogle gange! Det går næsten lige lidt for hurtigt!

Det er altså ikke lærerens faglige kompetencer, den er gal med. Han er næsten for god, som Allan siger. Det er mere en pædagogisk og didaktisk opgave, der skal løses i forhold til matematikken. Faget er jo centralt og vigtigt på hhx, og de redskaber, eleverne tilegner sig i matematik, indgår i mange af de andre fag. Men for eleverne er det svært at se, hvad de skal bruge det til, og her handler det om anvendelighed i det virkelige liv – ude i et job:

Jesper (1. år): Det er jo ikke fordi, man i en virksomhed går rundt og laver alle mulige potenser.

Jakob: Nej, men man kan jo sagtens regne nul-punkter og hvad ved jeg ud i en virksomhed, men det tror jeg så bare aldrig, jeg vil gøre.

Jesper: Mange af de værktøjer, man tænker, man kommer til at bruge, matematiske værktøjer, det er noget, du også lærer i virksomhedsøkonomi.

Jakob: Ja, i dag er det jo i Excel det hele efterhånden.

Eleverne har her meget svært ved at se, at de kommer til at få brug for det, de lærer i matematik. Så udfordringen handler blandt andet om, hvordan man får formidlet til eleverne, hvad de kan forvente sig i matematik, og at det ikke altid er et direkte anvendelighedskriterium, de kan anvende til at dømme faget inde eller ude på baggrund af. Matematiklærerne har her mulighed for at anvende deres professionelle autoritet og synliggøre, at det altså har en stor anvendelighedsgrad, men måske ikke altid på den måde, eleverne tænker anvendelighed på.

Matematikens begrundelsesproblematik er for øvrigt et velkendt og veludforsket

didaktisk problem (Østergaard 2006: 12ff). Forskningen fokuserer overvejende på matematikken i forhold til hverdagen og i forhold til de naturvidenskabelige fag. Derimod er der stort set ikke i forskningen fokuseret på matematik i relation til økonomiske og handelsfaglige uddannelser. Samtidig kan man spørge, om der er nogle fag, der skal holde for i udviklingen af elevernes almene studiekompetencer og almene dannelse, mens der er andre fag, der ligesom kan få lov at være i fred og køre sit eget løb. I den forbindelse er det interessant, at flere af de matematiklærere, vi har talt med, påpeger, at matematik de senere år er blevet mere akademisk og teoretisk og mindre relateret til økonomi og handel, og at de matematiske lærebøger understøtter en teoretisk tilgang til matematik og i mindre grad en økonomisk/handelsorienteret. Betyder det, at matematik mere end nogle af de andre fag på hhx tænkes som et alment dannende fag – en slags forstandens slibesten (formal dannelsesstækning)? Eller som grundlag for at håndtere ens øvrige liv (kategorial dannelsesstækning)⁹ som fx Mogens Niss (1996) påpeger i sin artikel om generelle årsager til at tilbyde matematikundervisning: ”Providing individuals with prerequisites which may help them to cope with life in the various spheres in which they live: education, occupation; private life; social life, life as a citizen.” (Niss 1996: 13). Samtidig er matematik jo lige præcis et af de fag, som hhx-eleverne har svært ved at se relevansen af og

9 ”I diskussionen af dannelse har man kunnet udskille tre hovedformer, som begrunder indholdet forskelligt. Indholdet kan begrundes med, at det *i sig selv* er vigtigt (dvs. en material dannelsesstækning), det kan begrundes med, at det *skærper børnenes intelligens og tænkeevne* at arbejde med stoffet, ligesom en slibesten hvæsser en kniv (en *formal* dannelsesstækning), og det kan begrundes med, at arbejdet med stoffet giver børnene *nogle kategorier at forstå verden med*, dvs. nogle måder at håndtere og organisere omverdenen på (en *kategorial dannelsesstækning*)” (Ulriksen 2001: 13).

ønsker blev mere relateret til de økonomiske og handelsorienterede fag i deres uddannelse. Der synes således at være et dilemma mellem elevernes forventninger til faget matematik og (nogle af) lærernes opfattelse af udviklingstendensen i formålstænkningen med matematik på hhx.

Anvendelighed må ikke blive eneste vurderingskriterium

Hvad med de andre fag som fx dansk og samfundsfag eller sprogfagene? Og hvad med en lærer i fx afsætning, der ikke har erhvervs-erfaring? Er han eller hun på forhånd dømt ude? Skal eleverne hele tiden føle, at faget er spændende, og at de kan bruge det til noget? Skal de hele tiden kunne se den direkte anvendelighed? Hvis man som lærer altid lægger emner så tæt op af elevernes horisont som muligt, hvilket i nogle sammenhænge kan være en udmærket læringsstrategi, kan der være en risiko for, at elevernes vurderingskriterium for god undervisning ikke nuanceres og udfordres. Dermed understøttes elevernes umiddelbare (snævre) præferencer i forhold til fagene på hhx, og dette kan betyde, at der er fag, der har svært ved at trænge igennem til eleverne, som fx dansk:

Sisse (2. år): Jeg kan slet ikke se, hvad jeg skal bruge det til altså overhovedet. Hvorfor det er interessant for mig? Jeg kunne sagtens gå igennem uden at vide, hvem Steen Steensen Blicher er.

På den måde er der risiko for, at relevant (alment) gymnasiefagligt indhold afvises af eleverne, fordi de ikke umiddelbart kan se, hvad de skal bruge det til. De bliver dermed ikke udfordret tilstrækkeligt eller modtager den gode *anderledeshed*, der er et væsentligt element af enhver (ud)dannelse (Ziehe 1999). Spørgsmålet er også, om eleverne ved tilstrækkeligt

om, hvilke anvendelsesmuligheder der er for fagene på længere sigt (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009: 205. Ulriksen & Holmegaard 2008: 75ff).

I forhold til anvendelseskriteriet tegner der sig også en anden udfordring. Som vi har set, er hhx-eleverne meget tilfredse med det anvendelsesorienterede i deres uddannelse. Og flere lærere anvender dette bevidst som en læringsstrategi i deres undervisning. I lyset af, at hhx er den gymnasieuddannelse, der tiltrækker flest elever fra gymnasiefremmede hjem, kan det også tænkes, at det direkte anvendelsesorienterede i uddannelsen er disse elevers forældres perspektiv på formålet med en gymnasieuddannelse. Stx kan virke mere diffus i forhold til, hvad man kan bruge den til, og hhx tilbyder sig her som en gymnasieuddannelse, man som mindre uddannelsesfortrolige forældre måske bedre kan se formålet med. Samme forhold påpeger Ulriksen og Holmegaard i deres undersøgelse af læringsmiljøet på htx i forhold til htx-eleverne. Htx-eleverne er også begejstrede for det anvendelsesorienterede i uddannelsen, og ca. halvdelen af eleverne har forældre uden en videregående uddannelse (Ulriksen & Holmegaard 2008).



FOTO SONJA ISKOV

En af hxx' styrker er som nævnt, at den evner at tiltrække og fastholde elever, der kommer fra gymnasiefremmede hjem. Men spørgsmålet, der blev rejst tidligere, er, om dette mønsterbrud, som nogle af hxx-eleverne er i gang med, kun skal handle om, at elever fra gymnasiefremmede hjem tager en gymnasieuddannelse. Eller om mønsterbruddet også kan have et alment og studieforberedende perspektiv og bryde med elevernes relativt snævre anvendelsesorienterede perspektiv på deres undervisning og uddannelse i retning af et bredere og mere alment perspektiv på det at tage en handelsgymnasial uddannelse. Dette kalder på, at andre relevanskriterier end elevernes umiddelbare og snævre praktiske anvendelighedskriterium bringes i spil.

... et citat af Platon anses for udtryk for almen dannelse, mens et citat af Newton ikke ville være lige så statusgivende.

Det kræver, at lærerne er i stand til at håndtere bestemte afvigelses- og forkastelsesmønstre fra elevernes side. I den forbindelse er det interessant, som vi nævnte tidligere, at nr. 2 på listen over, hvad hxx-eleverne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, de bedst kan lide ved hxx, er, at det, man lærer, kan bruges til at forstå det, der diskuteres i nyhederne og medierne (se figur 6, kap. 3). Dette kunne tyde på, at der er åbent for andre og mere almene kriterier for vurdering af undervisningen og fagene hos eleverne end det snævre anvendelseskriterium.

Hxx og dannelse – mellem Platon og Newton

Almen dannelse har altid været et centralt uddannelsesmæssigt spørgsmål, og som vi skitserede i indledningen, er dannelsesidealet altid historisk og samfundsmæssigt indlejret. Dannelsesidealet udtrykker på den ene side den samfundsmæssige dominerende forestilling om, hvad den enkelte skal udvikle sig til, og hvilket samfund den enkelte skal udvikle sig ind i. På den anden side rækker det tilbage i historien og er forankret i forestillinger og tanker om, hvad formålet med en given uddannelse er og bør være. Dannelsesbegrebet er ikke blevet mindre aktuelt at afklare for de forskellige handelsgymnasier rundt omkring i landet siden gymnasireformen 2005, hvor det i formålsparagraffen for hxx stk. 4 og 5 står:

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: Medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner samt deres kritiske sans.

Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele dagliglivet må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv

(BEK NR. 1346 AF 15/12/2004. SAMME FORMULERINGER ER BIBEHOLDT I DE EFTERFØLGENDE BEKENDTGØRELSE OG KAN SÅLEDES GENFINDES I DEN GÆLDENDE HXX-BEKENDTGØRELSE NR. 691 AF 23/06/2010).



Dette kan i sig selv være en udfordring i lyset af det gennemgående økonomiske cost-benefit perspektiv på uddannelse, der har gjort sig gældende for de senere års uddannelsespolitik, som flere peger på har medvirket til at fortrænge og udgrænse uddannelsernes alment dannende perspektiv af debatten (se fx Hermann 2007). Under disse vilkår er handelsgymnasiernes opgave i relation til dannelse at søge at afklare og definere, hvordan dette dannelsesperspektiv kan indlejres i den handelsgymnasiale uddannelse. Eller med andre ord: Hvordan kan en *merkantil dannelsesdimension* skitseres?

Dannelsesbegrebet har som nævnt stærke historiske forankringer. Derfor kan en kort skitsering af dannelsesbegrebet og de forskellige forståelser og tilgange tjene afklarende vel vidende, at denne skitsering på ingen måde er udtømmende. Diskussionen om dannelse bliver til dels besværliggjort af, at dannelse er et ord, vi alle kender og mener at vide, hvad betyder, og som kan dække stort set alt,

hvad et menneske kan komme ud for i livet (Knopp 2003: 14f). Den klassiske forståelse af dannelse kan groft sagt siges at betegne, at dannelse er noget, der tilskrives det højere borgerskab, og som det højere borgerskab forstår sig selv som værende (i modsætning til andre sociale klasser). Det er forbundet med elitekulturelle beskæftigelser og deltagelse i bestemte områder af kunst- og kulturlivet. Det kræver indsigt i humanvidenskaberne, som bliver betragtet som alment dannende og forbundet med en naturliggørelse af en bestemt habitus. Her ville et citat af Platon anses for udtryk for almen dannelse, mens et citat af Newton ikke ville være lige så statusgivende (Høiris 2002: 191).

Dannelsesdiskussioner bliver yderligere besværliggjort af, at dannelse både kan betegne, at noget skabes eller opstår – *en proces*, og at noget er skabt eller opstået – *et resultat*. I forhold til hhx kan man derfor dels tale om dannelse som en form for social norm, der

*... dannelse
som en form
for social
norm ...*

omhandler det ydre og fremtrædelsesformer; *resultatet* og dels som den pædagogiske *proces*, hvorigennem hxx-eleverne tilegner sig de ”rigtige” koder, færdigheder og holdninger. I forbindelse med diskussionerne af selve den pædagogiske dannelsesproces handler det endvidere om de forskellige hovedformer, material, formal og kategorial dannelse (se note 8). Handler dannelse fx om, *hvad* elever skal lære, handler det om, at de skal lære det på en *bestemt måde*, eller handler det mere om, at eleverne skal *lære sig at lære*? Selvom begrundelserne og dannelsesidealerne ofte vil være vævet sammen i diskussioner om uddannelser, er der som regel én af formerne, der er fremtrædende. Hvilken form for pædagogisk dannelsesetænkning der aktuelt er fremtrædende, har konsekvenser for både form, formål og indhold i den pågældende uddannelse. Dermed bliver dannelse også til et centralt element i den samfundsmæssige interessekamp (Ulriksen 2001: 15). Samtidig har dannelse at gøre med grænser, der sættes i socialiserende, kultiverende og personlighedsdefinerende processer (Lehmann 2002: 14), og har i høj grad også at gøre med identitet. En forståelse for, hvem og hvad vi anser os for at være og bliver anset for at være af vore omgivelser. Her er der, som

vi skitserede i det indledende historiske rids, nogle langstrakte positioneringskampe mellem de forskellige gymnasiale retninger.

Med gymnasireformen er de gymnasiale uddannelser sidestillede. Hxx-uddannelsen er således forpligtet på at danne eleverne alment, så deres demokratiske deltagelse i et frit og folkestyret samfund sikres, samt være studieforberedende og lægge vægt på erhvervsrelaterede perspektiver. Denne balancegang mellem at være sidestillet med de øvrige gymnasiale uddannelser og samtidigt profilere hxx’ styrker og fastholde det merkantile og erhvervsrelaterede perspektiv er en særlig udfordring for hxx. En udfordring, der især tegnes af elevernes, men også i nogen grad lærernes vægtning af et bestemt anvendelsesorienteret perspektiv på hxx. Dette er således på en og samme tid en styrke og udfordring for hxx, hvor den anvendelsesorienterede profil hele tiden skal balanceres mellem almen dannelse og merkantil faglighed. En balancering, der kan bidrage til at tegne en skarp profil af hxx og omridset af en merkantil dannelsesdimension. Dermed tydeliggøres hxx’ placering og særlige kvaliteter i paletten af ungdomsuddannelser.

FOTO SONJA ISKOV



Iværksætteri

Som vi så i kapitel 3, kan hhx-eleverne rigtig godt lide, at hhx giver mulighed for at iværksætte. Iværksætteri optræder ikke som selvstændigt fag på hhx, men det indgår som obligatorisk dimension på grundforløbet og har relation til grundlæggende handels- og afsætningsøkonomiske problemstillinger og analyser. Blandt de elever, der er helt enig i, at deres interesse for ledelse og virksomhedsledelse var afgørende for deres valg af hhx, finder man den største andel, der samtidig er helt enig i, at det, de bedst kan lide ved hhx, er, at det giver mulighed for at iværksætte (40 % mod 21 % hos alle). Blandt elever med interesse for markedsføring, afsætning og international handel som afgørende for deres valg af hhx udgør iværksætteranden den næsthøjeste (34 %). Det ser dog ud til, at denne iværksætterinteresse er størst, når eleverne starter på hhx, og daler hen over de 3 år fra 24 % til 16 %. Denne dalende tendens gør sig dog også gældende for elevernes besvarelser, hvad angår en række af de øvrige spørgsmål om, hvad eleverne godt kan lide på hhx (at det giver mulighed for at være kreativ, at det giver mulighed for udvikling og innovation, at det, man lærer, kan bruges til noget). Dette kan have at gøre med, at den første begejstring ved at starte på en ny uddannelse har lagt sig, og det kan således give anledning til at overveje, om man kan gøre mere for at bevare elevernes umiddelbare gejst for disse aspekter ved hhx.

I forhold til, hvor godt man kan lide iværksætteri, er der som nævnt signifikant forskel på drenge og piger (drenge helt enig: 26 %, piger helt enig: 15 %, se figur 6, kap. 3). Dette kan give anledning til overvejelser om, hvad denne forskel beror på. Her viser det sig, at en større andel af piger, hvis mor har en lang videregående uddannelse, er helt enig i, at iværksætteri er noget for dem (25 %).

Faderens uddannelsesniveau har tilsyneladende ingen indflydelse på pigernes iværksætterinteresse. Derimod er der en lidt større andel af drengene, hvis fader er faglært/håndværker/kontor- eller butiksuddannet, der er helt enig i, at iværksætteri er noget for dem (30 %). I interviewene med eleverne kom dette tema også op, og følgende diskussion mellem to drenge og to piger på 2. år handler om denne forskel på drenges og pigers interesse for det iværksættende.

Joakim (2. år): Jeg tror, at det ligger til drengenes natur.

Sisse: Jeg tror også, at drenge altid har en eller anden drøm om, at det kunne være meget fedt ligesom at starte sit eget op.

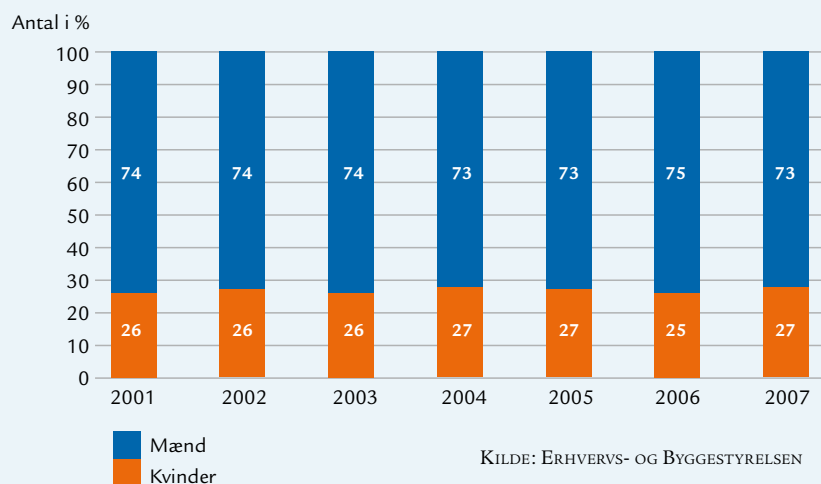
Joakim: Ja, bare sig: ”Prøv at høre her, det er mig, der har startet det her, og det er mig, der har gjort det og det, det er sku ikke en eller anden. Det er bare noget, jeg har startet fra bunden af.”

Int.: Har pigerne det ikke sådan?

Nina: Jo, jeg vil gerne.

Sisse: Jeg har det ikke sådan. Jeg vil helst gerne noget sikkert.

Joakim: Jeg tror, at drengene lever mere sådan i det uvisse, at enten så kan det sku blive godt, eller også kan det blive noget lort. Hvor jeg tror mere piger, det er sådan mere det sikre. Et eller andet sted så hører man jo aldrig om en dreng, der går efter at blive sekretær eller kontorassistent. Det har jeg aldrig nogen sinde hørt i hele mit liv. Ikke noget ondt om det overhovedet. Eller noget ondt om, at pigerne gør det eller noget som helst. Drengene det er mere sådan, at de vil gerne være det bedste af det bedste. Hvor pigerne det er sådan, de kan indordne sig med, at de måske ikke er toppen af toppen.



Figur 10.
Kønsfordelingen blandt
iværksættere 2001-2007.

Passagen er interessant af i hvert fald to grunde. Dels peger den på, at det med at iværksætte hænger sammen med at turde satse, og at dette, ifølge eleverne her, ligger mere til drenges natur. Piger vælger i højere grad det sikre. Denne "natur" ligger også til grund for valg af karriere, og som Joakim påpeger, så har han aldrig hørt om en dreng, der målrettet gik efter at blive sekretær eller kontorassistent.

Selvom disse forståelser af drenge og piger kan virke provokerende på en, virker de umiddelbart genkendelige for os og har en vis forankring i realiteterne. En opgørelse fra Erhvervs- og Byggestyrelsen viser således, at den kvindelige andel af iværksætterne i Danmark i perioden 2001-2007 har ligget nogenlunde stabilt omkring 25 % (se figur 10).

Spørgsmålet er bare, hvorfor det forholder sig således. Hvorfor går drenge tilsyneladende mere op i det iværksættende og piger i højere grad i det sikre? Skal dette forstås som, at drenge er født med mere *iværksætteren* og pi-

ger med mere *sekretæren*? Eller er denne forståelse af, hvad der er naturligt for drenge og piger, noget, der ligger i kulturens koder for, hvordan man *positionerer* sig som naturlig og dermed kulturelt genkendelig dreng og pige? Denne måde at anskue identitet på, som positioner, fokuserer på de samfundsskabte kategorier og kulturelle manuskripter, vi lærer at bruge og forstå os selv og andre igennem (Davies & Harré 1990). Fx ligger der i kulturen bestemte forståelser eller kulturelt genkendelige manuskripter for, hvad vi forbinder med at være en dreng og en pige. Pointen med at henlede opmærksomheden på det kulturafhængige, det samfundsmæssigt konstruerede om man vil, i disse forståelser er at destabilisere dem. Dermed kan der åbnes op for, at andre forståelser kan bringes i spil i forhandlingen om og fastlæggelsen af, hvad det fx vil sige at være en hhx-dreng eller hhx-pige (Søndergaard 1996, Davies & Harré 1990). Følges denne positioneringsforståelse af identitet, behøver det altså ikke være sådan, at iværksætteri *naturligt* ligger til drenge og sekretærjobbet til piger. Iværksætterpositionen kan således åbnes op, så den også kan rumme piger og deres eventuelle iværksætterinteresser og -drømme.

Hvis tanken om et særligt drengeiværksætteren og pigesekretæren forkastes, tyder det på, at der er et uudnyttet kvindelig iværksætterpotentiale i Danmark. Der er blevet gjort meget de senere år for at forbedre rammebetingelserne for iværksættere i Danmark, men der er dog stadig brug for forbedringer, hvis regeringens mål skal nås: At Danmark i 2015 skal være blandt de lande i verden, hvor der er flest vækstiværksættere. I den forbindelse peger vores undersøgelse på et relevant udviklingsområde for hhx: At få flere piger på hhx til at forfølge iværksætterdrømmen.

Interesse i sprogfagene

Hvad angår elevernes interesse i sprogfagene, tegner der sig også nogle interessante felter. 11 % af eleverne havde sat kryds ved ”sprog” som det område inden for hhx, der interesserer dem mest. Den uddybende forklaring til interesseområdet ”sprog” i spørgeskemaet lød: ”At tilegne sig et fremmedsprog. Hvordan kan man bruge et fremmedsprog som erhvervsmæssigt kommunikationsmiddel? Hvilken kultur er forbundet med et givet sprogs land? Hvordan kan man anvende kulturel og sproglig viden om et land i markedsføringsmæssig sammenhæng? Som vi så i forrige kapitel, er der mere end dobbelt så mange af pigerne (16 % piger/7 % drenge), der angiver, at det, der interesserer dem mest på hhx, er sprog. At det først og fremmest er piger, der vælger sprogfag, er et velkendt og udbredt fænomen, som langt fra kun gør sig gældende på hhx (se fx Uni-C 2010: 4-5).

Ligesom forskellen i drengenes og pigernes interesse for iværksætteri kan også pigernes større interesse for sprog forstås som en historisk og socialt konstrueret kønsforskel frem for noget naturgivent. Den franske sociolog Pierre Bourdieu peger således på, at det, vi i dag opfatter som henholdsvis maskulint og feminint, er en videreførelse af modsætningspar (fx hårdt/blødt, offentligt/privat, aktivt/passivt), der, selvom de tager nye former, kan spores tilbage til de mest primitive samfund. Denne struktur, hvormed vi deler verden op i ”det feminine” og ”det maskuline”, bliver vi ifølge Bourdieu alle socialiseret til fra den helt tidlige barndom i familien, men også i fx daginstitutioner, skolen, kirken og andre sammenhænge som sport og via medierne (Bourdieu 1999: 5 og 113ff). I uddannelsessystemet afspejler disse modsætningspar sig ifølge Bourdieu netop i de unge piger, og

drenge forskellige interesser og hermed i, at der findes drenge- og pigeuddannelser og drenge- og pigefag inden for den enkelte uddannelse. I det almene gymnasium er pigerne især i overtal på sproglige studieretninger, mens drengene i højere grad vælger kombinationen matematik, fysik og kemi (se fx Uni-C 2010: 3f). På det tekniske gymnasium vælger især pigerne studieretning med biologi, mens langt flest drenge vælger studieretning med fysik (Uni-C 2010: 18; Ulriksen & Holmegaard: 46). På hhx er ”det feminine” altså især sprog og internationalt orienterede studieretninger, mens ”det maskuline” er det finansielle marked, innovation og iværksætteri og økonomisk orienterede studieretninger. Igen – dette er ikke noget naturgivent, men det er mønstre, som trækker på nogle modsætningspar, der ligger dybt i vores kultur, men som tager lidt forskellig form på forskellige uddannelser.

I interviewene har vi spurgt ind til interesse i sprogfagene, og her tegner der sig to interesse typer, som også genfindes i den uddybende forklaring på svarkategorien ”sprog” i spørgeskemaet. Dels en interesse i landenes kultur og samfund og dels en interesse i, hvordan sprog kan bruges i et handelsøjemed. En interesse, der følger logikken i elevernes anvendelsesorienterede tilgang til hhx og fagene:

Pia (1. år): Jeg synes også, det er vigtigt at være god til engelsk, fordi det er altså vigtigt, når man kommer ud i arbejdsmarkedet. Der er mange ting, der foregår på engelsk også og sådan noget. Hvis man skal være sælger, hvis man skal snakke med en kunde fra et andet land.

I den snævre anvendelseslogik står et sprogfag følgelig svagt, hvis eleverne ikke kan forbinde det med et klart formål. I passagen herunder er det tysk, der står for skud:



Ann (1. år): Jeg synes bare ikke, det virker så vigtigt, for jeg tror ikke rigtigt, jeg kommer til at bruge det til noget. Måske hvis jeg skulle sælge et hus, hvor de var tyskere, men ellers kunne jeg ikke se det sådan.

Jesper: Jeg kom til at fortryde, at jeg ikke har taget spansk i stedet for, for det er et mere udviklende sprog end tysk. Tysk det er jo ved at blive mindre og mindre i handelsverden og rundt omkring jo. Men spansk det er jo også i Mexico og alle steder.

I læreplanernes identitetsbeskrivelser af sprogfagene understreges det, at sprogfagene er færdighedsfag, vidensfag og kulturfag, samt at det handler om formidlingen af de pågældende landes samfundsmæssige, erhvervsmæssige og kulturelle forhold. Dette giver en temmelig bred indgang til et sprogfag, der altså ikke udelukkende handler om læring af de sproglige færdigheder, men også har kulturelle, erhvervsmæssige og samfundsmæssige perspektiver. Netop dette brede billede af sprogfagene understreges af rektoren på en af de skoler, vi besøgte:

Søren (rektor): De har jo betydelige problemer med spansk, det kan vi godt blive enige om. Men de lærer også noget omkring landene, noget omkring kulturbegrebet, mødet mellem mennesker og

lignende, som også er integreret. Og alle de ting er så det, der er med til at skabe det kommende hele menneske, som skal kunne varetage forskellige ting. Så det er nogle af de ting, de kan arbejde med. Selvfølgelig har de stadigvæk deres faglighed, men de bidrager også til – lad os bare kalde det dannelse.

I relation til diskussionen om elevernes snævre anvendelsesorientering i forhold til bredere, almene perspektiver på fagene, tilbyder sprogfagene en ramme og et fagligt grundlag, der kan rumme begge perspektiver. Det er dog den kulturelle del af faget, der bedst fanger elevernes interesser. Her er det Marie, der underviser i spansk, som fortæller om sine overvejelser over spanskfaget og sin oplevelse af elevernes tilgang til faget:

Marie (lærer i spansk): Jeg synes, for mig er der noget kulturelt i det, altså, den kulturelle baggrund, at de får indblik i et andet europæisk land og Latinamerika også for den sags skyld, og forholdet mellem Latinamerika og USA. Det er jo egentlig ret bredt spansk, kan man sige. Det vil jeg sige, jeg tror indholdet i faget er nok det, de kan bruge mest.

Int.: Med indholdet tænker du på sproget eller kulturen eller...?

Marie: Jeg tror, at størstedelen af eleverne kan egentlig bedre bruge de temaer, som jeg har gennemgået med dem, sådan som deres almenviden og måske relation til andre situationer, end de kan bruge sproget. Det må jeg jo nok desværre erkende, at det er sådan, det er.

Maries oplevelse er altså, at hvad angår det rent sproglige, ligger det ikke så godt for hendes fag. Eleverne er mere interesserede i det kulturelle m.m. Det indledende elevcitat peger dog på, at dette ikke nødvendigvis er hele billedet, og at der både er elevinteresse for det rent sprogligt færdighedsmæssige og de mere samfundsmæssige og kulturelle perspektiver på sprogfagene.

Elevernes erhvervsarbejde i relation til hhx

Der er mange elever på hhx, der har erhvervsarbejde ved siden af gymnasiet. Som nævnt angiver 70 % af eleverne i undersøgelsen, at de har erhvervsarbejde. 74 % af dem, arbejder mellem 6 og 15 timer om ugen (se figur 9, kap 3). Et af formålene med dette forskningsprojekt er at undersøge, hvilken indflydelse erhvervsarbejde har på elevernes uddannelsesforløb. I den forbindelse har vi i spørgeskemaet spurgt til, hvad elevernes primære grund er til, at de har erhvervsarbejde. Her angiver 79 %, at den primære grund er at tjene penge til privatforbrug. Kun 1 % angiver, at det er fordi de gerne vil bruge det, de lærer i skolen, til noget praktisk i deres erhvervsarbejde (se figur 11).

Spørgeskemaundersøgelsen tegner altså et temmelig entydigt billede af, hvorfor eleverne først og fremmest har erhvervsarbejde. Dette billede understøttes i høj grad af interviewene med eleverne. Går man eleverne lidt på klingen, bliver billedet dog lidt mere nuanceret, og flere af eleverne kan faktisk godt se meningsfulde sammenhænge mellem det, de lærer på handelsgymnasiet, og deres erhvervsarbejde:

Kenneth (2. år): Jeg kan godt se nogle af de der samfundsøkonomien i verden ude på tanken, fordi det er jo benzin, som svinger i pris. Men resten af det, vi sælger, det er jo frås og overforbrug, slik og sodavand. Der kan man også godt mærke, hvornår det stiger og falder med kunderne, hvornår folk kan og vil.

Martin: Ja, man kan se sådan noget med prisdannelser. Jeg arbejder i TripTrap, og det er jo sådan meget luksusvarer, kan man sige, så der kan man tydelig se sådan noget med finanskrisen, hvordan den trykker på budgetterne og sådan. Jeg synes, det er meget spændende, og man kan jo godt se nogle af de teoretiske ting, man lærer herude.

Nogle af de lærere, vi interviewede, fortæller, at de bevidst forsøger at inddrage elevernes erhvervsarbejde i undervisningen, og måske kunne det være en ide i højere grad at hjælpe eleverne til at lave disse meningsfulde koblinger mellem hhx og deres erhvervsarbejde. Selvom elevernes primære grund til at have erhvervsarbejde er at tjene penge, ser det faktisk ud til, at der ligger et (relativt uudnyttet) læringspotentiale her.

Der er ingen forskel i elevernes besvarelser, hvad angår, om man har erhvervsarbejde



Figur 11: Hvad er de unges primære grund til at have erhvervsarbejde? Et kryds muligt. 7.158 har svaret på spørgsmålet.

for at bruge det, man lærer på skolen, hvis man kigger på eleverne på de 3 årgange adskilt. Derimod falder antallet af elever, der begrunder erhvervsarbejde med at ville tjene penge til forbrug hen over årgangene, fra 85 % på 1. år til 72 % på 3. år. Samtidig angiver flere elever på 3. år (15 %), at de har erhvervsarbejde, fordi de er udeboende og skal tjene penge til husleje m.m. Kun 3 % af eleverne på 1. år angiver denne begrundelse.

Opsamling på elevernes interesser og forventninger – punkter til overvejelse

- Hvordan kan der arbejdes med at udfordre og udvide elevernes (snævre) anvendelsesorienterede kriterium for god undervisning – gode fag?
- Hvordan kan man arbejde med i højere grad at synliggøre relevansen af matematik og relationen til hhx' øvrige økonomiske og handelsorienterede fag?

- Hvordan kan man arbejde med almene og konkrete anvendelsesorienterede perspektiver i alle fagene på hhx?
- Kan man i højere grad arbejde med gymnasiefremmede elevers perspektiv på at tage en hhx-uddannelse, så også disse elevers videreuddannelsesperspektiv åbnes op?
- Hvordan kan man nærme sig skitseringen af en merkantil dannelsesdimension og dermed tydeliggøre hhx' særlige styrker og placering i paletten af ungdomsuddannelser i Danmark?
- Hvordan kan man i højere grad støtte og udvikle iværksætterinteressen på hhx med et særligt fokus på det tilsyneladende uudnyttede potentiale, der er til stede hos pigerne på hhx?
- Hvad kan man gøre for at bevare den begejstring for iværksætteri, innovation og kreativitet, som mange af eleverne kommer til hhx med, så den ikke daler hen over årgangene?
- Kan man i højere grad trække på og udnytte elevernes erfaringer fra deres erhvervsarbejde i undervisningen på hhx (og omvendt)?



Fag, lærerne og læring

Snakkefag og facitfag

Som vi har været inde på, er der forskel på fagene, og i elevernes optik er der nogle fag, der har lettere ved at trænge igennem til dem end andre. Vi så, at en måde at opdele fagene på, var i nye og gamle fag. Men eleverne opererer også med en anden opdeling i forståelsen af fagene på hhx i det man kunne kalde "snakkefag" og "facitfag". I snakkefagene er det begrundelser og argumenter, der gælder som facit og ikke facit i sig selv. Det er ofte samfundsfag, samtidshistorie, dansk, sprogfagernes kulturdeltagelse og på nogle punkter VØ og afsætning, eleverne oplever som snakkefag. I facitfagene er der ét svar, der gælder. Her opleves matematik som et rent facitfag, men VØ opleves også sådan, hvad angår økonomi- og regnskabsdelen, af faget afsætning, hvad angår modellerne, de skal lære at anvende rigtigt (som fx værdikæden), og sprogfagene hvad angår grammatikken. Disse forskellige forhold ved fagene appellerer til forskellige elever. Nogle af eleverne, som Martin i citatet herunder, fremhæver netop det ved snakkefagene, at det er argumentet, der tæller, og det opleves som positivt, at der er rum til, at man kan komme med egne meninger og holdninger:

Martin (2. år): Altså, man kan altid komme med sin mening. Så skal man diskutere for eksempel i afsætning, om det er den rigtige måde at gå frem på. Så siger læreren, at hun synes det og det. I stedet for, at der var sådan en løsning, der er lagt fast på forhånd. Det synes jeg er fedt, at der er forskellige svar.

Denne type af faglig interesse i at diskutere sig frem til fælles forståelser og løsninger er altså noget, der fanger nogle af eleverne. Det, der fanger, er, at det opleves motiverende og udviklende, at de drages med ind i undervisningen, og at deres mening tæller, hvis de kan argumentere for den. Denne opdagelse gør, at lysten til at deltage i undervisningen øges. Særligt samfundsfag og samtidshistorie fremhæves her af mange af eleverne som fag, der ansporer deres motivation til at deltage. De oplever, at relevante og aktuelle ting tages op, og at lærerne inviterer dem ligeværdigt indenfor i et fælles refleksionsrum:

Shawn (2. år): Hun (samfundslæreren, red.) taler ikke ned til os. Nogle lærere de kan tale sådan, som om de har autoriteten, og vi skal bare høre efter, hvor hun vil hellere høre, hvad vi mener og så måske rette lidt på det, i stedet for selv at skulle udlægge en masse ting, som vi bare skal høre efter.

Int.: Gør hun noget specielt for at fange jeres interesse?

Shawn: Hun spurgte os, hvad vi ville lære. Det var lidt mærkeligt, synes jeg. Hun spurgte os om, hvad vi ville lære som en sidste ting i vores pensum, og der var der, at vi kom ind på det der bandekriminalitet.

Int.: Men gør det så noget i forhold til, hvordan I går til det projekt, når I selv har valgt det?

Shawn: Det forhøjer interessen, kan man sige, når alle er med på den.

”Det forhøjer interessen, kan man sige, når alle er med på den.

Et "snakkefag" indeholder altså nogle elementer, der fanger nogle af eleverne, men ikke alle. Som VØ-læreren i citatet herunder fortæller, så oplever han, at når det kommer til de blødere dele af faget, hvor der skal argumenteres og diskuteres, står eleverne af:

Finn (lærer i VØ): Når jeg snakker om de sådan blødere dele af faget, og dem har vi jo, alt det der logistik og sådan noget, hvor man skal diskutere på den ene eller anden side, hvad taler for det, og hvad taler imod og sådan noget, der oplever jeg, der er rigtig mange, der ikke er aktive.

Udfordringen i snakkefagene handler altså om at få eleverne til at diskutere og reflektere og forholde sig kritisk. Det handler i høj grad om at hjælpe eleverne til at bryde koden for snakkefagene og "opdage", at det er argumentet, der tæller som facit og ikke (kun) facit i sig selv. Denne kode kan være vanskelig at bryde, hvis man har en tilgang til læring og undervisning, der er præget af at finde ud af, hvad der er rigtigt og forkert, hvad der gælder og hvad, der ikke gælder. Omvendt er facitfagene rigtig gode til at fange den type af rigtig-forkert tilgang hos eleverne:

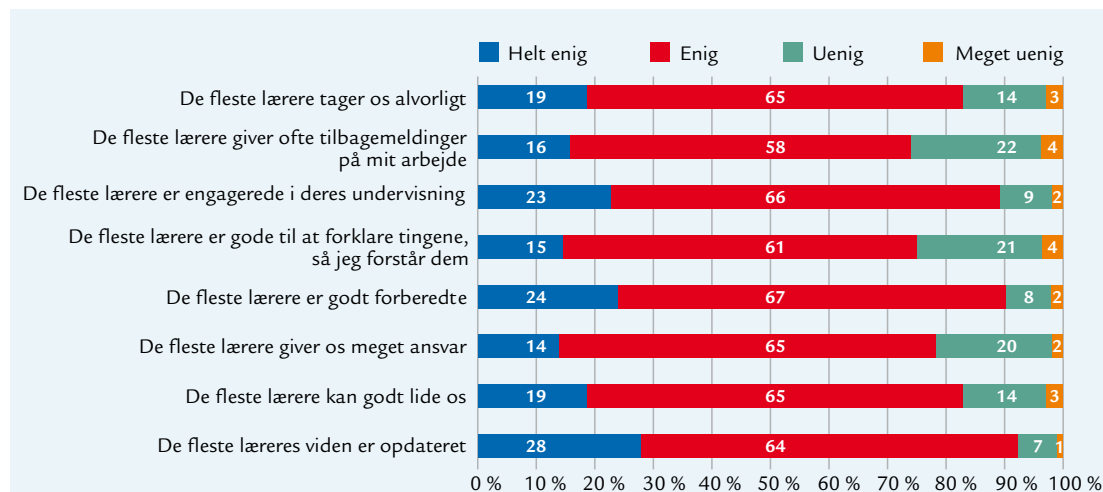
Jesper (1. år): Det er også fordi, der er én løsning og så er det dét. Det kan så også godt være negativt, men det, at man har et regelsæt at gå ud fra ved et fag, det er lækkert. Hvor man kan sige afsætning, det er meget din holdning til, hvordan er et marked og sådan.

I forhold til de fag, hvor tingene kan vendes og drejes, og man aldrig kan være helt sikker på, om det er rigtigt eller forkert, fremstår fx matematik mere entydigt og håndfast. Her er det ét facit, og det kan ikke diskuteres. Det kan så være svært at finde det rigtige facit, men man ved i hvert fald, når man har fundet det. Det er netop elementet af klar og entydig evaluering, der motiverer ved facitfagene.

Elevernes oplevelse af lærernes faglighed og sociale kompetencer

Eleverne på hnx har, som vi har været inde på, nogle præferencer i forhold til fagene og det anvendelsesorienterede. Derudover er der forskellige elementer i fagene, der appellerer til forskellige typer af elever – om der er ét facit,

Figur 12. Hvordan er de fleste lærere på din hnx? Mellem 10.154 og 10.177 elever har besvaret spørgsmålene.



eller om tingene kan diskuteres og argumenteres for. Men der er også et tredje essentielt forhold, der har betydning for elevernes oplevelse og erfaring med hhx og fagene. Det handler om deres oplevelse af lærerne og lærernes relation til eleverne og tilgang til selve undervisningen. På mange måder tegner der sig her et positivt billede af lærerne på hhx, både fagligt og socialt. 2/3 af eleverne oplever, at de har gode lærere (enig: 55%/helt enig: 12%), og næsten alle elever oplever, at de fleste læreres faglige viden er opdateret (enig: 64%/helt enig: 28%) (se figur 12).

I forhold til lærer-elevrelationen oplever de allerfleste elever, at lærerne godt kan lide dem (enig: 65%/helt enig: 19%), og lidt over halvdelen giver udtryk for, at de oplever en tæt og åben kontakt til lærerne (enig: 48%/helt enig: 9%). For at nedbringe frafaldet på ungdomsuddannelserne samt sikre gode og fagligt stærke ungdomsuddannelser med klare profiler er velforberedte og fagligt dygtige lærere afgørende. Men lige så afgørende er det, at eleverne oplever at lærerne er tilgængelige, og tager eleverne alvorligt og evner at indgå i respektfulde og nærværende relationer med dem. Set i det lys tegner undersøgelsen et billede af, at hhx er på rette spor, hvad angår elevernes oplevelser og erfaringer med lærerne på hhx. Mange af eleverne oplever altså relationen til lærerne som positiv, og her fremhæves netop det element, at man kan have en relation, der indeholder andet og mere end det rent faglige:

Brian (1. år): Jeg synes også, det er vigtigt, at læreren kan snakke med eleven om andet end bare netop undervisningen. Så spurgte man hende (læreren, red) lige, om hun har haft en god ferie og, ja ja, det havde hun da.” Hvad med dig?”

Int: Hvad kan det være, det kan være rart at snakke om?

Brian: Jamen ikke noget specielt, bare sådan man lige får snakket lidt sammen – hvad lavede du i weekenden? Bare man får brudt den der barriere mellem lærer og elev.

Men dette er ikke hele billedet. Andre elever i interviewene har det præcis modsat og fortæller, at de oplever det som noget negativt, hvis lærerne forsøger at være for meget på elevernes præmisser. De mister respekten for lærerne, hvis de forsøger at være på elevernes niveau og snakke med dem om tøj, fester ol. Her fremhæves netop det element ved oplevelsen af lærerne på hhx, at man faktisk ikke har så personlige relationer til dem som til lærerne i folkeskolen, at lærerne på hhx holder en professionel distance. Det er med til at skabe respekt for lærerne:

Lasse (1. år): Selvom Lise, hun er den bedste lærer, så har vi overhovedet ikke noget personligt med hende.

Pia: Det sagde hun fra dag et af. Hvis vi havde noget privat, så skulle vi ikke komme og snakke til hende, og hun ville ikke blande hendes personliv ind i det.

Som nævnt ovenfor giver lidt over halvdelen af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen udtryk for, at de oplever en tæt og åben kontakt til lærerne, men det betyder jo samtidig, at omkring halvdelen af eleverne ikke oplever dette. Interviewene med eleverne understøtter dette polariserede billede. Men som citatet ovenfor peger på, betyder dette ikke nødvendigvis, at den halvdel af eleverne, der ikke oplever dette, af den grund er utilfredse med lærerne på hhx. Det modsatte – altså det, at der ikke er så tæt og åben kontakt til lærerne – kan også opleves som noget positivt, som en professionalisme hos lærerne. På den måde kan man sige, at der er flere modsatrettede positioner, der gør sig gældende i forhold

til lærer-elevrelationen på hhx, og det er svært at konkludere noget entydig på den baggrund. Uanset dette synes det vigtigt, at eleverne oplever, at de lærere, de møder på hhx, er klare og tydelige i deres udmeldinger og tilbagemeldinger, uanset hvilken lærerstil man anlægger, og hvilke typer af relationer til eleverne man ønsker at danne.

Overordnet kan man dog konkludere, at en god lærer, i elevernes optik, er en lærer, man har respekt for, og som respekterer eleverne. Og eleverne mister respekten for de lærere, der taler ned til dem og ikke behandler dem som voksne. Der er måske her et lille dilemma, for på den ene side vil eleverne gerne have, at lærerne bestemmer og udstikker faste rammer og regler, og på den anden side må læreren ikke tale ned til eleverne og behandle dem som børn.

Læring – hvad skal der til, for at eleverne oplever, at de får noget ud af undervisningen?

I elevernes optik kommer lærerne som sagt til at fungere som positive rollemodeller, hvis de har egen erfaring fra erhvervslivet og kan komme med eksempler fra deres erhvervs-mæssige baggrund i undervisningen. Men det er ikke det eneste, der gør, om eleverne synes, de får noget ud af undervisningen. En del af eleverne fortæller, at de oplever et stort spring fra folkeskolen til hhx, og en del af det spring handler om, at lærerne er anderledes. Anderledesheden handler dels om, at eleverne oplever, at lærerne er mere inde i deres fag. Der, hvor det kan halte lidt, er i forhold til at formidle deres faglighed, sådan som to 1. års elever diskuterer det herunder:



Int.: Men er det sådan generelt oplevelsen, at lærerne er anderledes på hhx, end de var i folkeskolen?

Frederikke (1. år): Ja, fordi der er mange lærere her, der kommer fra virksomheder og derfra har deres viden, men de har ikke taget nogen uddannelse i ligesom at være pædagogiske og lære fra sig.

Martin: Sådan er det tit i folkeskolen, der er de sådan meget pædagogiske.

Frederikke: Så på den måde er der forskel. Men altså folkene ved meget om deres fag, men de har bare svært ved at formidle det ud til andre.

Eleverne i citatet her er inde på, at det, der udgør en af forskellene mellem hhx og folkeskolen, handler om det pædagogiske, og at det med pædagogik for dem ikke kun handler om det rent faglige, men også om at kunne formidle det faglige til eleverne. Overvejelser over det faglige indhold indgår selvfølgelig som naturligt element i lærergerningen og udgør helt nødvendige didaktiske overvejelser, når man planlægger, gennemfører og evaluerer sin undervisning. Grundlæggende kan man imidlertid, som Hilde Hiim og Else Hippe (1997) gør her, skelne mellem snævre og vide definitioner af didaktikbegrebet:

”I det, vi kan kalde snævre definitioner af didaktikbegrebet, forklares didaktik først og fremmest som teori om undervisningens *indhold*. Andre har en bredere eller mere *vid* opfattelse og mener, at didaktik omfatter teori om alle forhold, som gælder undervisning og læring. Også metodespørgsmål, valg af undervisningsmidler, selve lærerprocessen og elevernes sociale og kulturelle forudsætninger hører ind under didaktikken” (Hiim & Hippe 1997: 71).

... at kunne formidle det faglige til eleverne.

Eleverne i citatet opererer med en vid definition på didaktik (uden at de dog bruger selve begrebet), hvor mange forskellige forhold, der har indflydelse på læringen, medtænkes. I den forbindelse er der en del af eleverne i interviewene, der fremhæver deres samfundsfagslærere som specielle. Samfundsfag er ikke et af de decideret nye handelsorienterede fag på hhx, og derfor kunne man måske forvente, at eleverne ikke var så begejstrede for faget. Men der er noget, der tyder på, at lærerne i samfundsfag formår at gøre faget interessant for eleverne. Lad os høre tre 2. års elever, hvad det er ved samfundsfagslærerne, de synes er specielt:

Int: Hvad med fagene? Hvad for nogle fag kan I godt lide?

Thomas (2. år): Jeg kan bedst lide de dér handelsorienterede fag. Virksomhedsøkonomi, afsætning.

Allan: Og samtidshistorie også.

Thomas: Ja, det er altså godt!

Tais: Men det er på grund af læreren!

Int.: Hvad er det, læreren i samtidshistorie gør?

Thomas: Hun har bare en eller evne til at forstå os, og så er hun meget ungdommelig samtidig.

Tais: Og så lever hun sig ind i det stof, hun nu skal lære os om.

Allan: Og hun er også god til at tage stof, som unge interesserer sig for, fordi hun netop interesserer sig som de unge. Hun er super god til at variere undervisningen. Der er ikke en time, der er ens. I samtidshistorie, for eksempel, kan du snakke med. Som Thomas sagde, det dér med, at man førte nærmest en hyggesnak, eller hvad man kan sige. Så finder man ud af: Nå, så kan man også godt lige tale med om det her emne, for det er noget, man har hørt om i nyhederne.

Noget af det, eleverne her fremhæver, handler om, at lærerne gør faget spændende og tager relevante og aktuelle ting op. Dette element gør, at eleverne får mulighed for at reflektere over almene samfundsforhold og hæve sig lidt op over, hvordan tingene umiddelbart fremstår. Derudover fremhæver eleverne, at lærerne i samfundsfag taler ligeværdigt til dem, og derved opnår de en respekt fra eleverne. Det fremhæves videre, at lærerne er rigtig gode til at variere undervisningen og anvende forskellige undervisningsmetoder. Generelt synes eleverne, at samfundsfagslærerne fremstår meget engagerede, og mange af dem forsøger at drage eleverne med ind i planlægningen af undervisningen inden for de rammer, faget udstikker:

”Hun er super god til at variere undervisningen.

Rie (2. år): Det fede ved hende (samfundsfagslæreren, red.) er, at man kan se på hende, at hun elsker det fag. Hun bliver sådan helt ivrig, når det er, hun skal fortælle om det, og det er dejligt at se.

Dette skal ikke forstås på den måde, at samfundsfagslærerne på hhx er de eneste, der tænker didaktisk, eller at vi ikke har set andre lærere og undervisningssituationer, hvor ele-

vernes begejstring og motivation ikke var til at tage fejl af – langt fra. Det har blot været et gennemgående træk ved elevernes udtalelser om samfundsfag og disse lærere, og det kommer i denne forbindelse til at fungere som en form for forstørrelsesglas for de elementer, der træder frem ved undervisning der, i elevernes optik, fungerer godt og fanger dem. Ovennævnte er således et forsøg på at trække nogle generelle didaktiske forhold frem ved undervisning og læring, der fungerer godt og efter vores overbevisning kan være med til at kvalificere undervisningen og læringen yderligere på hhx.

Der findes som nævnt mange forskellige didaktiske modeller og rammer til kritisk analyse og forståelse af undervisning og læring (se fx Holm-Larsen et al. 2005; Jank & Meyer 2006; Hansen & Tams 2006; Imsen 2005; Hermansen et al. 2005). En af de modeller, som er relativt overskuelig og god at ”tænke didaktisk med” er Hiim & Hippe’s didaktiske relationsmodel (se Hiim & Hippe 1997: 73). Modellen består af seks elementer, der er indbyrdes forbundne, og understreger dermed, at de enkelte elementer ikke kan stå alene, men må forstås i relation til modellens øvrige elementer. Undervisning og læring handler i denne tanke ikke kun om didaktikkens *hvad*: Hvilket fagligt indhold er det, eleverne skal tilegne sig. Det handler også om *læringsforudsætninger*, det vil sige, hvilke sociale, faglige o.a. forudsætninger bærer eleverne til det pædagogiske møde, og – ikke uvæsentligt – hvilke forudsætninger bærer lærerne med sig? *Ramrefaktorer* vedrører både de fysiske forhold og forhold vedrørende undervisningens tilrettelæggelse. Fx: Hvor foregår undervisningen? Hvilke muligheder og begrænsninger ligger der i lokaliteten eller skemastrukturen? Hvad har vi til rådighed af tekniske hjælpemidler? *Målet* handler om, hvad der er hensigten med undervisningen. Er det fx udelukkende faglige



mål, eller handler undervisningen også om sociale eller personlighedsudviklende mål? Og sidst *vurdering/evaluering* af undervisningen. Her er det relevant at klargøre, hvad det er, der vurderes/evalueres, og hvad formålet med denne vurdering/evaluering er.

De forskellige elementer i den didaktiske relationsmodel og vægtningen imellem dem vil selvfølgelig variere fra fag til fag og fra undervisningssituation til undervisningssituation, men elevernes generelle begejstring for samfundsfagene kan måske hænge sammen med, at de oplever at blive "ramt" på flere af didaktikkens elementer i vid forstand. Det synes altså vigtigt for elevernes læring og deres oplevelse af lærerne og undervisningen, at disse forhold medtænkes i planlægningen,

gennemførslen og vurderingen af undervisningen. Hvis det ikke gør, kan det give anledning til kritik fra elevernes side. Kritikken retter sig sjældent mod lærernes faglighed. Kritikken handler i højere grad om formidlingen af fagligheden, mangel på variation i undervisningen, mangel på ligeværdig dialog eller mulighed for at blive draget med ind i undervisningen, mangel på tydelige og klare evalueringer på elevernes arbejde eller indlæg i undervisningsrummet, eller når eleverne oplever, at lærerne "fisker" for meget efter bestemte svar eller bestemte måder at svare på.

Dette er selvfølgelig i elevernes perspektiv, og der ligger givetvis nogle læringsmæssige strategiske overvejelser bag ved af og til at lade eleverne selv søge sig frem til svar eller

på sokratisk vis spørge eleverne ud og på den måde lede dem til selv at reflektere sig frem til de rigtige svar eller gode overvejelser. Samtidig giver undervisningens indhold og de forskellige fag nogle forskellige spillerum for at skrue op eller ned for de forskellige didaktiske elementer og lærerstyringen. Det er ikke i alle forløb, at der er plads til så meget forhandling og diskussion, og nogle begreber og teorier skal bare læres.

Dette til trods peger eleverne i vores materiale på noget centralt. Dels har lærerne en helt central position, og de har stor betydning for elevernes oplevelse og erfaring med hhx, fagene, undervisningen og læringen. Dels peger det på, at for elever, og måske specielt for gymnasiefremmede elever, er det vigtigt at få fornemmelsen for, om det, de siger og gør, når de forsøger at være hhx-elever, er rigtigt eller forkert, så de får muligheden for at justere sig ind. Hvis de ikke får disse pejlemærker fra lærerne, og lærerne i for høj grad lægger ansvaret over på elevernes skuldre, er der risiko for, at eleverne står af og dermed ikke lærer noget. Spørgeskemaundersøgelsen understøtter dette billede. 70 % af eleverne (enig: 56 %/helt enig: 14 %) angiver, at lærernes tilbagemeldinger på deres arbejde forbedrer deres indsats. Dette billede ændrer sig over tid. 74 % af 1. års eleverne angiver således dette mod 64 % på 3. år (enig/helt enig slået sammen). Samtidig erklærer 41 % af eleverne i undersøgelsen

(enig: 31 %/helt enig: 10 %), at det er svært at gennemskue, hvad der skal til for at få gode karakterer. Også her ændrer billedet sig over tid. Elever på 3. år føler sig bedre i stand til at afkode, hvad der skal til for at få gode karakterer (1. år: 46 %/3. år: 37 %, enig/helt enig slået sammen). Dette understreger, at både løbende og afsluttende klare og konstruktive evalueringer er vigtige pædagogiske redskaber i den daglige undervisning, både ud fra et rent læringsmæssigt perspektiv og ud fra et motivationelt perspektiv, ikke mindst når eleverne starter på hhx.

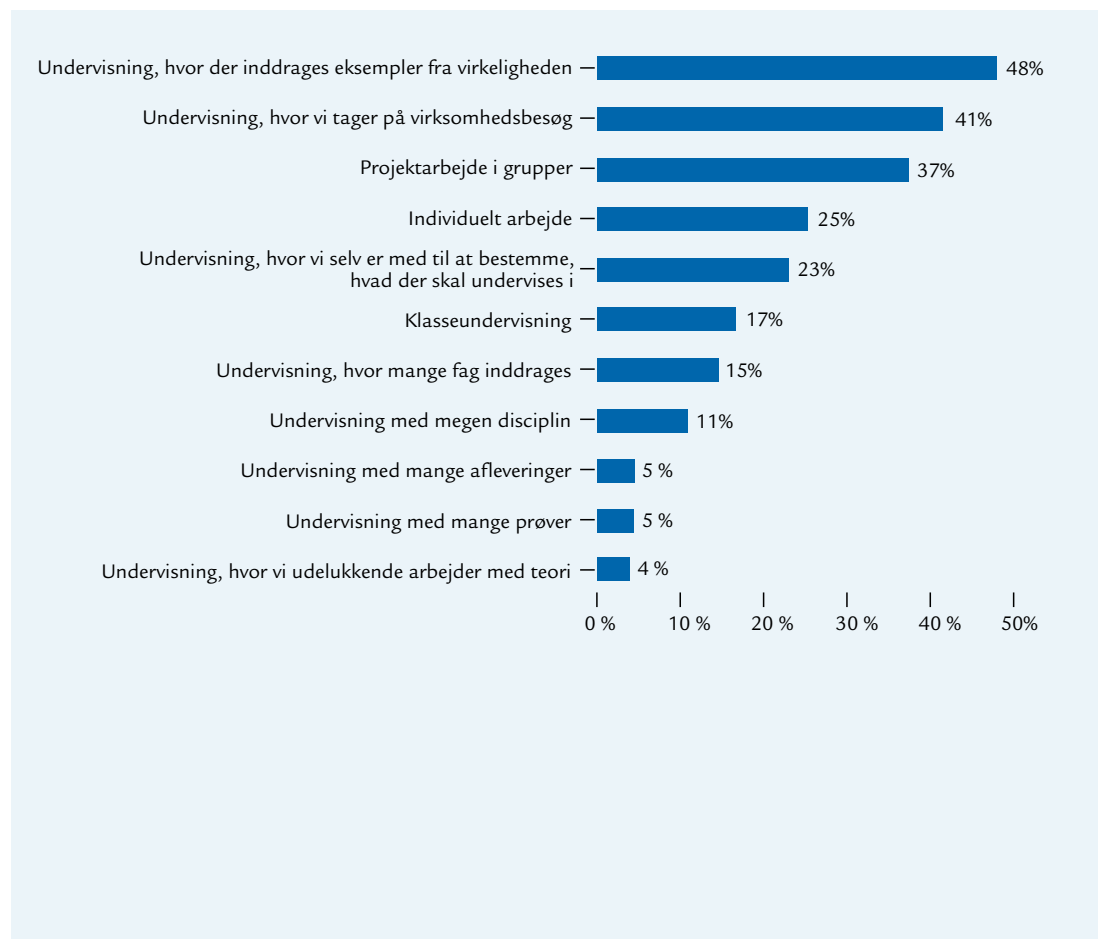
Opsamling på fag, lærerne og læring – punkter til overvejelse

- Hvordan kan man hjælpe alle eleverne til at bryde koden for snakkefagene og ”opdage”, at det er argumentet, der tæller som facit, og ikke (kun) facit i sig selv?
- Hvordan kan man imødekomme elevernes ønske om tydelige og klare lærere, der tager deres autoritet på sig og udstykker faste rammer og regler samtidig med, at eleverne også ønsker medbestemmelse og medindflydelse på undervisningen og deres uddannelse?
- Hvordan kan en didaktisk tilgang til undervisningen i vid forstand anvendes som et redskab, der understøtter elevernes læring og udvikling?

Undervisning og arbejdsformer

Eleverne i interviewene afviser ikke som sådan bestemte undervisnings- og arbejdsformer, men de giver udtryk for, at de oplever, at de kan forskellige ting. En generel tendens er dog, at det altid opleves positivt, når lærerne varierer mellem forskellige undervisnings- og arbejdsformer, og tilsvarende negativt, hvis der bliver anvendt den samme form hele tiden. I forhold til, at der de senere år er kom-

met mere projekt- og gruppearbejde på hhx, er det interessant at konstatere, at projektarbejde i grupper er en af de mest populære arbejdsformer. 37 % af eleverne angiver, at de virkelig godt kan lide den arbejdsform. Den form for undervisning, som flest hhx-elever *virkelig godt* kan lide, er undervisning, hvor der inddrages eksempler fra virkeligheden (48 %, se figur 13).



Figur 13: Hvilke undervisningsformer kan eleverne godt lide? Flere svar muligt. Procentdele, der har svaret "virkelig godt". Mellem 10.159 og 10.203 har svaret på spørgsmålene.

Valg af undervisnings- og arbejdsformer er en grundlæggende pædagogisk udfordring. Undervisning og uddannelse handler, om at nogen vil noget med nogen andre. At der er noget viden, ofte struktureret i fag, der ønskes tilegnet af nogle bestemte individer – fx hhx-elever – og at nogle personer besidder indsigt og evner til at sørge for denne tilegnelse. Udfordringen er, hvordan man bedst sikrer denne tilegnelse. Hvilke undervisnings- og arbejdsformer giver det bedste læringsresultat? Hvilke undervisnings- og arbejdsformer passer til hvilke faglige sammenhænge? Hvilke undervisnings- og arbejdsformer passer til hvilke elevtyper? Der er ikke entydige svar på disse vanskelige og grundlæggende pædagogiske spørgsmål. Den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein har i sit arbejde netop beskæftiget sig indgående med disse komplekse relationer mellem pædagogikken og det sociale (Chouliaraki 2001: 27). Bernstein har formuleret et begrebspar ”... som kan bruges til at analysere og forstå nogle grundlæggende træk ved den måde, viden og samfundsmæssige strukturer formidles i uddannelses- og opdragelsessystemet. Bernstein taler om *klassificering* (engelsk: classification) og *indramning* (engelsk: framing)” (Ulriksen 2001: 97).

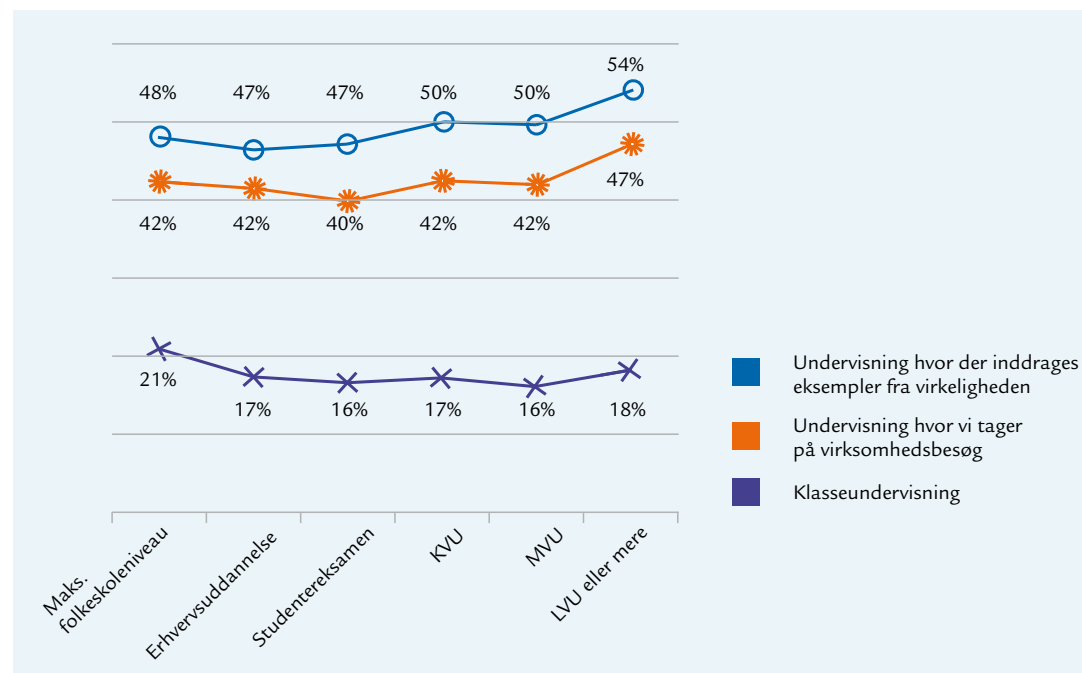
Klassificering handler groft sagt om uddannelsen *hvad*. Hvad er læringsmålet? Hvad er det faglige indhold? Hvad er relevant at inddrage i undervisning/gruppediskussioner/klasse- og lærerumdialoger? Man taler om en *stærk* klassifikation, når der er klare grænser for, hvad der er relevant, og hvad der ikke er, og der er tale om svag klassifikation, når det er mere uklart, hvor grænserne for relevans går. Fx er samfundsfag ofte (men ikke nødvendigvis) mere svagt klassificeret end undervisning i matematik eller grammatik.

Rammesætningen har at gøre med uddannelsens *hvordan*. Altså måden, hvorpå uddannelsens *hvad* bliver formidlet. Det handler blandt andet om rækkefølge og organisering af læringsforløb eller tempoet i undervisningen – hvornår går man fx videre til noget nyt. Man kan sige, at en forelæsning er stærkt rammesat, mens gruppearbejde ofte kan karakteriseres som mere svagt rammesat. Klassifikation og rammesætning handler altså om magt og kontrol, men også om tydelighed og klarhed omkring, hvad der er relevant for undervisningen, og hvad der forventes af eleverne.

Bernstein peger på, at især elever fra uddannelsesfremmede hjem kan have det svært i svagt klassificeret og svagt rammesat undervisning¹⁰. Ulriksen, Murning & Ebbensgaard understreger ligeledes på baggrund af en undersøgelse med fokus på de gymnasiefremmede elever, at netop disse elever kan kræve en ekstra indsats, hvad angår rammesætning og klassifikation: ”Nogle af de gymnasiefremmede elever har brug for hjælp til at afkode, hvad der er vigtigt at hæfte sig ved i undervisningen, og er derfor glade for lærere, som noterer på tavlen og sørger for fælles opsamlinger” (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009: 210).

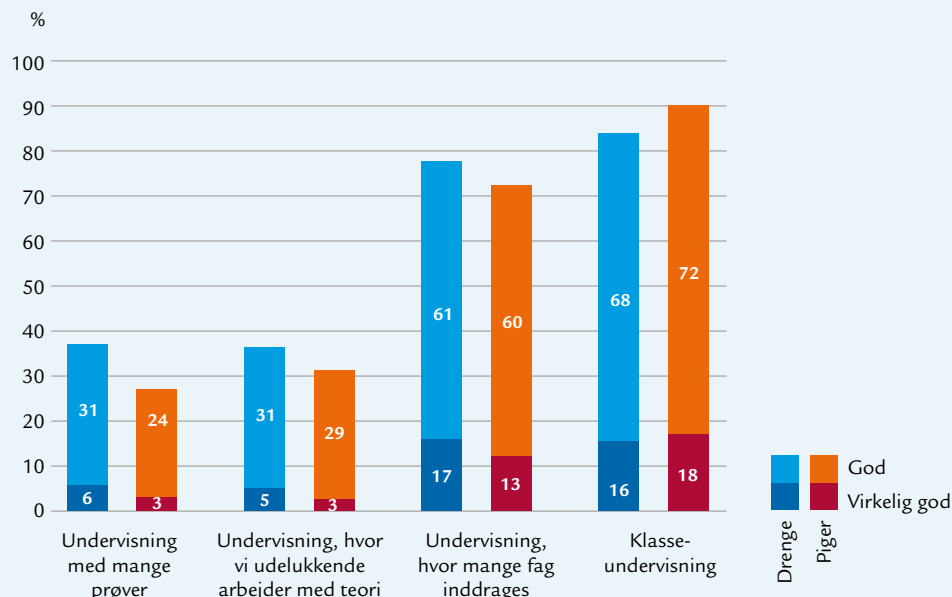
10 Dette forhold var genstand for store dele af Bernsteins forskning i uddannelsessystemet og pædagogik. Bernstein tese var, at de uddannelsesmæssige skævheder, vi ser, trods mange og store bestræbelser på at udjævne den sociale arv i høj grad beror på, at arbejderbørn fremmedgøres af skolens dominerende modalitet: ”*Differentiering finder stadig sted i elevcentreret pædagogik, men på en anden, maskeret og dermed mere subtil måde. Usynlig pædagogik er baseret på en kode, som ”i det mindste i begyndelsen er langt vanskeligere at aflæse og kontrollere for ugunstigt stillede sociale grupper” end en synlig kode*” (Bernstein 1990, citeret i Chouliaraki 2001: 36f).

Når man ser på hhx-eleversnes spørgeskema-besvarelser i forhold til undervisnings- og arbejdsformer spiller forældrenes uddannelsesniveau da også ind. Det er således især elever, hvis forældre har mindst en lang videregående uddannelse, som er virkelig glade for undervisning, hvor der inddrages eksempler fra virkeligheden samt virksomhedsbesøg. Med klasseundervisningen ser det anderledes ud. Der er lidt flere elever med en mor uden anden uddannelse end folkeskoleniveau, som synes, klasseundervisning er virkelig godt, end blandt elever, hvis mødre har mere uddannelse (se figur 14). Selvom det er tydeligt, at hhx-eleverne generelt er glade for eksempler og virksomhedsbesøg – jf. også elevernes førnævnte anvendelseskriterium – er det nok værd at overveje, hvordan det også ved sådanne former for undervisning kan gøres tydeligt for alle eleverne, hvad der er vigtigt at hæfte sig ved.



Figur 14: Hvilke undervisningsformer kan eleverne godt lide? Udvalgte svar fordelt på mors højeste uddannelse. Procentdele, der har svaret "virkelig godt". Mellem 10.159 og 10.203 har svaret på spørgsmålene.

Figur 15: Hvilke undervisningsformer kan eleverne godt lide? Udvalgte svar fordelt på køn i procent. Mellem 10.172 og 10.203 har svaret på spørgsmålene.



Ligesom hvad angår hhx-elevers faglige interesser, har drengene og pigerne også lidt forskellige præferencer i forhold til undervisningsformer. Som figur 15 viser, foretrækker flest drenge undervisning med mange prøver, undervisning, hvor der udelukkende arbejdes med teori, og undervisning, hvor mange fag inddrages, mens flest piger foretrækker klasseundervisning.

I afsnittet "Hvorfor forbereder pigerne sig mere end drengene?" sidst i dette kapitel vender vi tilbage til denne forskel i pigers og drenges præferencer for forskellige undervisningsformer og peger på, at den blandt andet kan forstås som udtryk for, at mange piger anlægger en flid-strategi, mens drengene i højere grad er strategisk aktive.

Projekt- og gruppearbejde

Noget af det, eleverne fremhæver ved at arbejde i grupper med et projekt, når det fungerer godt for dem, handler om, at de selv har ansvar for arbejdsprocessen. De kan selv skrue op og ned for tempoet, når de har behov for det. Og så er det også en virkelig stor tilfredsstillelse at frembringe et større produkt, som de selv har haft ansvaret for:

Tais (2. år): Jamen, det er også det dér med, at man kan selv sådan lige styre og tænke: "Nu har vi arbejdet hårdt en time, nu kan vi godt lige holde et stykke tid, hvor vi ikke behøver arbejde så seriøst." Og så også det dér med, at når man kommer med en opgave, og man virkelig føler: "Det her har jeg kraftedeme lagt meget arbejde i, og jeg er sikker på at få en god karakter for det."

Interviewene med eleverne peger også på, at det gode gruppearbejde handler om gruppernes sammensætning. For at en gruppe skal fungere, skal der være en god dynamik i gruppen. Derfor kan det faktisk både være en positiv og en negativ oplevelse at være i gruppe med sine venner. Positiv forstået på den måde, at man snakker godt sammen, og det er lettere at forstå hinanden og lettere at sige fra over for hinanden. Udfordringen er, at man ikke nødvendigvis har samme faglige niveau eller ambitionsniveau, blot fordi man er venner. Og nogle elever påpeger, at der er en risiko for, at der kan gå for meget hygge i den, så man ikke får lavet det, man skal. Omvendt kan det være en fordel at være i gruppe med folk, man ikke kender så godt, men hvor man har samme faglige niveau og ambitioner med projektets resultat.

Derfor er det heller ikke entydigt, om eleverne foretrækker, at læreren sammensætter grupperne, eller de selv får lov. Det er nok snarere sådan, at eleverne gerne vil have lidt af begge modeller, da de kan noget forskelligt. Her er der også forskel på, om gruppearbejde handler om nogle spørgsmål eller opgaver, man skal arbejde med i en halv times tid for at mødes og lave en opsamling i klassen, eller om gruppearbejdet handler om et længerevarende projektforsløb. Det med gruppearbejdet kan faktisk være en ret vanskelig størrelse at håndtere for eleverne, for det blander sig med de sociale relationer, eleverne har til hinanden. Det kan fx være svært at sige til en af sine venner eller veninder, at man gerne vil prøve at være i gruppe med nogen andre. Derudover er der det element i det, at eleverne godt engang imellem vil arbejde alene for at få en fornemmelse af, på hvilket niveau de rent fagligt befinder sig. Her kan det at arbejde i grupper betyde, at nogle af eleverne nogle gange føler, at de ikke får udnyttet deres evner godt nok.

Men uanset, hvilken form for gruppearbejde der er tale om, så er det vigtigt for eleverne, at de kender rammerne for arbejdet, og hvad der skal til for at imødekomme kravene til produktet. Ellers kan en positivt vurderet arbejdsform som projekt- og gruppearbejdet blive en negativ læringsoplevelse for eleverne:

Kamille (1. år): De (lærerne, red) kom bare med: "Lav din egen virksomhed!" Vi stod bare sådan lidt. Og til sidst så kom læreren, og så skulle du måske have gjort det sådan og sådan. Vi vidste jo ikke, hvordan vi skulle gøre. Så havde jeg sagt, at vi måske kunne tage et eksempel, inden vi skulle i gang med en opgave. Fx sådan og sådan, det er nogle, de tidligere år har lavet. Og sådan kunne I gøre, og det er de krav, I har, og sådan og sådan, det er det, I skal komme ind på.

Lotte: De kommer sådan til os: "Måske har I ikke brugt nok teori." Jamen, vi vidste ikke, hvor meget teori vi skulle bruge! De skrev: "Lav din egen virksomhed og beskriv den og sig, hvordan I gerne vil have den." Så er det også bare lidt svært at vide, hvor mange sider teori de gerne vil have, og hvor meget bilag, og hvor meget generelt de gerne vil have.



I gruppe- og projektarbejde er rammesætningen ofte svag, idet det i højere grad er eleverne selv, der styrer diskussionerne, bestemmer, hvornår der skal laves noget, og i det hele taget organiserer arbejdet. Dette ligger der selvfølgelig et læringspotentiale i. Det kan styrke elevernes selvstændighed og refleksionsevner, at de selv får lejlighed til at tale sig frem til løsninger og i højere grad inddrage deres egne erfaringer og refleksioner i arbejdet. Som undersøgelsen viser, tiltaler det mange af hhx-eleverne. Samtidig forsvinder noget af den organisatoriske klarhed, der ligger i et mere stærkt rammesat læringsrum. Hvis der samtidig er en svag klassifikation – altså at eleverne er i tvivl om, *hvad* der egentlig er genstand for gruppearbejdet, og hvad resultatet af arbejdet bør være – kan eleverne miste orientering undervejs i arbejdet, som vi så i elevuddraget ovenfor.

... gode didaktiske og pædagogisk rammer.

Projekt- og gruppearbejde er ikke som sådan godt eller dårligt, men kan bringes i spil i forskellige læringsforløb og sammenhænge. Overordnet kan man dog sige, at klassifikationen og rammesætningen af gruppearbejdet er noget, læreren bør have i fokus. Her er særligt svagt rammesatte og svagt klassificerede læringsrum vanskeligt for eleverne at håndtere, idet det risikerer at bliver for usynligt for eleverne, *hvad* de skal lære, og *hvordan* de skal honorere de implicite krav og forventninger til arbejdet og produktet. Eleverne kan være i tvivl om, om de er på rette spor, og her værdsætter de, når læreren er opmærksom undervejs og får tjekket op på, om det går, som det skal. Det er altså vigtigt for eleverne, at læreren ikke trækker sig fra gruppearbejde,

når opgaven er givet, og at der i det hele taget sørges for at lægge gode didaktiske og pædagogisk rammer for arbejdet. Så ved eleverne, hvad der forventes af dem, hvilke rammer de skal holde sig inden for, og hvad der skal til for at løse opgaven. At lære eleverne at arbejde selvstændigt er ikke nødvendigvis lig med at arbejde uden retningslinjer.

Rammesætningen og klassificeringen er også relevant i forhold til andre undervisnings- og arbejdsformer. Her tegner der sig et billede af, at hhx-eleverne ofte gerne vil have en relativt stærk rammesætning. De kan godt lide, at de ved, hvad de skal, og hvad der skal ske, så det ikke er så usynligt for dem:

Pia (1. år): Den form, som Lise bruger, der hvor hun kommer ind og skriver op på tavlen: Det er det, vi skal gøre, det er det her, vi skal lave i dag, og så gør I det og det. Så deler hun os ind i grupper eller et eller andet, og så får vi nogle opgaver, vi skal sidde og arbejde med, så gennemgår hun lidt på tavlen, nye opgaver, sådan at det hele tiden veksler mellem teori og praksis.

Klaus: Hun ved altid, hvad vi skal. Der har ikke været en gang, hvor hun ikke er kommet velforberedt.

Lasse: Hun har bare planer.

Hans: Hun skriver lektierne, lige når hun kommer. Hvad vi har for til næste gang.

Det er selvfølgelig altid vigtigt, at lærerne er opmærksomme på, om eleverne er på rette vej – om de har forstået opgaven og ved, hvad de skal lave. Men måske er det et særligt vigtigt fokusområde for lærerne på hhx, idet en større andel af hhx-eleverne end eleverne på de øvrige gymnasiale uddannelser har en gymnasiefremmed baggrund.

Tværfaglige forløb

I forhold til at skabe bedre betingelser for, at eleverne kan se relevansen og meningen med alle deres fag på hhx, er tværfaglige læringsforløb en oplagt mulighed. Der eksisterer gode rammer for dette på hhx. Fx erhvervscasen, Det Internationale Område (DIO) og Studieretningsprojektet (SRP). Men spørgsmålet er, om disse forløb kunne gøres endnu bedre, og hvordan det teoretiske og det praktiske skal og kan blandes. Erhvervscasen er generelt noget, eleverne udtaler sig meget positiv om som et virkelig godt læringsforløb, hvor de føler, at de lærer noget. Men som vi hørte tidligere, kan selv et case-baseret læringsforløb, hvor undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i virkelighedsnære situationer og begivenheder, blive til en negativ oplevelse, der ikke fører til faglig læring, hvis ikke rammesætningen og klassificeringen omkring forløbet er tilpasset deltagerens forudsætninger og undervisningens formål.

En anden udfordring i forbindelse med tværfaglighed handler om, hvordan de fag, der inddrages i forløbene, kan og skal relateres til hinanden. Rikke, der underviser i matematik, fortæller her om sine erfaringer med at undervise i matematik:

Rikke (lærer i matematik): Det er rigtig svært i matematik, der er ikke meget, de kan bruge det til. Det er der også fokus på, det skal kunne anvendes meget mere i de andre fag. Eller dvs., de andre fag skal anvende det meget mere (griner). Altså de (eleverne, red) skal kunne se relevansen af det, og det kan de ikke nu, og det synes jeg er svært. Jeg tror, det ville kunne blive meget bedre, hvis man i fremtiden virkelig kunne sige, der kan du se, det kan blive brugt i de andre fag. Du skal kunne det her for at kunne nogle af de andre fag.

Der ligger således en udfordring for hhx i forhold til at skabe gode læringsforløb, der rummer muligheder for, at fagene indgår i hinanden på meningsfulde måder, så eleverne hjælpes til at se sammenhængen i deres uddannelse, også på tværs af fagene. Dette er ikke særligt for hhx, men er en generel didaktisk og uddannelsesmæssig udfordring, som handler om, at hvis elever får at vide, hvad en opgave eller et fag skal bidrage med i det samlede uddannelsesforløb, og hvordan sammenhængen er med de øvrige fag, kan eleverne muligvis lettere vurdere, om og hvordan det er relevant. Her er det også vigtigt, at man tænker i reel tværfaglighed, så fagene bringes til at indgå i meningsfulde læringsforløb med hinanden og skaber en helhed for eleverne og ikke blot flerfaglighed, hvor fagene anvendes enkeltvis ved siden af hinanden uden nødvendigvis at blive bragt i relation til hinanden (Ulriksen 2001: 117ff).

Foto Sonja Iskov



Denne ambition ligger godt i tråd med ambitionerne i gymnasiereformen, hvor bl.a. studieområdet og studieretningsprojektet fremhæves som tiltag, der fordrer samarbejdet og samspillet mellem fagene, og hvor de faglige rammer for erhvervscazen (virksomhedsøkonomi og afsætning) og Det Internationale Område (dansk, samtidshistorie, international økonomi og fremmedsprog) lægger op til, at eleverne arbejder tværfagligt (BEK nr. 691 af 23/06/2010, bilag 2 – studieområdet). At dette bestemt ikke er en umulighed, illustrerer følgende samtale mellem to 1. års elever:

Dorte (1. år): Jeg synes godt, vi kan bruge mange af fagene, hvis man tænker over det, i en større enhed. For eksempel i dansk, der er det meget med, at vi udvikler os meget faktisk, som mennesker.

Frederikke: Ja, det var også det, jeg tænkte på. Fordi i folkeskolen, da jeg havde dansk, så var det meget med at analysere digte og sådan noget, og det synes jeg var sådan lidt... det vil jeg jo aldrig gøre derhjemme, så hvorfor skulle jeg gøre det. Men her, når vi har fået blandet sådan lidt psykologi i og sådan noget, så er det også lidt måske med at aflæse andre folk og se, hvordan folk reagerer og sådan noget. På den måde får man mere lyst til det. Og der synes jeg, at det er relateret til virkeligheden og nogle virkelige ting.



Klasserumsundervisning

Som nævnt er eleverne ikke som sådan afvisende over for bestemte undervisnings- og arbejdsformer. De kan godt se, at fx klasserumsundervisning rummer gode læringskvaliteter, når der er nye begreber eller modeller, der skal introduceres. Men hvad skal der ifølge eleverne til, for at denne undervisningsform opleves som god og lærerig? Her peger eleverne på et par forhold, det kan være værd at holde sig for øje. Dels er der lærernes tilgang til eleverne, som vi har været inde på før. Eleverne understreger, at det er vigtigt, at lærerne tager dem alvorligt, og at de giver plads til, at de kan spørge, hvis der er noget, de er i tvivl om. Også to gange, som en af eleverne vi interviewede fortalte os på baggrund af en oplevelse, hvor han undlod at spørge igen, fordi læreren blev utålmodig og irriteret første gang. Samtidig er eleverne af den opfattelse, at det er lærerens ansvar og rolle som leder af klassen at sørge for, at alle er med, og at alle får plads til at sige noget – ikke bare dem, der altid sidder med fingeren oppe:

Int.: Hvad så med tavleundervisningen?

Asger (1. år): Det kan også være meget godt, hvis der bare ikke er for meget af det. Der synes jeg også, læreren har meget ansvar for at tjekke, at alle er med. Ikke bare spørger dem, der har fingeren oppe, men også dem, som bare sidder og kigger.

Læreren har altså ifølge eleverne et ansvar som den faglige autoritet i klasserummet. Dels en faglig pædagogisk opgave i form af at sikre det faglige niveau. Dels en didaktisk pædagogisk opgave i form af at sikre, at undervisningen er tilrettelagt, så den møder elevernes forudsætninger og deltagelsesmåder, og så mange elever som muligt gives adgang til den faglige kommunikation i klassen.

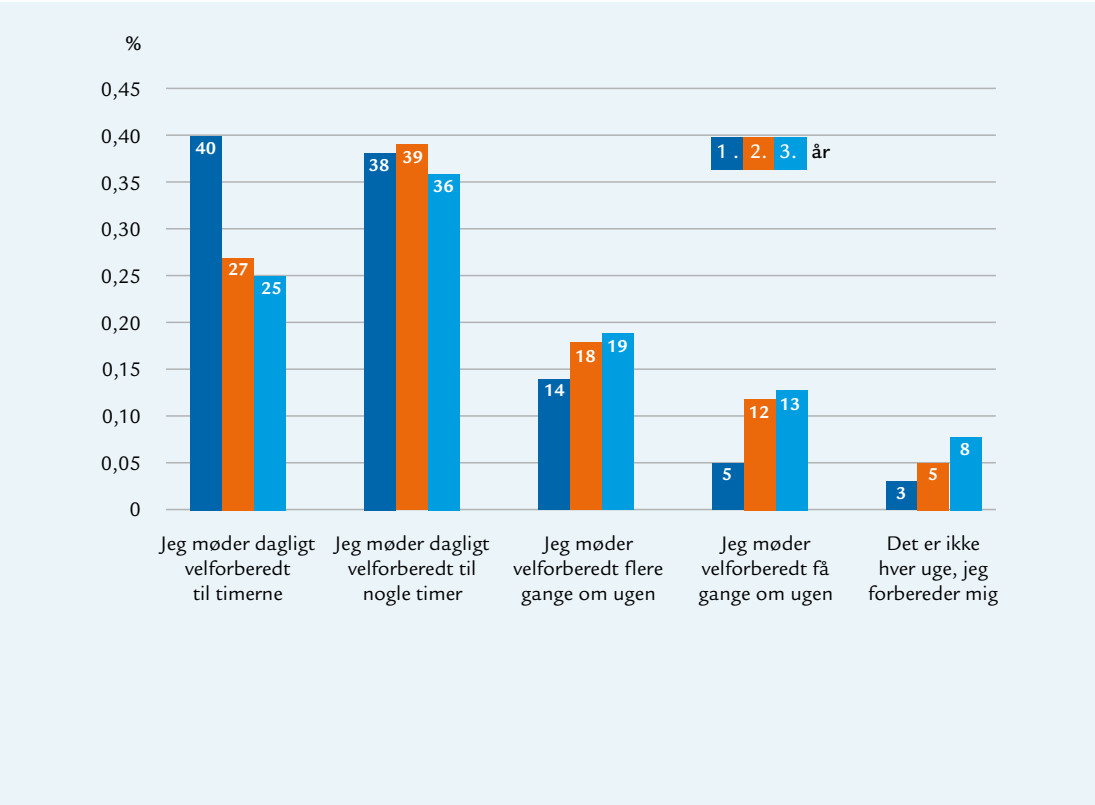
Et andet forhold, det er værd at holde sig for øje i forbindelse med undervisnings- og arbejdsformerne, er fagene og den forskel på fagene, der er. Nogle fag indbyder mere til klasseundervisning og andre mere til, at andre arbejdsformer i højere grad inddrages. Ulla, som underviser i erhvervsret, fortæller om sine overvejelser i den forbindelse:

Ulla (lærer i erhvervsret): Hvis vi tager faget erhvervsret, så inviterer det til rigtig meget tavleundervisning, og det inviterer til det, fordi de skal igennem en juridisk disciplin, som er svær at sidde og blive enige om i en gruppe. Der bliver jeg simpelthen nødt til fagligt at lære dem nogle begreber, som de måske ikke kender fra deres hverdag. Der er masser af emner inden for erhvervsretten, de skal diskutere, lige så snart vi er ovre på opgavesiden, hvor de skal finde juridiske løsninger, så er vi der. Men for at finde juridiske løsninger skal de simpelthen have et fundament for at kunne løse dem, og det skal jeg give dem, selvfølgelig i fællesskab fra tavlen.

Lektier og forberedelse

Hvad angår lektier og hvor ofte eleverne møder forberedt til timerne, tegner undersøgelsen samlet set et positivt billede. Således angiver mere end to tredjedele af hhx-eleverne (69%), at de dagligt møder velforberedte til timerne eller nogle timer. Kun 5% af eleverne angiver, at det ikke er hver uge, de får forberedt sig. Hvis man kigger på tallene fordelt på de 3 årgange, er der dog signifikante forskelle. Her viser det sig, at eleverne på 1. år forbereder sig mere end eleverne på 3. år. 40% af 1. års eleverne angiver, at de møder velforberedte til alle timerne mod 27% på 2. år og 25% på 3. år. Andelen af elever, der angiver, at det ikke er hver uge, de får forberedt sig, viser samtidig en stigende tendens fra 1. år til 3. år (se figur 16).

Det tyder altså på, at mange af eleverne starter på hhx med en ambition om at møde vel-



Figur 16: Hvor ofte kommer du til timerne og har lavet lektier? Andele i procent, opdelt på årgang. 10.205 elever har besvaret spørgsmålet.

forberedte til timerne, men at denne tilgang er dalende hen over de 3 år, man går på hhx. Det er svært ud fra tallene alene at sige, hvad denne tendens beror på. Et bud kunne være, at lektiemængden og kravene til forberedelse øges, og det derfor er svært at fastholde det høje ambitionsniveau. I forlængelse af dette kunne det også tænkes, at eleverne, efterhånden som de får erfaring med hhx, fagene og hvordan undervisningen forløber, bliver mere selektive og strategiske i forhold til, hvilke lektier de laver, og hvilke fag og timer de forbereder sig til, og hvordan og hvor meget de forbereder sig. I interviewene med eleverne blev temaet omkring lektier også berørt, og her viser det sig, at mange af eleverne hurtigt udvikler en sådan strategisk tænkning i forhold til lektier og forberedelse:

Jesper (1. år): Jeg vil sige, der er mange fag, hvor det vil næsten være decideret dumt at læse lektier i. For eksempel afsætning. Du læser noget, og så går du op, og så tager man det på tavlen. Det helt samme som man lige har læst derhjemme. Selvfølgelig er det en fordel, men hvis det dræber ens lyst til at studere at læse lektier, så skal man bare lade være.

Karen: Ja, det kommer an på hvilke fag, og hvor vigtigt det er. Om det er noget, der bliver gennemgået på tavlen, som Jesper siger, så tænker man, hvis jeg ikke lige når at skimte det, så får jeg det i morgen.

Int.: Gør det en forskel for jer i forhold til jeres deltagelse i timen, om I har læst eller ikke læst?

Jakob: Ja, men det kommer an på hvilket fag igen, for i nogle fag kan man sagtens være med, selvom man ikke lige har fået læst lektierne.

Jesper: Ja. Men der er mange fag, hvor du bare kan resonerer dig frem til et svar. Altså samfundsfag, det er lange udtryk og sådan noget. Jeg vil sige, at det vi læser i international økonomi, det bliver jo så gennemgået. Og det er det jeg måske synes er en lidt underlig ting ved skole, det er at man får nogle lektier for, man skal læse og så skal du have læst noget, som man så gennemgår. Det er jo rigtig godt i princippet, hvis alle læser og man sådan kan drøfte tingene, men der er bare en tendens til, at man bare går det igennem, nærmest bare læser ordret, hvad der står i den bog der. Og så kan det jo være lige meget, om du bruger tid på noget, når læreren alligevel vil forklare det igen.

FOTO SONJA ISKOV



For mig ville en god lektie være at bruge tingene i praksis.



Elevuddraget her er eksemplarisk for mange af eleverne, når snakken falder på lektierne og deres forberedelse til timerne. Eleverne fortæller, at de prioriterer lektier i fag og hos lærere, hvor det har konsekvenser, hvis de ikke har lavet dem. I andre fag er de strategiske og ved godt, at tingene gennemgås i klassen, og så laver de ikke lektierne. En del elever fortæller også, at de oplever at mangle introduktion i forhold til, hvordan de skal gå til lektierne, og hvordan lektierne tænkes ind i timerne og undervisningen. Lektier og forberedelse til undervisning er en central del af det at være elev på en gymnasial uddannelse, og gode lektiestrategier er centralt i udviklingen af elevernes studiekompetencer. Men hvis eleverne oplever, at det ikke giver mening at lave lektier, fordi det alligevel gennemgås i klassen, eller man bare kan sidde og referere fra opsamlingsbokse i bogen, så nedprioriteres lektielæsningen. Hvis lektier og elevernes forberedelse skal optimeres, tyder det på, at man kan have fordel af at gå proaktivt ind i, hvilken didaktisk og læringsmæssig funktion lektierne skal udfylde i undervisningen og læreplanerne. Hvordan giver man lektier? Hvordan skal de inddrages og bruges i timen? Hvilket niveau af lektielæsning forventer og forudsætter man for undervisningens gennemførelse? Hvordan er det, eleverne gerne vil have, at lektierne bruges? Hvordan ser en god lektie ud? Det sidste har Jesper også et bud på:

Jesper (1. år): For mig ville en god lektie være at bruge tingene i praksis, altså en opgave. For eksempel i virksomhedsøkonomi. Nu laver du opgave 7.3 til i morgen, for så kan man se, okay jeg har prøvet at lave det, har jeg nogen fejl, hvis jeg har det, nå men så kan jeg se, at så er det der, den går galt.

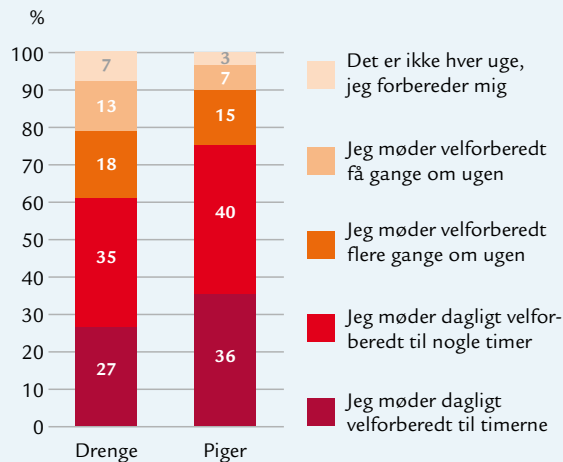
Ud fra elevernes udtalelser er det altså centralt for gode lektier, at opgaven er rimeligt klart defineret, at der er et formål med den, og at den bliver evalueret meningsfuldt. Det er selvfølgelig ikke altid, at lektierne kan inddrages aktivt i næste dags undervisning, og lektierne kan også sagtens tænkes at have et mere alment eller grundlæggende formål. Pointen her er blot, at formålet med og rammerne for lektierne så vidt muligt bør synliggøres for eleverne. I forhold til det let dalende ambitionsniveau hos eleverne hvad angår lektier og forberedelse, er det ikke sikkert, det udelukkende bør tolkes negativt. Det kan ses som udtryk for udvikling af almene studiekompetencer. At kunne prioritere og tænke strategisk i forhold til forberedelse er en almen anvendt og meget brugbar studiekompetence – også i det videre uddannelsessystem. Samtidig kan det ses som et signal til lærerne om at tænke rammer og formål med lektier og forberedelse igennem, for når eleverne oplever, at visse lektier forekommer meningsløse eller irrelevante, risikerer de at glide ned ad prioritetslisten.

Hvorfor forbereder pigerne sig mere end drengene?

Det er dog ikke kun mellem de nystartede og de mere garvede hhx-elever, at der er forskel i, hvor meget man forbereder sig. Som det fremgår af figur 17, forbereder pigerne sig en del mere end drengene. For eksempel er gruppen, som højest få gange om ugen møder velforberedt, dobbelt så stor blandt drengene (hver femte) som blandt pigerne (hver tiende).

Der er også interessante forskelle, når man dykker ned i, *hvordan* henholdsvis pigerne og drengene på hhx forbereder sig. Her peger elevernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen på, at pigerne er mest flittige i forhold til at tage noter, når de læser lektier. Det svarer 53 % af pigerne, at de altid eller ofte gør mod kun 39 % af drengene. Ligeledes er der flest piger, som bruger deres noter fra timerne, når de læser lektier, nemlig 71 % mod 59 % af drengene.

Figur 17: Hvor ofte kommer du til timerne og har lavet lektier? Andele i procent, opdelt på køn. 10.205 elever har besvaret spørgsmålet.

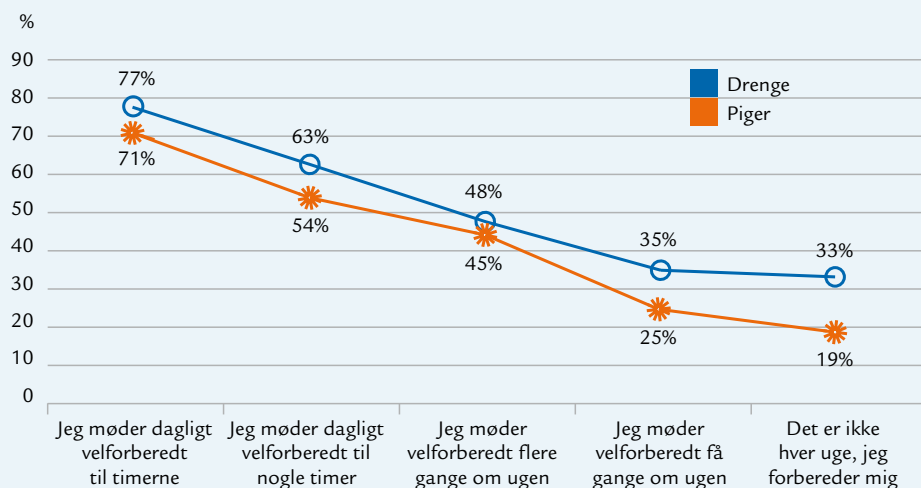


Derimod er der flest drenge, som fortæller, at de altid eller ofte går direkte til øvelserne og læser det af teksten, de skal bruge for at løse dem. Denne strategi bruger 72 % af drengene altid eller ofte, mens det gælder 61 % af pigerne. Ud over at drengene forbereder sig mindst, ser det med andre ord også ud til, at de er selektive med, hvor de lægger deres kræfter, når de forbereder sig.

Billedet af, at drengene har lidt lettere ved at være selektive med deres arbejdsindsats, toner også frem, når man ser på, hvad pigerne og drengene synes, var svært ved at starte på hhx. Her er det især piger, som synes, at det var svært at give sig selv lov til at holde fri, da der hele tiden var noget, de burde lave (61 % af pigerne er enig eller meget enig i dette mod 49 % af drengene).

Samlet tegner der sig et billede af, at især drengene er *strategisk aktive*, mens pigernes strategi i højere grad er en *kontinuerlig flid*. At især piger er glade for klasseundervisning, mens især drengene blandt andet synes godt om undervisning med mange prøver (som vi viste i kapitlet Undervisnings- og arbejdsformer) kan hænge sammen med, at henholdsvis pigernes og drengenes typiske strategier harmonerer godt med netop de forskellige undervisningsformer.

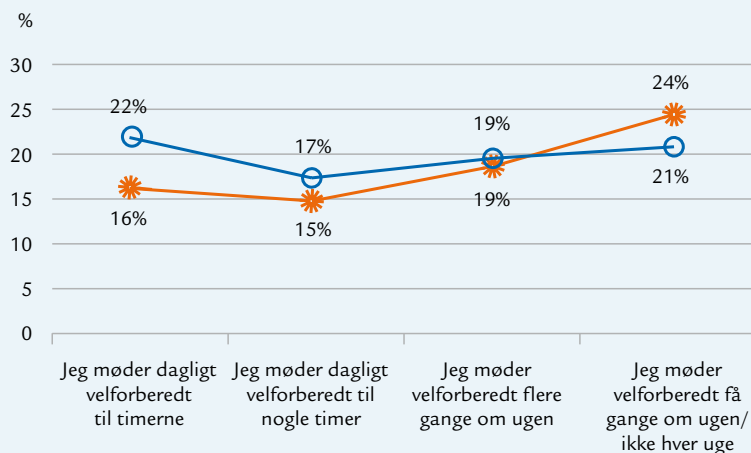
Interessant i forhold til drengenes strategiske aktivitet er det, som figur 18 viser, at der er flere af de drenge, som kun sjældent møder forberedt til timerne, der oplever at få ros af læreren end blandt pigerne, som kun sjældent forbereder sig. Hver tredje af de drenge, som ikke forbereder sig hver uge, oplever således, at de tit får ros af læreren. Det gælder kun hver femte af pigerne.



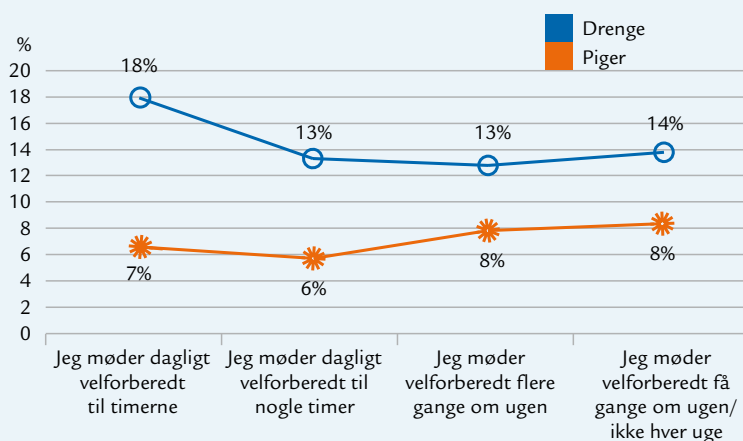
Figur 18: Andele, som oplever at de tit får ros af læreren (enig / meget enig slået sammen), fordelt på, hvor ofte, de forbereder sig og på køn. 10.120 elever har besvaret spørgsmålet.

Generelt viser figuren, at lærerne på hhx ifølge eleverne er rigtig gode til at give ros. Og den viser også, at mængden af ros hænger sammen med elevernes arbejdsindsats – dog lidt mere for pigernes vedkommende end for drengenes. At så mange af de drenge, for hvem forberedelse nærmere er undtagelsen end reglen, alligevel oplever ros, kan som nævnt hænge sammen med, at disse drenge måske er meget strategiske i, hvor de lægger deres forberedelse. Men samtidig kan det også have at gøre med, at de måske er mere selvsikre end de uforberedte piger og tør sige noget i timerne, selvom de ikke har forberedt sig – hvilket de, som figuren viser, også oplever giver bonus. Elevernes besvarelser i vores spørgeskemaundersøgelse peger således på, at det nok ikke er tilfældigt, at det i interviewundersøgelsen var to drenge, nemlig Jakob og Jesper, som udtalte, at ”i nogle fag kan man sagtens være med, selvom man ikke lige har fået læst lektierne” og ”der er mange fag, hvor du bare kan resonere dig frem til et svar” (se citatet i afsnittet om Lektier og forberedelse).

”i nogle fag kan man sagtens være med, selvom man ikke lige har fået læst lektierne”



Figur 19: Andele, som tit føler sig uden for fællesskabet i klassen (enig/helt enig), fordelt på, hvor ofte de forbereder sig og på køn. 10.051 elever har besvaret spørgsmålet.



Figur 20: Andele, som oplever, at de bliver mobbet en gang imellem (enig/helt enig), fordelt på, hvor ofte de forbereder sig, og på køn. 10.116 elever har besvaret spørgsmålet.

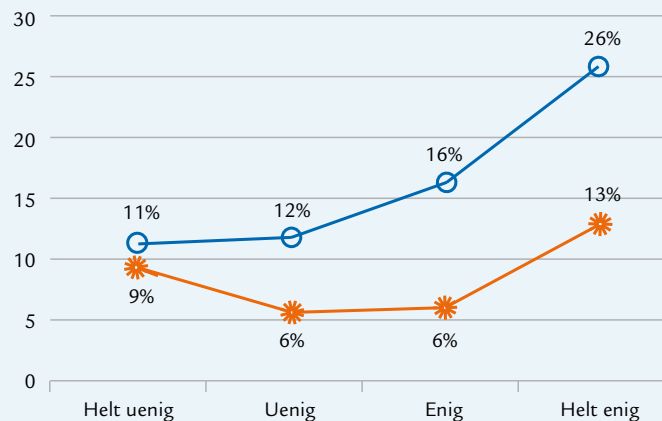
Billedet af, at drengenes selvsikkerhed generelt er højere end pigernes, går igen i flere svar. For eksempel fortæller lidt over halvdelen af eleverne, at de ved, hvad de vil efter hhx (54 % af drengene og 52 % af pigerne), men af de elever, som ikke ved det, er det især pigerne, der oplever det som et problem (52 % af pigerne mod 39 % af drengene). Et andet eksempel er, at 55 % af pigerne synes, at noget af det svære ved at starte på hhx var, at lektierne er vanskelige (enig/meget enig). Det samme angiver 47 % af drengene. Derimod havde 34 % af drengene svært ved at starte på hhx, fordi de syntes, undervisningen var kedelig. Det siger færre piger, nemlig 27 %. Drengene vil altså ikke selv sige, at de har svært ved det faglige, men gerne, at undervisningen er kedelig. Pigerne derimod siger gerne, at de har svært ved det faglige. Dette mønster har også vist sig i andre undersøgelser. I afsnittet om unge, køn og uddannelse i "Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering" (Illeris et al. 2009) præsenteres forskellige nordiske undersøgelser, som blandt andet finder, at "... mange drenge er præget af nogle normer og forventninger om maskulinitet, som lægger en dæmper på deres præstationer i uddannelsessystemet, fx oplever de, at de skal passe på med at gå for meget op i deres uddannelse, fordi det opfattes som umaskulint (...) De (drenge, red.) må gerne være dygtige i gymnasiet, men deres dygtighed må helst ikke være et resultat af, at de er engagerede eller hårdtarbejdende. Den skal ligesom bare komme (...) Der er ikke noget modsætningsforhold mellem at være en rigtig pige og en flittig og dygtig elev eller studerende (...) Samtidig synes pigerne dog at være præget af en frygt for at falde igennem" (Illeris et al. 2009: 205-210).

Dette med at drengene forbereder sig mindre, men har en selvsikker attitude, når det gælder det faglige, og mest er bange for at kede sig, mens pigerne i højere grad er usikre på, om de klarer sig godt nok, går igen i vore interview med hhx-eleverne. Det er således nok heller ikke tilfældigt, at det er en dreng, Jesper, som giver følgende ræsonnement i forhold til, hvorfor han ikke forbereder sig til alle timer: *"Hvis det dræber ens lyst til at studere at læse lektier, så skal man bare lade være."* Pigen Karen, som fortæller, at hun heller ikke forbereder sig til alle timer, opererer derimod ikke med, at det handler om manglende *lyst* men om, at hun *ikke når det* (se citatet i afsnittet Lektier og forberedelse).

Også i spørgeskemaundersøgelsen kan vi se udtryk for, at hhx-elevernes forestillinger om "en rigtig pige" og "en rigtig dreng" minder om dem, der er fundet i andre undersøgelser. Som figur 19-21 viser, gælder det således for pigerne, at blandt dem, som kun sjældent møder forberedt, føler flere sig uden for fællesskabet end blandt de piger, som forbereder sig oftere. For drengenes vedkommende er der derimod lidt flere, som fortæller, at de bliver mobbet en gang i mellem blandt dem, som

dagligt møder velforberedt til alle timer end blandt andre drenge. Men mobning hænger – i særdeleshed for drengene – også sammen med at have svært ved det faglige. Som citeret ovenfor, må "en rigtig dreng" gerne være dygtig – men det skal altså komme af sig selv og ikke ved, at man møder velforberedt til samtlige timer.

Spørgsmålet om, hvorfor pigerne forbereder sig mere end drengene, kan altså ses som udtryk for de forestillinger om "en rigtig pige" og "en rigtig dreng", der er blandt de unge på hhx. Disse forestillinger er ikke opstået på hhx, men som en svensk undersøgelse om unge, køn og uddannelse viser, forholder elever på forskellige uddannelser sig forskelligt til dem (Nordberg 2006). Hhx-elevernes typiske forestillinger om "en rigtig pige" og "en rigtig dreng" er værd at have in mente som fx lærer, vejleder eller rektor i arbejdet med de unge piger og drenge på hhx. Hvordan møder man henholdsvis pigerne og drengene i uddannelsen? Hvordan anerkender og ikke mindst udfordrer man deres forskellige strategier? Kan man fx gøre noget for at opmuntre pigerne til at blive mere selvsikre og drengene til at værdsætte det at møde velforberedt?



Figur 21: Andele, som oplever at de bliver mobbet en gang imellem (enig/helt enig), fordelt på, om de syntes, noget af det, som var svært ved at starte på hhx var, at lektierne var vanskelige, og på køn. 10.107 elever har besvaret spørgsmålet

Opsamling på undervisning og arbejdsformer – punkter til overvejelse

- Hvordan kan man arbejde med rammerne for og kravene til elevernes arbejde, så de intenderede læringsmål sikres bedst muligt?
- Hvordan kan man arbejde med lærings- og undervisningsforløbene på måder, der understøtter meningsfulde sammenhænge mellem fagene på hhx og skaber helheder for eleverne?
- Hvordan kan man arbejde med undervisningsformerne, så elevernes forudsætninger og deltagelsesmåder mødes, og flest mulig elever gives legitim adgang til den faglige kommunikation og dialog?
- Hvordan kan man arbejde med at bevidstgøre og tydeliggøre de didaktiske og læringsmæssige potentialer, der ligger i lektielæsningen, så den i højere grad bidrager til elevernes læringsprogression?
- Hvordan anerkender og ikke mindst udfordrer man drenges og pigers typiske forberedelses- og læringsstrategier, og kan man fx gøre noget for at opmuntre pigerne til at blive mere selvsikre og drengene til at værdsætte det at møde velforberedt?

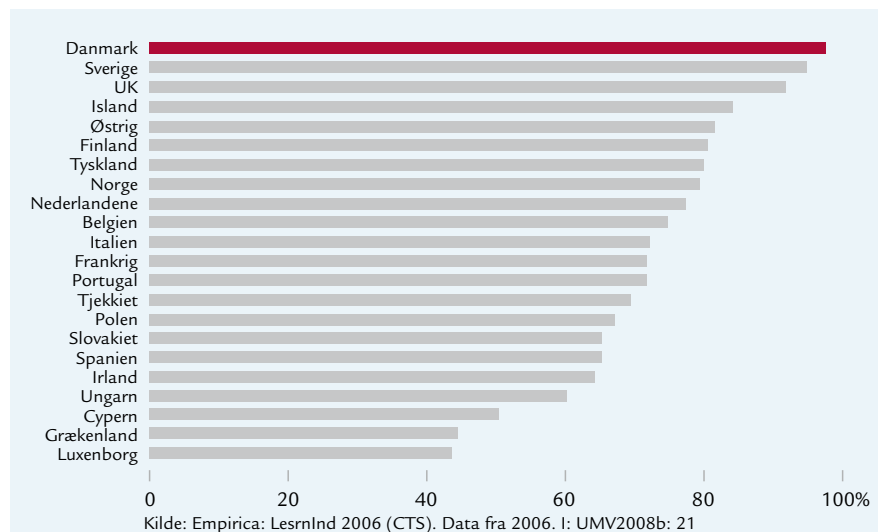
Informations- og kommunikationsteknologi (IKT) i undervisningen

Der foregår altid en masse i et klasseværelse og også en masse, der ikke har direkte tilknytning til undervisningen. Og det har altid været en af lærernes opgaver at fange og fastholde elevernes opmærksomhed og få dem engageret i undervisningen. Men spørgsmålet, som vi vil komme ind på i dette kapitel, er, om der er ved at ske noget nyt i undervisningslokalet i dag, som har afgørende betydning for elevernes deltagelsesmåder og nærvær, med andre ord: læringsrummet. Temaet omkring IKT i undervisningen dukkede massivt op i observationerne af undervisningen, og vi har efterfølgende spurgt ind til det i interviewene med eleverne og lærerne. Vi har kun stillet få spørgsmål omkring dette tema i spørgeskemaundersøgelsen, der blev foretaget før den kvalitative del af undersøgelsen.

I de fleste klasser, vi har observeret, havde stort set alle eleverne bærbar pc'er stående fremme på deres bord, og langt de fleste handelsgymnasier har trådløst netværk på skolen. Hhx er altså med helt i front, hvad angår tilgængeligheden af IKT i uddannelsen. Men spørgsmålet er, hvordan det er til stede, hvordan det inddrages, og hvilken betydning tilstedeværelsen af bærbar pc'er og andre IKT-baserede teknologier og deres mange forskellige muligheder har for læringsrummet og for de relationer, det er muligt at etablere – dels mellem eleverne og dels mellem elever og lærere. Det er et interessant og relevant tema at diskutere og ikke kun i forhold til handelsgymnasiet, men

i alle uddannelsessammenhænge, hvor IKT inddrages. Dels fordi moderne teknologier og internet efterhånden er massivt til stede på ungdomsuddannelsesniveaue, ligesom det også gælder både folkeskolen (UVM 2010: 45-49) og det videregående uddannelsessystem, og således udgør en generel uddannelsesmæssig udfordring. Dels fordi der, på det politiske niveau, er stærke ambitioner om at fastholde og udvikle Danmark som verdens førende it-nation og dermed ønske om at inddrage IKT i undervisningen på gymnasierne (UVM 2002). Ser man på andelen af lærere på de gymnasiale uddannelser, der angiver, at de har brugt computere i undervisningen inden for de seneste 12 måneder, ligger Danmark da også i top i forhold til en række udvalgte EU-lande:

Figur 22: Andele af lærere, der angiver, at de bruger computere i undervisningen. Data indsamlet fra februar til maj 2006.



Hvad angår undervisningscomputere med adgang til internettet pr. 100 gymnasieelever, overgås vi i Europa kun af Norge (Norge: 40/Danmark 37/OECD gennemsnit: ca. 12) (UVM 2010: 49). Moderne teknologi udgør altså på én gang et konstant pres på lærere og elever samtidig med, at det tilbyder sig som en stærk legitimering i forhold til undervisningsplanlægning og -gennemførelse. De fleste lærere, vi har talt med, er da også generelt indstillet på at bruge de moderne teknologier i undervisningen på en eller anden måde. Det er dog samtidig vores erfaring, når vi kommer rundt i landet og taler med lærere og ledere på gymnasierne, at man efterlyser en mere grundlæggende pædagogisk diskussion og debat om dette tema.

Det ideelle udgangspunkt for læring er selvfølgelig, at både elever og lærere deltager aktivt i læringsaktiviteterne, og at de

er engagerede, fokuserede og nærværende. Spørgsmålet, der rejses til diskussion her, er, om de teknologier, det er muligt at bringe ind i undervisningsrummet i dag, giver nogle nye og anderledes udfordringer i forhold til at etablere disse gode og udbytterige læringsrum. Eller om det bare er højteknologiske kruseduller, som en lærer formulerede det i et af interviewene. Altså blot ny mulighed for mental pause i undervisningen, som ikke adskiller sig synderligt fra tidligere. Følgende diskussion mellem to lærere tyder dog på, at der kan være noget andet på færde end *højteknologiske kruseduller*. Noget der på en mere massiv måde påvirker læringsrummet og elevernes deltagelsesmåder i undervisningen:

Rikke (lærer i matematik): Det er da stressende for dem.

Birgit (tysk): Ja, de har mange ting i gang.



”De er på hele tiden, de slapper aldrig af i hovedet.

Rikke: De er på hele tiden, de slapper aldrig af i hovedet. Altså, der sad vi andre jo og kiggede op i loftet og tænkte: Gud! – er han ikke snart færdig med det her. Det gør de jo aldrig. I de 90 minutter, er der ikke 5 minutter, hvor de ikke laver noget. Jeg synes, de er meget på med facebook og sms. De er hele tiden i kontakt med nogen. Så kan man sige: ”Luk lige computeren!” Så kommer mobiltelefonen op, så kan man sige: ”Sluk den!” Og så er timen forbi.

Pc i undervisningen

På nogle handelsgymnasier udstyrer man eleverne med en bærbar pc. Det er en billigere løsning end at have et stort arsenal af stationære pc'er, som skal vedligeholdes og opdateres, som rektoren på et af handelsgymnasierne i undersøgelsen forklarer det. På andre handelsgymnasier har eleverne deres egne pc'er med. I de 6 hhx-klasser, vi observerede undervisning i, havde stort set alle eleverne bærbar pc'er stående fremme på deres borde i undervisningen. Enkelte gange oplevede vi, at et par af eleverne havde 2 pc'er med, som blev brugt til at se film på, downloade forskellige programmer, være på facebook og chatte. Men hvordan påvirker dette undervisningsrummet? Har det nogen betydning for det læringsrum, det er muligt at etablere? Og betyder det noget for elevernes nærvær og engagement i timerne? Lad os starte med en typisk beskrivelse fra en undervisningssituation i en 1. års hhx-klasse:

[2/3 sidder med deres bærbare og laver et eller andet hele tiden. Det er facebook, der dominerer, men også mails – fotos, nogle ser film. Det faglige fylder ikke noget, det snakker de slet ikke om. Mange har små høretelefoner i ørerne – de hører musik og er på facebook – så laver de i hvert fald ikke uro, siger en lærer til mig.]

(OBSERVATION I 1. ÅRS HHX-KLASSE)¹¹.

Pc'erne og elevernes konstante mulighed for at gå på internettet synes at udgøre en selvstændig udfordring. I spørgeskemaundersøgelsen erklærer over halvdelen af hhx-eleverne (57 %) sig *enig* eller *helt enig* i, at der er meget uro fra computere, der bruges til ikke faglige aktiviteter (spil, messenger, facebook etc.). Både vore observationer og interview med lærere og elever tegner ligeledes et billede af, at elevernes brug af pc'er til ikke faglige ting synes at forstyrre undervisningen og tilræner sig elevernes opmærksomhed til fordel for opmærksomhed på undervisningen eller læreren. I interviewene med eleverne gives der næsten samstemmende udtryk for, at den megen brug af pc'er til ikke faglige ting i undervisningen er forstyrrende og skaber et dårligt læringsmiljø med uengagerede elever:

¹¹ I de fleste observationer, vi foretog i forbindelse med denne undersøgelse, var vi placeret bagerst i klasselokalet, hvilket har givet os unik adgang til at følge med i, hvad eleverne foretog sig på deres pc'er undervejs i undervisningen.



Nina (2. år): Det er ikke for at sidde og forsvare lærerne eller noget, men der er også nogle rigtig uengagerede i vores klasse. Og det er da klart nok, det er da også pisseirriterende. Man har stået og snakket i en time, og så er der bagerste række med fem drenge, de har ikke lyttet efter, og så kommer de bagefter: "Øh undskyld, hvad var det vi skulle?"

Int.: Hvordan mærker du, at de er uengagerede?

Nina: Altså, de siger ikke noget under undervisningen, så på den måde er de ikke noget problem.

Int.: Hvad laver de?

Nina: Spiller computer.

Joakim: Og hvis der så er en lærer, der spørger dem om noget, så er de jo fuldstændig blanke, de har jo ikke en ide om, hvad de skal svare.

Nina: Ja, hvis nu vi sidder og læser en tekst eller et eller andet for eksempel, læser højt og skal analysere den. Så siger hun så: "Michael kan du ikke lige læse højt?". "Øh hvor er vi henne?" – siger han så. Han følger overhovedet ikke med.

Det, Nina og Joakim her giver udtryk for, er ikke så meget at tilstedeværelsen af pc'er i undervisningen forstyrrer i sig selv, men det griber forstyrrende ind på den måde, at der er nogle elever, der overhovedet ikke følger med, som er *fuldstændig blanke*, og det devaluerer niveauet på undervisningen for alle eleverne.

Hvad gør pc'er ved undervisningsrummet?

En anden ting er, hvad det gør ved det fysiske rum, at eleverne har deres pc'er med. En ting, der har sprunget os i øjnene, er, at elevernes pc'er fylder og dominere rummet og skaber en form for hjemlig og hyggelig atmosfære i og med, at der simpelthen er mere af elevernes private liv til stede. Både i form af pc'erne, der fylder bordene, men også, og måske i højere grad, i form af de private chats, billeder og andet fra elevernes liv i cyberspace, der fylder undervisningsrummet og pauserne. Både elever og lærere bemærker selvfølgelig dette. Når vi i inter-

viewene med lærerne har spurgt ind til dette, udtrykker de en frustration over at træde ind i et sådan rum fyldt med elever, der sidder med hovedet bag skærmen:

Int: Hvordan er det at komme ind i det der rum som underviser?

Mads (lærer i samfundsfag): Det er fjernt. Man kan jo stå og råbe godmorgen fire gange, før der er en, der reagere – ”Nå ja hej”.

Torben (lærer i dansk): Jeg synes jo, at skærmen tit bliver afskærmning, og at skærmen gør, at nærværet forsvinder. Det kan man jo mærke lynhurtigt, at nu er de andre steder henne, og så siger jeg: ”Så lukker vi!” (Banker i bordet).

Vi har selvfølgelig også spurgt eleverne omkring dette tema, og de virker generelt temmelig reflekterede og kan godt se, hvordan det må opleves som lærer at træde ind i sådan et rum, og hvad det gør ved lærerens mulighed for at undervise, når eleverne er *inde i deres computere*:

Tais (2. år): Det må da være pisseirriterende, hvis hele klassen sidder og glør ned i en computer. Det må da påvirke ens måde at undervise på. Det må da få en til at føle sig som en idiot. Og så måske ikke gøre lige så meget ud af det, som man måske ville have gjort, hvis alle sad og gloede og skrev noter.

Hvordan man skal forholde sig til dette, er ikke givet på forhånd og kommer an på, hvilken betydning man tillægger det. Det kan ses som en positiv ting, hvis det gør, at eleverne føler sig godt tilpas og trives, når de er på uddannelsesinstitutionen, hvilket jo ikke er en uvæsentligt betingelse for at lære noget. Men der er en risiko for, at der går for meget hygge i det, og det kan være svært for lærerne

... skærmen gør, at nærværet forsvinder.

at etablere de læringsrum, der er nødvendige på et gymnasium. Og det kan være svært for eleverne at omstille sig fra deres private liv til at indgå i læringsaktiviteter på en gymnasieuddannelse, så at sige at *koble sig fra pc'en og på undervisningen*. I denne sammenhæng fortæller flere elever, at det kan være svært at koncentrere sig, hvis man sidder lige bag en, der sidder og ser en film eller musikvideo på pc'en. Man får disse underholdningsaktiviteter ind i synsfeltet hele tiden, og så er det svært at løsrive sig. Eleverne efterlyser her, at lærerne træder mere i karakter og udviser konsekvens over for de elever, der bruger pc'erne til underholdning i timerne, og at der etableres retningslinjer for brugen af pc'er. Det handler blandt andet om, hvornår de må være tændt, og hvad de skal bruges til.

Én til én-undervisning

De forhold, der her påpeges i forbindelse med tilstedeværelsen af pc'er i undervisningsrummet, handler altså dels om, hvilket rum det skaber, men i høj grad også om selve undervisningen. Sådan som vi ofte observerede undervisningen, når eleverne havde deres pc'er åbne, var, at nok rækker eleverne hånden op og svarer, når de bliver spurgt om noget af læreren, men så snart de har leveret deres svar, vender de tilbage til pc'en. Den fælles klasseundervisning bliver på den måde transformeret til én til én-undervisning i klassen, hvor læreren spørger de enkelte elever, og de afgiver de rigtige svar – en form for individuel overhøring i klasselokalet:

Gitte (lærer i afsætning): Jeg synes, det er meget sjovt, vi har sådan nogle check-opgaver, vi gennemgår efter et kapitel, og igen er det de samme, og de sidder bare med hånden oppe hele tiden, og så fokuserer de typisk på ét spørgsmål, så jeg siger: "Nå, vil du svare på nr. 10?" "Nej, nej jeg vil svare på nr. 11." "Ok, fint nok, du får nr. 11. Så har vi stadigvæk nr. 10". Og der er det det samme, hånden går lige op, og så det er klaret.

Hvis man forestiller sig, at undervisningsrummet og klasseundervisning blandt andet handler om, at eleverne skal have udbytte af hinanden og høre og forholde sig til hinandens indlæg og refleksioner, så er der i hvert fald noget, der tabes, når eleverne har deres pc'er med og bruger dem til underholdning i undervisningen. Samtidig forsvinder den dynamik, der kan være i et undervisningslokale, når der er en god og fælles dialog mellem læreren og eleverne om et fagligt indhold. Noget, der er helt essentielt for læringen, hvis man betragter læring som sociokulturelle forandringsprocesser, der kommer i stand ved deltagelse i praksisfællesskaber (Lave & Wenger 1991).

"Sociokulturelle perspektiver bygger på en konstruktivistisk anskuelse af læring, men lægger afgørende vægt på, at kundskab *bliver konstrueret gennem interaktion og i en kontekst* og ikke primært gennem individuelle processer. Derfor bliver interaktion og samarbejde anskuet som helt grundlæggende for læring og ikke kun som et positivt element i læringsmiljøet. Det *at kunne* er i sociokulturel læringsteori nært knyttet til praksisfællesskaber og individets evne til at deltage i sådanne. At deltage i sociale praksisser, hvor der forgår læring, bliver derfor centralt i det at lære" (Dysthe 2003: 48).

Hvis ansvar er det, at eleverne lærer noget?

Læring og udvikling af faglige og kritiske kompetencer er altså i det lys noget, der i høj grad kommer i stand i dialoger mellem elever og læreren, og den type af læring har rigtig dårlige betingelser i det ovenfor beskrevne læringsrum. Mange af eleverne, vi har talt med, virker til at kunne fornemme dette. En pige fortæller os, hvordan hun simpelthen er nødt til at lade sin pc blive hjemme, fordi hun ikke kan styre at have den med. Hun mener, at man helt skal fjerne muligheden for at gå på internettet i timerne. Andre fortæller, at de oplever at lære mere, hvis de fx en dag har glemt deres pc derhjemme eller ikke åbner den. At lade pc'en bliver hjemme eller lade være at åbne den kan altså være en virkningsfuld strategi fra elevernes side i erkendelsen af, at man ikke kan styre sin brug af pc'en, når den først er åbnet. Man kan sige, at dette er en ansvarlig måde at håndtere det på fra elevernes side. Det er dog langt fra alle elever, der evner dette. Langt de fleste elever udtrykker ret klart, at de ikke selv kan tage dette ansvar for deres egen brug af pc'er i undervisningen. Den udgør simpelthen for stor en fristelse for dem. På den måde er der en potentiel risiko for, at de elever, der i forvejen har svært ved at følge med i undervisningen og fastholde fokuseringen, fristes for meget af pc'en og internettets underholdningsmuligheder og falder fra undervisningen. Altså en polarisering mellem de stærke og svage hhx-elever. En udvikling, hhx som gymnasieuddannelse ikke kan leve med.

Jakob (1. år): Selvfølgelig er der nogen, der er mere deltagende end andre. Men for mit vedkommende, der er det som nat og dag, at nogle fag, der deltager jeg, og andre fag, der deltager jeg overhovedet ikke.

Men alt sammen handler om, at jeg har åbnet min computer. Og så lige meget hvilket fag jeg har, hvis jeg først har fået åbnet min computer og sidder og skriver på facebook eller et eller andet, jamen så har jeg simpelthen mistet den time. Sådan er det for mig i hvert fald. Hvis jeg aldrig åbner min computer, så er det næsten lige meget hvilket fag, jeg har, så kan jeg ikke lade være med at følge lidt med.

Int.: Men hvorfor er det så, at du åbner din computer?

Jakob: Det er nok fordi det... jeg ved det ikke.

Karen: Det er mere spændende.

Int.: Men det, du siger, er jo faktisk, at den faktisk er en hindring for din læring.

Jakob: Ren og skær hindring. Hvis jeg ikke havde den med, så ville jeg få meget mere ud af det, det er der ingen tvivl om. Men det kunne også være, jeg ville synes, det ville være så kedeligt, at jeg ville gå hjem og tænke, det her gider jeg ikke længere. Så det ved jeg ikke, men jeg har ikke turde at lade være med at tage den med endnu.

Det, som Jakob her fortæller, er interessant. Jakob ved godt, at læringen går ud af vinduet, når han åbner pc'en. Men han fortæller samtidig, at det er svært at lade den være hjemme af frygt for at komme til at kede sig. Det lader til, at ansvaret for egen læring kan være svært at tage for eleverne. Dette til trods giver eleverne stort set alle som en klart udtryk for, at det er deres eget ansvar, at de lærer noget. En del af forklaringen på elevernes klare holdning til, at det er deres eget ansvar at lære noget, kan handle om, at de elever, der går på hhx i dag, typisk har gået i folkeskolen i en tid, hvor ansvar for egen læring har været en dominerende pædagogisk diskurs, og er givetvis vant til at gøre sig genkendelige som elever i denne diskurs. Men det efterlader eleverne med følelsen af et dilemma mellem på den ene side at føle at ansvaret for at lære noget er ens eget og samtidig en erkendelse af, at man ikke selv alene kan tage dette ansvar, og skolen og lærerne må tage deres del af ansvaret:



Jonathan (1. år): Jeg synes, det er elevens eget ansvar, hvis man gider at lære noget, men jeg synes også, læreren skal være mere konsekvent. For vi har 4 drenge i klassen, der sidder ikke og laver noget... forstyrrer.

Signe: Ja forstyrrer, lige præcis!

Jonathan: Så synes jeg, læreren skal smide dem ud, så vi andre kan lære noget.

Joakim (2. år): Altså, folk snakker så meget om modenhed, og man skal selv gøre det. Men et eller andet sted, så har skolen... altså selvfølgelig har de ikke det store at skulle have sagt, men altså eleverne skal sørge for, at de selv lærer noget, men altså skolen bliver også nødt til at se, at alle elever sidder på facebook eller sidder og spiller tetrix eller de sidder og spiller counterstrike eller sådan noget fis over et net, de har lavet.

Forskellige lærerstrategier

Men hvordan forholder lærerne sig til dette dilemma? Det er som om, der blandt lærerne er en vis berøringsangst over for det med pc'erne og elevernes brug af dem i undervisningen. Hvad det beror på, kan være svært at sige, men et bud kunne være, at man som lærer anser eleverne som it-indfødte og antager, at de dermed er så meget mere velbevandrede i cyberspace, at man som lærer kommer til at fremstå uvidende, hvis man går ind i problematikken med eleverne. Dette kan givetvis føles potentielt destabiliserende i forhold til rollen som lærer. Her er det værd at understrege, at eleverne efter vores opfattelse ikke ved mere end lærerne. De er måske hurtige på tasterne og kan hurtigt finde en video på YouTube eller finde og downloade forskellige programmer, men der, hvor de mangler kompetencer, er i forhold til at vurdere værdien og lødigheden af de informationer, de finder på

nettet. Med andre ord kritiske sorteringskompetencer og kildekritik. I forhold til udviklingen af disse kompetencer har lærerne både en ret og en pligt til at blande sig¹².

Et andet bud på årsagen til en vis berøringsangst kan være, at man som lærer godt er klar over at inddragelse af IKT i undervisningen er en stærk politisk ambition og en dominerende diskurs. Og at sige, at eleverne ikke må bruge deres pc'er i undervisningen, kan tolkes som at gå imod denne ambition. Men som vi har set, så bruges pc'en til meget forskelligt i undervisningen, og det er nok tvivlsomt, om Danmark forbliver førende it-nation, hvis vore gymnasieelever bruger tiden på at spille counterstrike eller chatte i undervisningen.

IKT rummer muligheden for mange rigtig gode og nyskabende læringsrum. IKT rummer dog også mange andre muligheder, der ikke nødvendigvis fremmer elevernes uddannelse. Undersøgelsen peger således på, at der ligger en udfordring i at lægge de rette pædagogiske og didaktiske rammer for, hvornår og til hvad eleverne skal bruge og ikke bruge pc'er i undervisningen. Dette bliver gjort af mange af de lærere, vi har observeret, men vi har også observeret meget store forskelle på, hvordan lærerne håndterer det. Nogle praktiserer en meget stram styring og beder simpelthen eleverne om at lukke computeren og lade mobilene være i tasken, mens andre resignerer lidt og accepterer det, for så forstyrrer de elever i hvert fald ikke undervisningen så længe. Andre lærere indtager en position, der kan beskrives som en *radikal ansvar for egen læring* position. Joakim, en 2. års elev fortæller:

12 Samme fund og forskningsmæssige fokus gør sig gældende for det igangværende forskningsprojekt på DPU: "Informationskompetence i gymnasiet (for yderligere beskrivelse se: (<http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11170&pureid=197082&puretype=proj&lang=dan&retur=1>)).

Joakim (2. år): Altså, der er nogle af vores lærere, der siger: "Det er fint nok, at I ikke vil lave noget, jeg tjener mine penge, altså jeg får løn lige meget hvad, I kan lave noget eller ikke lave noget, jeg får stadig penge, så det rager mig en hostblomst om I laver noget, eller om I ikke gør."

Det tyder altså på, at der er meget forskellige individuelle lærerstrategier til håndtering af elevernes brug af IKT i undervisningen. Dette til trods kan det vække til undren, at elever, der er ved at tage en studieforberedende og almindendannende ungdomsuddannelse i det danske gymnasium, sidder og ser film, spiller computer eller chatter midt i undervisningen.

Vores undersøgelse peger således på, at det er nødvendigt at tage en grundlæggende diskussion af, hvordan man forholder sig til dette, så det ikke bliver de individuelle strategier, der dominerer. Det handler for så vidt ikke kun om IKT i undervisningen, men også om lærernes autoritet og deres forvaltning af denne. Det synes nødvendigt, at man som lærer anvender sin position som *legitim professionel autoritet* og lægger de faglige og organisatoriske rammer for, hvordan og hvornår pc'en skal og ikke skal indgå i læringsforløbene. Der ligger en dobbelthed i begrebet om legitim professionel autoritet: Dels er autoriteten professionel; altså en pædagogisk begrundet autoritet, der sættes professionelt i anvendelse for at forbedre elevernes læringsmuligheder. Dels at autoriteten grunder sig i en profession og har en faglig forankring og henter sin legitime autoritet i denne¹³. Med en

sådan legitim professionel autoritet kan læreren tage ansvar for, at eleverne gives mulighed for at tage medansvar for deres egen læring. Dermed skubbes noget af vægten for ansvaret for læringen, der med diskursen om *ansvar for egen læring* har tendens til at give eleverne slagside, tilbage på lærernes skuldre.

Dette peger endvidere på forholdet mellem undervisning og læring og på elevernes og lærernes forskellige roller og ansvar og stiller spørgsmålet: Skal lærerne (blot) tage ansvar for at stille undervisning til rådighed – levere undervisning, som det så er elevernes ansvar at tage sig adgang til og skabe læring? Eller er det også lærernes ansvar, at eleverne ikke blot bliver undervist, men lærer noget? Dette forhold er et altid relevant diskussionspunkt i forhold til enhver relation, der har læring som formål, men som i lyset af ovenstående har fået en ekstra dimension, som kræver faglige og pædagogiske overvejelser og handlinger, som ikke kan overlades til eleverne ansvar alene.

Foto SONJA ISKOV



13 Det er noget af det samme, rektoren for Professionshøjskolen Metropol, Stefan Hermann peger på i sit opinionsindlæg i *Stafetten* på uvm.dk i juni 2009, hvor han hylder ordet professionel i forbindelse med lærergerningen og netop påpeger, at det både handler om at være dygtig til sin metier og at være en stærk figur, der forholder sig til elevernes forudsætninger og kan begrunde sine valg.

At tage noter på pc

Et andet dilemma i forbindelse med pc'en handler om, at eleverne bruger den både til at tage noter på i timerne og til at være på nettet og spille spil m.m., og som oftest magter de at gøre dette samtidig:

Tais (2. år): Jeg synes også, at mange gange så sidder man faktisk og tager noter. Så tager man noter samtidig med, at man kigger på et eller andet. Men stadigvæk har man noterne, så den er jo meget brugbar, kan man sige.

En del elever fortæller endvidere, at de kan tage noter meget hurtigere på pc'en, end de ville kunne i hånden, samt at pc'ens mulighed for hurtigt at oprette mapper, slette, anvende stavekontrol og lave grafer m.m. er en stor hjælp for dem. Nogle fortæller, at de slet ikke ville tage noter, hvis de ikke måtte bruge pc'en. Men selvom en del elever giver udtryk for, at de tager noter, vurderer de samtidig selv, at andelen af elever, der anvender pc'en til at tage noter på, er relativt lille:

Nina (2. år): Men det er virkelig sådan, at hvis nu der er otte i klassen, der sidder med computere, så er der måske en, der sidder og skriver noter.

Det betyder samtidig, at de elever, der rent faktisk anvender pc'en til at tage noter i timerne, ofte, og altså ikke uden grund, oplever at bliver misopfattet af lærerne, som tror, de sidder og spiller eller surfer, hvilket en del elever udtrykker deres bekymring over. Der er altså et dilemma i forhold til, at der er nogle elever, der bruger pc'en meget til at tage noter, nogle bruger den aldrig til det, og nogle tager noter samtidig med, at de har andre sider åbne, som de klikker rundt imellem. Det at nogle elever bruger pc'en til at tage noter på, kan således bruges som legitimering af pc'ers tilstedeværelse i undervisningsrummet til trods for, at det altså, ifølge elevernes egne udsagn, er en relativt lille del, der faktisk tager noter på pc'en. Rikke, der underviser i matematik, italesætter lærernes dilemma på dette punkt:



Rikke (lærer i matematik): Der er virkelig nogen, der bruger det fornuftigt, og man straffer jo dem. Jeg synes stadigvæk, at størstedelen bruger dem ufornuftigt, men dem, der bruger det, de bruger det altså rigtig godt, altså mapper og genvejstier, der kan jeg ikke engang være med. Jeg synes, det er rigtig godt. De er hurtige til at skrive, de bruger det der værktøj, og de får virkelig lavet noget. Selv der tjekker de jo også alt muligt andet, men jeg synes stadigvæk, at de bruger det godt, de har styr på de ting, de skriver ned. Men størstedelen bruger det da ufornuftigt, men jeg tror, de bliver bedre og bedre til at bruge det. Jeg synes, det er svært, når man skal straffe dem, der er gode.

Dette billede på elevernes brug af pc'en til at tage noter på og lærernes opfattelse af dette stemmer altså meget godt overens. Hvordan man som lærer så skal forholde sig til det og håndtere det konkret i undervisningen, er mere uklart. Hvis man som lærer insisterer på, at pc'en ikke skal anvendes i undervisningen, som vi har hørt nogle af lærerne giver udtryk for, at de gør, risikerer man at skabe dårligere læringsmuligheder for de elever, der rent faktisk bruger den fornuftigt og godt. Hvis man samtidig ikke forholder sig til det og lader det være op til eleverne selv, risikerer man, at de elever, der bruger den til at tage noter på, bliver forstyrret af dem, der bruger pc'en til andre ting. Samtidig udgør de muligheder, pc'en indeholder, en latet fristelse for eleverne, selv når de er i gang med at tage noter. En fristelse, som vi har hørt, det kan være svært at modstå, hvad lærerne godt er klar over:

Mads (lærer i samfundsfag): Det er måske som at stille en skål slik foran et barn – det er også deres eget ansvar, at de får huller i tænderne.

... forsøge at disciplinere dem og gå frem med de gode eksempler ...

85

Der er forskel på fagene

En anden udfordring omkring det at inddrage og anvende pc i undervisningen handler om fagene og fagenes forskellighed. Her udtrykker lærerne generelt, at der er nogle fag, der egner sig godt til at inddrage pc og internet i undervisningen, og andre, der egner sig mindre godt. I VØ kan man fx udnytte computerens muligheder for at lave regnskabsanalyser og bruge Excel og hurtigt gå ind og kigge på firmaers hjemmesider. Flere VØ-lærere udtrykker ligefrem, at det er utænkeligt for dem at skulle undvære pc'en i deres undervisning, nu når man er blevet så vant til at bruge den. Men også i erhvervsret giver det et løft til undervisningen fx at kunne hente oplysninger direkte fra retsinfo og forbrugerstyrelsen. Også i andre fag som fx dansk og samfundsfag giver det, ifølge disse faglærere, god mening at inddrage pc'ens og internettets muligheder i undervisningen. Som en samfundsfaglærer udtrykker det, er man faktisk forpligtet på at komme eleverne i møde på dette punkt, da det udgør en meget central del af elevernes virkelighed:

Karsten (lærer i samfundsfag): Jeg synes, man skal omfavne det så meget, som man overhovedet kan, fordi eleverne er simpelthen så vant til at bruge det, og at lukke ned for det i undervisningen, det ville være helt og aldeles fremmedartet for dem.

En tysklærer fortæller således om et eksempel fra sin undervisning, hvor de var i tvivl om en sproglig formulering. Et kvarter efter har en elev fået opklaret sagen ved at sende en sms til sin veninde i Tyskland. Dette er ganske givet ikke et usædvanligt eksempel. Andre lærere er dog ikke helt enige i Karstens synspunkt og påpeger, at elevernes nærvær risikerer at forsvinde, men der er det ifølge Karsten lærerne, der må træde i karakter og tage ansvar:

Karsten: Der må vi forsøge at disciplinere dem og gå frem med de gode eksempler og sige, hvad vi i det her fag skal bruge computeren til og i givet fald, hvad vi så ikke skal bruge den til.

Ikke i første omgang en teknisk, men en pædagogisk diskussion

Eleverne i handelsgymnasiet er, ligesom de fleste andre unge, hurtige og kreative, når det handler om at tage sig adgang til nye teknologier og de muligheder, de repræsenterer. Det er i høj grad op til lærerne som professionelle autoriteter at lægge rammerne for, hvorledes disse nye teknologier kan og skal inddrages på måder, der fremmer læringen og engagementet hos eleverne, når de er i gymnasiet. Det synes altså både relevant og nødvendigt at tage nogle grundlæggende didaktiske og pædagogiske diskussioner om inddragelsen og anvendelse af IKT i undervisningen. Hvordan kan man fremme elevernes evne til at forholde sig reflekterende og kritisk til moderne teknologier og den information, man kan hente på internettet, samt betydningen for individer, erhverv og samfund?

Det skal afslutningsvis på dette kapitel påpeges, at selvom vi her har beskæftiget

os specifikt med handelsgymnasiet, så er disse diskussioner ikke begrænset til at være påtrængt på handelsgymnasiet. Det er vores erfaring, blandt andet på baggrund af en tilsvarende undersøgelse af htx (Ulriksen & Holmegaard 2008) samt en undersøgelse af gymnasiefremmede elever på de gymnasiale uddannelser (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009), at IKT udgør en general uddannelsesmæssig og pædagogisk udfordring for alle ungdomsuddannelserne.

Opsamling på IKT i undervisningen – punkter til overvejelse

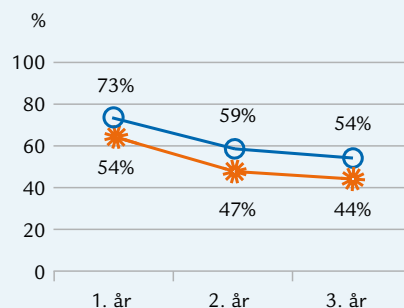
- Hvilken betydning har IKT for læringsrummet på hhx og de sociale relationer, det er muligt at etablere mellem eleverne og mellem eleverne og lærerne?
- Hvordan kan man håndtere IKT i undervisningen, så elevernes faglige udbytte øges?
- Hvordan kan man håndtere tilstedeværelsen af pc'er i undervisningsrummet på måder, så pc'ens underholdningstilbud ikke griber forstyrrende ind og tilraner sig elevernes opmærksomhed til fordel for opmærksomhed på undervisningen, de andre elever eller læreren?
- Hvordan kan man i højere grad støtte og udvikle elevernes egne gode håndteringsstrategier i forhold til IKT i deres uddannelse?
- Hvordan kan man bidrage til udviklingen af elevernes kritiske sorteringskompetencer og kildekritik i forhold til internettets informationsudbud?
- I hvilke fag og faglige forløb kan og skal IKT anvendes, og i hvilke fag og faglige forløb gavner det ikke elevernes læring?

Det sociale lærings- og studiemiljø på hhx

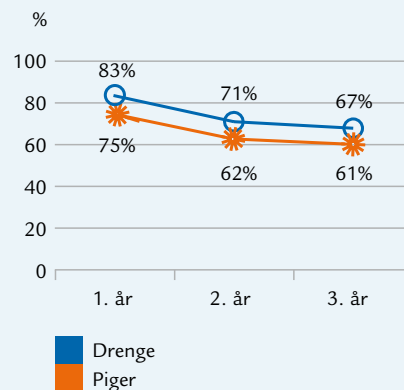
8

Det sociale fungerer godt på hhx – men der er plads til forbedringer

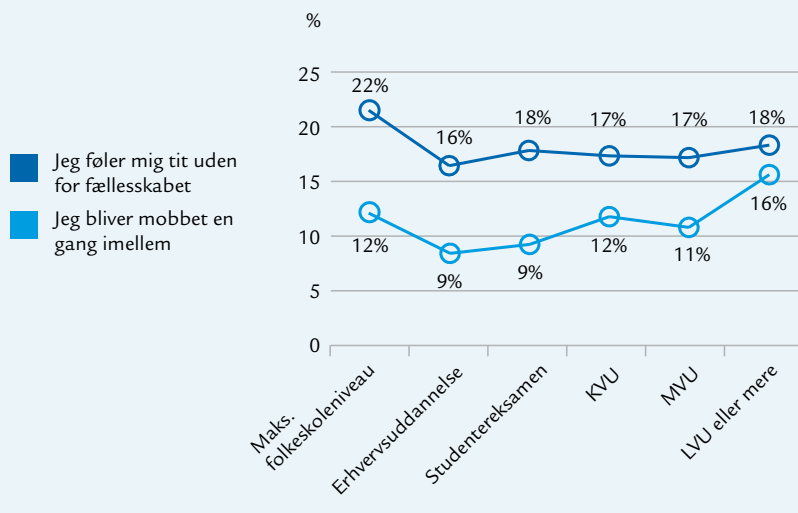
Når det kommer til det sociale element på hhx, oplever næsten seks ud af ti elever (enig: 43 %/helt enig: 15 %), at der er et godt socialt sammenhold/socialt miljø, og omtrent lige så mange oplever, at de har et godt forhold til de andre klasser (godt: 39 %/meget godt: 20 %). Syv ud af ti synes, at deres klasse fungerer godt sammen (godt: 40 %/meget godt: 30 %). Der er dog interessante forskelle hen over årgangene på hhx. Andelen af 1. års elever, der er enig eller helt enig i, at der er et godt socialt sammenhold/socialt miljø, udgør 69 %. På 2. år er det 54 % og ”kun” 49 % på 3. år. Samme tendens gør sig gældende, hvad angår elevernes vurdering af, hvor godt klassen fungerer sammen. Her falder det fra 80 % på 1. år til 64 % på 3. år (godt/meget godt slået sammen). Hvis man samtidig lægger et kønsfilter ned over disse tal, bliver de endnu mere udtalte. Fx angiver 83 % af drengene på 1. årgang, at klassen fungerer godt eller meget godt, mens 61 % af pigerne på 3. årgang har samme opfattelse. 73 % af drengene på 1. årgang er enig eller meget enig i, at der er et godt socialt sammenhold/socialt miljø. 44 % af pigerne på 3. årgang deler denne opfattelse (se figur 23 og 24).



Figur 23: Procentdel af elever, der er enig/meget enig i, at der er et godt socialt sammenhold/socialt miljø på hhx, fordelt på køn og årgang. 10.419 elever har besvaret spørgsmålet.



Figur 24: Procentdel af elever, der synes, klassen fungerer godt/meget godt sammen, fordelt på køn og årgang. 10.207 elever har besvaret spørgsmålet.



Figur 25: Andele, som tit føler sig uden for fællesskabet i klassen, og andele, som svarer, at de bliver mobbet en gang imellem (enig/meget enig), fordelt på mors højeste uddannelse. 9.114 og 9.154 har svaret på spørgsmålene.

I et fastholdelsesperspektiv er det sociale element af stor betydning for, om man bliver på en uddannelse. Set i det lys er der mange ting, der fungerer godt på hhx. Men hvis man går lidt tættere på tallene og ser på fordelingen hen over de 3 år, eleverne går på hhx, nuanceres billedet altså lidt. Noget tyder altså på, at der kan arbejdes med det sociale aspekt på hhx med særligt fokus på at bibeholde og styrke den gode oplevelse af det sociale miljø og sammenhold på hhx, som elever på 1. år i vid udstrækning giver udtryk for. I afsnittet *Overvejelser om at afbryde hhx* til sidst i dette kapitel ser vi nærmere på, hvad der ligger til grund for overvejelser om at stoppe, og herunder blandt andet på betydningen af sammenhold mellem eleverne for henholdsvis piger og drenge.

Undersøgelsen afdækker dog også et mere bekymrende aspekt af det sociale miljø på hhx. Næsten hver femte (enig: 14%/helt enig: 4%) angiver, at de tit føler sig uden for fællesskabet i klassen, og ca. hver tiende (enig: 8%/helt enig: 3%) angiver, at de føler sig mobbede en gang imellem. Trods drengenes mere positive angivelse af det sociale miljø og sammenhold på hhx er der lidt mere end dobbelt så mange

drenge (15%) som piger (6%), der er enig/helt enig i, at de bliver mobbet en gang imellem. Selvom disse tal ikke er alarmerende, giver de alligevel anledning til overvejelser over, hvad det kan skyldes. Som vi så i afsnittet *Hvorfor forbereder pigerne sig mere end drengene?* – i kapitel 6, hænger det at føle sig uden for fællesskabet for pigerne sammen med ikke at forberede sig så tit, mens at blive mobbet for drengenes vedkommende omvendt hænger sammen med at møde velforberedt til alle timer. Der viser sig også at være en vis sammenhæng med forældrenes uddannelsesniveau – især moderens. Som figur 25 viser, er det således især de hhx-elever, hvis mor kun har folkeskoleniveau, der føler sig uden for fællesskabet i klassen, men derimod er det blandt de elever, hvis mor har en lang videregående uddannelse eller mere, at flest fortæller, de en gang imellem bliver mobbet.

Som nævnt er tallene ikke alarmerende. Men det er måske værd at tænke over, om man kan gøre en særlig indsats for, at de velforberedte drenge og hhx-elever med veluddannede forældre ikke skal være i særlig risiko for mobning, og ligeledes at elever, hvis forældre ikke har mere uddannelse end folkeskoleniveau, i lige så høj grad som andre elever kan komme til at føle sig som en del af fællesskabet i klassen.

Mobning eller et underholdningsindslag, hvor du tilfældigvis er offeret?

Når vi i interviewene har spurgt ind til det her med mobning, giver eleverne generelt udtryk for, at der *ikke* er et decideret problem med mobning internt i deres klasse, men at det kan komme fra nogle af de andre klasser og de ældre årgange, hvor drillerier nogle gange opleves som at gå over grænsen. Enkelte

giver dog også udtryk for, at de har oplevet, at en enkelt blev decideret mobbet i deres egen klasse, og offeret var en, som på en eller anden måde ikke rigtigt passede ind eller forstod de sociale koder:

Lars (1. år): David, han har ikke haft det nemt, det har han virkelig ikke. Engang imellem har man bare lyst til at slå nogen af dem. Der har jeg virkelig været sur, der er jeg blevet nødt til at sige noget.

Frederikke: Det er fordi, han er lidt anderledes, og han måske var lidt nærgående engang imellem.

Lars: Det, de gør mod ham, det synes vi andre jo er sjovt, men det kan godt være, at han ikke synes, det er sjovt.

Frederikke: Nej, det er de færreste, der synes, det er sjovt.

Lars: Altså, jeg har det godt med alle i klassen. Selvom jeg bliver svinet, hvis jeg laver et forkert svar eller sådan noget, så er jeg jo ligeglad, fordi jeg ved, at de godt kan lide mig alligevel.

Dette sætter spørgsmålstejn ved, hvor grænsen mellem venskabelige drillerier og mobning går, og hvem der definerer den. Er drillerier mobning, eller er det blot et underholdningsindslag, hvor du tilfældigvis er offeret? Hvordan oplever dem, der bliver udsat for drillerier, det?

At det ikke altid er så nemt at afgøre, kan følgende sekvens give et indtryk af. Eleverne diskuterer det med at turde stille dumme spørgsmål, og så tager diskussionen en drejning over mod temaet omkring mobning:

Karina (1. år): Altså, jeg kommer fra niende klasse, og jeg forstår altså lidt mindre end de andre. Jeg vil gerne have tingene forklaret for, man bare går videre, så jeg spørger jo, men det kan man godt.

Jakob: – og så er der lidt blondine i det også (latter).

Karina: Men det får jeg også at vide (latter).

Int: Så nogen gange skal man have lidt ekstra mod for at spørge om noget, som man ikke lige helt har forstået?

Karina: Det kommer jo an på, hvilken person man er, altså om man kan tage det der respons man får (latter).

Jesper: Det er ikke sådan, at der er nogen, der bliver kørt fuldstændig i gulvet, fordi de siger et eller andet.

Karina: Arh... (udtrykker uenighed, med et smil).

Jesper: Jamen det er jo ikke sådan, at vi mobber dig ud af skolen, det er jo ikke sådan, at du ikke kan ta' det.

Jakob: Det ved du da ikke (griner).

Karina (forarget for sjov): Prøv at tænk på, hvis det var sådan en, der bare ikke kunne ta' at blive mobbet.

Int: Hvad siger du, Trine? Synes du, at der er sådan en kode for, hvad man må sige, og hvad man ikke må sige?

Trine: Nej, altså det er ikke sådan, at man bliver gjort til grin flere uger efter.

Karina (klart og tydeligt!): JO!

Eleverne her virker som om, de godt kan drille hinanden venligt, uden at det går over grænsen. Alligevel får man fornemmelsen af, at der ligger noget lige under overfladen, og at der er en hårfin balance mellem, hvornår det er venskabelige drillerier, og hvornår det er mobning. Denne balance er usynlig og

afhængig af, hvem der er involveret i udvekslingerne. Så trods den generelle positive vurdering af det sociale miljø på hhx er der altså plads til forbedringer på den sociale front. Lærerne har selvfølgelig her et særligt ansvar i form af at skabe og understøtte en inkluderende kultur i klassen og på hhx, hvor der er plads til at være forskellig og ville forskellige ting. Mange af eleverne oplever, at *det er der*, men som undersøgelsen og citaterne her peger på, så er der altså nogle mere eller mindre synlige grænser og koder for de sociale spilleregler, og en andel af eleverne føler sig mobbede eller uden for fællesskabet.

Koblingen mellem det sociale og det faglige

Flere af eleverne i interviewene fremhæver som tidligere nævnt, at de oplever, at der er en lidt større afstand til lærerne på hhx, end de er vant til fra folkeskolen, og det kan derfor være svært for nogle at finde sig til rette på hhx. Men det er ikke noget, der gælder for alle.

... jeg vil have, det skal være rigtigt, før jeg siger noget.

Nogle af eleverne fremhævede netop, at det kan være med til at skabe respekt for lærerne, når de ikke forsøger at være for meget på elevernes niveau og snakke med dem om deres private liv. Det, som mange af eleverne derimod efterspørger, er, at der er bedre rammer for at skabe relationer på årgangen og på tværs af årgangene på hhx. Stort set alle, vi har interviewet, forestiller sig, at der er et meget bedre socialt miljø og sammenhold på

stx, og de ville ønske, at der var lidt mere af det samme på hhx. Eleverne efterlyser bedre muligheder for at møde og skabe relationer til de andre, der går på handelsgymnasiet. Det er altså vigtigt, at lærerne og ledelsen støtter op omkring et godt socialt miljø på hhx. Det handler ikke nødvendigvis om flere eller bedre fester – det gør det måske også – men det handler i lige så høj grad om at skabe gode rammer for at koble det sociale og det faglige.

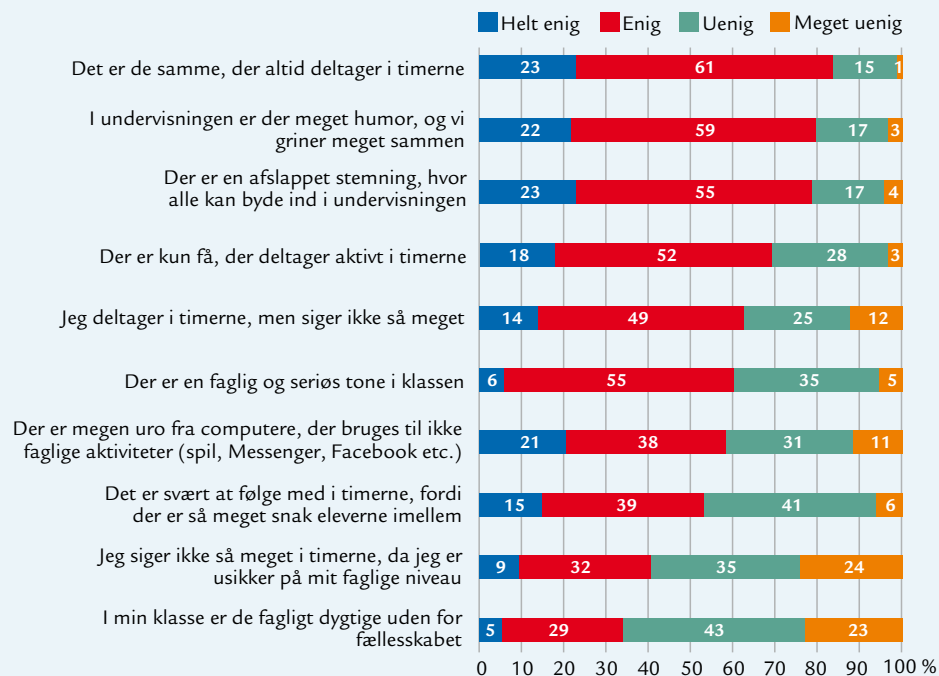
Læringsmiljøet og kommunikationen i klassen

84 % af eleverne (enig: 61 %/helt enig: 23 %) vurderer, at det er de samme, der altid deltager i timerne. Det kan der være mange årsager til, men noget af det kan handle om usikkerhed på eget niveau, som gør, at man holder sig tilbage. Her erklærer 41 % af eleverne (enig: 32 %/helt enig: 9 %), at de holder sig tilbage i timerne, fordi de er usikre på deres faglige niveau, og 22 % (enig: 17 %/helt enig: 5 %) holder sig tilbage af frygt for at blive til grin i klassen (se figur 26).

Når vi har spurgt ind til dette i interviewene med eleverne, så giver de udtryk for, at der sådan set er plads til at spørge om ting i klassen, men at det er oplevelsen af egen usikkerhed, der gør, at man holder sig tilbage. Man vil så at sige ikke udstille sig selv ved at komme til at stille et dumt spørgsmål:

Int.: Er det svært at sige noget forkert i klassen?

Karsten (1. år): Nej, jeg tror ikke, folk griner af en. Jeg har bare altid haft sådan, jeg vil have, det skal være rigtigt, før jeg siger noget. Men jeg er altid usikker, så jeg får ikke sagt så meget.



Figur 26: Hvordan er undervisningsrummet? Mellem 10.154 og 10.212 elever har besvaret spørgsmålene.

I den forbindelse synes det essentielt, at der i klassen skabes og understøttes en kultur og et læringsmiljø, hvor det er okay at byde ind, selvom man ikke er sikker på svaret. Flere af eleverne fortæller, at de oplever, at det meget er de samme elever, der deltager i timerne og bliver hørt. Som det fremgår af figur 26, understøtter spørgeskemaundersøgelsen dette billede. Det er selvfølgelig også op til eleverne at byde sig til og selv gøre en indsats for at deltage, men som Jens og Niels, to 1. års elever, påpeger herunder, så kan der også gøres noget fra lærernes side for at fremme deltagelse fra flere elever, så der skabes rum til, at alle har mulighed for at deltage – også dem, der ikke altid sidder med fingeren oppe:

Int: Var der noget, der kunne gøres bedre i forhold til, at flere kunne få sagt noget?

Jens (1. år): Det der med, at de måske i stedet for at vente på, at vi selv... så bare spørger en tilfældig. Så sikrer de sig også lidt mere, at folk de hører efter, fordi så ved de, at man kan risikere at blive spurgt.

Int.: Men er det ok, hvis de bare spørger jer?

Niels: Ja, det synes jeg, fordi de regner jo med, at vi har lavet lektier.

Ifølge eleverne skal dette dog ikke blive en runde af overhøring af alle elever, men mere have karakter af en flydende dialog med alle i klassen. Det er selvfølgelig en balancegang, for det kan også være demotiverende for de elever, der aktivt markerer, at de gerne vil deltage, at deres vilje til deltagelse ikke altid mødes af læreren. Nogle af de lærere, vi interviewede, er opmærksomme på det med at få alle med, men påpeger, at det kan være svært, når eleverne ikke vil deltage.

Elevernes oplevelse af egen indsats – hvad er en god hhx-elev?

I forhold til elevernes egne vurderinger af deres indsats og hvad der skal til, for at være en god hhx-elev, handler det både om det faglige og det sociale. Man skal selvfølgelig være fagligt dygtig og deltagende, lave sine ting og forberede sig, men det er også vigtigt i elevernes optik at være socialt dygtig – at kunne *binde klassen sammen*. Eleverne herunder taler netop om, hvad en god hhx-elev er, og de opererer med de to vurderingskriterier personificeret hos Frederik, der er fuld af energi og gå-på-mod, men måske ikke nødvendigvis den bedste fagligt, og hos Mille, som er rigtig god fagligt og tager noter.

Jakob (1. år): Jeg synes, Frederik er en god elev at have i klassen.

Anne: Ja, meget aktiv og glad.

Jakob: Men det er jo ikke fordi, han sidder og laver alle hans lektier. Overhovedet ikke.

Karen: Men det der med, at han også gerne vil have os andre op i det gear. Som vi så aldrig kommer.

Jakob: Ja, og han prøver bare. Han er ikke bange for at snakke, det synes jeg er rart.

Jesper: Han er bare sådan, nå ja, det er fint, vi kommer her og hjælper dig. Jeg tror ikke, det er fordi Frederik som sådan er virkelig stærk i nogle fag, sådan virkelig wow-wow nu kører vi. Men han er bare åben og klar til at klø på, om han så kan finde ud af det eller ej. Og det synes jeg også, det er også vigtigt.

Jakob: Ja, en god elev, det er i virkeligheden bare gåpåmod det handler om.

Int.: Er der flere, I sådan vil trække frem fra klassen som værende god enten på den samme måde eller på en anden måde?

Jesper: Hvis man ser på Mille, hun er jo typen, der laver alle sine lektier.

Jakob: Hun burde jo være den perfekte elev, men det...

Jesper: Hun er nok den perfekte elev sådan fagligt, men...

Karen: Men ikke i klassen, det sociale er hun jo...

Jakob: Ja, det er for meget med noter og med alt i stedet for bare lidt fri-snak, og så må man prøve sig frem.

Jesper: Når man tager lidt for mange noter, så bliver man måske også lidt bundet og ikke lige tænker – måske resonerer sig så meget frem til det.

Jakob: Men det kommer selvfølgelig også an på, hvad man skal bagefter. Hvis hun skal sidde og arbejde meget for sig selv. Jeg tror for eksempel, hun vil arbejde i en bank eller sådan noget. Så kan man måske også sige, at så er det mere underordnet. Jeg kan ikke se Frederik sidde i en bank for eksempel (latter). Han er fuld af energi og skal ud og snakke med nogle mennesker og alt så noget.

Det er tydeligt, at Frederik vurderes mest positivt i elevernes optik. Mille er nok fagligt dygtig og laver sine ting, som hun skal, men hun er lidt for "bundet", og det er ligesom, der er noget, der halter på den sociale side. Frederik derimod byder ind i timerne, har gå-på-mod og virker socialt kompetent.

Lidt samme figur træder frem, når vi har spurgt lærerne, hvad de anser for at være en god hhx-elev. Her lægges selvfølgelig vægt på det faglige, men det kreative element møder

mindst lige så stor anerkendelse, i hvert fald i et fag som afsætning:

Gitte (lærer i afsætning): Det er måske sådan et fag, hvor det er en fordel at være lidt kreativ. Dem, der når længst, det er måske ikke altid dem fra 1C, fordi de hæfter sig utroligt meget ved lige nøjagtigt, hvordan det står. De laver nogle glimrende besvarelser, men de er måske ikke så udfarende på nogle vilde ideer, som de andre de er.

Det med at være en god hhx-elev er altså ikke en entydig størrelse, og det handler for eleverne om at lure koden og kunne spille på flere strenge. Det faglige, det sociale og det kreative blander sig sammen, og det er ikke nødvendigvis den fagligt dygtigste elev, der vurderes højest. Mange af eleverne virker temmelig reflekterede omkring disse forhold og har gjort sig mange tanker om det. Her viser der sig også en pragmatisk side ved elevernes selv vurderinger. Eleverne ved godt, at det gælder om at få gode bedømmelser og vurderinger af lærerne. Derfor handler det også om at være synlig og få sine bidrag og ikke mindst sit engagement set og anerkendt af lærerne:

Int.: Hvad oplever I bliver anerkendt her på den her skole, fagligt? Hvad er det, man får gode karakterer for? Er der sådan nogle bestemte kvaliteter eller?

Signe (1. år): Hvis du udviser, at du er helt vild med faget, altså hvis du er sådan lidt, rækker fingeren op hele tiden og sådan noget

Int: Entusiastisk?

Signe: Ja, rigtig entusiastisk, lige præcis. Så kan du godt få gode karakterer.

Kamilla: Ja, selvom du måske ikke er så klog i faget. Men det, at du viser, at du faktisk gør en indsats, det tror jeg også hjælper. Og det synes jeg også, at det er sådan det skal være. Bare fordi du



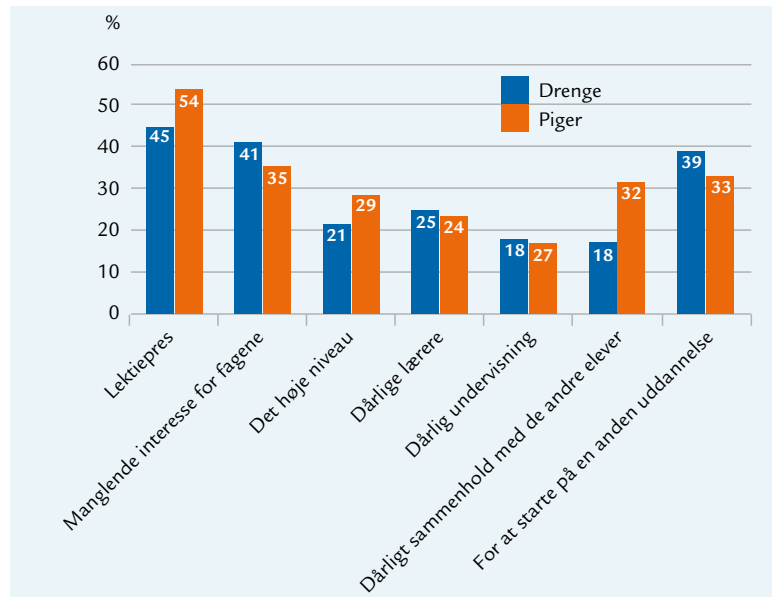
måske ikke er den skarpeste kniv i skuffen altså, så viser du, at du gerne vil det her, og du følger med og gør en indsats for at blive bedre, det synes jeg også, det hjælper, det er godt. Og så selvfølgelig, hvis man gør det godt, hvis man afleverer nogle gode opgaver, og så selvfølgelig hvis du fedter lidt, altså.

Dette element omkring elevernes vurderinger af dem selv som hhx-elever og deres oplevelser af, hvordan lærerne møder og anerkender deres bidrag og deltagelse, udgør en del af læringsmiljøet på hhx. Et miljø, der ikke altid har tydelige eller klare regler og rammer, men samtidig heller ikke er helt uden holdepunkter for eleverne. Det skal også påpeges, at der jo selvfølgelig er forskel på fagene på hhx, og forskellige faglige og sociale kompetencer kan bringes forskelligt i spil i forskellige fag og forløb. Hvorom alting er, synes det relevant at have fokus på elevernes deltagelsesmåder. At forsøge at give plads og rum til, at flest muligt får lejlighed til at deltage i undervisningen, og være rimelig klar og tydelig i de forventninger, man har til elevernes præstationer, hvad enten det handler om det faglige, det sociale eller det kreative.

Studiemiljø

Men læringsmiljøet på hhx handler ikke kun om de sociale og kulturelle rammer omkring elevernes læring og undervisningen, men også om den kultur, som findes på skolen rundt om og ved siden af undervisningen, i frikvartererne og efter skoletid. Og så handler det om de fysiske rammer. Her giver eleverne udtryk for, at de savner rum til at arbejde i grupper i eller bare til at hygge sig i:

Jesper (1 år): Der mangler det, at man får lov til faktisk at hygge sig og slappe lidt mere af og sådan. Man kunne godt lige bruge, at der måske var lidt flere rum, hvor man kan sætte sig ind på en sofa og sidde med alle sine venner. Fordi her der sidder man ude på et par hårde stole ved et spisebord, og så kan du gå tilbage og sætte dig på den samme slags bord igen. Så der mangler lidt variation og sådan komfort.



Figur 27: 25 % af pigerne (1.560) og 30 % af drengene (1.298) i undersøgelsen har overvejet at afbryde hhx. Figuren viser disse elevers svar på, hvad der lå til grund herfor.

Hhx er ikke et sted, hvor man hænger ud efter skole. Det kan måske have at gøre med, at hhx-elever mange steder kommer fra et stort opland. Det betyder, at de ofte tager hjem lige efter undervisning, fordi de er afhængige af faste bus- eller togtider. Som tidligere nævnt er der også mange af eleverne, der har erhvervsarbejde. Men dette til trods efterlyser eleverne altså et bedre studiemiljø. En del af det handler om de rammer og muligheder, der stilles eleverne til rådighed, men en del af det handler selvfølgelig også om, hvordan eleverne tager sig adgang til disse rammer og muligheder. Det synes i hvert fald at være et område, hvor der er plads til forbedring på hhx, og det er vigtigt, at både ledelse og lærere støtter op om studiemiljøet, også hvad angår de fysiske rammer.

Overvejelser om at afbryde hhx

I undersøgelsen svarer 28 % af eleverne, at de har overvejet at springe fra hhx, heraf har 44 % overvejet det seriøst i længere tid. Hvis man kigger på disse tal i forhold til uddannelsesniveauet hos elevernes forældre, viser det sig, at de elever, som har en forælder, der ikke har mere uddannelse end grundskolen, er de mest tilbøjelige til at overveje at afbryde hhx (blandt de unge, hvor moren kun har grundskole eller mindre, siger 33 %, at de har overvejet at afbryde uddannelsen, og gælder det faren, overvejer 31 %). Så snart forældrene har, hvad der svarer til en ungdomsuddannelse (mindst en erhvervsuddannelse eller studentereksamen), har det imidlertid ikke betydning for de unges overvejelser om at afbryde hhx, hvilket uddannelsesniveau forældrene i øvrigt har. Vi har ikke fundet nogen sammenhæng mellem forældrenes uddannel-

sesbaggrund og hvorvidt overvejelserne om at afbryde hhx har været forbigående eller mere seriøse. I den forbindelse skal det nævnes, at dette ikke er en frafaldsundersøgelse, og at de unge, som er med i undersøgelsen, således er dem, der fortsat går på hhx, og ikke unge, der faktisk har valgt at afbryde.

Ser man på overvejelser om at afbryde hhx i relation til køn, viser det sig for det første, at lidt flere drenge end piger har overvejet at stoppe (henholdsvis 30 % og 25 %). For det andet er der forskel på, hvad der ligger bag. Hvor flest piger peger på lektiepres og det høje niveau, er det især drenge, som svarer, at deres overvejelser om at afbryde havde at gøre med manglende interesse for fagene eller, at de ville starte på en anden uddannelse. Med andre ord er det ifølge eleverne selv især drenge, som overvejer at afbryde pga. mistet interesse for uddannelsen og især piger pga. de faglige krav i uddannelsen (se figur 27).

Den største forskel mellem kønnene, når det angår baggrunden for overvejelser om at afbryde hhx, handler imidlertid ikke om det faglige, men om det sociale miljø på uddannelsen. Der er langt flere piger, som fortæller, at (noget af) det, som lå til grund for deres overvejelser om at afbryde hhx, var dårligt sammenhold med de andre elever (32 % af pigerne mod 18 % af drengene). Som vi så tidligere, er pigernes oplevelse af studiemiljøet på hhx generelt mindre positiv end drengenes, og når dertil kommer, at det sociale har betydning for så mange pigers overvejelser om at afbryde hhx, giver det måske anledning til at sætte fokus på, hvad der skal til for at forbedre pigernes oplevelse af det sociale miljø på hhx – uden dog at miste blikket for drengene.

Opsamling på lærings- og studiemiljø – punkter til overvejelse

- Hvordan kan man til stadighed arbejde med det sociale læringsmiljø, give hhx-eleverne yderligere støtte og fremme en inkluderende kultur, så andelen af elever, der føler sig mobbede eller uden for fællesskabet, minimeres?
- Hvordan kan man i højere grad skabe gode rammer for at koble det sociale og det faglige?
- Der ligger en udfordring i at skabe gode sociale og faglige rammer for kontakt mellem eleverne på årgangen og årgangene.
- Hvordan kan man arbejde med elevernes aktive deltagelse i undervisningen og muligheder herfor, så flest mulig gives tryk adgang til at byde ind i undervisningen?
- Kan der gøres mere for de fysiske rammer for studiemiljøet på hhx?
- Hvad kan der gøres for at forbedre pigernes oplevelse af det sociale miljø på hhx – uden dog at miste blikket for drengene?

9

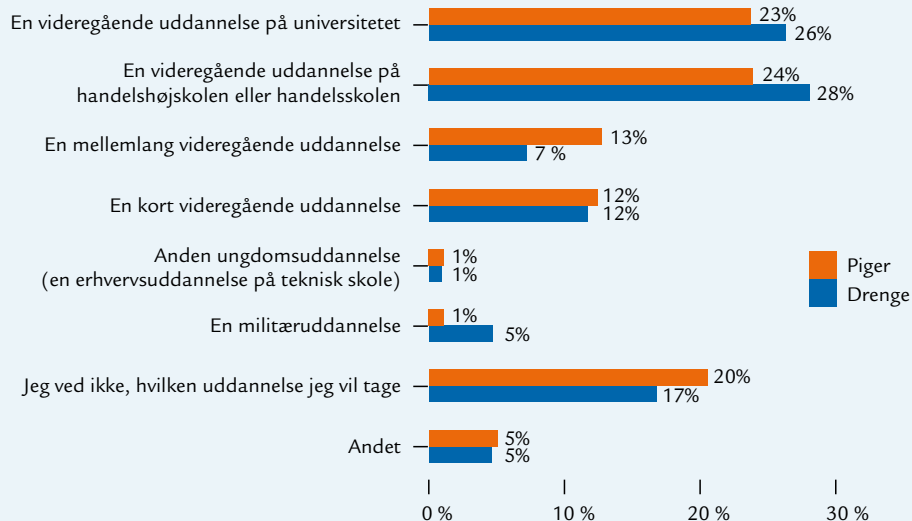
Hhx og fremtiden

Videreuddannelse og job

Hvis man kigger på, hvad eleverne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, de vil gøre efter hhx, og hvad de fortæller os i interviewene, og sammenholder disse tal og udtalelser med videreuddannelsestendenserne for de forskellige gymnasiale uddannelser, tegner der sig nogle interessante billeder. Når det kommer til videreuddannelsesperspektivet, svarer ca. en fjerdedel af eleverne, at de vil fortsætte direkte på videre uddannelse efter hhx (se figur 28).

Nogle elever fortæller i interviewene, at de har planer om at læse videre på Copenhagen Business School (CBS) eller tage en cand.merc. og synes at være godt orienterede i forhold til deres muligheder for at læse videre efter hhx. Hvis man kigger på, hvor mange af de adspurgte elever i undersøgelsen der erklærer sig *enig* eller *helt enig* i, at det var afgørende for deres valg af hhx, at man kan bruge den til at læse videre, gør det sig gældende for 76 %, og 46 % af eleverne erklærer, at de har valgt studieretning, fordi de skal bruge netop disse fag i deres videre uddannelse.

Figur 28: Hvad forestiller de unge, som vil læse videre direkte efter hhx, sig, at de vil læse? 6.746 har svaret på spørgsmålet.



Videreuddannelsesperspektivet er altså et vigtigt parameter for en stor del af de unge på hhx og noget, mange er bevidste om i deres valg af hhx og studieretning. Det tyder på, at elevernes bedømmelse af anvendeligheden af deres uddannelse ikke er entydigt rettet mod et jobmarked. Dette til trods er der markante forskelle i de forskellige gymnasieelevers adfærd efter fuldført gymnasial uddannelse. Andelen af stx-elever, der inden for 27 måneder har påbegyndt en videregående uddannelse (KVU, MVU eller LVU), er 72 %. For htx⁹ vedkommende er det 67 %, mens det for hhx⁷ vedkommende gør sig gældende for 42 % af eleverne (UVM 2010: 76f). I forlængelse heraf forventes det, at flere elever fra det almene gymnasium inden for en 10-årig periode vil læse videre (fremskrivning baseret på 2005-årgangen). 81 %, der afslutter det almene gymnasium (her skelnes ikke mellem stx og hf), forventes således at fortsætte på en videregående uddannelse (KVU, MVU eller LVU). Dette forventes af 61 %, der afslutter erhvervsgymnasiet (her skelnes ikke mellem hhx og htx) (UVM 2008a: 82. Se tabel 1).

Selvom tallene skal tages med et vist forbehold, idet de baserer sig på årgange fra før gymnasiereformen, giver tallene alligevel anledning til overvejelser over tendensen. Handler det om, at en del studenter fra hhx videreuddanner sig i privat regi i forskellige uddannelsesprogrammer i de virksomheder, de ansættes i, eller kan det tænkes, at det også har noget at gøre med de almene studiekompetencer hos studenterne fra hhx?

I den forbindelse er det værd at bemærke, at vores undersøgelse peger på, at jo højere uddannelse elevernes forældre har, jo flere af dem angiver, at det var afgørende for deres valg af hhx, at de kan bruge den til at læse videre.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	%					
Almengymnasiale uddannelser i alt	100	100	100	100	100	100
Fortsætter i uddannelse	96,2	96,5	96,4	96,6	96,7	96,6
Grundskole og ikke-kompetencegivende uddannelse	0,7	0,7	0,6	0,5	0,7	0,7
Gymnasiale uddannelser	10,1	9,9	9,7	9,8	9,9	3,8
Erhvervsfaglige uddannelser	10,3	10,2	10,4	10,5	10,5	11,6
Korte videregående uddannelser	6,1	5,5	5,2	5,3	5,3	6,0
Professionsbachelor- og øvrige mellemlange videregående uddannelser	28,0	28,6	29,1	27,9	27,3	29,2
Universitetsbacheloruddannelser/kandidatuddannelser	41,0	41,6	41,4	42,6	43,0	45,3
Fortsætter ikke i uddannelse	3,9	3,5	3,5	3,4	3,3	3,5
	%					
Erhvervsgymnasiale uddannelser i alt	100	100	100	100	100	100
Fortsætter i uddannelse	93,0	93,7	93,4	93,6	93,7	93,6
Grundskole og ikke kompetencegivende uddannelse	0,5	0,6	0,5	0,7	0,7	0,7
Gymnasiale uddannelser	1,4	1,7	2,1	1,9	2,6	0,9
Erhvervsfaglige uddannelser	36,3	34,8	33,0	32,6	31,6	30,7
Korte videregående uddannelser	16,2	15,0	13,9	13,3	14,3	15,4
Professionsbachelor- og øvrige mellemlange videregående uddannelser	14,2	16,9	17,6	18,5	17,1	18,0
Universitetsbacheloruddannelser/kandidatuddannelser	24,3	24,7	26,3	26,6	27,3	27,8
Fortsætter ikke i uddannelse	6,9	6,3	6,4	6,4	6,1	6,3

KILDE: UNI-C STATISTIK & ANALYSE.

Omvendt, jo lavere forældrenes uddannelse er, jo flere angiver, at de valgte hhx med henblik på at få en elevplads (se figur 29).

Ser man på, hvad de unge regner med at gøre, når de har afsluttet hhx, går tendensen igen. Andelen, der vil finde sig en elevplads eller et job, som ikke kræver mere uddannelse, er dobbelt så stor blandt de unge, hvis mor ikke har højere uddannelse end folkeskolen, end blandt de unge, hvis mor har en lang videregående uddannelse (henholdsvis 20 % og 11 %). Blandt de unge, som vil læse videre direkte efter hhx, er der også sammenhæng mellem hvor lang en uddannelse, de vil tage og deres mors uddannelsesniveau. Således er der flere, som vil tage en universitetsuddannelse eller en videregående uddannelse på handelshøjskolen, jo højere uddannelse mo-

Tabel 1: Adfærd efter fuldført gymnasial uddannelse – andelen, som inden for ti år forventes at påbegynde en ny uddannelse.

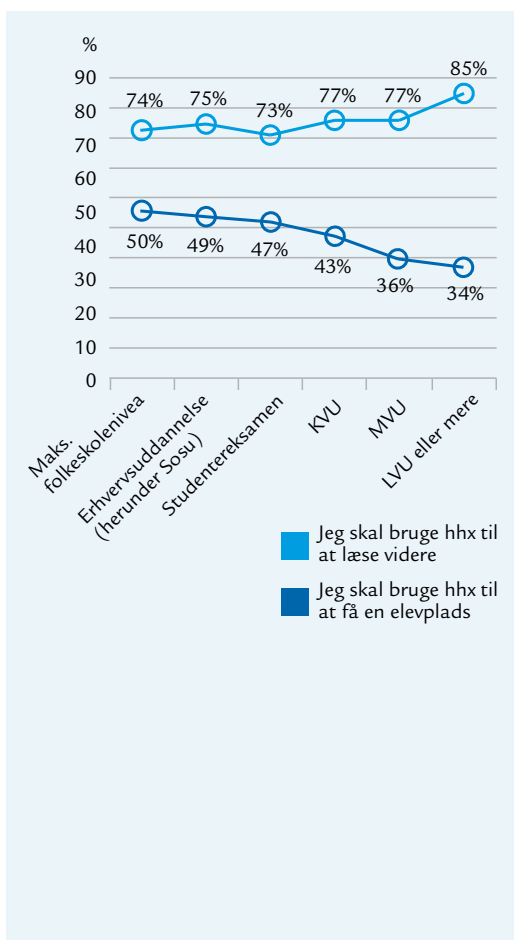
ren har, og flere, som vil tage en mellemlang- eller kort videregående uddannelse andre steder, jo lavere morens uddannelsesniveau er.

Spørgsmålet, man her kan stille, er, om de almene studiekompetencer hos eleverne på hhx bliver støttet og udviklet tilstrækkeligt undervejs i deres gymnasieuddannelse, eller om der er plads til forbedringer på denne front? Den profil, hhx har, som en meget direkte anvendelige og konkret uddannelse kan altså i dette lys både ses som en styrke og en hæmsko. Der er måske her en udfordring i form af dels at bibeholde og styrke de unikke kvaliteter, handelsgymnasieuddannelsen har i erhvervsfaglig retning, og samtidig tydeliggøre og understøtte udviklingen af elevernes almene dannelse og studiekompetencer.

Opsamling på hhx og fremtiden – punkter til overvejelse

- Bliver eleverne støttet og hjulpet tilstrækkeligt undervejs i uddannelsen i deres søgning og orientering mod videreuddannelse – også de elever, som ikke har dette perspektiv med hjemmefra?
- Hvordan kan man dels bibeholde og styrke de unikke kvaliteter, handelsgymnasieuddannelsen har, i erhvervsfaglig retning og samtidig tydeliggøre og understøtte udviklingen af elevernes almene dannelse og studiekompetencer?

Figur 29: Andele, for hvem videreuddannelsesplaner og elevplads var afgørende, da de valgte hhx. Fordelt på mors højeste uddannelse. Henholdsvis 9.405 og 9.340 elever har svaret på spørgsmålene.



Litteratur

Bech, Steen (2003): "Gymnasiale diskurser i en reformtid". DPT 3/2003.

BEK nr. 742 af 30/06/2008.

BEK nr. 1346 af 15/12/2004

BEK nr. 691 af 23/06/2010.

Bourdieu, Pierre (1999): "Den maskuline dominans". Tiderne Skifter.

Brinkkjær, Ulf (1999): "Dannelse og erhverv – med handelsskolen som eksempel". DPT 1/1999.

Brinkkjær, Ulf (2000): "Hhx-elevs habitus og livsstil – en rejse i dannelse, liv og skole". Danmarks Pædagogiske Institut, København.

Chouliaraki, Lilie (2001): "Pædagogikkens sociale logik – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi". I: Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.) (2001): "Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt". Akademisk Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): "Gymnasierformen på hhx, htx og stx. Evaluering af reformen efter det første gennemløb på de treårige uddannelser".

Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990): "Positioning: The Discursive Production of Selves". I: "Journal for the Theory of Social Behaviour". Vol. 20, no. 1.

Dysthe, Olga (red.) (2003): "Dialog, samspil og læring". Forlaget Klim.

Finansministeriet (2008): "Aftaler om finanslov 2008".

Forum for Business Education (FBE) (2009): "Mønsterbrydere på uddannelsesområdet – bedre match mellem potentiale og uddannelse".

Hansen, Bjarne Gorm & Tams, Annalisa (red.) (2006): "Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring". Billesø & Baltzer.

Henningsen, Inge og Søndergaard, Dorte Marie (2000): "Forskningstraditioner krydser deres spor. Kvalitative og kvantitative socio-kulturelle empiriske forskningsmetoder". Kvinde, Køn & Forskning. Nr. 4, 2000.

Hermansen, Mads; Jensen, Elsebeth; Krejsler, John (2005): "Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære". Alinea, København.

Hermann, Stefan (2007): "Magt og oplysning: Folkeskolen 1950-2006". Unge Pædagoger, København.

Hiim, Hilde & Hippe, Else (1997): "Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik". Gyldendal.

Holm-Larsen, Signe & Wiborg, Susanne & Winther-Jensen, Thyge (red.) (2005): "Undervisning og læring. Almen didaktik og skolen i samfundet". Kroghs Forlag A/S.

Høiris, Ole (2002): "Dannelse mellem partikularisme og universalisme" I: Johansen, Martin Blok (red.): "Dannelse". Århus Universitetsforlag.

Illeris, Knud; Katznelson, Noemi; Nielsen, Jens Christian; Simonsen, Birgitte & Sørensen, Niels Ulrik (2009): "Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering" Samfundslitteratur.

Imsen, Gunn (2005): "Lærernes verden. Indføring i almen didaktik". Gyldendal.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2006): "Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik". Gyldendal.

Jæger, Mads Meier (2003): "Mønsterbrydere og social arv i Danmark – Perspektiver fra socialforskningsinstituttets ungdomsforløbsundersøgelse". Arbejdspapir 7, SFI.

Knopp, Hans Henrik (2003): "Hvad er almendannelse? – om kultiveret natur og naturlig kultur". Uddannelse 5/2003

Kvale, Steinar (2005): "Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews". Nordisk Pædagogik, Vol.25, 2005.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): "Situating learning: Legitimate peripheral participation". Cambridge University Press.

Lehmann, Henning (2002): "Dannelse og nogle af dens kontekster". I: Johansen, Martin Blok (red.): "Dannelse". Århus Universitetsforlag.

Lind Hansen, Flemming (1995): "Fra Laug til lov. Handelsskolernes opståen". Danmarks Handelsskoleforning, Århus.

Lov nr. 361 af 23/06/1920.

Lov nr. 590 af 24/06/2005.

Mathiesen, Anders (2000a): "Uddannelsernes sociologi". Dansk Pædagogisk Forum.

Mathiesen, Anders (2000b): "Hvorfor skal de offentlige institutioner være selvejende institutioner? DPT 2/2000.

Niss, Mogens (1996): "Goals of Mathematics Teaching". I: Bishop, A. J. et al. (red.): "International Handbook of Mathematics Education". Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Nordberg, Marie (2006): "Barns och ungas livsvillkor och identitetsskapande – om kön, sociale ordningar och pojars maskulinitetsskapande praktiker". I: Skolverkets rapport 287: "Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval" 2006.

Pless, Mette & Katznelson, Noemi (2007): "Unge veje mod ungdomsuddannelserne. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne og arbejde". Center for Ungdomsforskning, LLD, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Søndergaard, Dorte Marie (1996): "Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademien". Museum Tusculanums Forlag. Københavns Universitet.

Ulriksen, Lars (2001): "Den sociologiske dimension i pædagogikken". Frydenlund.

Ulriksen, Lars & Holmegaard, Henriette Tolstrup (2008): "Læringsmiljø og naturvidenskab på htx – Resultater fra et forskningsprojekt om det tekniske gymnasium". Erhvervsskolerne Forlag.

Ulriksen, Lars; Murning, Susanne & Ebbensgaard, Aase Bitsch (2009): "Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte". Samfundslitteratur.

UNI-C: Statistik og Analyse (2008): "Oprettede studieretninger på de gymnasiale uddannelser".

UNI-C: Statistik og Analyse (2010): "Studenternes fagvalg 2005-2009".

UVM (2003): "Aftale af 28. maj 2003 om reform af de gymnasiale uddannelser". Fundet 30.06.2010 på: http://www.uvm.dk/Aktuelt/Aktuelt/Udd/Gym/2003/~media/Files/Udd/Gym/PDF03/030528_gymaftale.ashx

UVM (2002): "Organisation og IT i Det Virtuelle Gymnasium".

UVM (2008a): "Tal der taler 2007. Uddannelsesnøgletal 2007". Undervisningsministeriets statistikpublikationer nr. 1 – 2008.

UVM (2010): "Tal der taler 2009. Uddannelsesnøgletal 2009". Undervisningsministeriets statistikpublikationer nr. 1 – 2010.

UVM (2008b): "Uddannelse – udvalget nøgletal 2008".

Undervisningsministeriet og Finansministeriet (2007): "Analyse af økonomien på hhx- og htx-uddannelserne og sammenligning af økonomiske vilkår på de gymnasiale uddannelser". Fundet 30.06.2010 på: http://www.uvm.dk/~media/Files/Aktuelt/PDF07/070828_hhx_rapport_endelig_udgave_juni_2007.ashx

Vestergaard, Arnt Louw & Brown, Rikke & Simonson, Birgitte (2010): "Handelsgymnasiet – hhx. Kvaliteter og udfordringer". Erhvervsskolerne Forlag.

Wiedemann, Finn (2002): "Skolekultur i gymnasiet – et kulturanalytisk casestudium af det almene gymnasium, HHX og HTX". Syddansk Universitet.

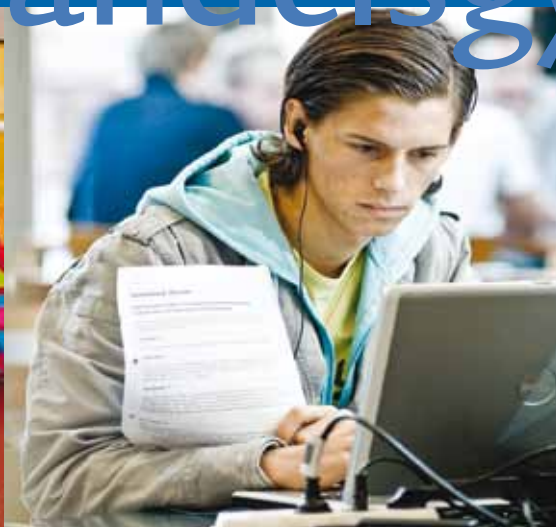
Ziehe, Thomas (1999): "God anderledeshed". I: Knudsen, Anne & Jensen, Carsten Nejst (red.): "Ungdomsliv og lærerprocesser i det moderne samfund". Billesø & Baltzer.

Østergaard, Lene Johansen (2006): "Hvorfor skal voksne tilbydes undervisning i matematik? – en diskursanalytisk tilgang til begrundelsesproblemet". Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.

Læringsmiljø på hhx

– Resultater fra et forskningsprojekt
om handelsgymnasiet

Handelsgymnasium



Arnt Louw Vestergaard
Rikke Brown
Birgitte Simonsen


Erhvervsskolernes Forlag



Denne bog præsenterer resultaterne fra forskningsprojektet: *Læringsmiljø på hhx – kvaliteter og udfordringer*. Projektet har særligt fokus på pædagogikken og læringsmiljøet på hhx set fra elevernes perspektiv og afdækker hhx's styrker og de udfordringer og dilemmaer, hhx står overfor nu og i fremtiden.

Bogen henvender sig til alle, der arbejder fagligt og pædagogisk med hhx.

Projektet er blevet gennemført fra 2008 til 2010.



ISBN 978-87-7082-211-4

ef.dk



9 788770 822114

varenr. 101100-1



danske
ERHVERVSSKOLER
LEDERNE

cefu | Center for
Ungdomsforskning