

Åse Lading

**"Vi er jo kolleger, ikke konkurrenter..."**

- en analyse af moderniserede gymnasielæreres strategier i grupper

## Tak

til de interviewede lærere for deres indsats,  
til Københavns Amt for økonomisk støtte,  
til Peter Henrik Raae, Lærerne på MPO, psykologvennerne, Dubrovnik  
konferencerne, Danskfrøknerne og familien for daglig, faglig og personlig  
støtte.

I virkeligheden ved vi ikke meget om, hvad der foregår i os selv, i vores nærmeste, i vores samfund, i vores verden, i vores solsystem, i vores verdensrum. Vi bliver aldrig så kloge på verden, hinanden, os selv, at vi helt hører op med at være fremmede for verden, hinanden, os selv.

Villy Sørensen, 1980

Grupper er som kartofler. De kan bruges til alt.

Sigmund Karterud, 1999

# Indholdsfortegnelse

<b>”VI ER JO KOLLEGER, IKKE KONKURRENTER...”</b>	<b>1</b>
<b>INDHOLDSFORTEGNELSE</b>	<b>4</b>
<b>DEL I</b>	<b>6</b>
<b>KAPITEL 1: INDLEDNING OG REDEGØRELSE FOR AFHANDLINGENS PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL</b>	<b>7</b>
<b>KAPITEL 2: AFHANDLINGENS UNDERSØGELSESMETODER OG EMPIRISKE MATERIALE</b>	<b>17</b>
<b>KAPITEL 3: AFHANDLINGENS TEORETISKE RAMME OG CENTRALE BEGREBER</b>	<b>41</b>
<b>DEL II</b>	<b>71</b>
<b>KAPITEL 4: MODERNISERINGEN AF GYMNASIESKOLEN SOM BRUD</b>	<b>72</b>
<b>KAPITEL 5: SUBJEKTIVITET I GYMNASIELÆRERENS ARBEJDE</b>	<b>92</b>
<b>DEL III</b>	<b>114</b>
<b>KAPITEL 6: EMPIRI FRA FELTET</b>	<b>115</b>
<b>KAPITEL 7: INDIVIDUELT FORTALTE FORTÆLLINGER</b>	<b>132</b>
<b>KAPITEL 8: SAMARBEJDE I PÆDAGOGISK RÅD</b>	<b>172</b>
<b>KAPITEL 9: TEAM</b>	<b>185</b>
<b>KAPITEL 10: SAMARBEJDE I TO PROFESSIONELLE TEAM</b>	<b>208</b>
<b>DEL IV</b>	<b>238</b>
<b>KAPITEL 11: KONKLUSION</b>	<b>239</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>245</b>
<b>ABSTRACT IN ENGLISH</b>	<b>252</b>



# Del I

# Kapitel 1: Indledning og redegørelse for afhandlingens problemstilling og forskningsspørgsmål

Afhandlingens emne er de forandringer, gymnasielærernes indbyrdes samarbejde gennemgår som led i moderniseringen af gymnasieskolen. Min særlige interesse går ud på, hvordan disse forandringer opleves af lærerne, og hvordan de udvikler bestemte strategier i deres måder at håndtere forandringerne på. Den anlagte vinkel er organisationspsykologisk, og perspektivet er at analysere og diskutere, hvad disse strategier betyder for lærernes professionelle samarbejde, og dermed også for arbejdsmiljøet og den videre udvikling af gymnasiet som organisation.

Afhandlingen befinder sig således indholdsmæssigt i et krydsfelt mellem forskning i psykisk arbejdsmiljø og organisationsudvikling. Begge områder får en stadig stigende betydning på arbejdspladser i specielt de vestlige samfund, hvor både omfattende organisatoriske forandringer og problemer med arbejdsmiljøet er blandt de generelle udviklingstendenser.

I hverdags sproget og i den psykologiske forskning i arbejdslivet opereres der med, at medarbejderes reaktioner på forandringer hænger sammen med *modstand* og *stress*. Der henvises imidlertid ofte til antagelser, der savner præcision, idet der ikke indkredses, hvad medarbejderne gør modstand imod, og hvad de bliver stressede af. Desuden er det uklart, om reaktionerne først og fremmest ses som forbundet med individernes særegenhed, eller med de måder en organisation tackler forandringsprocessen på.

I denne afhandling fokuserer jeg specifikt på individets interaktion i arbejdsgruppen som et system, en kultur og et emotionelt fællesskab, og i

forlængelse deraf ser jeg modstands- og stressformer og også støtte til forandringerne i forhold til mønstre, der udfoldes på gruppeniveau. Arbejdsopgavernes indhold, de organisatoriske og ledelsesmæssige rammer samt lærernes individuelle og kollektive historie antages at være afgørende for de gruppedynamiske processer, der sker i forbindelse med organisationsforandringerne.

### *Arbejdets symbolske betydning*

Både inden for det private og offentlige arbejdsliv udfoldes der bestræbelser på at udvikle og rationalisere arbejdets processer uden, at det nødvendigvis implicerer større økonomiske investeringer. Dette indebærer for medarbejderne – hvis perspektiv der tages her - en dobbelthed på flere niveauer, der kan give sig udtryk i stressreaktioner.

For det første er kravene, at de løbende skal indstille sig på, at tidligere tiders rutiner erstattes af mindre forudsigelige strukturer, hvor de forventes at tilrettelægge og løse deres opgaver mere selvstændigt. Samtidig lægges der også større vægt på ledelsens ansvar.

For det andet bliver fælles forpligtende organisatoriske visioner samt samarbejde i team udbredt, men der rettes desuden i højere grad opmærksomhed mod den enkeltes kompetencer og værdi for organisationen. Samtidig sker der også det omvendte: Organisationens vurderes i stigende omfang ud fra den værdi, den har for den enkelte medarbejders karrierespørgsmål og livsstrategi.

Disse udviklinger sker jævnsides med andre udviklinger på samfundsplan.

Opbruddet i de traditionelle familieformer gør, at arbejdet får en større plads i mange menneskers liv og bliver til centrum for deres individuelle selvrealisering. Samtidig sker der også generelt i samfundet en opprioritering af det hjemlige: Familien, børnene, husets indretning og omgangskredsen. Dermed omgives arbejdet af modsatrettede krav og forhåbninger: Det skal dels danne det økonomiske grundlag for det hjemlige uden at kræve alle personens resurser, dels bidrage til udvikling og mening i den enkeltes liv. Modsætningerne skal håndteres af de forskellige individer, men også af organisationen som helhed. Hvordan man på ledelsesniveau og blandt medarbejderne evner at integrere organisationens og personernes interesser, kommer således til at spille en stadig større rolle.

I erkendelse af de problemer, stress skaber for det enkelte menneske og dets organisation, anbefales det fra politisk og administrativ side at gøre det mere legalt at tale åbent om, hvordan arbejdspladsen fungerer på det psykiske niveau. Der udarbejdes mange steder metoder til at optimere betingelserne for psykisk velfærd



i hverdagen.<sup>1</sup> Alligevel er det psykiske arbejdsmiljø ofte det sidste, der diskuteres i forbindelse med organisationsforandringer, og i den henseende er gymnasieskolen ingen undtagelse. Generelt er det imidlertid ikke alene ledelserne, men også medarbejderne der er forbeholdne over for at tage deres oplevelser og erfaringer op i de kollektive organer. Dette kan have at gøre med, at sådanne problemer er vanskelige at identificere, måle og omsætte til løsninger i hverdagen. Dertil kommer, at indsigt i sociale og psykologiske mekanismer, der overskrider øjeblikkets trendsættende opfattelser, ikke er udbredte i organisationerne. Det betyder, at det kan være svært at omsætte oplevelser og erfaringer på disse områder til ord og begreber, der kan tydeliggøre deres betydning. I hverdagen tager samarbejdsudvalgene sig af konkrete sager, og trivselsundersøgelser bliver mere udbredte. Men erfaringerne viser at det i de fleste tilfælde er svært at følge op på sådanne sager og undersøgelser med indsatser, der har langsigtede perspektiver.

## **I. Afhandlingens problemstilling**

Det psykiske arbejdsmiljø - og derunder spørgsmål der vedrører kollegiale samarbejdsrelationer - er principielt relevante emner også i gymnasieskolen i disse år.<sup>2</sup> I lighed med resten af arbejdsmarkedet undergår denne institution store forandringer strukturelt og indholdsmæssigt. Det sker som led i et omfattende moderniseringsprojekt inden for den offentlige sektor, der indledtes i 1980'erne, men som i gymnasiesektoren først sætter sig markant igennem i løbet af 1990'erne. Det indholdsmæssigt banebrydende dokument i forbindelse med moderniseringen af gymnasieskolen er Udviklingsprogrammet for fremtidens Ungdomsuddannelser (1999)<sup>3</sup>. De intentioner, der her formuleres, udgør grundlaget for reformen af det almene gymnasium, som blev vedtaget i 2004 og trådte i kraft i 2005.

Min overordnede interesse er forandringsprocesser i organisationer, og i forlængelse deraf analyseres gymnasielæreres specifikke reaktioner på forandringer, der skal gennemføres i forlængelse af Udviklingsprogrammet. Kravene var på undersøgelsens tidspunkt endnu ikke indlemmet i gymnasiereformen. De konkrete strukturelle og indholdsmæssige forandringer i forbindelse med reformen byder på så mange praktiske problemer ved siden af de

---

<sup>1</sup> Folketinget gav i 1996 bred tilslutning til handlingsprogrammet for arbejdsmiljø år 2005. Et af de overordnede mål i dette program er en fremadrettet vision om at reducere eller helt undgå helbredsskader på grund af psykosociale risikofaktorer i arbejdsmiljøet.

<sup>2</sup> Når jeg i det følgende henviser til "gymnasieskolen", er det det almene gymnasium jeg tænker på.

<sup>3</sup> Herefter refereret til som Udviklingsprogrammet eller programmet.

sociale og psykologiske, at det vil være vanskeligt at indkredse mønstre, der rækker ud over den aktuelle situation. Derfor anser jeg undersøgelsen af reaktioner på Udviklingsprogrammets udmeldinger som vigtige indikatorer på, hvad der rør sig i gymnasielærergruppen også i dag, selv om de måske giver sig lidt andre udtryk. Det drejer sig dengang som nu om forandringer i de lærerkulturelle miljøer, der griber afgørende ind i de traditioner, som gymnasielærerne som gruppe har udviklet over en lang årrække.

Skiftet indebærer, at det traditionelt selvberoende og dannelsesorienterede almene gymnasium i højere grad ses i forhold til markedets bevægelser og de forventede konkurrencemæssige krav i forlængelse af globaliseringen. Dette har ført til bestræbelser på at fremme gymnasieskolens *professionalisering*,<sup>4</sup> dvs. en løbende uddannelsesmæssig opkvalificering af ledelse og medarbejdere med henblik på øget mål- og udviklingsorientering. De lokale ledelser optræder i den forbindelse i nye roller som agenter for forandringer.

Konkret skal lærernes viden, kompetencer og praksis udvikles, således at de bliver i stand til at etablere en større sammenhæng i undervisningen på tværs af de enkelte fag. Dette indebærer, at det ikke længere er frivilligt, om lærerne vil arbejde sammen. De skal indgå i tværfaglige team om delvist nye opgaver. Samarbejdet skal desuden fungere på baggrund af en kontekst, hvor en række andre forhold i arbejdet ændres. Bl.a. skal flere administrative opgaver løses decentralt<sup>5</sup>, nye pædagogiske former indføres, og faste skemaer omlægges.

### *To systemer mødes*

Der introduceres dermed i disse år *centralt* formulerede strategier for gymnasieskolens modernisering, som skal fortolkes og praktiseres *decentralt*. Der lægges op til, at indholdet i forandringerne skal indgå i et udviklingsprogram, der udformes på de enkelte skoler. Dermed overskrides en endimensional bureaukratisk forestilling om, at der kan tegnes en lige linie mellem centralt udarbejdede regelsæt og praktikernes hverdag. Med denne delvise afbureaukratisering etableres således et grænseområde, hvor tankegange fra to systemer mødes. Et spørgsmål – som sjældent adresseres direkte – er imidlertid,

---

<sup>4</sup> Oftest henviser "professionalisering" til CVU-reformen, professionsbachelorgraden, mastergraden og akademisk streaming af de mellemlange uddannelser. Her bruger jeg ordet mere generelt om opgradering af kompetencer og teoriudvikling og videndeling blandt medarbejdere samt de organisationsforandringer, der satses på i den moderniserede gymnasieskole.

<sup>5</sup> I 2007 overgår gymnasierne til selveje, og dermed fuldendes en udvikling, der var undervejs i tiden omkring årtusindeskiftet.

hvad det betyder, at der her er tale om forskellige samfundsmæssige systemer, som taler ud fra helt forskellige kulturer og erfaringer. Én ting er nemlig, hvad der fra samfundets side stilles af krav til gymnasielærerne, en anden er, hvordan lærerne selv oplever, og dermed hvordan de *oversætter* og praktiserer de forventninger, der er udformet på det politisk-administrative niveau. Således har det lokale systems opgave med at integrere centrale og decentrale forventninger og behov fået en ny og stærkt øget betydning.

Et vigtigt punkt på professionaliseringens dagsorden er altså tværfagligt lærersamarbejde. Gymnasieskolen har imidlertid – i lighed med andre institutioner – ingen traditioner for at diskutere sådanne relationer. Generelt har den stærke gymnasiale kollegiale kultur reguleret de personlige og faglige konflikter og modsætninger, der er opstået i årenes løb. De fleste gymnasielærere har i hverdagen etableret et tilhørsforhold til kollegerne som *gruppe*, der agerer ud fra uskrevne, kulturelt forankrede regler. Da lærergruppen på de enkelte skoler har omfattet og omfatter et relativt stort antal mennesker – ofte omkring 70 – har det kulturelt regulerede fællesskab dog været vidt forgrenet med person- og fagspecifikke alliancer og subgrupper. Især på grund af den ringe udskiftning i lærerkollegiet, er det alligevel lykkedes for lærerne at fastholde fælles kulturelle antagelser, der de fleste steder har formået at samordne de individuelle og professionelle differentieringer. Uoverensstemmelserne i lærergruppen har indtil midt i 1990'erne overvejende været koncentreret om forhold uden for undervisningen, og dermed kom de ikke tæt på lærerarbejdets kerneydelse. Med det forpligtende tværfaglige samarbejde er forskelle i fortolkningen af arbejdsopgaverne imidlertid ikke længere et individuelt, men i vidt omfang et *fælles* anliggende. Dermed får begrebet *lærersamarbejde* formelt og uformelt et helt andet indhold end tidligere.

Som *gruppe* skal lærerne således håndtere organisatoriske, pædagogiske og kollegiale forandringer i deres praktiske arbejde, hvis betydning for fremtiden de næppe kan overskue. De skal også udvikle nye kulturelle former, der kan skabe perspektiv og mening i deres indsats. Det sidste er særligt komplekst, eftersom kultur mestendels baseres på uerkendte normer for praksis.

Forandringerne stiller krav til gymnasielærerne, som ligner de krav, der stilles til andre i arbejdsstyrken. Lærerne skal også vise sig udviklingsparate og individuelt entreprenante på den ene side, og samarbejdsduelige på den anden. Imidlertid er situationen for lærerne i visse henseender anderledes end for de fleste andre på arbejdsmarkedet. *Især har det betydning, at deres selvstændige udfoldelsesrum ikke*

*udvides, men indskrænkes.* Med dette foretages det uddannelsespolitiske hidtil mest omfattende opgør med grundsætninger i de traditioner, som gymnasieskolen af 1903 byggede på. Selv om der i århundredets forløb er gennemført adskillige reformer, er grundsætningen fra århundredets begyndelse bevaret: Én lærer skal udføre sin undervisning relativt autonomt i én klasse i ét rum i ét fag med mulighed for forholdsvis uantastet at udfolde sin individualitet bag klassens lukkede dør.

I dette system blev kontrol med lærerne primært udøvet gennem den offentlige eksamination af eleverne, mens det især var gennem elevernes historier og diverse rygter, at kollegerne fik en formodning om, hvordan det stod til i andre end deres egne undervisningstimer. Forandringerne gør i princippet op med privatheden i lærergerningen, og dermed også med undervisningen som den autonome lærers urørlighedszone. Med henvisning til en velkendt ironiserende formulering er hensigten, at den *privatpraktiserende* gymnasielærers dage skal være talte.

## **II. Afhandlingens problemformulering og forskningsspørgsmål**

I litteraturen om professionelt samarbejde har der været hovedsageligt været fokus på teamets formelle organisering og sammensætning, mens forandringernes og samarbejdets socialitets- og oplevelsesformer er underbelyst. Det er imidlertid disse temaer, der i forlængelse af mit fokus på det psykiske arbejdsmiljø vil stå i centrum for denne afhandlings teoretiske og empiriske analyser.

Gymnasieskolens traditionelle flade struktur har betydet, at lærerne selv har sat grænser i forhold til arbejdet og i deres relationer til andre. Forandringsprocessen bryder op i disse grænser og griber dermed også ind i gymnasielærernes professionelle identitet. Derfor handler forandringerne ikke blot om konkrete tiltag, men for lærergruppen også om at håndtere ændrede grænser, og om at skabe sig en ny professionel identitet.

### *Lærernes reaktioner på de nye samarbejdskrav*

På trods af at de nye samarbejdskrav bryder med indarbejdede strukturer i gymnasielærernes arbejde, var det alligevel som udgangspunkt min forventning, at teamsamarbejdet primært ville blive hilst velkomment af lærergruppen. Jeg forventede desuden, at det fælles arbejde i pædagogisk råd – som høringsorgan – ville blive udbygget set i lyset af de omfattende forandringer, der gennemføres. Disse forventninger byggede jeg på, at selv om læreren i samarbejdet skal *opgive* en del af sin autonomi og dermed en vis frihed, kan gevinsten være, at den enkelte *afgiver* et tyngende ansvar. Dette kan der være behov for, eftersom undersøgelser

tyder på, at enelærersystemet lægger et stort psykisk og arbejdsmæssigt pres på mange lærere (Gymnasieskolernes Lærerforening, 1990, I. Heise, 1998). Dette understøttes af forskning, der er udført i amerikanske og engelske skoler (Dan Lortie, 1975/2002, Andy Hargreaves, 1996, Michael Fullan, 2000).

Kort tid før jeg indsamlede min empiri blev der imidlertid offentliggjort en undersøgelse af gymnasieskolens psykiske arbejdsmiljø (GL, 2001) med deltagelse af størstedelen af lærerne, og denne undersøgelse modsiger mine forventninger. *Data viser, at en klar positiv holdning til det forpligtende tværfaglige samarbejde i lærerteam ikke er udbredt* (ibid:22). Det samme viser en mindre undersøgelse af læreres holdninger til team, der er foretaget af Steen Beck og Birgitte Gottlieb (2002:158ff). Her går en lille del af lærerne stærkt ind for teamorganiseringen, mens de fleste er ambivalente, og et mindre antal går direkte imod. Hvad der mere specifikt henholdsvis motiverer og demotiverer gymnasielærere i denne forbindelse og hvorfor, er ikke uddybende behandlet i de pågældende undersøgelser.

GL- rapporten (2001/02: 27) fremlægger desuden data, der viser at det kollegiale klima i de danske gymnasieskoler vurderes som "godt" eller "meget godt" af langt de fleste lærere. Dette kunne antages at fremme en positiv holdning til det øgede samarbejde, men det er åbenbart - ifølge de nævnte undersøgelser - ikke tilfældet. Det gode kollegiale klima kunne også antages at danne et positivt udgangspunkt for en fri udveksling af synspunkter på møder i pædagogisk råd, men dette findes der ingen undersøgelser af. Imidlertid er den forbeholdne indstilling til tværfaglige team en påmindelse om, at oplevelsen af et godt kollegialt klima ikke nødvendigvis er forbundet med øget lyst til kollegiale udvekslinger og samarbejde.

Således peges der på uudforskede sider af gymnasielæreres samarbejdsrelationer under de ændrede forhold. Det vides ikke, hvordan samarbejdet i skolens lokale offentlighed, pædagogisk råd, former sig, og det vides heller ikke, hvordan samarbejdet gribes an, og hvad der kan ligge bag de (mulige) forskellige opfattelser af de tværfaglige team. En sådan viden er imidlertid særdeles relevant, eftersom den kan pege på behov for indsatser, der ikke er synlige fra ministeriets og ledelsens udsigtspunkter.

I forlængelse af ovenstående stiller jeg som forskningsspørgsmål følgende:

**Hvilke karakteristiske strategier anvender gymnasielærere i forbindelse med deres forpligtende tværfaglige samarbejde i grupper, og hvordan kan de forstås? Hvilken betydning vil disse strategier kunne få for gymnasieskolens arbejdsmiljø i fremtiden?**

Jeg betegner således genstanden for min undersøgelse gymnasielæreres samarbejdsstrategier i grupper. Ordet *strategi* optræder ofte i politiske og økonomiske diskurser og betegner handlinger, der implicerer at indbyrdes modstridende hensyn skal afvejes for at opnå bestemte mål. Inden for det psykologiske felt findes ordet "strategi" tit sat sammen med begrebet *coping*. Dermed henvises til individuelle strategier, der ligeledes afvejer forskellige hensyn, men her med intentionen om at tilgodese både følelsesmæssige og intellektuelle behov i individuelle bestræbelser på at klare sig uden voldsom psykisk belastning. I denne afhandling anvendes ordet strategi i en betydning, der ligger i nærheden af sidstnævnte. En vigtig betydningsmæssig forskel er imidlertid, at de strategier, jeg taler om, ikke ses som individuelle, men derimod som udformet på gruppeniveau.

"Gruppe" henviser konkret til både skolernes lærerstab, til lærere forsamlet i pædagogisk råd og i team, og samtidig også til en *psykisk forestilling* om et tilhørsforhold og en sammenhæng, der omfatter gymnasielærere som professionel gruppe på tværs af de enkelte skoler. Lærergruppens forestillinger eller indre billeder danner afsæt for bevidste og ubevidste strategier, som er *karakteristiske* for gruppen. De kan ses som mere eller mindre hensigtsmæssige for gymnasieskolen som offentlig organisation, hvis hovedopgave er at gøre elever til (gode) studenter.

#### *Tre karakteristiske oplevelser af forandringerne*

I afhandlingen fokuserer jeg på tre karakteristiske måder, hvorpå forandringerne opleves. De viser, at angrebene på lærernes traditionelle identitet både mødes med angst og med forventninger om nye muligheder. Jeg gengiver her kort tre eksempler på lærernes reaktioner.

En lærer omtaler sig selv som "erfaringsramt", dvs. *hun oplever sig selv som socialiseret til en måde at arbejde på, som ikke længere gælder*. Kravet om at omstille sig til et mere fleksibelt og handlingsorienteret *jeg* i en omstruktureret kontekst, er for denne lærer på et psykodynamisk niveau det samme som at være "ramt", udslettet af ens tidligere erfaringer. Det er imidlertid en oplevelse, som hun deler med andre kolleger, og som gruppe tager de strategier i brug, der signalerer *modstand mod forandringer*. Denne modstand kan både forstås som (ubevidste) *forsvar* mod den angst, som ændringerne vækker, og som *værn* mod forandringer, der fremstår som meningsløse eller som forringelser af arbejdsvilkårene.

En anden lærer giver udtryk for en helt anden oplevelse. Deltagelse i et tværfagligt team er for ham som at "få en ny familie". Dermed peger han på længslen efter *at*

*høre til og få identitet gennem gruppen.* Dette implicerer en parathed til at tilpasse sig den aktuelle gruppe. I et eller andet omfang er det en proces, der foregår i alle gruppesammenhænge, men i dette tilfælde giver tilpasningen en følelse af at få store gevinster tilbage i form af en sammenhæng, som konnoterer rummelighed og varme såvel som faglig udvikling. Den *erfaringsramtes* modstand opleves i dette perspektiv som en blokering af nogle ideelle udviklingsmuligheder. På den baggrund udvikler lærere af denne type strategier, der kan udmanøvrere modstanderne af det tværfaglige samarbejde, men det er langt fra sikkert, at de er bevidste om det.

En tredje lærer vil ikke vide af familieagtige relationer i det professionelle samarbejde. Hun forholder sig til de foreliggende opgaver, men har som overordnet perspektiv avancement enten i gymnasiesystemet eller i helt andre jobs. Det er også i forhold til disse mål, at hun udvikler sine strategier, selv om hun ikke selv vil formulere det sådan. *Det familiære bliver i hendes optik til begrænsninger, der understøtter gymnasielærernes traditioner, ikke i hendes personlige og professionelle behov.* I gymnasiets kontekst er hun enegænger, men det er hun ikke set ud fra udviklingen generelt på arbejdsmarkedet. Hun identificerer sig med en gruppe uden for systemet, der ser sig selv som ambitiøse, fleksible og læringsparate på vej mod prestigegivende jobs.

De tre oplevelser illustrerer grundformerne – således som de afdækkes i den anvendte empiri - i gymnasielæreres oplevelser af professionaliseringen og moderniseringen af gymnasieskolen. Dermed fremhæves det, at de samme udspil opleves forskelligt afhængigt af lærernes individuelle positioner, men også at de strategier, lærerne tager i brug, indgår i den dynamik der sættes i gang i lærergruppen. På forskellig måde indgår de forskellige strategier i lærernes gruppemæssige alliancer og modsætninger, også selv om de opfattes som udslag af den enkeltes sunde fornuft.

### **III. Undersøgelsens metodologi**

Gymnasieskolens lærerforening har som angivet foretaget en undersøgelse af gymnasielæreres oplevelse af det psykiske arbejdsmiljø i det almene gymnasium. Jeg har inddraget denne undersøgelse som reference for mine egne undersøgelser. Jeg gør imidlertid i mit metodeafsnit rede for, hvorfor jeg mener, at en sådan undersøgelse har begrænset værdi. Den kan angive nogle overordnede tendenser, men lige så snart deres nærmere betydning skal indkredses, gives der ingen svar. Når det f.eks. angives, at gymnasielærere har gode kollegiale relationer, er det

uklart, hvad der tænkes på i den forbindelse. Er det samværet med fagkolleger, med kolleger i arbejdets pauser, er det samarbejdet omkring specifikke opgaver, eller? Ligeledes kan man læse i rapporten, at størstedelen af gymnasielærerne er tilfredse med deres arbejde, men igen er det uklart, hvad der egentlig menes dermed. Opleves tilfredsheden på baggrund af andre, mulige jobs? Er det eleverne, kollegerne, arbejdsopgaverne eller alle dele tilsammen, der skaber tilfredsheden? Min konklusion var derfor, at en undersøgelse baseret på spørgeskemaer og enkelte fokusgruppeinterview ikke ville være hensigtsmæssig, når det drejer sig om noget så komplekst som personers oplevelser af en forandring af deres arbejdsvilkår. Imidlertid er den kvalitative interviewmetode, som jeg vælger, heller ikke uden problemer. Målet er at indfange sprogligt, hvordan verden tager sig ud fra de enkelte personers og grupperes perspektiv, men en af vanskelighederne med denne metode er, at lærere - i lighed med alle andre - ikke blot siger, hvad de mener, eller udtrykker hvordan tingene *er*. De ved det måske ikke rigtigt, eller også har de grunde til ikke at ville sige det. I forlængelse deraf ser jeg det som uomgængeligt at koble den kvalitative interviewmetode til teorier, der kan etablere forbindelser mellem de manifesterede og latente betydninger i interviewpersonernes udsagn.



## Kapitel 2: Afhandlingens undersøgelsesmetoder og empiriske materiale

Afhandlingens udformning er forløbet i seks tempi: Fra indledende indkredsning af emne og forforståelse, videre til problemformulering, undersøgelsesdesign, kontakt til skoler, undersøgelsens udførelse og endelig til skrivning, gennemskrivning og aflevering.

### I. Forforståelse og indkredsning af emne

Jeg er ikke gået forudsætningsløst til mit emne. Mine arbejdsmæssige erfaringer og teoretiske og metodiske afsæt indgår i den forforståelse, som jeg lægger ned over forskningsprojektet (Flick, 1998/2002:32-33). Min interesse for at udforske gymnasielæreres reaktioner på forandringer, udspringer for det første af, at jeg har en mangeårig erfaring som gymnasielærer bag mig, idet jeg blev ansat så langt tilbage som i 1979 på et gymnasium i Københavns udkant. For det andet har jeg en årrække været efteruddannelseskonsulent i Københavns Amt, og for det tredje har jeg deltaget i forskellige udviklingsprojekter på min egen og andre skoler i samarbejde med organisationspsykologer, og endelig har jeg selv gennemført en gruppeanalytisk uddannelse.<sup>6</sup>

Forud for projektets iværksættelse gjorde jeg mig forskellige overvejelser over den forforståelse, som disse erfaringer har givet mig, og hvordan jeg kunne sammenfatte den. Lidt tilfældigt faldt jeg over Donald A. Schöns bog: *The Reflective Practitioner* fra 1983. Her fik jeg inspiration til at sætte ord på de særegne kompetencer, som gymnasielærere udvikler, og de kompetencer vi/de underudvikler, og som videre har betydning for de strategier, gymnasielærere tager i brug.

---

<sup>6</sup> Denne uddannelse indgår i min teoretiske forforståelse, men eftersom afhandlingens teorigrundlag præsenteres i det efterfølgende kapitel, kommer jeg ikke nærmere ind på dette.

Som underviser er man fortrinsvis opslugt af, hvad Schön betegner som "reflection-in-action" (ibid: 49ff). Det vil sige at de fleste gymnasielærere er eminente til at fornemme stemninger, skifte spor, overraske, skælde ud og rose i deres umiddelbare kontakt til især eleverne. Derimod har den anden refleksionstype, som Schön nævner, nemlig "reflection-on-action" (ibid:276) ikke været efterspurgt i gymnasiale sammenhænge. Arbejdet har i høj grad været udført ud fra erfaringer, der er udviklet i de konkrete interaktioner med eleverne på baggrund af bestemte fagspecifikke forståelser.

En læsning af A. Giddens (1990) uddybde Schöns perspektiv for mig. Han fremhæver, at det er karakteristisk for det moderne (vestligt orienterede) menneske, at det bestandig er involveret i "reflexive monitoring of action" (1990:36). Med henvisning til den sene Wittgenstein argumenterer han for, at den refleksive overvågning af selvet er en strategi, subjektet udformer med henblik på *holden sig i gang* i hverdagen, idet det skaber et perspektiv, hvor handling, tanker osv. forbindes med mening. Dette er en aktivitet, som ikke i sig selv er funderet i det moderne liv, men den får en øget og særlig betydning. På grund af at traditioner ikke længere er tilstrækkelige som begrundelser for handling, indtræder den almindelige og lokalt accepterede fornuft – common sense – som styrende princip i menneskers verden (ibid:39). Imidlertid, siger Giddens, er denne fornuft et langt mere ustabil grundlag end traditionen, fordi den ikke forbindes til en stabil opfattelse af, hvad der udgør sikker viden. Dermed er den refleksive indre dialog med sig selv og med andre led i en konstant undersøgelse af, hvor langt fornuften rækker, og om den overhovedet kan gøres gældende. Dette foregår dog ikke nødvendigvis som en bevidst og formuleret proces, men som en tilstand der sætter sig igennem som en generel følelse af usikkerhed og mistro også til den videnskabelige fornuft. Denne mangel på stabilitet opsummerer Giddens senere i bogen (ibid:49) i et samlet syn på det moderne menneskes situation:<sup>7</sup>

Modernity turns out to be enigmatic at its core, and there seems to be no way in which this enigma can be "overcome". We are left with questions where once there appeared to be answers [...]. A general awareness of the phenomenon filters into anxieties which press in on everyone.

Spørgsmål i stedet for svar, siger Giddens. Dermed forbindes refleksion til det moderne livs ubestemthed og til en generel ængstelighed, og dette optræder også i

---

<sup>7</sup> Jeg skelner ikke her mellem "modernitet" og "moderne" hvilket ellers er centralt for Giddens – det kommer jeg ind på i et senere kapitel.

min bevidsthed som generel referenceramme for både mig selv og de lærere, jeg ville møde. Det er dog netop en ramme, og ikke forestillinger, som jeg empirisk forventer at påvise.

En vigtig pointe hos Giddens – og andre modernitetsforskere – er at håndteringen af usikkerhed og angst gøres *individuel*. Som led i den stigende individualisering af livsformerne, anvender de enkelte mennesker deres særlige strategier i forhold til tilværelsens udfordringer. I de år, jeg var gymnasielærer, var individualisering meget konkret en betingelse og en udfordring i arbejdet. Vi underviste ud fra hver vores individuelle præferencer – inden for bekendtgørelsens rammer – og havde dermed mulighed for at imødekomme vores særegne interesser. Min undervisning havde ikke et præcist læringsmæssigt grundlag, og jeg tænkte heller ikke over, at den skulle have det. I de første mange år af min undervisningstid var den implicite antagelse blandt gymnasielærere, at læringsteorier hørte folkeskolen til. Vi havde jo faget. Derimod talte vi efterhånden meget om, hvad der *virker*, hvad der engagerer eleverne. Dermed overskred vi den individuelle tilgang og henviste til erfaringer, der fandtes i faggruppen og blandt lærerne generelt. De kom i stigende grad til at handle om krav fra eleverne, og om at faget måske ikke i sig selv var nok i en god undervisning. Dermed var vejen banet for de pædagogiske diskussioner, der kom ind i gymnasieskolen fra midten af 1990'erne. Således var Udviklingsprogrammets fokus på de pædagogiske former forberedt i de år, der gik umiddelbart forud for dets offentliggørelse. Det var imidlertid ikke diskussioner, der på de skoler jeg havde kendskab til, blev overført til gennemgående temaer i offentligheden i pædagogisk råd. Jeg var imidlertid usikker på, hvilken gennemslagskraft holdninger som disse havde i forbindelse med de forandringer, som Udviklingsprogrammet indledte.

#### *En uformel afsøgning af holdninger til team*

For at spore mig ind på de problemstillinger, der var knyttet til lærersamarbejde på tværs af fagene, samlede jeg i begyndelsen af min phd-periode en lille gruppe af jævnaldrende gymnasielærere (5 mænd og kvinder i 40'erne og 50'erne), som jeg kender personligt, og som havde erfaringer med teamarbejde. Lærerne havde alle som deres ene fag dansk (som jeg selv). De blev bedt om at give deres bud på, hvad der giver problemer i lærersamarbejdet, og hvilke tanker de havde gjort sig om, hvorfor disse problemer opstår. Buddet var næsten entydigt: Den personlige kemi - og manglen derpå - er afgørende. Gruppen angav desuden at fagforskelle havde stor betydning, især mellem på den ene side naturvidenskabslærere og lærere med begyndersprog, og på den anden samfunds- og humanioralærere. Gruppen mente,

at der blandt de førstnævnte lærere også var en generel modstand mod teamarbejde. Imidlertid udtrykte gruppen også næsten enstemmigt at *personlighed* og *humor* var det mest afgørende for en god kemi. Den specifikke opgave kom i anden række, så længe man i gruppen var enige om, hvad der overordnet var væsentligt og uvæsentligt at arbejde med.

Denne personligt udvalgte gruppe var forudindtaget på en måde, som svarede til mine egen. Holdningen var, at *vi* går ind for teamsamarbejde. Der var dog lige et "men": Det skal helst være med vennerne.

Denne uformelt organiserede afprøvning af holdninger i forhold til lærersamarbejde i team blev til opmærksomhedspunkter, som blev en del af den bagage, som jeg bragte med mig, da jeg skulle interviewe lærerne. Jeg havde en forventning om, at gymnasielærere på det jordnære plan ville modtage kravet om team positivt, så længe de selv kunne sammensætte deres team, men også at dette krav i overensstemmelse med den generelle praksis ikke ville medføre omfattende refleksioner i lærergruppen. Samtidig var jeg åben over for, at de gennemgribende forandringer kunne betyde nye, og for mig uforudsigelige holdningsændringer.

Praktisk gjorde den lille testgruppe mig opmærksom på bestemte krav til de typer af team, jeg ville inddrage i min empiri. Således skulle de både bestå af selvvalgte og nedsatte team, eftersom begge muligheder var åbne på undersøgelsens tidspunkt.<sup>8</sup> Derudover ønskede jeg, at teamene skulle bestå af forskellige faggrupper - ideelt således at lærere med naturvidenskab og begyndersprog indgik i samarbejde med lærere fra humaniora-samfundsfag -, af forskellige aldersgrupper og af både blandede og kønsopdelte grupper. Det sidste var yderligere motiveret af min læsning af Heise (1998: 128ff), hvor hun gengiver synspunkter, der antyder, at kvinder i gymnasieskolen er mere moderniseringsparate end mænd.

Jeg besluttede mig også for at henvende mig til store gymnasier, dvs. med en lærergruppe på 70 eller flere, ud fra den betragtning at dette ville bevirke, at lærere ikke nødvendigvis ville kende hinanden nærmere, når de skulle indgå i nedsatte team.

De mange krav til de team, der skulle indgå i min undersøgelse, gav mig vanskeligheder. Alle team har ikke kunnet opfylde mine ønsker, men samlet repræsenterer teamene den variation, jeg efterspurgte.

---

<sup>8</sup> I dag er team først og fremmest organiseret som professionelle (nedsatte) team. Imidlertid forekommer relationer mellem venner også på måder, der er indgribende, i disse team.

Da mit projekt havde indbygget en hensigt om at foretage dybdegående analyser af både de enkelte personers samt teamenes udsagn, måtte jeg operere med et lille antal team, og det blev til i alt seks.

## II. Metode

Jeg har markeret et afsæt, hvor jeg hævder at forandringer generelt udløser stress i en eller anden form hos de personer, der er berørt af dem. Jeg har også fremhævet, at mens det er generelt accepteret, at forandringsprocessen skaber stress, bliver det ofte ikke præciseret, hvad der skaber stresset i den situation. De antagelser, der eksisterer inden for et specielt paradigme om grunde til stress, har imidlertid betydning for den empiri, der skal indhentes i diverse forskningsprojekter, og jeg vil derfor her præsentere overordnede vinkler på fænomener stress af betydning for denne afhandling.

Ordet "stress" kommer af det latinske *stringere*, at stramme eller snøre til. Det viser sig i fysiske og psykiske symptomer som uro, hjertebanken, hovedpine, irritabilitet, aggressivitet, træthed, angst (Lenike et al., 2004:4), men også som en forplantet og diffus stemning af ubehag, nervøsitet og aggression i hele organisationen. Generelt peger undersøgelser på, at både for mange ("overload") og for få ("underload") udfordringer indvirker på oplevelsen af stress. Blandt de *for mange* udfordringer fremhæves der rolleklarhed og rollekonflikter, diffust ansvar og manglende kontrol over arbejdets belastninger både med hensyn til omfang og indhold, mens de *for få* handler om ensidigt og gentaget arbejde (ibid.: 6-7). Som stressmodificerende i faktorer nævnes både praktisk hjælp, klare og relevante informationer, emotionel accept og realistisk feedback i relationen mellem ledelse og medarbejdere såvel som mellem medarbejderne indbyrdes.

I forbindelse med stresshåndtering i organisationer under forandring er den systemiske tradition (Campbell et al., 1994: 9ff) i øjeblikket meget populær, også i gymnasieskolen.<sup>9</sup> I dette opereres der med forskellige konstruktioner af mening i en organisation, og der fokuseres på dens resurser frem for mangler. Især inden for ledelse, men også generelt på arbejdsmarkedet er *coaching*, inspireret af denne tradition, en stadig hyppigere anvendt teknik. Også her fokuseres der på ændring af individers mentale billeder samt anerkendelse og kunnen frem for problemer og kritik (Stelter et al., 2002:233).

Den psykodynamisk systemteoretiske tilgang bygger på at problemer skal konfronteres og ikke – som i den systemiske tradition – underbetones for i stedet at

---

<sup>9</sup> Københavns amt gennemfører f.eks. i 2005-06 et teambuilding projekt der bygger på denne tilgang.

koncentrere sig om *de gode historier*. I modsætning dertil lægger den psykodynamiske tilgang vægt på konfrontation med realiteten gennem formulering af de oplevelser, som medarbejdere har af forandringerne, og hvor der antages at optræde både positive og negative aspekter (Visholm, 2004: 176ff). Antagelsen er, at ud over den rolleklarhed og usikkerhed med hensyn til opgaverne, som følger af ændringer i bl.a. arbejdet, skaber uforudsigeligheden uro og stress. Når fremtiden i særlig grad bliver behæftet med usikkerhed, øges produktionen af indre fantasibilleder af, hvordan den vil blive:

Den franske filosof Gaston Bachelard har sagt: Et fuldstændigt helstøbt og præcist billede lammer fantasien (i Krause Jensen, 1976, s.17). Omvendt gælder det, at et billede, der antyder og rummer ufortalte elementer i sin fortælling, sætter betragteren i en spændingstilstand, der befordrer fantasien. Dette gælder ikke kun inden for kunst og billedverdenen. Det gælder generelt og især i den moderne verden, at vores forestillinger opbygges af reelle elementer, der føjes sammen til helheder ved hjælp af erfaring og fantasi [...] Man kan sammenfatte dette i begrebsapparatet: perceptuelle spor og projektive rum (Visholm, 1993:32).

Fremtiden er sådant et projektivt rum, og i forbindelse med ændringer i arbejdet vil projektionerne ofte indeholde omfattende fantasier om de vanskeligheder, fremtiden indebærer, ved siden af realistiske vurderinger af udviklingen. Under sådanne omstændigheder er der tendens til, at mennesker ubevidst forsværer sig ved at forsøge at sætte uenighed i parentes og reagere ud fra kollektive antagelser. Den systemiske tilgangs ensidige opmærksomhed omkring anerkendelse og de gode historier kan netop forstærke disse tendenser, og dette anses derfor fra psykodynamisk side som en måde, hvorpå medarbejderne fastholdes i deres forsvarsreaktioner i stedet for at blive hjulpet til at se så realistisk som muligt på fremtidsudsigterne.

Idet jeg tager afsæt i den psykodynamiske tilgang, ønsker jeg således at få indblik i lærernes *sammensatte oplevelser* af forandringerne, og dette har betydning for den metode, jeg vælger.

Min interesse peger således på den type forskning, der sigter mod *forståelse* (Launsøe & Rieper, 2005:22). Det karakteristiske for denne forskning er netop, at genstanden er menneskers selvoplevelse samt deres oplevelse og forståelse af andre og deres omverden. Dermed tages der udgangspunkt i de udforskedes *subjektive* perspektiv, som indkredses via kvalitative interview. Disse udgør fortolkninger af forhold af relevans for personerne selv. Forskerens opgave er at *afdække* de intentioner, motiver, meningskonstruktioner og opfattelser, der ligger i disse fortolkninger. Det vil sige, at det forskningsmæssigt interessante er de

forestillinger, der er styrende for de interviewedes udsagn, men som ikke umiddelbart kan høres og forstås.

*Konteksten* er de sammenhænge af fysisk, bevidsthedsmæssig, historisk og geografisk art, i hvilke de relevante personer danner deres opfattelse af mening, udformer deres intentioner o.l. Konteksten er en del af forskerens fortolkningsmateriale, eftersom den indgår i både hendes egen og interviewpersonernes fortolkninger.

*Formålet* med den kvalitative forskning er at give farve og indhold til hvide pletter på et bestemt forskningsfelts bevidsthedsmæssige landkort. Sigtet er eksplorativt og ikke hypotesetestende – jeg forventer at opdage noget, at få indsigt, forståelse o.l., som jeg ikke havde som udgangspunkt (jf. Buciek, 1996:27).

I samtiden anvendes denne type forskning i stigende grad som led i indsatser med henblik på at ændre bestemte forhold (Launsø & Rieper, 2005: 24). Det sker ud fra den antagelse, at når forandringer, ny læring o.l. skal sættes i gang, er det nødvendigt at inddrage de måder, hvorpå situationen tager sig ud for de involverede personer. Imidlertid er det ikke et primært mål for denne afhandling at præsentere handlingsanvisninger, men jeg vil kort komme ind på forskellige behov for forandringer, der afdækkes i afhandlingen.

*Teoridreven eller empiridreven forskning?*

Den kvalitative forsknings bagvedliggende tankegang er, at menneskers oplevelse af sig selv og verden udvikles i en så kompleks proces, at den ikke kan begribes ud fra en videnskabelighed, som bygger på en enstregig årsag – virkning model, men derimod ud fra komplekse koblinger mellem indre og ydre forhold.

I denne forskning er teori og metodepræferencer et omdiskuteret emne. I den version af kvalitativ forskning, der betegnes som *grounded theory* (Flick, 1998/2002 43), lægges der vægt på, at det empiriske materiale skal så at sige tale for sig selv, dvs. de begreber, der anvendes i fortolkningen, skal udspringe af materialets forståelsesformer, som videre formuleres i mere abstrakte begreber – og evt. relateres til bestemte teorier. Idealet er, at forskeren går forudsætningsløst til empirien, og Flick sammenligner denne tilgang med Freuds *frit svævende opmærksomhed* over for en persons udsagn (ibid.: 41- 42). Jeg mener imidlertid, at både Freuds analyser og den kvalitative forskning ikke bedrives forudsætningsløst, og derfor også at der bevidst eller ubevidst vil lægges et bestemt perspektiv på de empiriske data. Jeg foretrækker derfor at eksplicitere mit teoretiske afsæt og argumentere for min metode ud fra mit teoretiske grundlag.

Faren ved at fastholde et specifikt teoretisk afsæt – og det er den fare som *grounded theory* søger at undgå – er, at empirien kan blive brugt ensidigt som illustration af bestemte teoretiske antagelser. I denne afhandling søger jeg at mindske risikoen for en for hårdhændet omgang med mit empiriske materiale ved at basere tolkningen på en tematisk analyse, der går forud for den teoretiske tolkning.

#### *Gruppeanalyse som forskningsmetode*

I forlængelse af mit teoretiske udgangspunkt efterspørges data, der ikke kan observeres direkte, men må baseres på en fortolkning af de tanker, følelser, opfattelser og adfærdsmønstre som – i dette tilfælde – gymnasielærere giver udtryk for. For at få sådanne udtryk frem med størst mulig nuancering ville det være hensigtsmæssigt, hvis jeg også kunne udforske lærernes interaktioner ud fra en tilgang, hvor fokus ville være den konkrete interaktion i gruppen. Kropslige og mimiske udtryk, kropslige og verbale signaler til andre i gruppen og interviewerens samt henkastede bemærkninger, iagttagede bevægelser ville afgive mange tegn, der yderligere kunne belyse de opfattelser, som lærerne præsenterer mig for. Jeg måtte imidlertid opgive at studere grupper som konkrete, kropslige fænomener idet jeg ikke kunne komme i kontakt med gymnasielærere, som var villige til at indgå i en sådan proces. Jeg var også selv tvøvende over for de etiske implikationer i den for personer, der ikke er bekendte med metoden. I forskningshenseende ville det desuden kunne vise sig problematisk, hvis gruppedeltagerne på grund af det uvante og skræmmende i at blive iagttaget, ville etablere forsvarsmekanismer, der ikke havde deres udspring i gruppen selv eller dens kontekst.

### **III. FANI-metoden.**

Jeg overvejede ud fra Kvale (1994:136) at arbejde med *halvstrukturerede interview* der på den ene side er fokuserede på bestemte afgrænsede temaer, og på den anden også åbne over for indfald i den konkrete situation. Imidlertid vil selve denne form kunne hæmme produktionen af de indfaldsvinkler og associationer, som er særligt vigtige data set i forlængelse af mit psykodynamiske udgangspunkt. I modsætning til Kvale (1994:138), der understreger, at interviewerens skal "direkte og høfligt" afbryde den interviewedes talestrøm, hvis det sagte anses for irrelevant af forskeren, antager jeg, at vigtige informationer netop skal findes i de tilsyneladende irrelevante digressioner.

Jeg blev derfor tiltrukket af en mere helhedsorienteret interviewmetode, som er beskrevet som FANI-metoden. På en konference blev jeg opmærksom på denne metode (the Free Association Narrative Interview method), der er designet og beskrevet af Wendy Hollway og Tony Jefferson, og som er beskrevet i deres bog:



"Doing Qualitative Research differently" (2000). Metoden bygger på en psykodynamisk tilgang og på teorier, som findes inden for min teoriramme (bl.a. Melanie Klein). Den kobler en psykodynamisk og diskursiv forståelse af menneskelig bevidsthed, der antages at komme til udtryk i *narrativer*, dvs. *fortællinger* der som tids- og kausalt ordnede udsagn udtrykker et mere helhedsorienteret syn på verden end enkeltstående interviewbesvarelser. Disse måder at udtrykke sig på antages også i højere grad at svare til individers indre organisering af deres erfaringer.

I argumentationen for den narrative tilgang, uddyber Hollway og Jefferson den diskussion, der føres generelt i forskningsfeltet om kvantitative (med afsæt i spørgeskemaer) over for kvalitative metoder. Jeg gengiver deres hovedpointer, eftersom de yderligere underbygger mit valg af den kvalitative metode, og desuden også begrundet mine forbehold over for Gymnasieskolens Læreforenings undersøgelse af gymnasieskolens psykiske arbejdsmiljø, som jeg tidligere har refereret til.

Det er ikke, hævder Hollway og Jefferson, muligt at gå ud fra, at interviewpersoner "tell like it is" (ibid:10). Desuden har interviewer og interviewperson ikke nødvendigvis samme opfattelse af sprogets denotative og konnotative indhold. Samlet understreger de, at interviewpersonen ikke altid

- har en (sprogligt eksplicit) viden om sin oplevelse/erfaring,
- kan overføre oplevelsen af begivenheders mening til en fremmed,
- er motiveret for at sige "sandheden",
- har en stabil oplevelse af mening.

(Ibid: 10 – 15).

Af disse grunde fraråder de spørgeskemaer, der jo netop bygger på, at besvarelserne udtrykker "like it is". Det åbne kvalitative interview kan gøres til genstand for en hermeneutisk tolkning, og den mening, som måske ikke er bevidst for interviewpersonen, kan udledes af tolkninger af interviewet som tekst.

Det nye i Hollway og Jeffersons tilgang er, at de deres indsamling af data bygger på anvendelsen af *de frie associationers princip*.<sup>10</sup> Begrebet er hentet fra den psykoanalytiske konsultation, men antagelsen er, at også i interview vil dette princip generere indikationer på ubevidste mønstre. Hollway og Jefferson

---

<sup>10</sup> *Frie associationer* henviser til det princip at man " .. uden nogen form for begrænsning eller sortering [siger] eller på anden måde [udtrykker] alt, hvad der falder en ind", (Aagaard, 2002:258). Formålet er at ophæve virkningerne af modstand mod anerkendelsen af og fortrængning af patientens indre konflikter.

opfordrer deres interviewpersoner til frit at fortælle, hvad der falder dem ind efter et meget åbent indledende spørgsmål, og de opmuntrer til at de gengiver erindringer, associationer, historier, hændelser o.l. Tankegangen er, at interviewerens skal undgå ja - og nej -svar og de interviewedes intellektualiseringer, der dækker over oplevelsernes indhold. Konkret er rådene til forskere, at de anvender følgende principper i deres interviewteknik (ibid:34 – 36)<sup>11</sup>:

- Brug åbne, ikke lukkede spørgsmål der kan besvares med ja og nej – jo mere åbne, jo bedre,
- Læg op til historiefortælling, undgå hvorfor- spørgsmål,
- Følg op på interviewpersonens tematiske struktureringer og ordvalg.

Forfatterne anbefaler desuden, at interviewerens foretager interview i to runder uden andre tidsgrænser end de, situationen kræver. Dette er motiveret af et ønske om at udnytte de tanker og forestillinger, som det første interview sætter i gang hos den interviewede.

Når interviewet er gennemført, bliver det til en *tekst*, hvis betydning kan analyseres i en hermeneutisk procedure i bevægelser mellem del og helhed, og med begreber hentet fra den psykodynamiske teori. Således indtager disse forskere en position som er helt modsat S. Kvale (1994:187), der har som ideal at interviewet skal tolkes i dialog med interviewpersonen, og ideelt være færdigfortolket når båndoptageren slukkes.

#### *Afviigelser fra FANI-metoden*

Jeg vidste på forhånd at jeg ikke kunne følge forskernes anbefaling om at interviewe samme hold flere gange. Dette kunne af resurse-mæssige grunde ikke lade sig gøre, og for lærerne ville det desuden betyde mere tid end de fleste var parate til at afse.

Mit første interview begyndte med det indledende spørgsmål der i forlængelse af Hollway og Jeffersons anbefalinger lød således: *Fortæl hvordan du oplever forandringerne i din generelle arbejds-situation*. Jeg lagde dermed vægt på ikke at begrænse spørgsmålet til moderniseringen og de kollegiale forhold eftersom jeg som udgangspunkt arbejdede ud fra den antagelse at situationen *generelt* får indflydelse på lærernes oplevelse af deres samarbejde. Min forventning var at interviewpersonerne – som i Hollway og Jeffersons undersøgelse - ville fortælle

---

<sup>11</sup> Dvs. konkrete forløb i tid og rum, detaljer frem for generaliseringer og abstrakte formuleringer.

løs, og at jeg ville opmuntre deres frie fortælling ved kun at markere mig med "ja", "mmm...", nik og lignende anerkendende udtryk.

Spørgsmålet affødte imidlertid en vis forvirring som gjorde at lærerne svarede med at stille spørgsmål til mig om hvad jeg mente i stedet for at svare. Derefter planlagde jeg mine spørgsmål i flere detaljer ved at sammenfatte følgende temaer i min interviewguide:

- Kollegiale samarbejdsrelationer i teamet,
- Kollegiale samarbejdsrelationer i pædagogisk råd
- Lærerens nuværende rolle som lærer,
- Opfattelse af arbejdet som gymnasielærer nu sammenlignet med tidligere,
- Fremtidsperspektiver.

I forbindelse med teaminterviewene havde jeg følgende spørgsmål i min interviewguide:

- Beskriv teamets opgave og hvorledes I har fået/påtaget jer opgaven,
- Beskriv jeres opfattelse af teamets opgaver,
- Fortæl om opgaveløsningens proces og forløb,
- Beskriv jeres forskellige bidrag til opgavens løsning,
- Fortæl om jeres vurdering af processen – herunder jeres kontakt til andre instanser i organisationen.

Svarene fulgte jeg op på ved at bede lærerne uddybe temaer, som de selv havde nævnt. Jeg fastholdt en tilbagetrukket position, hvor jeg kunne.

I de følgende seancer blev min mere specificerende interviewform opfattet som mindre mystificerende, og lærerne var mere parate til at åbne sig.

Som færdige interview kan disse derfor ikke beskrives som foretaget helt i overensstemmelse med principperne for FANI-metoden, men dog som i høj grad inspireret deraf.

En vigtig følge af spørgsmålenes åbenhed og kravet om interviewerens tilbagetrukne position var at lærerne i højere grad styrede indholdet i interviewet end jeg gjorde. Således var lærerne enkeltvist – også på trods af at jeg vendte tilbage til spørgsmålet i slutningen af interviewet – ikke først og fremmest interesserede i at tale om relationer i deres team, men til gengæld om generelle oplevelser og erfaringer, som jeg også lagde op til, at de kunne tale om.

*Fortællinger som afspejlinger af virkeligheden?*

Jeg anvender i mine analyser de fortællinger, som lærerne beretter, som porte ind til deres virkelighed. Det vil sige, at jeg får kendskab til de konkrete forhold gennem lærernes fortolkninger, hvorefter jeg yderligere fortolker dem. I mine senere analyser vil denne dobbelthed ikke altid tydeligt fremgå, men jeg understreger, at min metode således betyder, at det er lærernes forestillinger om virkeligheden, der er genstanden, ikke den konkrete, materielle virkelighed. Samtidig hævder jeg også – hvilket fremgår af min teoretiske fremstilling i næste kapitel – at forestillingerne ikke er uafhængige af de materielle forhold.

#### IV. Triangulering

Triangulering som forskningsmetode betyder, at forskeren inddrager forskellige kilder og/eller metoder i forskningsprojektet med henblik på at øge undersøgelsens validitet. I denne sammenhæng understøtter jeg mit primære materiale med empiriske undersøgelser, der yderligere belyser mine egne observationer og optegnelser. Nedenfor præsenterer jeg en oversigt af de andre kilder, der inddrages i afhandlingens analysemateriale:

1. GL-Publikationer 1990, 2001, GL	2. Tema-hæfter, Undervisningsministeriet, 1992 - 1999	3. Udviklingsprogrammet 1999	4. Inge Heise, 1998 (UM)	5. Anne-Grete Nielsen 2000 (UM)	6. Illeris et al. 2002, RUC	7. Evalueringsrapport, 2003, UM	8. Observationer, forskningsnotater
------------------------------------	---	------------------------------	--------------------------	---------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------------

De tre første kilder bruges som belæg for min antagelse af, at der med regeringsskiftet i 1992 indledes en moderniseringsproces, der er et brud med den hidtidige politik i forhold til gymnasieskolen, og som konkret bliver omsat til krav til bl.a. gymnasielærerne i 1999.

Heise og Nielsen dokumenterer det synspunkt, der også indgår i de interviewede læreres udsagn i mit materiale, nemlig at ved siden af de formelt udstukne moderniseringskrav, stiller elevgruppens kulturelle og sociale mangfoldighed nedefra nye krav til lærerne. Dermed bringes en anden form for usikkerhed ind i den situation, som analyseres i mit materiale.

Illeris et al. repræsenterer en anden vinkel end den politiske og ministerielle. De formulerer en kritik, der er rettet mod gymnasielæreres angivne traditionalisme, og

de argumenterer polemisk for, at det er gymnasielærerne, ikke eleverne, der skal ændre deres "skolekode".

Evalueringsrapporten – som jeg vender tilbage til senere i kapitlet – bygger på et omfangsrigt kvalitativt og kvantitativt interviewmateriale med gymnasielærere fra skoler, der har udført en række forsøg på baggrund af Udviklingsprogrammet. Jeg inddrager en analyse af dette materiale i denne afhandlings perspektiv for at tydeliggøre måder, hvorpå samarbejdet mellem lærerne håndteres psykologisk i den samlede *lærergruppe*.

## V. Indsamling af empiri

Den mest omfattende ændring af mit indledende design skete efter min første kontakt til gymnasieskolerne. Mit ønske var at interviewe team på to forskellige skoler, hvorved jeg kunne undersøge de konkrete indre forbindelseslinier mellem de enkelte team og organisationen som helhed. De ledelser og lærere, som jeg indledningsvist talte med, udtrykte imidlertid bekymring for, at deres skole og enkelte lærere ville kunne genkendes, hvis interviewpersonerne kom fra samme sted. Begrundelsen for denne tøven var ikke, at man principielt havde noget at skjule, men at skolen ikke var sikker på, at jeg (eller andre forskere, og her kom de med henvisning til konkrete eksempler) under alle omstændigheder ville fremstille skolen på måder, som de kunne genkende sig selv i. Undersøgelsen af enkelte skoler stødte således på så megen modstand, at jeg opgav det projekt. I stedet kontaktede jeg forskellige skoler med henblik på at interviewe team, hvor muligheden for genkendelse både i og uden for lærergruppen ville være langt mindre.

Jeg vil imidlertid også argumentere for, at valget af forskellige skoler også er forskningsmæssigt berettiget. Min forskningsgenstand er lærernes oplevelse af deres indbyrdes relationer i en kontekst, som bl.a. formes af moderniseringen af gymnasieskolen. I dette forskningsdesign ses de interviewede som almene *repræsentanter* (Kvale, 1999: 381-82) for gymnasieskolens lærere i en overgangssituation. Det vil sige, at analysen søger gennem eksemplet at sige noget principielt om gymnasielærerprofessionens opfattelser, der ikke er bundet til særlige skoler. Dermed er de enkeltes tilhørsforhold til et bestemt gymnasium ikke i sidste instans afgørende for værdien af undersøgelsens analyser.

For at etablere kontakt til lærerteamene henvendte jeg mig til rektor på i alt 8 forskellige gymnasier over hele landet. I et brev til rektor bad jeg ham eller hende om at efterlyse team på pædagogisk råd, der ville være interesserede i at blive

interviewet af mig. Det var vigtigt for mig, at interviewene netop var baseret på frivillighed for at fremme det frie udtryk.

Jeg medsendte en kort beskrivelse af min baggrund og formålet med interviewene. I et tilfælde fik jeg i første omgang tilsagn, men selv efter flere henvendelser fik jeg ikke kontakt til et team, og grunden dertil blev aldrig klar. I et andet tilfælde, hvor kontakten mislykkedes, var sygdom årsagen.

Efter at jeg havde fået forbindelse til teamene, kontaktede jeg en repræsentant for hver af dem og aftalte mødetidspunkt og interviewenes varighed. De blev opfordret til at ringe eller skrive, hvis der var noget, de ville have uddybet, men ingen benyttede sig af muligheden.

### *Relationen mellem interviewer og interviewpersoner*

Situationen både for interviewpersonerne og mig var på én gang uvant og vant: Lærere skulle tænke over og tale om deres forhold på en anden måde end den, de normalt anvender. Samtidig foregik det inden for rammer og med problematikker, som er kendte i forvejen, og dette gjorde, at lærerne både reproducerede gængse opfattelser og fandt nye vinkler. Det er dog klart for mig, at lærerne udtaler sig på måder, som de ikke nødvendigvis ville gøre spontant i en hverdagssammenhæng. Inspireret af situationen må de antages at være mere reflekterede, end de er normalt. Dette betyder imidlertid ikke, at de aldrig under andre omstændigheder ville kunne sige det samme, eller at deres udsagn er upålidelige udtryk for det, de oplever. Derimod ser jeg interviewene som signaler om en viden, der normalt er tavs, men under de specifikke omstændigheder, blev den formuleret.

For mig var det vante, at jeg har erfaringer og en omgangsform til fælles med interviewpersonerne, det fremmede at skulle udforske personer, der var tidligere kolleger – også selv om jeg ikke kendte dem personligt.

I relationen mellem forsker og interviewperson bliver hver af parterne genstand for den andens projektive fantasier, og i denne sammenhæng måtte jeg overveje, hvem *jeg* var for interviewpersonerne, og hvem *de* var for mig?

De indledende erfaringer med at henvende mig til skolerne tyder på, at rektor og lærere – som en rektor sagde – ikke altid er parat til at "blive kigget efter i sømmene" af en udenforstående. Jeg forstår denne modvilje som en forventning om, at omverdenen vil se med vurderende og (urimeligt) kritiske øjne på gymnasieskolen – måske på grund af indflydelsen fra det øgede fokus på både nationale og internationale evalueringer af resultater i det danske uddannelsessystem. Gymnasieskolerne frygtede muligvis, at deres traditionelt relativt lukkede systemer ville få kastet et ubehageligt skarpt lys på sig, således

som det især er sket i forbindelse med evalueringer af folkeskolen. Desuden var der i interviewene tegn på, at nogle lærere opfattede moderniserings- og professionaliseringstiltagene som en skjult kritik af det arbejde, de har udført gennem mange år, og den kritik ville de nødtigt have befæstet i en forskningsrapport.

Mine associationer i forbindelse med interviewpersonernes relation til mig gik således i retning af Georg Simmels (1911/1971) beskrivelse af den fremmede, der træder ind i landsbyen, og hvor beboerne bliver opmærksomme på sig selv set med hans blik. Det vil sige, at de forbinder hans blik med et, der *iagttager* og *vurderer* dem snarere end *opfatter* dem i deres egen ret. Dette blik er yderligere urovækkende, fordi den fremmedes baggrund for at iagttage er skjult og derfor genstand for alle mulige projektioner (efter Steen Visholm, 1993: 58-59).

I det konkrete tilfælde var jeg både fremmed og en lokal. Jeg havde ærende som forsker, men var *også* tidligere gymnasielærer. Jeg kendte således til gymnasielæreres situation indefra, men min tilbagetrukne position gjorde, at min rolle som forsker blev understreget frem for kollegaens.

For min del så jeg i høj grad lærerne som en del af mit eget projekt, og i forlængelse deraf var jeg nervøs for ikke at få et godt materiale med mig på båndet. Samtidig var jeg også lidt urolig på grund af min dobbeltposition som insider og outsider: Jeg var klar over, at de analyser som jeg ville komme frem til, ikke nødvendigvis ville svare til lærernes egne, og jeg havde understreget at tolkningerne ville komme til at stå for min egen regning. Lærerne ville ikke få muligheder for at kommentere dem, inden de blev til en del af afhandlingen.

Denne blanding af fortrolighed, afstand, mistænksomhed og lettere skyldbevidsthed viste sig som pludselige skift i kommunikationen, hvor lærerne blev opmærksomme på at de måske blev forført af situationen til at sige mere end de havde tænkt sig.

### *Tidspunkter*

Undersøgelserne blev foretaget i 2001 og 2002 – 2, dvs. 3 år efter

Udviklingsprogrammet blev vedtaget. På det tidspunkt havde det været muligt for skolerne at følge op programmets retningslinier.

Interviewene enkeltvist og i team blev foretaget på lærernes skoler samme dag eller over to dage med en enkelt undtagelse. Enkeltinterviewet med Line blev af personlige årsager foretaget i hendes hjem, og med Ole på en cafe. Ligeledes af praktiske grunde kunne jeg kun få et teaminterview med Birte og Katrine. Lars fra mandeteamet blev syg og kunne ikke deltage i interviewene.

Interviewene varede mellem 1 og 1 ½ time hver.

	Københavnerteam	Projektteam	Trivselsesteam	Mandeteam	Kvinde-team	Generations-team
Enkeltint.	December 2001	Fe - bruar 02	Fe - bruar 02	Marts 02	Marts 02	April 02
Teamint.	December 2001	Fe - bruar, 02	Marts 02	Marts 02	Marts 02	April 02

Imellem hvert interview gik der mindst 14 dage, fordi jeg ønskede tid til at læse og tænke over de forskellige udsagn. I de perioder fik jeg de første usystematiske forestillinger om, hvad de centrale temaer ville blive. Det kan have fået en afsmittende effekt på de sidste interview, eftersom jeg efterhånden fik mere præcise tanker om, hvad der skulle være referencepunkterne for mine tolkninger, og af den grund fik jeg måske aufvidende drejet samtalen hen imod disse temaer.

#### *Interviewpersoner*

Tre af de analyserede team er resultatet af lærernes egne valg, tre er nedsatte af skolens ledelse. De omfatter i alt 20 personer (en lærer blev syg), der fordeler sig på team fra forskellige gymnasier fra hele landet, og fra tre typer af skoler:

Efterkommere af de lærde skoler: katedralskolerne, skoler fra 1950'erne, og fra omkring 1980. Det drejer sig om almene gymnasier uden særlige forsøg.

Teamene er antalsmæssigt sammensat således at kønsfordelingen er nogenlunde ligelig med en lille overvægt af mænd. Desuden har de en jævn fordeling mellem de forskellige fagområder (humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab). De interviewede dækker et bredt aldersmæssigt spektrum, idet lærerne er mellem 28 og 60 år. Seks tilhører den unge del af lærergruppen (mellem 28 og 35), fire er i fyrrerne, og resten er i halvtredserne og omkring tres.

Enkeltpersoner:

1. Olav, 51
2. Karsten, 53
3. Henning, 54
4. Lars, 58 (syg)
5. Birte, 55
6. Katrine, 45
7. Ole, 30
8. Line, 40
9. Christian, 60
10. Anders, 55
11. Beate, 29
12. Helge, 52
13. Tue, 49
14. Annemarie, 55



<b>TEAM: Mande- Team (kærl.)<sup>12</sup></b>	<b>Kvinde- team (kærl.)</b>	<b>Generations- team (kærl.)</b>	<b>Trivsels- team (prof.)</b>	<b>Københavnner- team (prof.)</b>	<b>Projekt- team (prof.)</b>
Olav, 51 Dansk, psykologi	Birte, 55 Dansk, fransk	Ole, 30 Historie, dansk	Christian, 60 Dansk, matematik, idræt	Tue, 49 Samfundsfag historie	Anne, 45 Historie, film
Karsten, 53 Samfunds - fag, historie	Katrine, 45 Mate- matik, fysik	Line, 40 Religion, historie	Anders, 54 Kemi, fysik	Annemarie, 55 Dansk, studievejrl.	Allan, 55 Musik, engelsk
Henning, 54 Historie, geografi			Beate, 29 Dansk, engelsk	Lisbeth, 38 Dansk, samfundsfag	Troels 32, Dansk, billedkunst
Lars, 58 Samfundsfag, historie			Helge, 52 Fysik, matematik	Helen, 58 Fransk, Idræt	Henrik, 52, matematik, fysik.
				Kasper, 32 Historie, dansk	

Interviewene er bandede og overført til skrift af mig. For at anonymisere gymnasielærerne har jeg valgt at bruge andre navne på interviewpersonerne. Let identificerbare data (f.eks. navne på bestemte skoler ol.) er udeladte.<sup>13</sup>

## VI. Analyseprocedure

Kvale (1994:95) skelner mellem syv metodiske faser i et forskningsprojekt:

*Tematisering, design, interview, transskribering, analyse og tolkning samt verificering og*

<sup>12</sup> "kærl." henviser til kærlighedsteam, "prof." til professionelle team.

<sup>13</sup> Jeg nævner forskellige kategorier af skoler, der har at gøre med deres historiske kontekst. Dette aspejler et perspektiv, jeg imidlertid har måttet udelade, og som drejer sig om en mulig påvirkning af lærerne fra den historie, som de enkelte skoler har.

*rapportering.* Jeg har gennemført disse faser, men ikke nødvendigvis i den rækkefølge og med præcist det indhold, som Kvale angiver (jf. ovenfor). Forud for analysen af interviewene læste og analyserede jeg indholdet i Udviklingsprogrammet, der blev kædet sammen med analyser af den generelle udvikling på uddannelsesområdet og indholdet i gymnasielæreropgaven. Dette samt de tre teoretiske niveauer for analysen: Systemet, kulturen og det psykodynamiske niveau angav min overordnede referenceramme for det videre arbejde.

Analysen foregik i følgende tempi:

1. *Transskribering.* Jeg har transskriberet alle mine bandede interview. Det gjorde, at jeg i første omgang hele tiden så personerne for mig med deres mimik og gestik, men efterhånden blev disse interview også i højere grad til tekster. Ud fra det indsamlede materiale søgte jeg at få en generel forståelse af, hvad der var på færde blandt lærerne på undersøgelsens tidspunkt. Efter endt gennemlæsning valgte jeg mine centrale fokuseringspunkter, og der var min indforståede viden om, hvordan tingene praktisk går for sig på gymnasier mig til hjælp.
2. Alle interviewpersoners udsagn blev derefter grovanalyseret hver for sig med henblik på at finde belæg for de temaer, der allerede havde aftegnet sig i min første gennemgang. Derefter forsøgte jeg at opdele interviewene i forskellige, tværgående temaer. I denne proces var det vigtigt at finde en balance mellem på den ene side ikke at gøre vold på den enkelte interviewpersons udtalelser ved at sætte dem i en hel anden kontekst end den oprindelige, og på den anden at være åben for forbindelseslinier og tendenser der pegede i samme retning. Her måtte jeg ofte vende tilbage til de enkelte interview i bestræbelsen på ikke at komme til at fejlfortolke enkelte uddrag. I første omgang lagde jeg mig ikke fast på bestemte citater for at forhindre, at jeg styrede efter de citater, der kunne bekræfte min forhåndsindstilling og fortolkning.
3. På næste trin brugte jeg de tematiske opdelinger som udgangspunkt for en række foreløbige analyser. Den egentlige tolkning blev skrevet efter, at jeg havde indkredset de centrale problemstillinger og tænkt dem ud fra mine centrale begreber.
4. Til sidst gennemgik jeg alle interviewsegmenterne for endeligt at finde illustrative citater, som kunne udtrykke de overordnede tolkninger. Således

kan det fremstå som om, at mine analyser af interviewene udelukkende bygger på de citater, der præsenteres i afhandlingen. De enkelte temaer bygger imidlertid i de fleste tilfælde på flere udsagn, der understøtter citaterne. I andre sammenfatter de belæg for tolkninger, som jeg har foretaget på grundlag af et større del af materialet.

## **VII. Empiri indsamlet på gymnasier, der udfører forsøg**

I afhandlingen inddrager jeg empirisk materiale, der ud over at være indsamlet i forbindelse med denne afhandling, også omfatter empiri, som er indsamlet i forlængelse af en forskningsmæssig evaluering af en række udviklings- og forsøgsarbejder, der blev sat i gang i kølvandet på Udviklingsprogrammet. I forbindelse med mit phd-forløb deltog jeg i den forskningsgruppe på fem personer, der forestod disse interview samt gennemførte analyser af den samlede datamængde. Den består af kvalitative og kvantitative interview med lærere, ledere og elever fra ni forskellige gymnasier fra hele landet, og blev gennemført i efteråret 2002. Resultaterne derfra er offentliggjort i to temahæfter med titlen Udviklingstendenser i det almene gymnasium (hæfte nr. 36 a og b. Uddannelsesstyrelsen, 2003).

Interviewene havde en længde på mellem 45 minutter og 1 1/2 time. I gennemsnit interviewede evalueringsgruppen tre lærergrupper, der hver bestod af to eller tre lærere forsamlet til lejligheden, på de enkelte skoler. Der var en eller to interviewere til stede som udsørgere under interviewene. De blev foretaget ud fra rammer, som gruppen havde udarbejdet med henblik på at foretage semistrukturerede interview. Formålet var at sikre en vis homogenitet i interviewene. I forbindelse med de konkrete interview blev der imidlertid også inddraget andre temaer end de på forhånd angivne, når de viste sig at have særlig betydning for lærerne.

Perspektivet i denne afhandling er imidlertid et andet end evalueringens. Til brug i dette forskningsprojekt har jeg genlæst interviewene, og efter en første scanning udvalgt de interview, der belyser de temaer, som efterhånden viste sig at blive afhandlingens centrale. Interview med elever er ikke inddraget, og kun få karakteristiske interview med rektorer er medtaget.

Min tematiske gennemgang og videre analyse og tolkning af disse interview er således foregået ud fra de samme principper, som de øvrige kvalitative interview i afhandlingen, og de er derfor ikke sammenfaldende med de analyser og tolkninger, der er offentliggjort i evalueringsrapporten.

Præsentationen og tolkningerne af dette materiale er samlet i et særskilt kapitel. Ud over at pege på bestemte temaer og problemstillinger har dette materiale også værdi som led i mine overvejelser omkring designet for indsamlingen af det empiriske materiale i forbindelse med denne afhandling.

### VIII. Videnskabsteoretiske overvejelser i forbindelse med metoden

En grundlæggende skelnen mellem tingene *i sig selv* og sådan som de *fremtræder for subjektet*, går tilbage til Emanuel Kant i 1700tallet, men har fået fornyet aktualitet i den såkaldte poststrukturalistiske æra fra 1980erne og frem. Med denne markeres (endnu) et opgør med positivismen, idet det understreges som et epistemologisk grundvilkår, at en værdifri eller objektiv adgang til verden ikke findes, men at forskeren og metoden er en del af det, der udforskes. Dermed bringes yderligere spørgsmål ind i den videnskabsteoretiske diskussion: Hvad *gør* forskerposition, teori og problembeskrivelse ved virkeligheden? Hvordan former og forandrer den genstandsfeltet og forskerens blik?

De svar, som den enkelte forsker giver på disse spørgsmål, har betydning for om forskningsresultaterne vurderes som en indkredsning af og et perspektiv på noget, der på forhånd *ligger derude* og venter på at blive opdaget, eller om det analyserede genstandsfelt udelukkende ses gennem forskerens særlige optik og sociale og psykologiske forudsætninger (jf. Elle, 1998: 97-98). Dette har i de senere år især været fremme i forbindelse med debatten om socialkonstruktionistisk inspirerede analyser over for bl.a. psykodynamiske. Mens socialkonstruktionismen principielt ikke vil vide af antagelser omkring essens, og heller ikke interesserer sig for verden som realisme, går de psykodynamiske teorier for de flestes vedkommende ud fra psyken og verden som realistiske udforskningsområder. Bevægelserne i det psykiske apparat ses som en realisme, der har rod i antagelser om psykens essentielle funktionsmåde på den ene side, og sociale og samfundsmæssige forhold på den anden. Carsten René Jørgensen (2002:125) sammenfatter de to aspekter i en synsvinkel, som også kan gælde for min tilgang: Mennesket demonstrerer en "åbenhed for påvirkninger", idet det er biologisk "underdetermineret og underdefineret". Dermed fremhæves den store bevægelighed, der kan iagttages i menneskers funktionsmåder, og som er et resultat af spillet mellem konkrete betingelser og menneskers iboende psykiske dispositioner.

Teorier er særlige kulturelle konstruktioner og inddrages i et bestemt forskningsfællesskab, hvor man retter opmærksomheden mod dele af verden og

ikke mod andre. De indfanger ikke *det hele*, og verdens mangfoldighed risikerer at blive skåret og rettet til efter de teoretiske forskrifter således, at det ikke er muligt for forskeren at se andet end det, teorien udpeger. Dette gælder naturligt nok også for analyser og tolkninger i denne afhandling, og især antagelser omkring det ubevidste har kontroversiel status (jf. Peter Miller og Nikolas Rose, 2001:10ff).

I psykodynamiske analyser underlægges menneskers adfærd og udsagn det, som filosofen Poul Ricoeur kalder *mistankens hermeneutik* (1965/1980:52ff). Umiddelbart uforståelige og meningsløse udtryk mistænkes for at være spor af psykens bearbejdning af underliggende ubevidste motiver og intentioner.

Dette har betydning for afhandlingens epistemologi. Oplevede erfaringer på fænomenologisk niveau tolkes bl.a. med henblik på at fremdrage forbindelse til det ubevidste. Gennem sproget og helhedens organisering indkredses forestillinger, der peger på modsætninger mellem intention og virkelighed, mellem forventede og udeblevne reaktioner, og som spor af ubevidste processer kalder de på en dybere forståelse end den umiddelbare og hverdagslige.

Der eksisterer imidlertid en særlig problematik i denne forbindelse, der handler om anvendelse af det psykodynamiske teoriapparat i sammenhænge, som ligger uden for det terapeutiske rum (S. Lunn, 1996: 54ff).

Den klassiske psykoanalytiske terapi bygger på *overføring*. Dermed sigtes til et fænomen, som Freud (1916,17/1979: 491ff) har beskrevet som en aktualisering af ubevidste ønsker og konflikter i relation til en anden person, der reproducerer andre, vigtige relationer i personens tidligere liv. Oprindeligt blev begrebet udviklet i forbindelse med forholdet mellem analytiker og analysand, men overføring antages også at optræde i alle mellem menneskelige relationer i hverdagslivet. Den psykoanalytiske tolkning af det materiale, der viser sig i overføringen, sammenstykket af psykoanalytikeren til en hypotese, der gives som intervention til analysanden.

Psykoanalysen arbejder med, hvad der populært betegnes som aha-oplevelser<sup>14</sup>, der indgår som verifikation af analytikernes hypoteser. Den består i analysandens lettelse, af følelsen af at en konflikt via tolkningen er sat på plads. Denne form for verifikation er ikke tilgængelig uden for det terapeutiske rum, og dermed heller ikke som verifikation af tolkninger af interview som tekster. Dermed øges risikoen for overfortolkninger eller reduktion af komplekse problemstillinger til enkle

---

<sup>14</sup> Aha-oplevelse henviser inden for psykoanalysen til en subjektiv følelse af at en tolkning skaber sammenhæng i de psykisk repræsenterede oplevelser.

tydninger.<sup>15</sup> Faren kan afværges ved at dokumentere de træk, som tolkningen baseres på. I sidste instans må tolkningerne dog forstås som begrundede hypoteser om bestemte sammenhænge. Her er det, at den psykodynamisk inspirerede forsker må risikere også selv at blive genstand for mistænksomhed, hvilket jeg imidlertid søger at imødegå ved at fremlægge præmisserne for mine konklusioner.

### *Generaliserbarhed*

Undersøgelsen er ikke en i statistisk forstand repræsentativ. Imidlertid vil jeg hævde, at disse personers udsagn og mønstre dækker mere end lige deres egen person, dvs. at de er *eksemplariske* (K. Weber, 1995: 143). I mine tolkninger lægger jeg vægt på at forstå lærerne som *individuals without individualising* (Stapley, 1996:59). Det vil sige, at de forskellige udsagn ganske vist formuleres af enkeltindivider, men de tolkes i forhold til genkomne træk i hele interviewmaterialet som indikationer på tendenser i de fælles gruppetilhørsforhold. Dermed ses udsagnene ikke først og fremmest i relation til personernes individuelle baggrund og orientering, men i forhold til træk, der opfattes som tendenser i professionen som helhed på et bestemt tidspunkt.

Kvale (1994:228-29) henviser til en ide om "læsergeneraliserbarhed" som en måde at forstå begrebet generalisering eller repræsentativitet på. Dermed peger han – med henvisning til Freuds casestudier – på materialets muligheder for at generalisere på læserens egne erfaringer. Det vil sige repræsentativiteten først kan afgøres, når f.eks. gymnasielærere læser afhandlingen og udtaler sig om, hvorvidt de kan genkende træk eller ej.

Denne form for generaliserbarhed indebærer mange faldgruber. F.eks. er det i allerhøjeste grad et spørgsmål, om de personer, som en undersøgelse drejer sig om, er de mest pålidelige personer til at vurdere om resultaterne kan generaliseres til et bredere felt.

Jeg henholder mig først og fremmest til det Kvale (1994:228) omtaler som "analytisk generaliserbarhed". Det indebærer, at analysen ud fra de fremlagte teoretiske begreber antages at dække et større felt end den konkrete undersøgelse. Den må forventes at kunne overføres til "en sammenlignelig situation" (ibid.: 229), hvor tilsvarende metoder, procedurer og teori bliver anvendt.

---

<sup>15</sup> Når jeg taler om reduktion i forbindelse med psykodynamiske tolkninger, tænker jeg på analyser, der generaliserer tendenser ud over, hvad den analyserede genstand kan bære. Et eksempel kunne være en trend i 1980'erne, hvor alle i en generation blevet diagnosticeret som narcissister (Ziehe et al, 1983). I forbindelse med tekstanalyser er der også eksempler på rovdrift på principperne i Freuds drømmetydning.

### *Validitet og reliabilitet*

Diskussionen om validitet er inden for det kvalitative metodefelt mangetydigt og heterogent. Jeg har valgt i min afhandling at støtte mig til Kvale (1994: 213ff) og Gerd Christensens (2002: 26) sammenfatning af en omfattende litteratur om videnskabelighed og validitetsspørgsmål. Hovedkonklusionen er, at de traditionelle positivistisk udviklede begreber om validitet ikke kan overføres til kvalitativ forskning, men må omdefineres. Kvale forkaster ikke totalt et begreb om sandhed, men reformulerer det således, at det ikke henviser til objektive universelle sandheder, men til situationsbestemte, personlige og sociale former for sandhed med fokus på dagliglivet og den lokale fortælling. Metodologien er ideografisk, idet aktørernes subjektive fortolkning af verden ses som kilden til forståelse, hvorved mulighederne for at udlede generelle lovmæssigheder begrænses. Undersøgelsen fraskriver sig dermed krav på ontologisk objektivitet, og stræber i stedet efter en metodologisk objektivitet (Gerd Christensen, 2002: 24 - 25).

En særlig vigtig pointe hos Kvale er, at validitet som baseret på kriteriet om gentagelighed, dvs. antagelsen om, at samme undersøgelse under samme omstændigheder vil vise samme resultater, forskydes til kriterier om kohærens i tolkningen af det empiriske materiales omfattende system af udsagn samt de tolkningsmæssige implikationer af de teorier, der inddrages i forskningen. Med denne forskydning væk fra kriteriet om reproducerbarhed, bliver validitet til et spørgsmål om åben fremlæggelse af forskningsprocessens præmisser og trin. Det har mine bestræbelser gået ud på i dette kapitel.

### **XI. Begrænsninger og svagheder i afhandlingen**

En begrænsning i afhandlingen er, at jeg ikke kan redegøre for de specifikke relationer mellem ledelse, lærergruppe, pædagogisk råd og teamene samt lærernes forvaltning af deres fag.

Undersøgelsen ville i gruppeanalytisk henseende desuden have øget sin værdi, hvis det havde været muligt for mig at observere gymnasielærernes konkrete interaktioner i deres team. I denne afhandling har jeg måttet begrænse mig til at fremlægge analyser af, hvad lærere siger *om* interaktionen i gruppen, ikke af *observationer af* den konkrete interaktion.

Metodisk og indholdsmæssigt forekommer der i afhandlingen en uklarhed, idet enkeltinterviewene og teaminterviewene ikke belyser samme emner. Dermed opfylder de to interviewformer ikke den hensigt, jeg som udgangspunkt havde.

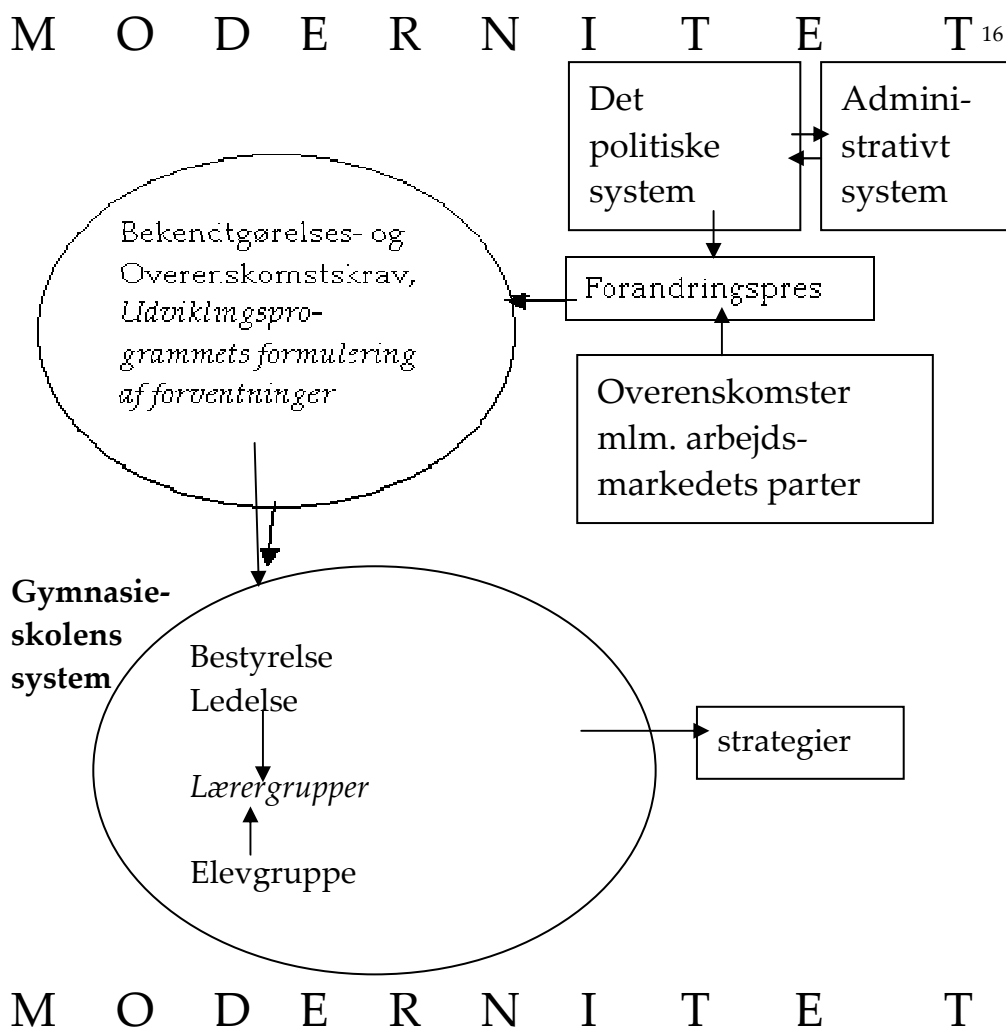
Enkeltinterviewene bliver derimod set indholdsmæssigt som reference for teaminterviewene.

Mit tidligere tilhørsforhold til gymnasieskolen er både en styrke og en svaghed i denne sammenhæng. Jeg kan dechiffrere indforståede bemærkninger og indleve mig i lærernes fortællinger, men jeg er også præget af den fornuft, som hersker i gymnasieskolen. Mit virke som tidligere gymnasielærer gør mig således både mere blind og mere seende, når jeg hører, analyserer og fortolker lærernes fortællinger.



# Kapitel 3: Afhandlingens teoretiske ramme og centrale begreber

Afhandlingen beskæftiger sig med måder, hvorpå krav fra det politisk-administrative system omsættes af lærerne til bestemte strategier i gymnasieskolesystemet. De interne relationer i lærergruppens subsystem i gymnasieskolen skal i denne afhandling ses som *figuren*, mens moderniseringen som indhold og proces er *grunden*. I hvert af disse systemer er det særlige fokuspunkt markeret med kursiv i den følgende model:



<sup>16</sup> Modernitet som en betegnelse for samtidens bevidsthedsmæssige tendenser omtales først i kapitel 4.

Af modellen kan man få indtryk af, at de forskellige processer sker enstrenget og uafhængigt af de mange andre forhold som spiller sammen i og mellem de to systemer. Dette er imidlertid ikke den opfattelse, jeg ønsker at formidle, men af omfangsmæssige grunde har jeg måttet begrænse mit fokus til processer i lærergrupperne, og dette afspejler modellen.

I dette kapitel fremlægger jeg mine teoretiske indfaldsvinkler og præsenterer begreber som anvendes i analysen af brudflader i disse processer på både system-, kultur- og psykodynamisk niveau i dagligdagen.

### **I. Tavistocktraditionen, dens forudsætninger, centrale tankegange og begreber**

Den beskrevne betragtningsmåde er inspireret af den engelske Tavistocktradition inden for organisationsanalysen. Den er af særlig interesse for mig i denne forskningsproces, idet den - modsat andre retninger - kombinerer både systemteoretiske og gruppedynamiske indfaldsvinkler til analysen af forandringsprocesser. Desuden opererer forskerne i denne tradition med, at processer på bevidste/ubevidste niveauer ikke kun gælder for individet, men også for organisationer. Dermed går deres analyser dybere end andre teoretikere, der arbejder med *the human factor* (Jaffe, 2001:22) i organisationers processer.

Den såkaldte Tavistock Clinic blev oprettet i 1920 og bestod frem til kort efter anden verdenskrig, hvor den blev relanceret som The Tavistock Institute of Human Relations. I dag findes der både en klinik og et institut. Det er en uafhængig konsulent- og forskningsinstitution, hvortil der både var og er knyttet antropologer, sociologer, psykiatere og psykologer.

Instituttets arbejde knytter således an til et bredere forskningsfelt, der vedrører gruppeadfærd i bl.a. familier og organisationer. Det har direkte og indirekte fået betydning også i Skandinavien for synet på organisationer, og på hvad der mere alment skaber menneskelig trivsel i institutioner og i familien.

Tavistockskolens forskningsindsats har bevæget sig uden om dagsaktuelle og moderigtige *buzzwords*, der dukker op inden for forskellige management- og human resource strategier, og den har fastholdt en tilknytning til den historiske tradition inden for gruppe- og organisationsanalysen. I det følgende vil jeg demonstrere dette ved for det første at præsentere inspirationer og indflydelser fra tilgange, der går tilbage til det tyvende århundredes første halvdel. For det andet præsenterer jeg centrale begreber og tankegange, der ligger i denne tradition

gennem en kort gennemgang af vigtige sider af Melanie Kleins objektrelationsteori og af Bions udvikling af disse teorier til en egentlig psykodynamisk gruppeteori, der af andre teoretikere kobles til den åbne systemteori. I et efterfølgende afsnit forbinder jeg disse teorier til en kulturanalyse som udgør et grundlag for, at post-kleinianske analyser kan kobles til en bredere samfundsmæssig sammenhæng. I denne gennemgang introducerer jeg således tankegange samt kernebegreber, der anvendes i forbindelse med denne afhandlings analyser og tolkninger.

## II. Historien

### *Organisationsteorier*

1800-tallets industrielle udvikling skabte et afsæt for en systematisk beskæftigelse med organisationer, der blev understøttet af den øgede industrielle konkurrence på markedet. I den forbindelse er F.W. Taylors teori om *scientific management* fra begyndelsen af 1900 banebrydende. Hans ideer bygger på et princip om, at der findes én måde, som er den *bedste* i forbindelse med organiseringen af industriel produktion. Denne måde, mener han, kan studeres og fastlægges ud fra videnskabelige principper.

I Taylors koncept bliver arbejdere betragtet som en slags maskiner, hvis dele kan styres ved, at de foretager nøje definerede bevægelser. Motoren er en relativt høj løn. Scientific management modellen afslørede dog i praksis sin store begrænsning ved at den udløste en række industrielle konflikter og modstande blandt arbejderne.

En anden og senere gren af organisationsforskningen fokuserer – delvist som reaktion på erfaringerne fra Taylors virksomhed - på psykologiske og sociale forhold i arbejdet. Det første større bidrag til udviklingen af en egentlig organisationspsykologi blev udviklet i de omfattende Hawthorne-undersøgelser fra perioden 1924-1932. Her interesserer man sig bl.a. for den betydning positiv opmærksomhed har for en gruppes arbejde, og for de sociale relationers indflydelse på de ansattes produktivitet. Undersøgelserne har senere dannet skole inden for organisationspsykologien under overskriften *Human Relations*. Hawthorne-undersøgelserne og *Human Relations* har været inspirator for Tavistocktraditionen, og de har inspireret til udviklingen af den såkaldte *sociotekniske skole*. Den har oprindeligt haft betydning for navnlig de industrivirksomheder, hvor ideen om *selvstyrende grupper* først blev introduceret.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> "Socio-tekniske" erfaringer blev gjort i bl.a. den engelske kulmineindustri da selvstyrende grupper og demokrati blev indført efter anbefaling af forskere fra Tavistock ( Trist og Bamforth) i 1950erne. Arbejdspsykologerne Thorsrud og Emerys anbefalinger i 1960erne ud fra samme principper har inspireret til

I 1950'erne udvikles der imidlertid en mere individorienteret organisationspsykologisk tilgang, der benævnes *Human Resources*, der har vist sig særdeles indflydelsesrig. I modsætning til *Human Relations*-tilgangen bygger *Human Resources* på antagelser om medarbejdernes individuelle motivationsstruktur, og her spiller Maslows berømte behovspyramide en vigtig rolle.

De enstrengede antagelser om det menneskelige individs psykologi, der er indeholdt i denne tilgang, kan imidlertid ikke passes ind i den management *trend*, der fulgte den generelle *cultural turn* i videnskaberne i 1980'erne, og som fremhævede *kulturens* betydning for organisationers succes. Dermed anskues organisationerne ud fra et helhedssynspunkt snarere end individets, og i en vis forstand reintroduceres begrebet om *gruppen*, men i en anden ikklædning end i *Human Relations*. Interessen for kultur i organisationer får konkurrence af interessen for de mere dynamiske processer, der forbindes med læring, og som sætter sig markant igennem i slutningen af 1980'erne og – især - i 1990'erne under konceptet *den lærende organisation*. Her ses på samspillet mellem de enkelte dele i form af bl.a. team og organisationen som helhed ud fra et læringssynspunkt. Konceptets tankegange dukker op i de managementmodeller, der ligger bag gymnasieskolens modernisering, og som betegnes New Public Management (Kurt Klaudi Klausen, 1996: 90), og dermed findes dette koncept således centralt på moderniseringens landkort. På den ene side fokuseres der på det enkelte individ som en resurse, der skal optimeres, på den anden ses det læringsmæssige og kulturelle samspil mellem organisationens medarbejdere og den kollektive indsats som et afgørende udviklingspotentiale.

Efterhånden vinder desuden en anden ny organisatorisk *trend* indpas. Med støtte i 1990'ernes *linguistic turn* og socialkonstruktionismen understreges sprogets og de dominerende diskursers betydning for konstruktionen af forståelsesformer i menneskelige sociale forhold, deriblandt organisationer. I forlængelse deraf er der udviklet forskellige tilgange, der kan placeres under paraplyen *systemisk arbejde med organisationer* (D. Cambell et al, 1994: 9ff), og hvis mål ikke er at forklare organisationers bevægelser, men at iagttage og tydeliggøre delenes samspil med

---

de kriterier, der blev indført i forbindelse loven om psykisk arbejdsmiljø (1977). Der kræves i loven, at medarbejderne skal have muligheder for læring og for at træffe beslutninger vedrørende eget arbejde. De skal opleve, at deres indsats er forbundet med anseelse og anerkendelse, og de skal se mening, sammenhæng og fremtidsperspektiver i arbejdet. En tilsvarende tankegang findes i LOs begreb om "Det udviklende arbejde", der blev formuleret i 1990.

helheden.<sup>18</sup> Denne tilgang kan dog ikke redegøre for, hvorfor nogle magtfulde diskurser ikke vinder genklang i bestemte sammenhænge, og hvordan følelser, der ikke er sprogligt formulerede, opstår og forbinder mennesker med hinanden på godt og ondt. De psykodynamiske organisationsteorier, der får en renæssance også i disse år, inddrager derimod de interpersonelle relationers skjulte mening og emotionelle forankring.

### *Gruppenanalytiske teorier*

Den tankegang, der udmærker Tavistockskolens virke frem for andre organisationspsykologiske retninger, hænger som nævnt sammen med de ideer som *Human Relations* skolen præsenterede i 1930'erne. Imidlertid var der set i et større perspektiv også en generel interesse for gruppefænomenet i første halvdel af det tyvende århundrede, og denne interesse vendte tilbage i slutningen af 1960'erne og i begyndelsen af 1970'erne for igen på ny at dukke op i nutiden.<sup>19</sup>

Omkring 1900 banede William McDougall og W. J. Sumners analyser af gruppen vejen for Sigmund Freuds *Group Psychology and the Analysis of the Ego* (1921). Det er det første psykoanalytiske værk om gruppen.<sup>20</sup> Freuds teorier om grupper blev overtaget og omformet af andre forfattere, og i 1930'erne og 1940'erne blev de inddraget i analyser af den eskalerende fascisme forud for anden verdenskrig. F.eks. skrev Wilhelm Reich sig ind i det politiske domæne med analyser af fascismens massepsykologi.

Der er imidlertid andre end Freud, der har haft stor betydning for udviklingen af Tavistockinstituttets forskning. Uden for psykodynamikernes rækker skal specielt Kurt Lewin nævnes. Hans ide om gruppen-som-helhed samt hans eksperimenter med forskellige ledelsesformer i grupper sidst i 1930'erne har inspireret forskere i Tavistocktraditionen.<sup>21</sup> Inden for den eksperimentelle psykologi har man også

---

<sup>18</sup> Denne tilgang skal ikke forveksles med den systemteoretiske. Ganske vist er der fælles inspirationskilder, men de adskiller sig markant fra hinanden ved at systemikerne netop understreger, at bevidsthed handler om sproglige konstruktioner, mens systemteorien i samarbejde med de psykodynamiske teorier opererer med det psykiske apparats specifikke forarbejdning af både en indre og en ydre realitet.

<sup>19</sup> *Gruppen* optræder i dag – ved siden af i organisationsanalyser og teambuilding koncepter - også i forskellige TV reality shows og litteraturen (et nyligt eksempel er Chr. Jungersen, 2004).

<sup>20</sup> Gustave Le Bons værk fra 1895 opfattes dog almindeligvis som den første teoretiske beskrivelse inden for dette felt, og Freud henviser også til ham. Han grubler over gruppens eller *massens* gåde. Individet som en rationel, myndig enhed transformeres ifølge Le Bon under påvirkning af en *kollektivsjel* til en *masse* hvor dets dømmekraft og følelsesliv reduceres i en grad hvor Le Bon mener, at gruppen omskaber individet til *barbar* ved at tillade det uhindrede afløb for dets drifter.

<sup>21</sup> Derudover er hans tanker om gruppen her-og-nu samt intergruppeprocesser, ledelsesstile og aktionsforskning vigtige for Tavistockskolen (jf. Heinskov og Visholm, 2004).

beskæftiget sig med det tema, der yderligere er centralt for dens teoretiske og praktiske arbejde, og som handler om, hvordan gruppen som *gruppe* bliver til mere end individerne tilsammen.<sup>22</sup> Forskellige forsøg demonstrerer, at gruppedeltagere ofte indordner sig under en fælles konsensus på en måde, som de som enkeltindivider ikke kan forklare, og som de også ofte tager afstand fra. Dette emne har også optaget den engelske, psykoanalytisk inspirerede psykiater W. Bion, der kan ses som den væsentligste teoretiker i Tavistocktraditionen. Senere i kapitlet redegør jeg for de centrale tanker i hans værk om gruppen.

### III. Tavistock skolens centrale begreber og antagelser

I det foregående har jeg placeret Tavistockskolen i dens historiske kontekst. Her vil jeg gå nærmere ind på de centrale antagelser i denne skoles teorier. Jeg har ovenfor nævnt Freud blandt inspirationskilderne, men det er ikke ham, men Melanie Klein der har den altafgørende betydning for det psykodynamiske indhold i de tilgange, som er repræsenteret i denne tradition.

I klinikkens første år bekendte de toneangivende forskere sig til *dynamic psychologies*. Med dette sigtede de bredt til teorier, der var udformet af S. Freud, C.G. Jung og A. Adler, men der var langt fra enighed omkring dette udgangspunkt. Flere af medarbejderne var mere somatisk orienterede og udtrykte deres forvirring, når *det ubevidste* blev nævnt. Omkring 1930 blev det psykodynamiske grundlag dog præciseret, og kravene til de ansattes indsigt deri skærpet. Referencerammen blev objektrelationsteoriene, der var under udvikling i 1930erne med Melanie Klein som frontfigur.

#### *Melanie Klein*

Ingen teori, der opererer med psykiske kræfter inden for en psykodynamisk ramme, er uberørt af Sigmund Freuds psykoanalyse. Hans skelsættende diktum er, at "jeget ikke er herre i sit eget hus" (1917/1981:20), og i forlængelse deraf påviste han, at ubevidste processer i vidt omfang er styrende for menneskets tanker og handlinger. Dermed foretog et opgør med forestillingen om subjektet som en

---

<sup>22</sup> Den eksperimentelle tradition udvikledes fra 1930erne og fremefter. Der kan i den forbindelse nævnes navne som Asch, Sherif, og Milgram. Berømte er især Milgrams eksperimenter med den parathed, mennesker i grupper udviser, når de afkræves at tilføje andre fysisk smerte. Gruppens overgribende betydning for reaktioner og meningsdannelse ligger også til grund for Irving Janis' berømte analyser af kommunikationsprocesser i det virkelige liv på storpolitisk niveau. Han beskriver bl.a. kommunikationen i den gruppe af rådgivere som præsident Kennedy havde samlet omkring sig i forbindelse med Cubakrisen. Janis' konkluderende pointe fremgår af titlen på hans bog: "Groupthink. The desperate Drive for Consensus at any Cost" (1971).

bevidst og intentionel helhed, hvilket udgør den afgørende forskel mellem psykodynamiske retninger og andre psykologiske teoridannelser.

Melanie Klein var i begyndelsen af sin karriere en tro elev af Freud, men fra omkring 1930 markerede hun sig i stigende grad som en selvstændig teoretiker, og hun blev en af de førende inden for den retning, der betegnes *objektrelationsteorien*. Sammenfattende drejer denne sig om

[...]psykologiske skoledannelser, der baserer sig på psykoterapeutiske erfaringer, og hvis teori fokuserer på samspillet mellem interagerende psykiske kræfter, som både kan repræsentere drifterne og samfundet (Ole Andkjær Olsen, 2002:649)

Kleins version af psykoanalysen adskiller sig i sin udviklede form fra Freud først og fremmest i fem henseender.<sup>23</sup>

*For det første og vigtigst* har hun som nøglebegreb *fantasi*, hvorved hun understreger de emotionelle forestillinger, der forbindes til objektrelationerne frem for de driftsmæssige mål, der er vigtigst hos Freud. Hun erstatter ordet *fantasi* med begyndelsesbogstav "f" også på engelsk, med "ph" således at det staves "phantasies". Derigennem ønsker hun at markere afstand til det indhold, som hverdagssproget forbinder med fantasier.

Hvor Freud beskriver fantasieren som vendt bort fra realiteten, og sætter realitetstesten af indre forestillinger som alternativ til fantasiens ønskeopfyldelse, ser Klein realiteten som til stede i de indre repræsentationer som formes i samspil med fantasiaktiviteterne. De indre repræsentationer udgør således en psykisk realitet, hvor dikotomien virkelig/ uvirkelig ikke eksisterer. Alt hvad individet tænker, føler og i sidste instans gør, er ifølge Klein afhængigt af den måde, hvorpå bevægelser på det indre og det ydre plan fantaseres og repræsenteres psykisk.

*For det andet* betragter Klein begge køns relation til moderen som centralt i de første år, hvorimod Freud går ud fra, at barnet har et objektløst autoerotisk/narcissistisk udviklingsstrin før objektorienteringen. Han tillægger desuden faderen langt større betydning i forældre-barn relationen end Klein.

*For det tredje* forstår Klein barnets relation til moderen og senere faderen (og andre) i modsætning til Freud, som drevet frem af orienteringer mod objektrelationer og ikke af ønsket om spændingsudløsning.

---

<sup>23</sup> Sammenfatningen er baseret på en bred læsning af Freud og Melanie Kleins værker hvoraf der særligt kan nævnes følgende: Freud (1915,1916/1979) *Introductory Lectures on Psychoanalysis*, Freud (1932,1933/1979): *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*, Melanie Klein (1961/1975): *Narrative of a Child Analysis*, *The Selected Melanie Klein* (Juliet Mitchell, ed., 1986) samt R. D. Hinshelwood (1991): *A Dictionary of Kleinian Thought*.

For det fjerde er det objekterne (de gode og de onde) og ikke energibesættelserne, der er mobile i psyken. Gennem projektioner overfører subjektet dets egne impulser og følelser på verden, gennem introjektioner indoptager det sider af samme sociale verden. Da verden er fyldt med betydning – trusler, trøst, stimulation osv. – foregår de introjektive og projektive processer som en konstant udveksling af psykiske processer i et samspil mellem det indre og det ydre, der især ses som dynamiseret af angst og forsvar mod angst.

For det femte opererer Klein ikke med en fasebestemt udvikling i Freuds forstand, men med subjektets indtagelse af to på hinanden efterfølgende *positioner* i den tidligste barndom, og som endvidere også ses som positioner, subjektet alternerer imellem livet igennem.

### *Ambivalens*

Ambivalens – ubevidste modsatrettede følelser over for samme genstand – er et helt centralt begreb hos Klein, og det indgår også i hendes teori om subjektets indtagelse af de to mulige positioner.

Klein tager afsæt i antagelsen af, at mennesket besidder en dobbelthed af livs- og dødsdrifter<sup>24</sup>. Hun fremlægger en teori om, hvordan dødsdriften i det nyfødte barn opleves som en så stor trussel, at alle ansatser til en sammenhængende personlighedsdannelse går i stykker i den af Klein betegnede *paranoid-skizoide position*. Dette ser hun som følgeeffekten af, at dødsdriften i fantasien vendes som aggression mod indre objekter. Aggressionen udløser angst, dels på grund af forestillingen om modangreb fra indre onde objekter, dels af angsten for at aggressionen fører til tab af moderen som elsket indre objekt (Klein, 1946/1986:200). Den ambivalens, der principielt eksisterer i forholdet til moderen, opleves som uudholdeligt destruktiv og udløser forsvarsmekanismer. Centralt i denne position er en skizoid affektiv spaltning i gode og onde objekter gennem en proces, der betegnes som *splitting*, hvor gode og onde aspekter af selv- og objektrepræsentationerne søges adskilt som *partialobjekter* (Klein, 1946/1986:176ff),

---

<sup>24</sup> Freud når frem til denne opfattelse omkring 1920, og den overtages af Klein. Videnskabsteoretisk befinder Freud sig imidlertid i en mere uklar position mellem natur- og humanvidenskaberne end hun. Som barn af sin tid opfattede han til det sidste (1941) sin videnskab som naturvidenskabeligt funderet: "Psychoanalysis is a part of the mental science of psychology [which is] a natural science. What else can it be?" (1940:282, citeret efter Stapley, 1996: 21). Dermed viste han en ambition om at udvikle en videnskab, der realiserer den logiske positivismes mål om at finde lovmæssigheder mellem iagttagelige fænomener som grundlag for at forklare og forudsige hændelser. Denne ambition sættes imidlertid i relief af, at fortolkning – der henviser til hermeneutikkens ide om forståelse som endemålet - var hans primære metodiske greb. Klein er med sin interesse for drifternes *indhold* længere fra det naturvidenskabelige ideal.



og det gode bliver dermed oplevet som adskilt fra det ondes angreb. De gode objekter idealiseres, og de onde tillægges voldsom ondskab.<sup>25</sup>

Under positive omstændigheder vil den gode mor (det gode bryst som partial – eller delobjekt) introjiceres som et indre godt objekt, og dermed skabes grundlaget for udvikling af basal tillid og evnen til at rumme ambivalente følelser i den position, som Klein betegner som den *depressive*. Muligheden for at indtage denne position udvikles i menneskets første tid i forlængelse af, at barnets opfattelsesevner og motorik gør det i stand til at opfatte helheder, og desuden til så småt at skelne mellem den indre og den ydre verden (Klein, 1935/ 1986:116ff). Betegnelsen ”depressiv” kan lyde som en tragisk udvikling, men er ifølge Klein det modsatte. Eftersom delobjekter bliver integreret i forestillingen om et totalobjekt, kan barnet i højere grad rumme ambivalensen. Moderen og barnet selv ses i højere grad som hele personer med både gode (behovsopfyldende) og onde (frustrerende) egenskaber.<sup>26</sup>

At objektet udstyres med såvel gode som onde aspekter, skaber følelser af ambivalens i forhold til nære objekter og omverdenen, hvilket fremkalder angst. Men her er den af depressiv karakter, dvs. den ledsages af skyldfølelse over de aggressive elementer i relationen. Det er altså ikke de modsatrettede følelser mod samme objekt der udløser angsten, derimod fantasien om den skade aggressionen kan foranledige.

Der er tre mulige reaktionsformer i den depressive position. Hvis angsten er for voldsom, vil subjektet regrediere til andre, mere primitive forsvarsmekanismer i den paranoid-skizoide position, hvor realiteten splittes op i godt og ondt, fornægtes eller idealiseres. En anden reaktionsform er illusionen om, at selvet besidder en almagt, der ikke kan trues (betegnet som ”manisk forsvar”, Klein, 1935/1986:133). Endelig – og det ses som den modne, depressive form – kan subjektet med støtte fra et overvejende godt indre objekt søge at *reparere* det ydre objekt, altså genskabe et overvejende positivt og helt billede, der *integrerer* de to aspekter (Klein, 1975:44). Imidlertid indtages - som tidligere fremhævet - de kleinianske positioner med de dertil knyttede forsvarsmekanismer ikke én gang for

---

<sup>25</sup> *Splitting* skal imidlertid ikke entydigt ses som en i social forstand negativ forsvarsmekanisme. Det kan være en vej til at sikre subjektet positive indre objekter, der kan åbne en mulighed for en mindre defensiv form for psykisk integration af konfliktuerende aspekter.

<sup>26</sup> Klein placerer disse positioner udviklingsmæssigt inden for barnets første år. Senere teoretikere – bl.a. Andkjær Olsen og Køppe (1996) mener, at der er empirisk belæg for at se dem som en udvikling i 2-3 års alderen.

alle. Alt efter det oplevede angstniveau, sker der bevægelser, der har resonans af den ene og den anden position livet igennem, og det er i den betydning, jeg arbejder med dem i denne afhandling.

Det psykiske forsvar mod ambivalens er snævert knyttet til forskellige former for projektive mekanismer, og som sådan knyttet til *individet-i-relation*. Jeg vil her opholde mig ved begrebet projektion, eftersom det er væsentligt for forståelsen af de forskellige forsvarsmekanismer, men uklart defineret af Klein selv.

De centrale betydninger, hvormed Klein anvender begrebet projektion, er følgende: Begrebet beskriver for det første en *eksternalisering* af en uudholdelig indre konflikt, hvorved den sættes i scene i det ydre med andre personer som medspillere. For det andet beskriver det en bortkastelse ("expulsion") af onde indre objekter til omverdenen, og dermed foregår der en *projektion af dele af selvet* over i omverdenen. Den sidstnævnte mekanisme indgår i det, der betegnes som *projektiv identifikation*, men dækker ikke præcis det samme (Klein, 1946/1986:197-98).

Begrebet projektiv identifikation indeholder både begrebet *identifikation* i betydningen at sætte eller gøre to ting identiske, og begrebet *differentiering* i betydningen at sætte eller gøre to ting forskellige. En gennemført projektiv identifikationsproces består i en form for enighed mellem A og B om, at A er forskellig fra det projicerede, og at B er identisk med det projicerede. Således ligger det implicit i den projektive identifikationsproces, at modtageren, der identificerer sig med det projicerede, samtidig projicerer et komplementært indhold retur, altså bekræfter, at A ikke længere besidder det projicerede (Visholm, 1993:102). Sammenfattende sætter Visholm et skel mellem projektion og projektiv identifikation ved at understrege, at der "kun skal én til at projicere, men der skal mindst to til en projektiv identifikation" (ibid:104). Dermed understreges det, at denne proces foregår interpsykisk, og at den snarere er rettet mod relationen end objektet.

Indholdet i begrebet projektiv identifikation er imidlertid meget omdiskuteret. Uden at jeg vil komme nærmere ind på de forskellige udlægninger, vil jeg nævne, at Andkjær Olsen (2002: 620-21) lægger vægt på, at Klein etablerer et skel mellem projektion og projektiv identifikation, hvor subjektet kun i det sidste tilfælde fastholder forbindelsen til det projicerede. Det vil sige, at processen består i, at subjektet evakuerer noget af sig selv over i den anden, men samtidig opretholder det en navlestreng til dette, hvorigennem det kan trække det investerede tilbage på given foranledning. I modsætning dertil læser Hinshelwood (1991:179ff) Klein

sådan, at i begge tilfælde benægter subjektet forbindelsen til det projicerede. Dvs. den ubevidste forbindelse mellem to parter i den projektive identifikation som Andkjær Olsen og Visholm nævner, eksisterer ikke i Hinshelwoods udlægning. Det er Olsen og Visholms forståelse af begrebet, jeg i denne sammenhæng vil følge.

### *Kleins ontologiske position*

Til sidst i denne præsentation af Klein vil jeg kort kommentere Melanie Kleins videnskabsteoretiske placering. Hun er den teoretiker, der forbinder de forskellige tilgange, som anvendes i afhandlingen, og derfor ser jeg det som vigtigt at kommentere de ontologiske antagelser, hun arbejder ud fra. Jeg forholder mig kritisk til dem, dels fordi de i sig selv er tvetydige, dels fordi hun opererer med forståelser af relationen mellem subjekt og drift, som jeg ikke skriver under på.

Menneskets livsprojekt er i Kleins udgave en bearbejdning eller "working through" (Klein, 1939/1985:12) af subjektets forhold til realiteten, og her indgår ambivalens og forsvar organiseret i de to positioner som grundlæggende begreber. Om den ene eller anden position dominerer i, afgøres af *samspelet* mellem indre og ydre, der igen afhænger af både de ydre faktiske forhold og personer og individets indre natur:

I have spoken of introjection of the external world and have hinted that this process continues throughout life. Whenever we can admire and love somebody – or hate and despise somebody – we also take something of them into ourselves and our deepest attitudes are shaped by such experiences [...] I can here only touch on the importance of actual favourable and unfavourable experiences to which the infant from the beginning subjected, first of all by his parents, and later on by other people. External experiences are of paramount importance throughout life. However, much depends even in the infant, on the ways in which external influences are interpreted and assimilated by the child; and this in turn largely depends on how strongly destructive impulses and persecutory and depressive anxieties are operative. (Klein 1959/1985:13).

Med belæg i formuleringer som ovenstående kan Kleins teorier ikke betragtes som driftsdeterministiske, idet hun i sine tolkninger tillægger de ydre, reelle personer stor betydning for relationen subjekt - objekt. Imidlertid har hun som også tidligere angivet, også en mere entydig driftsmæssig tolkning af aggressioner.

Kleins forankring i driftsteorien har givet hende mange modstandere. Argumentet imod hendes teorier er på et næsten common sense-agtigt niveau, at tilværelsen byder på så mange reelle frustrationer af behov, at det ikke er holdbart at betragte menneskelige reaktioner som ensidige udslag af dets aggressive drifter. Det er

yderligere blevet anført en ideologisk betonet kritik, idet hendes opfattelse kan føre til en accept af menneskets principielle ondskab som et uundgåeligt vilkår for tilværelsen, og som ses som havende reaktionære implikationer.

Det er på denne baggrund, at de fleste postkleinianere – og her melder jeg mig også - tager afstand fra endimensionale essentialistiske opfattelser som Klein delvist står for.<sup>27, 28</sup>

### *W. Bions gruppeteori*

Udviklingen af grundlaget for en psykodynamisk gruppeteori er W. Bions værk, men med væsentlig inspiration fra Klein. Han var af uddannelse både historiker og psykiater og deltog desuden som helt ung i 1. verdenskrig. Han var fra et tidligt tidspunkt knyttet til Tavistock klinikken, hvor han i 1940'erne især interesserede sig for den dynamiske interaktion mellem deltagerne i ustrukturerede grupper (dvs. grupper uden klar styring), og i forlængelse deraf formulerede han sine grundlæggende begreber til analysen af gruppen. Resultaterne blev publiceret i i alt syv artikler mellem 1948 og 1951, der blev samlet til en udgivelse: *Experiences in Groups* (1961). Inspirationen fra Klein blev tydelig i hans arbejde, efter at han personligt havde gennemgået analyse hos hende.

Anvendelsen af Bions teorier har ikke primært været rettet mod arbejdet med patologiske tilfælde, men derimod mod indkredsning af generelle principper for gruppers adfærd og bevidsthedsdannelse.<sup>29</sup>

Klein interesserede sig ikke for gruppen som fænomen. Det er imidlertid hendes opfattelse af menneskets grundlæggende orientering mod objektrelationen, der

---

<sup>27</sup> Men der er også andre der tager det modsatte, driftsmæssige udgangspunkt. F.eks. lægger Juliet Mitchell (1986) mere vægt på Kleins antagelser omkring dødsdriften og de dertil knyttede fantasier end den sociale kontekst.

<sup>28</sup> Selve begrebet om subjektivitet kan også diskuteres. Bl.a. Peter Olsén (1977) har med afsæt i den kritiske teori argumenteret for en analyse af subjektbegrebet som henvisende til et historisk udviklet fænomen. Modsætningen mellem bevidste og ubevidste niveauer giver ifølge ham ikke mening i en historisk kontekst som f.eks. den middelalderlige. Det er først med individets opståen i oplysningstiden, der i Norden sætter sig igennem omkring 1700, at man overhovedet kan begynde at tale generelt om det ubevidste, fortrængninger osv. Dette er en længere og interessant videnskabsteoretisk diskussion, som jeg imidlertid af pladsmæssige grunde må lade stå hen i denne sammenhæng.

<sup>29</sup> Bion opfattes af nogle som i for høj grad fokuseret på gruppens negative sider, mens gruppeanalytiker H. Foulkes modsat ses som så fokuseret på de positive aspekter, at det nærmer sig idealisering (Nitsun, 1996).

tages et skridt videre hos Bion.<sup>30</sup> Han går ud fra en antagelse om menneskets iboende "groupishness", der dømmes det til livslangt at opleve ambivalens:

The individual is a group animal at war not simply with the group, but with himself for being a group animal and with those aspects of his personality that constitute his "groupishness" (Bion, 1961:131)

Mennesket vil, og vil dog ikke gruppen. *Krigen* opstår af flere grunde. Gruppen er den beskyttende instans, der sanskonkret kan beskrives som den *hud*, der afgrænser og omslutter individet i forhold til omgivelserne, og som skal ses som en symbolsk repræsentation af moder-barn relationen. Den gode gruppe er, i lighed med relationen til den gode moder, i fantasien selve *meningen*. Fraværet af gruppen (moderen) og den omsorg og næring, der i fantasien forbindes dermed, fortolkes og frygtes som tab af al sammenhæng og mening, hvorunder også hører individet selv. Samtidig betyder den tætte relation i gruppen, at al individualitet også trues med udslettelse. Således vil gruppen – i lighed med mor-barn relationen og andre senere udviklede relationer - omfattes af ambivalente følelser. Disse følelser kan ubevidst projiceres ind i gruppen, men opleves som om de stammer derfra. Gruppen er set i forlængelse deraf både kilde til angst og tryghed. De ambivalente følelser kan med paranoid-skizoide fantasier som underlag ikke tolereres, men bl.a. imødegås med splitting-mekanismer. I den depressive position kan begge aspekter integreres og rummes.

Ikke alene ses mennesket som uløseligt orienteret mod gruppen, det antages ikke at kunne eksistere uden spor af dets samlede gruppetilhørsforhold, hvor relationen til moderen ses som den første. I den forstand er gruppen og de følelser der er forbundet dermed - ifølge Bion - eksistentiel skæbne:

No individual however isolated in time and space, should be regarded as outside a group or lacking in active manifestations of group behaviour (1961:38).

Individet er født ind i den mindste gruppeenhed der findes. Individet bærer denne gruppe som psykisk repræsentation med sig i alle sine senere gruppetilhørsforhold hvor de videreudvikles på forskellige måder. De udgør de unikke indre

---

<sup>30</sup> Metapsykologisk afviger Bion på væsentlige områder fra Klein. Således omdefinerer han hendes begreb om objekter og taler om en psykisk funktion (alfa-funktionen), hvis opgave er at omsætte impulser til alfa-elementer. Imidlertid kan nogle af disse impulser - beta-elementer – ikke omsættes i psyken, men er protomentale symboler.

forbindelser mellem gruppetilhørsforhold der samles i det, der betegnes som personligheden:

Each [...] carries with him the groups of which he has been and is a member. His experience as infant, child and adolescent within his family, at school and at work, and the cultural setting in which he has been brought up, will thus affect, by the way in which they are moulded into his personality, the working relationships he makes with superiors, colleagues and subordinates (Bion, 1961:55)

Individuelle tilhørsforhold til forskellige grupper gør gruppen til en *intergruppe* – en del af et større antal grupper - såvel som til en *intragruppe*, hvor de indbyrdes relationer er i fokus. Således er en gruppe ikke kun en lokaliserbar enhed. Den er en forestilling om et tilhørsforhold, der kan være rettet mod konkrete og fantaserede relationer både i og uden for den aktuelle gruppe.

Erfaringer fra forskellige gruppesammenhænge betyder dels, at individet har erfaringer, behov og ønsker, der ikke nødvendigvis stemmer overens med gruppens, dels at personligt udviklede forsvarsmekanismer kan komme i konflikt med den aktuelle gruppes fælles forsvar. Det fælles forsvar er gruppens *matrix*:

[..] a group is more than the sum of its members. The explanation of certain phenomena must be sought in the matrix of the group and not in the individuals that go to make up the group. (Bion, 1961:132-133).

Gruppens grænser og matrix står vedvarende i fare for at blive opløst af kræfter inde i gruppen eller udenfor, der repræsenterer noget udefrakommende, markering af de enkelte individers særegenhed og forskellige intergruppertilhørsforhold. Deltagere kan skabe splittelse, forlade gruppen (eller direkte eller indirekte true med det), der kan komme nye gruppemedlemmer til, gruppen kan blive sammenlagt, få andre opgaver osv. Når sådanne forandringer sker, oplever gruppemedlemmerne trussel om disintegration, der kan imødegås med en endnu stærkere identifikation med gruppen i kontrast til andre grupper, eller med en identifikation med en bestemt subgruppe inden for den større og truede gruppe. Gruppens sammenhængskraft sættes altså på spil af forskellige faktorer, og dermed angribes mening og sammenhæng med efterfølgende angst for fragmentering af individet og gruppen. Dette gør, at der i alle mindre og større gruppesammenhænge momentvis eller for længere perioder – også i relativt velfungerende arbejdsgrupper – demonstreres mønstre, der udspringer af forsvar mod gruppens opløsning, og som ifølge Bion udspilles kollektivt gennem *gruppementaliteten*. Den er

[t]he unanimous expression of the will of the group, contributed to by the individual in ways in which he is unaware, influencing him disagreeably, whenever he thinks or behaves in a manner at variance with the basic assumptions. It is thus a machinery of intercommunication that is designed to ensure that group life is in accordance with the basic assumptions. (1961:65)

Gruppementaliteten er den følelsesmæssige mekanisme der ligger under fænomenet *matrix* og som binder den sammen til en gruppe, der adskiller den fra blot at være en samling af individer.

Andre forskere end Bion har beskæftiget sig med samme fænomen, men anvender forskellige betegnelser derfor. Gustave Le bon henviser i slutningen af 1800tallet til "a group mind", Freud (1921) taler om gruppens overjeg, Lewin (1939) beskriver "a group atmosphere", og Janis (1971) redegør for "group-think". Foulkes (1967) benytter og udvikler begrebet *matrix*. Freud, Foulkes og altså også Bion adskiller sig fra de øvrige ved at insistere på at gruppen, ud over at danne en overindividuel kollektiv enhed, også har sit eget ubevidste. Det vil sige at gruppen i en vis forstand bliver til et subjekt.

Gruppementaliteten udfoldes i overensstemmelse med gruppens "basic assumptions" (Bion, 1961: 105ff.) og danner en *grundantagelsesgruppe*. Dermed henvises til fælles antagelser om verdens beskaffenhed og reaktioner derpå, der som ubevidste mekanismer sætter sig igennem med det formål at sikre følelsesmæssigt fællesskab og tryghed. Som forsvar kan grundantagelser ses i forlængelse af de mekanismer, som Klein beskriver som splitting, benægtelse og idealisering. Ét sæt af grundantagelser handler om at gruppen befinder sig i en tilstand af *afhængighed*, et andet at den befinder sig i *kamp eller på flugt*, og en tredje om at gruppen skal samles i *håbet om at et par* i gruppen kan producere en hjælper eller Mesias-skikkelse, der kan føre gruppen frelst igennem trængslerne.<sup>31</sup>

I grundantagelsestilstanden – der som angivet veksler med arbejdstilstanden - sker der en udviskning af grænserne mellem de forskellige subjekter via projektive mekanismer. Dermed er det kun tilsyneladende, at der findes adskilte individer. Bion(1987:298) beskriver paradokset således:

---

<sup>31</sup> De forskellige grundantagelser er forsøgt placeret i en udviklingspsykologisk kontekst hvilket jeg ikke kommer nærmere ind på her. Andre teoretikere har bygget videre på denne teori. Turquet (1985) opererer således med grundantagelser i form af *oneness*, dvs. af forestillingen om gruppen som en idealiseret enhed. Lawrence, Bain og Gould (1996) har yderligere tilføjet endnu en grundantagelse: *Me-ness*. Her er den eneste realitet der regnes med, individets egen - andres fortrænges. Gruppen bliver således til en ikke-gruppe.

One disadvantage of the group situation is that seeing, say, six or ten people at the same time leads one to suppose that there are six or ten discreet personalities present. In other words, the distinct physiology of the participants is so dominant that one is liable to assume that the personality is similarly bounded up by physical appearance.

Imidlertid skal dette ikke tages til indtægt for, at den enkelte ikke har en særegen personlighed i forhold til den aktuelle gruppe, men denne personlighed har sit udspring i andre relationer, eller er et udtryk for at gruppen projicerer dets afspaltede dele over i et enkelt individ, der har særlig *valens* – dvs. en livshistorisk udviklet tilbøjelighed - for udtrykke denne del.

Samspelet mellem individers særskilte behov og gruppementaliteten skaber det som Bion betegner som *gruppekulturen*, som er den stemning, som gruppen udvikler sammen og i forhold til hinanden (ibid.:59-60). Der opstår således en form for gruppebevidsthed gennem en delvis ophævelse af det enkelte individs identitetsmæssige afgrænsning fra de andre.

Oplevelsen af at miste sin individualitet skaber (ubevidst) angst, der både kan imødegås med en understregning af individualiteten og med en stærkere identifikation med gruppen-som-helhed. Men det modsatte, at miste følelsen af at høre til i gruppen, er også forbundet med ubehag og angst og udløser tilsvarende forsvarsmekanismer.

På et fænomenologisk plan beskriver Bechgaard (1994:76) individers gruppeangst udtrykt på den ene side gennem ubehag ved "at stå frem i grupper og blive synlig som individ", og på den anden ved "at falde sammen med gruppen og blive usynlig som individ". Dermed oversættes de mere abstrakte teorier til genkendelige oplevelser i forbindelse med grupper.

### *Presset*

Jeg har i min indledende problemafklaring været inde på, at bl.a. læreropgaven udøver et indre og ydre pres, der har stor betydning for de strategier, som udvikles af gruppedeltagerne. Imidlertid er den ambivalens, der er forbundet med gruppetilhørsforholdet, i sig selv et emotionelt og intellektuelt pres, som individet og gruppen må håndtere. Hvor stærkt presset opleves, er afhængigt af gruppens og individernes specifikke omstændigheder.

Tankegangen hos Bion er grundlæggende, at uklarhed samt omfattende og modstridende krav i arbejdet med hovedopgaven øger presset. Dette fører til frustration, når gruppen oplever ikke at kunne magte opgaven og presset. Hvis de nødvendige resurser til løsningen af opgaven ikke er til stede, opleves situationen som et *fravær af kunnen* (Bion, 1962:83-84, Hinshelwood, 1991: 458-462). Ifølge Bion kan denne frustrerende følelse imødegås på tre måder: Den kan tolereres og



integreres, så fraværet af kunnen transformeres til *tanker* ("thoughts"), der i forbindelse med "an apparatus for thinking" modificerer frustrationen. Det gør frustrationen mere udholdelig, idet der skabes et grundlag for *refleksioner* som led i at lære af erfaringen.

Hvis frustrationen derimod ikke kan udholdes og integreres, skabes der *stress*<sup>32</sup>, og gruppen søger at undvige og slippe af med frustrationen via massive projektive identifikationer, der skaber *splitting* mellem gode og onde kræfter. I denne proces bliver ambivalensen polariseret i to modsatte værdimæssige poler. Dermed hæmmes evnen til at tænke i sammenhænge og se komplekse forbindelser.

Den tredje mulighed ligger imellem de to første: Afmagten benægtes og transformeres til en følelse af almagt (omnipotens). Også her hæmmes evnen til tankevirksomhed, idet den almægtige følelse skaber en illusion om, at det ikke er nødvendigt at undersøge og reflektere over omverdenens beskaffenhed.

En konstruktiv og vedvarende ændring af gruppens funktionsmåder kommer ifølge Bion først, når projektioner tages tilbage, og når gruppen kan acceptere og udtrykke sammensatte følelser som f.eks. hjælpeløshed, aggressioner og libidinøse impulser (Bion, 1967:58). Dette sker imidlertid ikke kun på foranledning af gruppen eller enkelte gruppemedlemmer, men - hvilket Bion ikke markerer - også på baggrund af en samfundsmæssig og kulturel kontekst, hvor der findes accept af erfaringernes sammensathed og incitamentet til at inkludere komplekse følelser i menneskers forskellige sammenhænge.

Bions eksperimenter med grupper havde til formål at øge gruppens og den enkeltes evne til at udholde de frustrationer, som presset på og i gruppen skaber. Dette skulle udvikles gennem tankevirksomhed, refleksion og læring som integrerede processer. Således var målet, at refleksion - i - handling skulle kombineres med refleksion - over - handling.

Bion etablerede som eksperimentelt felt en særdeles frustrerende situation. Mennesker blev placeret i en gruppe med Bion som konsulent, og opgaven gik ud på at undersøge, hvad der foregik i gruppen. Der blev ikke givet anvisninger på, hvordan deltagerne skulle gå til opgaven. Det *ustrukturerede* var netop en del af en gruppodynamisk pointe, idet dette forstærkede angsten for opløsning. Hensigten var, at deltagerne skulle reflektere over de følelser, der blev aktiveret i en sådan situation.

Bion beskriver denne opgave som udvikling af evnen til at tænke under angreb (1961:179). En væsentlig del af processen gik således ud på at placere gruppens

---

<sup>32</sup> Bion bruger ikke betegnelsen "stress", men jeg bruger ordet for at karakterisere tilstanden.

pres på den enkelte og gruppen-som-helhed i deltagernes opmærksomhedsfelt for at danne forudsætning for udviklingen af mere integrerede, autonome (jeg-styrede) refleksioner, der også i stressede situationer kan føre til læring om gruppen, den enkelte og verden.

Projektet var yderligere at skabe en situation, hvor gruppedeltagerne lærte at skelne mellem det fælles arbejde med arbejdsopgaven ("the task) og med gruppens interne relationer ("the group").

I den forbindelse karakteriserer Bion (1961:25-26) *den gode gruppe*, og dette skal ikke kun forstås som en idealisering. Den gruppe, der arbejder med sin opgave og er reflekterende, udgør i kvalitativ forstand en god gruppe. Den skaber en følelse af, at individet som et sammensat væsen kan rummes og forstås, og den karakteriseres som en *containende* enhed (Hinshelwood, 1991:246). Prototypen på den containende relation er interaktionen mellem mor og barn, hvor barnet udtrykker sine frustrationer og moderen indoptager og rummer dem, og endeligt giver dem tilbage til barnet i fortolket form ("du trænger vist til..."). På lignende måder kan individet projicere sin usikkerhed, forvirring osv. over i gruppen, der ideelt rummer og integrerer den, så individet oplever en proces fra mangel på mening til mening.

Med Bions refortolkning af de kleinianske begreber skabes et psykodynamisk grundlag for analyse af gruppers funktioner, der går videre end Freuds. Teorien er imidlertid blevet kritiseret fra forskellig side (bl.a. Gustafson & Cooper, 1985: 141ff). Kritikken er dels rettet direkte mod validiteten i Bions undersøgelser. Det anføres, at Bion har et meget begrænset materiale som grundlag for udviklingen af sine gruppeanalytiske begreber, og at han gennem sin personlige adfærd har fremmet defensive reaktioner i gruppen. Således kæder disse forskere de iagttagede mønstre sammen med Bion som person og særlige stil, og derfor kan han ikke generalisere ud fra sine egne iagttagelser. Det har også været indvendt, at han – i modsætning til den samtidige gruppeanalytiker H. Foulkes – ikke har haft tilstrækkelig opmærksomhed rettet mod individet i gruppen. Desuden kan det tilføjes, at han ikke har haft blik for de samfundsmæssige aspekter af gruppens dynamik.

Bions gruppeteorier har imidlertid sin styrke i en mere præcis begrebssættelse af de interne mekanismer i en gruppe, som mange andre end han har iagttaget. Især er hans originale begreber om gruppementalitet og grundantagelser indsigtsgivende, når gruppens sammenhængskraft skal forstås. Hans fremstilling af ambivalensen i gruppetilhørsforholdet er banebrydende, og tydeliggør

kompleksiteten i moderne menneskers dobbelthed af individualisering og afhængighed af gruppen, som bl.a. Ulrich Beck (2002) har beskrevet. Hans teoretiseringer over refleksion tilføjer vigtige dimensioner til begrebet, der ikke er indeholdt i fremstillinger, der findes bl.a. hos Giddens, og kaster dermed også lys over modernitetens mekanismer.

#### **IV. Den åbne systemteori**

Gruppeteorierne baner vejen for analyser af organisationer, hvor også ubevidste mønstre ses som afgørende for deres udvikling. Det er imidlertid først med Kenneth Rice og E. Miller (1967), at der etableres et begrebsapparat til analysen af arbejdets sociologiske aspekter kombineret med dets psykodynamiske. Med inspiration fra Ludwig von Bertalanffy og G. Bateson beskriver Rice og Miller organisationer, grupper, ja endog individer som åbne systemer, der kun kan overleve gennem deres interaktion med omverdenen. Den foregår således, at *noget* bliver indoptaget udefra, bearbejdet, og sendt videre ud af systemet igen. Dette gælder ikke blot for det store system, f.eks. organisationen, men også for dets subsystemer, der tilsvarende inddrager og omformer indhold fra det større system og sender det tilbage igen. Dermed sker der en løbende bevægelse mellem system og kontekst, og synspunktet er således, at det enkelte system ikke kan forstås uden dets dele og omvendt.

I den følgende gennemgår jeg dels Miller og Rices centrale begreber, dels videreudviklinger af deres syn på organisationer. Samtidig inddrager jeg som eksempelmateriale træk ved senmodernitetens arbejdsliv.

Med den globaliserede verdens hektiske aktivitet, sker udvekslingen mellem system og kontekst i et stadigt hastigere tempo. Dette stiller øgede krav til organisationen som "a task system". Det er et system af aktiviteter, som Miller og Rice (1967:45 - 46) definerer således:

A system of activities is that complex of activities required to complete process of transforming an intake into an output [...] plus the human and physical resources required to perform the activities.

Kravene til både menneskelige og teknologiske resurser er blevet så voldsomt forøgede siden F. W. Taylors og Henry Fords dage, at det er svært at tale om organisationer med de samme karakteristika. Imidlertid har organisationer det til fælles, at de er grupper eller *systemer* hvis *grænser* - både fysisk og tids- og opgavemæssigt - er grundlæggende for deres identitet og for etableringen af et skel mellem det indre og det ydre. Denne grænse er udsat for bestandige angreb i en

tid, hvor fusioner hører til hverdagens orden både inden for det offentlige og det private erhvervsliv. Desuden betyder dobbeltheden af centralisering og decentralisering i samtidens offentlige organisationer også, at det enkelte systems grænser udviskes.

Ud fra et *systemteoretisk* perspektiv er gruppen

[...] a collection of individuals (1) who have significantly interdependent relations with each other, (2) who perceive themselves as a group, reliably distinguishing members from nonmembers, (3) whose identity is recognized by nonmembers, (4) who, as group members acting alone or in concert, have significant interdependent relations with other groups, and (5) whose roles in the group therefore are a function of expectation from themselves, from other group members, and from non-group members (Aldefer,1986:202):

Aldefer nævner dog ikke, at gruppen eller organisationen både i arbejdsmæssig og psykodynamisk forstand skal være orienteret omkring en *fælles hovedopgave*, hvis løsning er nødvendig for organisationens overlevelse. Dertil kræves praktiske, intellektuelle og emotionelle resurser og et samarbejde mellem organisationsmedlemmerne som *personer* og i deres *formelt og uformelt* definerede roller.

Systemteorien opererer altså med det sociologiske begreb *rolle* koblet til *personen* i rollen. Med det sidste rettes opmærksomheden imod psykologiske aspekter, hvor det understreges, at en rolle vil håndteres forskelligt afhængigt af den person, der indtager den. I de senere års organisatoriske udvikling er råderummet generelt udvidet for, hvor personlig man kan og især skal være i rollen.<sup>33</sup>

I den klassiske bureaukratiske organisation blev roller udøvet i overensstemmelse med bestemte forskrifter og et trin i autoritetshierarkiet. Det skete ifølge Max Weber gennem " vedtægt", dvs. "det, der adlydes, ikke er en person i kraft af dennes egen ret, men derimod den vedtagne regel som er bestemmende for hvem der skal adlydes, og i hvilket omfang det skal ske" (Weber 1924 :175). Dermed er rollen alt og personen (næsten) intet. Dette, mente Weber, vil i sin yderste konsekvens berøve individerne deres basale menneskelighed og lukke dem inde i *rationalitetens jernbur*.

Inden for de erhverv, hvor man arbejder *med mennesker*, er der omfattende krav til den personlige fortolkning af rollen. Dette kan opfattes som både et privilegium og et onde, idet der eksisterer en hårfin grænse mellem positiv selvbestemmelse og

---

<sup>33</sup> En moderne modforanstaltning til denne tendens er ifølge Ritzer (2000) McDonaldiseringen af virksomheder hvor hver en detalje i udførelsen af arbejdet defineres tids- og forløbsmæssigt, og som ses som en re-Taylorisering af arbejdet.

det udnyttelse af den enkelte som *person*. Eftersom kravet om at optræde som *hele mennesker* i arbejdslivet ikke er et tilbud, men en tvang, ser Karen Marie Bovbjerg (2003: 57) en udvikling, hvor Weber bliver vendt på hovedet. Hun mener, at det moderne menneske er placeret i et nyt jernbur, i et *følsomhedens jernbur*, hvor den enkelte må arbejde med sin sensitivitet med henblik på at tilføre rollen det personlige islæt, der kræves af omgivelserne.

I modsætning til Bovbjerg ser Hirschhorn (1997:88) den moderne udvikling i et mere positivt lys. Inddragelsen af personens følsomhed skaber mulighed for at tilføre rollen personlig mening og relevans, men samtidig er han også opmærksom på den sårbarhed, dette medfører.

Idet rummet for det personlige er betragteligt udvidet, får de uformelle roller en tilsvarende større betydning. Mulighederne for at medarbejdere uformelt får tildelt ensidige og belastende roller som f.eks. syndebukke eller hjælpere er større under omstændigheder, hvor de personlige relationer delvist erstatter de formelt definerede relationer.

Visholm (2004: 132) understreger desuden i forlængelse af Bion, at organisationsmedlemmer optræder både i deres aktuelle roller og som *passive repræsentanter* for en række andre grupper (og roller). Fælles passivt medlemskab kan føre til uformelle alliancer i gruppen, der således opdeles i forskellige subgrupper. Den øgede gennemstrømning af personale samt udskiftninger i de forskellige team gør, at organisationerne i dag skaber mere komplekse forbindelser mellem de ansattes aktuelle og passive repræsentationer. Ansatte kan have en fortid sammen i et netværk, i en anden organisation eller et team, som den aktuelle arbejdsgruppe ikke er vidende om, men som sætter sig igennem i form af uformelle alliancer. Sådanne processer udspilles i organisationens *skyggesystem*, dvs. dens uformelle og ikke sprogliggjorte net af interaktioner (Heinskov, 2004: 345).

Hirschhorn og Gilmore (1992:104ff) fremhæver, at bl.a. i moderne team ophæves grænserne ofte mellem de forskellige roller, der hænger sammen med bestemte uddannelser og placeringer i organisationens hierarki. I stedet, siger de, etableres der indre, psykologiske grænser der har at gøre med uformel *autoritet*, opfattelse af *opgaven*, af professionelle grupperes *fagpolitiske interesser* og af forskelle og ligheder i oplevelsen af *personlig identitet* og af *personlige værdier*. Deres pointe er som Heinskovs, at etablering af de psykologiske grænser kan være særdeles belastende for samarbejdet, eftersom det tit sker uden, at deltagerne kan tale om det.

Hirschhorn og Gilmore fremhæver, at i disse sammenhænge er det nødvendigt med en *containende* leder, dvs. én der kan forene og bearbejde forskelle således, at

det bliver muligt at samarbejde på tværs af både de formelle og psykologiske grænser (ibid.:112).

### *Det målrationelle og det psykodynamiske felt*

Steen Visholm (2004: 38) har skærpet analysen af grupper – organisationer -, der er udsat for pres. <sup>34</sup> *I den psykodynamiske systemteori antages det, at uklarhed i arbejdsopgaverne skaber øget behov for gruppen på grundantagelsesniveau.*

Uklare opgaver findes ofte i organisationer, der fusioneres eller på anden måde forandres gennemgribende. Desuden ses de også de steder, hvor det i høj grad overlades til medarbejderne selv at definere og løse opgaverne – hvilket bl.a. er tilfældet i gymnasieskolen. Dette er på mange måder en fordel, men kan også virke stressende, idet både roller og relationer også bliver uklare. Under omstændigheder hvor uklarheden næsten hævdes som princip, og hvor den sproglige formulering af opgaverne samt refleksionen over deres indhold og omfang er fraværende, etableres der et pres det, som Visholm betegner som en organisations – eller en gruppes - *målrationelle felt*. Dette får konsekvenser for det *psykodynamiske felt*.

Det *målrationelle felt* indeholder de formelle og bevidste processer, der er begrundet i hovedopgaven, og som udføres rationelt med henblik på at løse denne. Til det målrationelle felt hører også et sæt af formelle roller, fordelt blandt deltagerne i en gruppe i forhold til hovedopgaven.

I det *psykodynamiske felt* foregår der ubevidste processer, der sættes i gang af angstprovokerende følelser, som har deres udspring i og uden for gruppen. De beskrives gennem en begrebsmæssig udvidelse af systemteoriens *rolle*. Der opereres i psykodynamisk forstand med *uformelle roller*, dvs. de roller systemets deltagere via projektive identifikationsprocesser placerer sig selv og hinanden i, og som kollektivt forenes i fælles grundantagelser. Det er i den forstand, det skal forstås, at uklarhed i opgaven fører til at det ubevidste gruppertilhørsforhold får øget betydning. Forholdet mellem det målrationelle og det psykodynamiske felt ser ifølge Visholm således ud:

## Hovedopgave

*grænse*

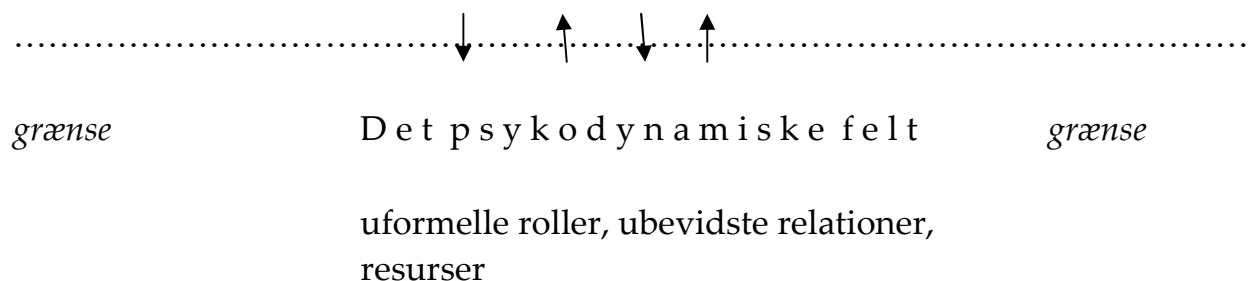
Det målrationelle felt

*grænse*

---

<sup>34</sup> Jeg kunne her også have inddraget Scheins kulturanthropologiske tilgang til organisationsanalyser. Han henviser i lighed med Bion til grundantagelser, men tolker dem ikke psykodynamisk. Af pladshensyn må jeg udelade en diskussion af den forbindelse der er imellem de to teoretikere.

## Formelle roller, relationer og ressurser



Visholms afgrænsning af et "målrationalt" over for et "psykodynamisk" felt kan læses med en henvisning til Bions opfattelse af, at der eksisterer en relativ klar skelnen mellem arbejdsgruppen (det målrationalle felt) og grundantagelsesgruppen (det psykodynamiske felt). Pilene indikerer imidlertid, at der sker konstante bevægelser begge veje mellem de to felter. En gruppe uden grundantagelsestilstande – hvis en sådan overhovedet kunne tænkes – kan ikke bringe den optimale arbejdsproces videre, eftersom gruppen savner følelsesmæssig dynamik. Omvendt kan arbejdsgruppen ikke fungere uden klare anvisninger i det målrationalle felt. Den afgørende faktor er om dette fællesskab omsættes til varige og ekskluderende processer der modvirker rationelle overvejelser.

Denne model illustrerer eksemplarisk, hvorfor psykisk arbejdsmiljø er blevet centralt i det moderne arbejdsliv. På den ene side medfører grænseløsheden et pres på organisationen i retning af det psykodynamiske felt, hvorved de personlige dynamikker i stigende grad kommer i spil. På den anden side skaber kravene til den ansattes udfoldelse af sin personlighed et pres på den målrationalle afgrænsning af opgaverne. De udsættes for forskellige, individuelt baserede fortolkninger, der handler om, hvordan opgavernes målrationalitet skal fortolkes. Her ligger væsentlige årsager til splid i organisationerne både på ledelses- og medarbejderplan, og dette fører til, at personalet på forskellige niveauer udskiftes eller selv søger bort. Samlet skaber dette et pres eller en uro, der skaber rum for psykodynamiske bevægelser.

Jeg har tidligere nævnt, at uklarhed i opgaven skaber stress. Dermed henviser jeg ikke kun til, hvad medarbejdere konkret skal gøre eller de, roller, de skal placere

sig i. Selve *meningen* med en opgave kan i allerhøjeste grad også være uklar. I de former for arbejde, hvor der stilles krav om, at de ansatte udnytter deres personlighed og selvstændighed – hvilket efterhånden gælder for de fleste typer – vil det for mange være vigtigt, at de kan se meningen med det, de gør. Mening skabes ud fra personers værdier og interesser og repræsenteres som billeder i individers og grupperes psyke. I forlængelse deraf er begrebet *organization-in-the-mind* relevant at inddrage. E. Shapiro og Wesley Carr (1991:69-70) beskriver begrebets indhold således:

[Any] organization is composed of the diverse fantasies and projection of its members. Everyone who is aware of an organization, whether a member of it or not, has a mental image of how it works. Though these diverse ideas are not often consciously negotiated and agreed upon among participants, they exist. In this sense, all institutions exist in the mind, and it is in interaction with these in-the-mind entities that we live.

I deres analyse nævner Shapiro og Carr ikke, hvordan forskellige forestillinger relaterer sig til objektive forhold, dvs. til forskelle i interesser, som ikke blot kan tilskrives fantasier og projektioner. Begrebet belyser derimod, hvordan indre forestillinger udgør de ofte usagte præmisser for, hvordan de forskellige agerer i forhold til arbejdet generelt og også til organisatoriske forandringer.

Organisationen og dens fortolkning af opgaverne kan både komme i konflikt og være i overensstemmelse med de idealer og interesser, som de forskellige hver for sig har. I gruppekulturen vil individuelle idealer imidlertid søges ophævet og erstattet af de kollektive indre billeder, der dyrkes på stedet. Det er en af grundene til, at forandringer opleves som belastende. Når der skal gennemføres omfattende ændringer, må deltagernes indre billeder ligeledes undergå forandringer, og dermed også deres professionelle identitet og tilhørsforhold. Reaktionen derpå beskrives ofte som modstand mod forandringer (Visholm, 2004: 174ff). Inden for Freuds psykoanalyse henviser modstand til et ubevidst ønske om at forhindre at fortrængt materiale bliver bevidst. I forhold til målet med et terapiforløb er dette en irrationel handling, men i forbindelse med organisationer kan man ikke på samme måde tale om modstand. Medarbejdere kan have en autentisk interesse i at bevare nogle forhold, der trues af omskiftelserne, og det kan derfor meget vel være rationelt at gå imod forandringsprocessen (ibid.: 177). Forandringer kan imidlertid også sætte gang i forhåbninger om en positiv effekt, der projiceres over i visioner om fremtiden, og som dermed får en kreativ og igangsættende funktion (Heinskov & Stagis, 2004: 350 - 51).



## VI. Graham Dawsons kultur- og samfundsteori

I det ovenstående afsnit har jeg præsenteret forskellige begreber, der kan anvendes i analysen af det moderne arbejde, og derunder gymnasielærernes. Imidlertid savner jeg en grundigere diskussion af koblingen mellem samfund, organisation, gruppe og individ. Med Graham Dawson (1994) kan der imidlertid tilføjes et politisk og kulturelt perspektiv til gruppeanalysen, idet han eksplicit arbejder ud fra opfattelsen af individet og det sociale som samfundsmæssigt konstitueret. Han tilbyder en forståelse af gruppementalitet og gruppekultur, der kobler disse begreber til *hverdagsbevidsthed*, dvs. til en mere omfattende forståelse af de oplevelser, der ligger til grund for strategier i hverdagen.

I forbindelse med Tavistock traditionen er Dawson en outsider. Han refererer ikke til deres teorier, og hans ærende er heller ikke organisationer, men kulturer (som socialt anerkendte fortællinger) og deres betydning for det blik, med hvilket mennesker og nationer betragter sig selv og deres omverden, og som man med henvisning til Shapiro og Carr kan kalde deres culture-in-the-mind. Hans begreber om kultur kan desuden ses i forlængelse af Bions gruppeteorier, men uden at han selv direkte refererer til gruppefænomenet.

Dawsons projekt – der som afsæt er inspireret af kleinianerne på den ene side og *cultural studies*<sup>35</sup>, *socialkonstruktionismen* og *narrativitet* på den anden – går ud på at vise, hvordan individet *indefra* styres af et ønske om at skabe en vis samling på hverdagens ambivalente dynamik med dens urovækkende aspekter. Disse bestræbelser udmøntes i *fortællinger*, der imidlertid *udefra* styres af samfundets hegemoniske kulturer, som tillader, at nogle fortællinger kan fortælles, mens andre ikke kan. Dette beskrives som en *kulturel praksis*, der er

deeply embedded in everyday life, a creative activity in which everyone engages. Even the most mundane of narratives is an active composition, created through formal arrangements into a whole. In composing a story of the day's events, for example, a complex process of selection, ordering and highlighting gives prominence to some events over others and interprets their significance, thereby making sense of an objective world. At the same time,

---

<sup>35</sup> Richard Hoggart og Raymond Williams er de magtfulde fædre bag *cultural studies* og deres epokegørende indsats var fra 1950erne at insistere på et begreb om kultur der henviser til noget man *er* i stedet for noget man *har*. Raymond Williams overtager en definition af kultur fra T. S. Elliot der meget enkelt lyder sådan: "A whole way of life" (efter Hauge (1988: 38). Dvs. at kultur ses som én blandt mange der samler livsytringer til en helhed i en gruppe. I udviklingen af *cultural studies* traditionen på Centre of Cultural Studies på University of Birmingham fra 1970erne og frem, lægges der især vægt på at analysere kultur som et klasse, race - og gruppespecifikt fænomen der på makro- og mikrosocialt niveau kæmper om hvad Antonio Gramsci betegner som *hegemoni*, dvs. den kulturelle magt i en bestemt formation.

the telling also creates a perspective for the self within which it endeavours to make sense of the day so that its troubling, disturbing aspects may be "managed", worked through, contained, repressed (ibid:22).

Den kulturelle praksis udformes med det formål at etablere en subjektiv orden ("subjective composure", ibid:23), der kan bekræftes socialt (forbindes med "social recognition", ibid: 23). Denne proces har et ubevidst underlag af fantasier, der for den enkelte kan eller ikke kan gøres bevidste, men som ses som strukturerende for individets bevidste selvforståelse og af forholdet til omverdenen. I denne proces bliver hændelser således uadskilleligt forbundet med fortællerens mentale scenarier og kædet sammen med både ønskede og frygtede konsekvenser, og de fremstår som *faktiske* gengivelser af subjektets ageren og af tildragelser i verden. Ved at betegne disse gengivelser som *fortællinger*, understreger Dawson deres fiktive karakter samt deres opbygning, hvor individets stræben set i forhold til fortid, nutid og fremtid er omdrejningspunktet.

Den fortalte fortælling er én blandt flere mulige, og implicerer et ønske om ikke alene at tilføje verden en vis orden, men også en vinkel ud fra hvilken "relative psychic comfort" (ibid:23) kan etableres gennem forarbejdning af truende aspekter i personernes konkrete omgivelser.<sup>36</sup>

Tilfredsstillelsen ved at etablere en subjektiv narrativ orden afhænger altså af, at den anerkendes socialt. Det begrundes Dawson med at den version, der kun eksisterer i tilhørerens hoved, ikke skaber orden, men tvivl om identitet og virkelighedens beskaffenhed – dvs. det modsatte af fortællingens funktion. Ved at koble individets forståelse af sig selv og af verden til det sociale, præsenterer Dawson en delvis samfundsmæssig fortolkning af Bions antagelse om menneskets iboende "groupishness". Individet ses som indforskrevet i en kultur og et samfund, hvis antagelser tilegnes af den enkelte som sine egne.

---

<sup>36</sup> Kulturforskeren Jerome Bruner (1990,1996) formulerer en yderligere dimension til opfattelsen af den menneskelige tilbøjelighed til fortælling (narrativitet) som han ser som en universel menneskelig form. Han lægger vægt på, at fortællingens attraktion for den fortællende og lytteren ligger i, at den "subjunctivizes reality", dvs. formidler både subjektive fortolkninger (dvs. personligt erfarede eller teoretiserede hændelser og begivenheder) og konjunktive forestillinger om en mulig fremtid. Dermed kobler fortællingen fortid (erfaringer), nutid (fortællingens *setting*) og fremtid sammen. Den subjektive dimension understreger, at der er et menneske bag fortællingen, som tillægger sin historie en særlig mening. Derigennem etableres en identifikatorisk følelsesmæssig kontakt mellem fortæller, fortælling og tilhøreren og en situation, hvor tilhøreren kan gå i dialog med det fremstillede verdensbillede.

Kulturens indre ambivalente spænding er historisk og samfundsmæssigt skærpet i modernitetens individualiseringsprocesser, der imidlertid udfoldes med reference til kollektive kulturelle systemer og subsystemer. De enkelte samfundsindivider har på den ene side meget forskelligartede gruppemæssige og kulturelle tilhørsforhold, og på den anden også en bevidsthed – formidlet bl.a. gennem medierne og undervisningsinstitutionerne – der bygger på kulturelt sanktionerede mønstre og værdier.

Ved at fortolke verden i overensstemmelse med socialt anerkendte værdier, opnår individet et tilhørsforhold, en følelse af at bebo verden. Dette sker imidlertid på bekostning af friheden til at organisere fortællingerne ud fra individers eller subgruppers specifikke behov og erfaringer:

[T]he powerful hegemonic constraints of an effectively established culture [...] ensure that some forms are installed as more appropriate and recognizable than others – that some stories can be told, at the expense of others. They exert at best a pressure of conformity upon potential alternative narratives, or at worst, render unspoken and invisible that about which these alternatives would speak (ibid.:24).

Konformiteten på samfundsmæssigt niveau sætter sig igennem i kulturens former. Forhold, der ikke stemmer overens med kulturens fortællinger, bliver "at worst" ikke sprogliggjorte, og dermed heller ikke bevidst erfarede og reflekterede.<sup>37</sup> Kulturen har således magt til både at bekræfte bestemte oplevelser og interesser, og til at afvise andre. Det indhold, de individuelle fortællinger formidler, bidrager til, hvad der kulturelt accepteres i samfundsindividernes udlevelse af deres ønsker. "Composure" i form af individernes fortællinger ses dermed som "an inescapably social process" (ibid:23) og tillige som en *psykisk* proces. I overensstemmelse med Kleins to positioner, kan bestræbelserne på at skabe sammenhængende indre mening psykisk ske gennem *splitting* mellem gode og onde objekter:

[P]sychic splitting [...] has powerful effects within the social world. Under its influence, it is impossible to acknowledge full complexity and contradictory character of social realities, since they too will be experienced in terms of these simple oppositions between benign and malign imagos [...] In Kleinian terms, when real other people are used in defensive splitting, as the vehicles for projections and projective identifications, then the possibility of relating them as differentiated from the self – of social recognition in full awareness of their actual social circumstances – has been overridden by strategies for the management of psychic conflict (ibid:37)

---

<sup>37</sup> Denne indfaldsvinkel peger i retning af Thomas Leithäusers begreb om hverdagsbevidsthed og de analyser der er foretaget i delvis forlængelse deraf på Institut for Uddannelsesforskning, RUC (f.eks. Weber, 1994, 2004), men de kleinianske begreber er ikke inddraget i disse analyser.

Denne proces indebærer altså, at mennesker som individer, men også som samfund og civilisationer, inddrager hinanden i splitting processer, hvor *de andre* potentielt bliver modtagere af benægtede følelser.

Dawson fremhæver, at bearbejdning af virkeligheden også kan ske på måder, der giver plads til ambivalens og erkendelse af bl.a. egne destruktive følelser, dvs. som mønstre, der tilhører den depressive position. Den øgede erkendelse af skyld og angsten for tab af gode objekter og den deraf følgende meningsløshed, kan imidlertid også ledsages af fantasier om indre fragmentering og føre til en tredje bearbejdningsmåde, nemlig subjektets hævde af omnipotent kontrol ("*manic defenses*", *ibid*:38-39). I modsætning til det paranoid-skizoide forsvar der bygger på en benægtelse af afhængighed af omverdenen og værdien af de skadede objekter, ledsages det maniske forsvar af opsplittings, der drejer sig om idealisering frem for projektion af de truende indre objekter, og foragt for de onde objekter snarere end paranoid angst.

Samfundsmæssigt set kan det maniske forsvar udmøntes i en bestemt gruppes eller nations selvidealisering, dvs. i placeringen af sig selv som helten i det kulturelle drama. Dermed skabes en nedvurderende afstand til *de andre*, der ifølge fortællingens natur ikke også kan indtage pladsen som idealiserede hovedpersoner. Dermed ses andre ikke som subjekter i deres egen ret, men kun som definerede i forhold til subjektets ønske om bekræftelse af sin almagt. Denne orden trues imidlertid vedvarende af presset fra realitetens sammensathed og *den anden* og *de andre* som konkrete personer i en verden som erfares på tæt hold.

Det nuancerede alternativ til det maniske forsvar er fortællinger, der integrerer den indre konflikt og ønsker om *reparation* af de fragmenterede dele. Subjektet henter støtte i disse bestræbelser i en kulturel åbenhed over for mulighederne i omverdenens sammensatte, reelle relationer. Fortællinger har således både kreative og destruktive aspekter. De narrative indhold og formler *skaber* en verden, samtidig med at de også *destruerer* (sider af) den.

Kultur ses således som et kodet system af psykiske forsvarsmekanismer. De kulturelt organiserede og projicerede forestillinger om virkeligheden introjiceres igen i subjektets indre, og dermed er psykens indre liv også en kulturel formation. Det næste trin tages, når de kulturelle fantasier projiceres ud på eller over i fænomener i virkelighedens verden for derefter at blive introjiceret osv. osv.:

[T]heir introjection is how culture gets into the self. Projection, on the other hand, is how the self gets into culture, since the investments made in particular forms [...] also confer on the self a position in the wider cultural field, from which the social world is rendered interesting and "inhabitable" in specific ways. (ibid:48)

Ifølge Dawson investerer subjektet således sig selv i bestemte kulturelle former. Hvilke der foretrækkes, og hvilke der afvises, har at gøre med den enkeltes (og jeg tilføjer: eller grupper) psykiske organisering af personlige erfaringer.

Dawson understreger dog, at det kulturelle hegemoni i bl.a. de vestlige samfund ikke er så omfattende, at kun én fortælling, én "composure" kan etableres. Potentielt kan andre end de socialt magtfulde fortællinger berettes, og dermed drejer det sig ikke blot om én kultur, men om *kulturer*. Lokale fortællinger udvikles i mindre sammenhænge, der er udviklet formelt og uformelt i hverdagslivet, og som inddrager de særegne betingelser og personlige relationer på en arbejdsplads. Dawson henviser til Richard Johnson, der kalder disse fortællinger "*private*" idet de er knyttet til bestemte lokale sammenhænge:

[S]hared, communal forms [...]relate to the characteristic life experiences and historically constructed needs of particular communities and social groups" ( Richard Johnson efter Dawson, 1994:24)<sup>38</sup>

Dermed inddrages ikke blot den store fortælling, men også den lille hvor subjekter søger at sammenføje hverdagens modsigelsesfulde ønsker og erfaringer til en helhed. Fortællingerne er således konstruktioner, der imidlertid er baseret på den levede realitet, og derfor er de hverken statiske eller indholdsmæssigt entydige, men i en vis forstand *usamtidige*, idet de både er repræsentationer af fortid, nutid og en mulig fremtid i samme fortælling.

Selv om der er forbindelseslinier mellem Bion og Dawson, er det vigtigt at påpege, at Dawsons sammenkædning af samfund og kultur og individ ikke drejer sig om intra - og intergruppe relationer i Bions forstand. Individets parathed til at integrere de hegemoniske fortællinger forstås hos Dawson ud fra dets ønske om at forsvare sig mod angstprovokerende aspekter gennem etablering af en socialt anerkendt orden, der ligger i kulturen, og som forbinder den enkelte med fællesskabet.

---

<sup>38</sup> Dermed anvendes "private" ikke i den betydning jeg senere vil anvende det i, nemlig som en modsætning til "offentlig".

En kobling mellem denne og Bions tilgang består i en forståelse af, at gruppedeltagere via deres passive repræsentation af bestemt gruppespecifikke kulturelle antagelser, bringer anerkendte diskurser ind i gruppen, hvor de optages i gruppekulturen. Således bliver Dawsons fortællinger gjort til fælles grundlæggende antagelser, der understreger gruppens identitet og sammenhæng.

**Del II**

## Kapitel 4: Moderniseringen af gymnasieskolen som brud

I det følgende beskæftiger jeg med de historiske forudsætninger for de forandringer, som gymnasieskolen som institution og organisation gennemgår i disse år, og som videre ses som grundlaget for de strategier, der kan iagttages blandt gymnasielærere, og hvis teoretiske analysebegreber er blevet præsenteret i det foregående kapitel.

### I. Investeringer i uddannelsessektoren

Inden for de sidste 30 - 40 år er der generelt sket en voldsom forøgelse af de økonomiske investeringer i de danske uddannelser, herunder også gymnasierne. Det øgede forbrug af økonomiske midler er således ikke et snævert venstredrejet velfærdsprojekt. VKR -regeringen fra 1968 til 1971 fortsatte den tidligere socialdemokratiske regerings bestræbelser ved at kanalisere stadigt større beløb over i uddannelsesområdet, og dette princip blev konsolideret i årene umiddelbart efter, da Socialdemokratiet vendte tilbage til regeringsmagten. Disse investeringer er blevet videreført af de forskellige regeringer i resten af århundredet. Investeringerne fik betydning for udviklingen af det faglige og pædagogiske miljø på skolerne. I forlængelse af 1970ernes ungdomsoprør blev der tildelt midler til oprettelsen af to forsøgsgymnasier i Københavns omegn. I lyset af et politisk og også et mere generelt ønske om at fremme mobiliteten i samfundet, var det forstemmende at procenten af gymnasieelever fra arbejderhjem kun steg fra 10 % til 13 % mellem 1960 og 1973 (Mortensen, 1975/2003:37). Det var derfor primært med henblik på at udvikle læringsmetoder, der i højere grad kunne imødekomme arbejderbørn, at gymnasielærere på Herlev gymnasium engagerede sig i tværfaglige emnearbejde og i projekter. Efterhånden blev pigerne også set som en samlet målgruppe for særlige interesse og omsorg, og der blev gjort forsøg med kønsopdelt undervisning.



På Avedøre Statsskole arbejdede man med at udbygge skoledemokratiet – også for at imødekomme nye samfundsgrupper. Forsøgene vakte imidlertid pædagogisk interesse på andre skoler hvor forsøgs erfaringerne – bl.a. under pres fra eleverne – nogle steder blev inddraget i den almindelige undervisning. I forhold til forsøgene opdelte lærerne sig i én gruppe der så sig selv som venstreorienterede, og en anden som så sig som forkæmpere for traditionen. I gymnasielærernes fagforening GL fandtes en særdeles aktiv venstrefløj som bl.a. i 1978 udsendte et debatoplæg der udtrykte deres synspunkter. I dette understregedes ønsket om at udvikle en gymnasieskole der i højere grad kunne fange elevernes interesser og også tiltrække restgruppen (Haue, 2003: 460 - 461). Haue understreger at de venstreorienterede udgjorde en "lille gruppe" og den var "et subsystem i den gymnasiale verden" (ibid:460), ikke blot talmæssigt, men også i forhold til de fag der var repræsenterede hvor lærerne især kom fra de samfundsfaglige fag og danskfaget. Ikke desto mindre satte denne gruppe – understøttet af ungdomsoprørets tidsånd – sit tydelige præg på samtidens offentlighed omkring gymnasieskolen, specielt i lærernes fag blad, Gymnasieskolen.

## II. Bruddet

Bruddet med denne udvikling er sket på to fronter: Dels økonomisk og administrativt, dels indholdsmæssigt i forhold til gymnasiernes opgaver. Samtidig med, at der blev foretaget store investeringer i bl.a. gymnasiesektoren, var der også i stigende grad røster fremme, der kritiserede den offentlige sektors forbrug af økonomiske resurser, og disse udmøntedes i den modernisering af den offentlige sektor, der blev begyndt i 1980'erne, og som havde til formål at øge kvaliteten i sektoren uden øgede investeringer.

Moderniseringen har som overordnet historisk og økonomisk baggrund den udvikling, der i begyndelsen af 1970'erne indvarslede "et nyt trin i industrialismen" (Olsén et al, 2003:28). Det er bl.a. karakteriseret ved en internationalisering, som udvikles til *globalisering*. Den økonomiske krise i dette tiår blev set som tegn på, at kriser ikke blot er et tilbagelagt stadium i den kapitalistiske udvikling, men tilsyneladende et tilbagevendende træk. Jagten på nye markeder og de heraf følgende skærpede konkurrencevilkår forstærkede tendensen til koncentration og centralisering af kapitaldannelsen og øgede kravene til videnudvikling, effektivisering og produktiv ydeevne, hvis landene skulle øge deres generelle levestandard. Kompetencekravene inden for praktisk talt alle former for erhvervsarbejde gjorde, at der blev stadig færre muligheder for ufaglært arbejde og en hurtig indgang til arbejdsmarkedet.

Alle formelt kvalificerende uddannelser, og derunder gymnasieskolen, som det brede nationale fundament for viden - og kompetenceudvikling, blev i denne proces politisk interessante. For at øge kvaliteten i uddannelserne gennemførtes der *evalueringer* både i internationalt og nationalt samt lokalt regi.

Opmærksomheden vendtes således imod måder, hvorpå evaluering, *benchmarking*<sup>39</sup> og internationale sammenligninger af uddannelsespolitik og uddannelseskultur (f.eks. fra UNESCO, OECD og EU) kunne anvendes som udviklende værktøjer.

Den rationalisering og dynamik, der prægede de produktive virksomheder, blev til grundlæggende parametre for uddannelsesområdets udvikling. I EUs Lissabonerklæring (2000) markerede formandskabet således en offensiv strategi set i et globalt konkurrenceperspektiv. Europa skal gøres til "den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi i verden" (cit. efter K. Weber, 2002:11) Samtidig understregedes det i erklæringen at økonomisk vækst ikke må være det eneste mål:

Menneskene er Europas afgørende aktiv og bør være i centrum for EU's politikker. Det altafgørende er at investere i mennesker og udvikle en aktiv og dynamisk velfærdsstat, både for Europas plads i de vidensbaserede økonomier og for at sikre at fremkomsten af denne økonomi ikke øger de eksisterende sociale problemer, såsom arbejdsløshed, social udstødelse og fattigdom (cit. efter Weber, 2002:11).

På den ene side anlægges der en klar vækstorienteret synsvinkel, på den anden udtrykkes der også en forestilling om at væksten kan få menneskelige omkostninger, og at socialstaten skal søge at udbedre disse. Der tales således ud fra en markedsposition der imidlertid også er en position der forudsættes integreret i det velfærdsstatslige samfund.

## **II. Moderniseringen af gymnasieskolen**

### *Forandringer*

I forhold til gymnasieskolens opgaver fik det betydning, at undervisningsministeren Bertel Haarder fra venstre gennemførte en reform af gymnasieskolen i 1987-88, der betød at det igangværende tværfaglige samarbejde, blev praktisk talt uigennemførligt. Hver enkelt elev kunne – inden for rammerne -

---

<sup>39</sup> Benchmarking drejer sig om at finde eksempler på en produktions optimale organisering med henblik på generel øget kvalitet og produktivitet.

sammensætte sin særlige udgave af studentereksamen, og enkeltfagligheden kom i højsædet.

Få år senere blev Haarders regering – der var en koalition mellem de konservative og venstre - erstattet af en samlingsregering, ledet af Poul Nyrup Rasmussen med deltagelse af de tre midterpartier: Det radikale venstre, socialdemokratiet og centrumdemokraterne. Dette skift fik i modsætning til Haarders reform, i det efterfølgende tiår karakter af ikke blot forandring, men af *brud*, dvs. et opgør med de traditioner og forordninger, der havde været grundlaget for gymnasieskolens identitet i hele det foregående århundrede.

I Bertel Haarders tid som undervisningsminister havde ministeriet udformet en plan for evalueringer af bl.a. gymnasieområdet, betegnet KUP (dvs. kvalitetsudviklingsprojektet, Haue, 2003:502). Evalueringerne blev publicerede, og ideen var, at alle gymnasier skulle tage ved lære af den enkelte skoles fejl og succeser. Der blev lagt vægt på alternative måder at tænke uddannelse på, og i forlængelse deraf satsedes der på udvikling af brede, tværfaglige kompetencer i stedet for snævre kvalifikationer. Sigtet var effektivisering og kvalitetsudvikling med henblik på at øge elevernes studiekapacitet og konkurrenceevne. Min personlige vurdering er imidlertid, at paratheden i gymnasiekredse var begrænset i forhold til at udnytte erfaringerne fra evalueringerne.

### *Brud*

Moderniseringen, der var indledt i andre dele af det offentlige system, slog som nævnt igennem i 1990erne i gymnasieskolen og kombinerede både det økonomiske, det organisatoriske og det indholdsmæssige brud. En ny fase tog således sin begyndelse og er endnu ikke afsluttet. Den var og er - set i fugleperspektiv – kendetegnet ved, at gymnasieskolens faglige og dannelsesmæssige orientering i højere grad ses i forhold til markedets behov, og af bestræbelser på at øge kvaliteten i undervisningen uden at det nødvendigvis betyder stærkt øgede økonomiske investeringer. Inspirationen var New Public Management teorierne, der i store træk går ud på, at effektiviseringer skal gennemføres ved hjælp af en relativt stærk ledelse, motiverende lønsystemer, samarbejde i form af tværfaglige team og med sigte på brugernes behov set i et markedsperspektiv (Kurt Klaudi Klausen, 1996: 96-97).

Formelt var gymnasiereformen fra 1988, det såkaldte valggymnasium, en stor intern forandring. Imidlertid mener jeg, at også set i lærerens perspektiv, udgjorde denne reform ikke en forandring, der var så markante som den, der blev indledt i begyndelsen af 1990erne. Lærerens roller som embedsmand, fagperson, pædagog og organisationsmedlem blev i forbindelse med reformen i det store og hele

fastholdt. I de store fag blev læreren som traditionel fagperson endog yderligere understreget med indførelsen af tre større skriftlige opgaver (danskopgaven i 1.g, historieopgaven i 2.g og den store skriftlige opgave i 3.g).

Haarders indførelse af det frie gymnasievalg og valgfagene i forbindelse med gymnasireformen gjorde dog, at gymnasielærerne måtte tilføje rollen som markedsførende til deres øvrige roller. Både eksternt og internt måtte skolerne sondere markedet og konkurrere med andre udbydere (Gleerup, 1995:177). Internt så de små fag sig som i konkurrence med hinanden, og bestemte fags popularitet blandt eleverne var en faktor, som man måtte regne med. De fag, der blev oprettet på den enkelte skole, blev til et eksternt konkurrenceparameter, og internt førte beslutningerne om, at oprette det ene fag på bekostning af det andet til splittelser mellem de truede fags lærere.

### *Det åbne gymnasium*

På trods af at decentralisering er et af moderniseringens mål, manifesteredes dette opbrud sig som en mere direkte indgriben fra politisk og forvaltningernes side i de interne anliggender i gymnasiesektoren. I systemteoretisk perspektiv gik gymnasieskolen i disse år fra at have været et relativt lukket til et åbent system. Åbenheden var foregrebet af indførelsen af skolebestyrelser og et udvidet ledelsesniveau i 1990. Den lokale øverste myndighed kom til at ligge i bestyrelsen, der også i dag består af repræsentanter for forældre, det lokale erhvervsliv, skolens ledelse, lærere og elever. En række administrative forhold blev som led i indførelsen af princippet om mål - og rammestyring placeret decentralt, og gymnasiets ledelsesniveau blev udvidet med et antal inspektorer. Samtidig blev lærerrådet til pædagogisk råd, og rådet havde ikke længere besluttende myndighed, men en status som høringsorgan (Haue, 2003:517-518).

Læreren som embedsmand blev som følge af denne udvikling ansvarlig over for skolens bestyrelse og dermed for en bredere kreds af brugere. Som organisationsmedlem måtte læreren i hverdagen også referere til et øget antal personer på ledelsesniveau. Det sidste betød, at flere lærere end tidligere avancerede, idet det stadigvæk var gymnasielærere - ofte fra skolens egne rækker - der indtog posterne som inspektorer, og dermed skete der en begyndende hierarkisering af den kollegiale gruppe.

Amterne og kommunerne manifesterede også deres krav tydeligere. Amterne havde allerede i 1986 overtaget statsskolerne og var blevet gymnasieejere. Dette skulle ikke blot være et økonomisk arrangement, men også et organisationsudviklende projekt. Skolerne blev i forlængelse deraf afkrævet rapportering om bl.a. deres specifikke mål og indsats.

### III. To politiske epokers moderniseringsdiskurser

Indførelsen af valggymnasiet i 1987/88 satte som nævnt en stopper for de tværfaglige eksperimenter, der havde fundet sted i 1970erne og 1980erne. Tilbage blev faget, men stadigvæk med vægt på det almene gymnasiums dannelsesmæssige sigte. Dette blev dog fortolket på en særlig måde af Bertel Haarder, og det kan illustreres med de diskussioner, der udspandt sig i hans sidste regeringsår, og som fik et konkret udtryk på ministeriets og gymnasiesektorens møde i Sorø i 1992.

Udgangspunktet for dette møde var Allan Blooms bog *The Closing of the American Mind* fra 1987. Hos Bloom er tidens kulturrelativisme den væsentligste forklaring på det intellektuelle forfald, der ifølge ham kan iagttages generelt i uddannelsessektoren. Denne problematik afdækker han i en analyse af kulturrelativismen, som filosofisk tradition der findes hos Nietzsche og frem til Sartres eksistentialisme. Dermed trækker Bloom værdisammenbruddet frem som et tema, der udfoldes i en filosofisk diskurs, som argumenterer for de negative udsigter for samfundenes og individernes moralske fremtid. Modvægten mod det kulturelle forfald skulle i forlængelse af tankegangen hos Bloom, etableres samfundsmæssigt i især gymnasieskolen. Vægten skulle lægges på dannelse, der skulle udmøntes i kanoniske forskrifter og i enkeltfagligheden – et eksempel på den vaklen mellem decentralisering og centralisering, som moderniseringen generelt repræsenterer, og som også i årene derefter med den nye regering ved roret kendetegnede udviklingsinitiativerne.

Efter Sorø-mødet opstod der en debat i Gymnasieskolen, hvor både Bloom og Haarder blev voldsomt kritiseret. Det interessante i denne sammenhæng er imidlertid, at det først og fremmest var tanken om en kanon - og indgrebene i gymnasielærernes metodefrihed, der ville følge deraf – som var anstødssten hos lærerne, ikke gymnasiets forpligtelse på dannelse.

#### *Dannelse og marked*

Med regeringsskiftet skete der et holdningsmæssigt skift, der blev udtrykt diskursivt som opgør med toneangivende tendenser i den foregående epoke. Sorø-mødet fremstod som det traditionelle dannelsesgymnasiums svanesang. Det nye markedsorienterede perspektiv blev i de efterfølgende år tydeligst understreget i et ministerielt udformet temaskrift: *National kompetenceudvikling*, 1997, der viste en hidtil uhørt opmærksomhed over for erhvervslivet. Ole Vig Jensen understregede her konkurrencen på markedet som uddannelsernes overordnede udfordring: "Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for

erhvervslivets konkurrenceevne. Danske uddannelser skal derfor tilhøre verdenseliten" (ibid.: 4). Diskursivt lagde Ole Vig sig således op af sportsverdenen og det private erhvervsliv, og han bevægede sig således ind på områder, der lå langt fra den traditionelle gymnasielærers forestilling om sit virke. I samme hæfte slog kompetencebegrebet igennem således, at nogle år senere kan en konsulent i undervisningsministeriet konkludere, at "det hele menneske træder nu i forgrunden, og fagligheden og den specialiserede funktionsorientering spiller her fra anden violin" (Stefan Herman, 2003: 7).<sup>40</sup>

Endelig blev det i hæftet også fremhævet, at lærersamarbejdet skal øges. Betegnelsen "kollegialt samarbejde" i Undervisningsministeriets temahæfte Personlige kvalifikationer fra 1996, blev i hæftet National kompetenceudvikling erstattet af ordet "team". Med denne semantiske forskydning markeredes en holdningsændring: Det drejede sig ikke længere om et løst defineret samarbejdsprojekt, men et formaliseret koncept, der reproducerede en samtidsmæssig forståelse af teamarbejde som en progressiv og udviklingsorienteret form.

Undervisningsminister Ole Vig Jensen sendte således nye signaler til gymnasieskolen. Forbindelsen til *erhvervslivet* blev understreget, og et øget antal udmeldinger fra Undervisningsministeriet bevægede sig i stigende grad væk fra den tidligere opmærksomhed, der var centreret omkring faget, for i stedet at vende sig optimistisk og praktisk mod en fremtid, hvor der blev sat øget fokus på, at også skolerne som organisationer skulle *lære at lære* (Ulla Senger, 2003: 57-60). Skolens ledelser skulle være aktive agenter i forhold til udviklingsprocessen, og dermed også i forhold til lærernes læreprocesser og iværksættelse af generelle forandringer.

### *Eleven som problem*

---

<sup>40</sup> Kompetencer defineres ikke klart i disse publikationer. Generelt ses kompetencer i forskningslitteraturen som kundskaber og færdigheder forankret i personligheden og som handlemæssige potentialer i konkrete sammenhænge. Henning Salling Olesen (1992: 21) beskriver således begrebet indholdsmæssigt som følgende: "[Kompetence er] en erhvervet kunnen, viden eller færdighed [...], et potentiale, som personen besidder uafhængigt af situationen, men som til gengæld ikke har samme betydning og anvendelse i forskellige situationer. Kompetence er [...] knyttet til personen og kan ikke skilles fra denne persons samlede selvforståelse og omverdenserfaring.". I Salling Olesens optik kan man således ikke tale om personlige kompetencer, eftersom alle kompetencer netop er færdigheder, der er personligt og situativt formidlet. Dannelsen, det faglige og det personlige bliver således sammenfattet i et begreb. I gymnasieskolen bliver grænserne mellem både elevens og lærerens person og rolle således udviskede. Læreren skal med sin person i rollen anskueliggøre de personlige kompetencer, som eleverne skal integrere deres faglighed i.

I 1996 blev der fra Undervisningsministeriets side udgivet en rapport med titlen Forsøg nu! som sammenfattede gymnasieskolens forsøgs- og udviklingsarbejde. Her blev der inddraget overvejelser, der i modsætning til de andre temahæfter, tog udgangspunkt i konkrete erfaringer internt i gymnasieskolen. Der fokuseredes på *indre* forhold i gymnasieskolen, der kaldte på forandringer, specielt var der tale om måder, hvorpå man kunne imødekomme elevgruppens ændrede sociale og psykiske forudsætninger for læring. Lærere blev citeret for, at de i stigende grad oplevede en manglende medansvarlighed for undervisningen blandt eleverne. I publikationen henvises der endog til "en ændret socialkarakter (bl.a. manglende koncentrationsevne, egoistisk adfærd, manglende evne til at arbejde seriøst med det faglige) – især i de store byer" (Baandrup e.a. 1996: 11). Samtidig understregedes det, at ikke alle elever var omfattet af disse tendenser, og at spredningen i elevforudsætningerne gjorde elevgruppen særdeles uhomogen. Svaret på disse vanskeligheder var *undervisningsdifferentiering* – dvs. lærerne skulle udarbejde deres undervisning således, at den kunne imødekomme forskellige forudsætninger. Fokus på pædagogikken blev yderligere understreget af, at det blev anbefalet, at lærerne skulle forsøge sig med alternative organiseringer af elevernes arbejde med inddragelse af "nye områder omkring de læreprocesmæssige forhold, fx PEEL og AFEL [...]" (ibid:133).<sup>41</sup> Med denne publikation markeredes en fornyet interesse for eleven som problem, og i forlængelse deraf, på pædagogik som vejen til løsning af problemet. Det havde i 1980'erne været fremført, at eleverne repræsenterede en helt ny type, der betegnedes som den narcissistiske socialtype (Ziehe og Stubenrauch, 1983:26,33), men i midt-90'erne blev eleven konkretiseret som et pædagogisk problem i klassen. Peter Henrik Raae (2004: 261-65) har gjort opmærksom på, at interessen for PEEL og AFEL på dette tidspunkt skal ses som reaktion på den ændrede relation mellem lærer og elev, hvor ændringer i den praktiske pædagogik i høj grad blev gennemført nedefra. De var motiveret af erkendelsen af, at der var behov for andre tilgange i undervisningen, men stadigvæk var det en mindre del af lærergruppen, der aktivt arbejdede dermed. I en undersøgelse af elevernes oplevelse af undervisningen bemærker forfatteren (Anne Grete Nielsen, 2000:25), at nye undervisningsformer slet ikke var slået igennem i 1997.

---

<sup>41</sup> PEEL: Project of Enhancing Effective Learning v. John Baird, 1993, AFEL: Ansvar for egen læring, I.A. Bjørgen, 1995. Modstandere anklagede disse pædagoger for teknokratisk ensretning med henvisning til deres fokus på kontrol ( PEEL: "KONTROL med egen læring gennem målbevidste beslutninger" (Ingerslev, 1995:62) og AFEL: "Evne til at kontrollere sin egen arbejdstid og sin egen arbejdsinnsats" (Bjørgen,1995:55). Fortalerne så disse pædagogiske retninger som en kvalificering af undervisningen og en mulighed for konstruktivt at møde de nye elevkulturers udfordringer.

I modsætning til 1970ernes ideologisk underbyggede forsøg afspejlede det nye fokus på pædagogikken et gab mellem gymnasiets krav og nogle elevers opfyldelse af disse krav. Lærerne kunne enkeltvist gøre op med sig selv, om de nye pædagogiske tanker og ideer havde noget at tilbyde. Dette forhindrede dog ikke en hidsig debat om fag over for pædagogik, der imidlertid først og fremmest blev ført i fagbladet Gymnasieskolens spalter (Raae, 2004: 261-63).

#### **IV. Udviklingsprogrammet**

Moderniseringen af gymnasieskolen tog samlet form i tiåret mellem 1990 og 2000 i to tempi. Det første var karakteriseret ved, at forandringerne overvejende skete frivilligt, mens det sidste er karakteriseret ved, at alle lærere er forpligtede på at følge op på bestemte udviklingskrav. Dette formuleres som forventninger i Udviklingsprogrammet (1999), som samlet udgør grundlaget for gymnasireformen (2004-5).

Med dette etableredes et brud med den tradition, der har været dominerende i 1900-tallet, og hvor lærernes metodefrihed klart markerede et skel mellem bekendtgørelseskravene til undervisningen og kravene til udførelse.

Dermed blev grænserne mellem det politisk-administrative system og lærersystemets traditionelle urørlighedszoner overskredet. Der etableredes ændrede forbindelseslinier mellem forvaltningssystemet og gymnasiesystemet med en ny magtfordeling.

Udviklingsprogrammet blev vedtaget af alle folketingets partier og udgør ledetråden for gymnasiets videre forløb. Med dette blev der således etableret et privilegeret sted ud fra hvilket, gymnasieuddannelsen skal vurderes normativt. Programmet, med den daværende radikale undervisningsminister Margrethe Vestagers underskrift, blev stilet til gymnasiernes ledelser, skolebestyrelser, lærere og øvrige interessenter.

De nyere gymnasieuddannelser HHX og HTX blev reformeret i 1995, og programmet var dermed først og fremmest rettet mod det almene gymnasium, hvis sidste større reform lå tilbage i 1987/88. Det er også denne gymnasiale uddannelse, der vil blive henvist til i afhandlingen, og dér hvor min empiri er indsamlet.

##### *Udviklingsprogrammets tekst*

Den benyttede genre er *programmet*, dvs. et politisk vedtaget og fremtidsrettet skrift, der i oversigtsform præsenterer mål og midler i forbindelse med udviklingen på et bestemt område.



Tekstens formelle og indholdsmæssige udformning får betydning processuelt i forhold til forestillinger, erfaringer og andre tekster, der findes i de forskellige fora, som programmet optræder i. Dermed rekontekstualiseres det, og betydningselementer tilføjes og fratrækkes i den enkeltes og den kollektive forståelse af udviklingen (Drotner, 1996: 15-16). Det er den vinkel, jeg forfølger i afhandlingen generelt. Her opholder jeg imidlertid kort ved programmet som samlet foreliggende tekst, der kommunikerer et overordnet budskab til modtagerne. Hensigten er at undersøge de kommunikationsteoretiske betingelser for reception og *oversættelse* af programmet på skolerne.

Den markerede afsender ("jeg") er den siddende radikale undervisningsminister Margrethe Vestager, og modtagerne er "skoler og uddannelsesinstitutioner" samt "brugerne og interessenterne", som "forventes" at følge op på programmets indholdsmæssige anvisninger. Trods den moderate formulering handler det reelt om et opgør med de forestillinger, der har været forbundet med undervisningen som lærernes eget rum. Dermed skiftes der fra et system, der bygger på forestillinger om, at den professionelle udvikling blandt lærerne overvejende skal ske *bottom up* og selvansvarligt til et system, hvor udvikling tænkes i *top down* strategier, som alle i lærergruppen er forpligtet på. Op igennem 1990erne kom ledelsen i stigende grad i fokus, og deres rolle som agenter for den interne forandring er også en hovedpointe i de ideer, der ligger bag Udviklingsprogrammet (K. Klaudi Klausen & L. Nordskov Nielsen, 2004:12). Det kan derfor tænkes, at programmet i første omgang er vendt mod skolens ledelser med henblik på videreformidling til lærerne.

Målet er gennem forandringer i gymnasieskolens organisation og pædagogik at øge elevernes studiekompetence. Ud over opstilling af mål, skal programmet også danne afsæt for en holdningsændring blandt lærerne. Traditionelt har gymnasieafdelingen primært udøvet sin indflydelse gennem de faglige bekendtgørelser<sup>42</sup>, men ministeriet optræder her også direkte som agent for den holdningsmæssige udvikling der skal sætte sig igennem i organisationen, i pædagogikken, kollegialiteten m.m. Udviklingsprogrammet er dermed udtryk for en ændring i den forvaltningsmæssige selvforståelse: Dette niveau skal ikke kun formidle og sørge for implementering af politiske beslutninger, men også skabe de forestillingsrum, inden for hvilke udvikling forvaltes.

---

<sup>42</sup> Jeg anser det ikke for relevant at komme nærmere ind på fordelingen mellem gymnasieejerne, amterne, og undervisningsministeriet og denne fordelings betydning for gymnasieskolen.

Forandringen af gymnasieskolen karakteriseres som en "udfordring", og dermed får arbejdet med opgaven konnotationer af kamp og overvindelse af vanskeligheder, men udtrykt i et aktionsorienteret, optimistisk toneleje. Dette understreges af termer hentet fra dynamisk organisationsudvikling ("initiativer", "indsatsområder"), som forstærker indledningens appeller om proaktivitet. Med anvendelse af begreber fra nypædagogikken og managementretorikken ("kompetence", "team") får heftet introduceret en selvforståelse, der igen forstærker indtrykket af fornyelse og aktivitet.<sup>43</sup>

Den eksplicite præmis for forandringerne formuleres som en påstand om, at der eksisterer en række påtrængende "behov" for udvikling, der begrundes af "de store teknologiske og globale udfordringer, vi står overfor" (ibid.:4). Der angives behov for at sikre en bedre sammenhæng og større rummelighed generelt i uddannelsessystemet. Hensigten er, at flere gennemfører en ungdoms- og en videregående uddannelse, og at de forberedes derpå ved, at uddannelserne giver dem reel studiekompetence.

Studiekompetence kobles til kvalifikationer og den genopståede almindelse, og desuden overordnet til udviklingen af elevens "almene, personlige og sociale kompetencer" (ibid: 20, 22, 23, 29). Betydningen af den sidstnævnte treenighed understreges af gentagelsen fem gange over fire sider.

Der opereres i forlængelse af forandringerne med "en ny lærerrolle" (ibid:23), hvori der indgår en forpligtelse på fleksibel tilrettelæggelse af undervisningsenheder, anvendelse af varierede undervisningsformer - herunder projektarbejde - øget brug af IT, styrket samarbejde med erhvervslivet og fokus på naturvidenskab. Desuden forventes der øget tværfagligt samarbejde blandt lærerne samt gennemførelse af nye evaluerings- og prøveformer.

I forhold til eleverne fremhæves lærerens rolle som vejleder, hvori der også indgår arbejdet med handleplaner for den enkelte elev. Yderligere nævnes det, at læreren skal hjælpe eleverne med at iagttage egne læreprocesser. Desuden skal lærerne i vurderingen af eleverne skelne mellem deres opfyldelse af de "formelle" og de "reelle" kompetencekrav (ibid:23). Indfrielsen af disse behov vil i velfærdstatslig ånd "tilgodese" "det enkelte menneskes evner og interesser" (ibid:4), men altså også uddannelsernes konkurrencemæssige sigte.

---

<sup>43</sup> Her seks år efter udgivelsen af Udviklingsprogrammet, er disse begreber blevet dagligdagsord. I 1999 var de imidlertid stadig nye og for en del lærere, fremmede.

I Udviklingsprogrammet sætter kompetencetænkningen sit præg med det deraf følgende fokus på det praktiske – det *faktiske* - niveau frem for mere abstrakte indholdsformuleringer. Der stilles ikke tidligere ekspliciterede krav til lærernes refleksions- og formuleringsevne, idet det bl.a. forventes at lærere præsenterer undervisningens mål og hensigter, sådan at ikke blot de selv, men også eleverne kan se perspektivet i undervisningen. For lærerne understreges således de professionelt reflekterende sider af rollerne som faglærer, pædagog og kollega.

De udmeldte ønsker om ændringer fremstår samlet som positivt ladede, men abstrakte begreber om "fornyelse" og "udvikling". De indlejres i en semantisk kontekst, der peger på værdien af erfaringsopsamling og evaluering (ibid:11), som videre kan ses som reference til aktuelle opskrifter på *den lærende organisation*. Det decentrale perspektiv for lærernes kompetenceudvikling fremhæves også, idet denne skal foregå "med afsæt i institutionens eget udviklingsprogram" (ibid:5). Med vedtagelsen af Udviklingsprogrammet fulgte en bevilling på 45 mio. kr. som Undervisningsministeriet siden har brugt til at finansiere en række forsøgs- og udviklingsarbejder på de enkelte gymnasier. Dermed har man sikret sig, at forsøgsaktiviteterne på skolerne overvejende er sket med programmets formulering af indhold og mål som ramme. De mål og strategier, der opstilles i Udviklingsprogrammet, forventes imidlertid at sætte sig igennem på alle gymnasieskoler.

#### *Krav i overenskomsten og gymnasiebekendtgørelsen 1999*

Udviklingsprogrammet har imidlertid en noget diffus autoritet. Som *program* indeholder det ikke egentlige lovkrav, men *forventninger* om en ændret praksis på skolerne. Selv om alle politiske partier står bag det, er det uklart hvor tvingende dets opfordringer egentlig skal opfattes. Det er holdt i brede vendinger, der lægger op til forskellige praksisformer, som giver mulighed for, at skolerne lokalt kan sætte deres særegne præg på udviklingen. Imidlertid bliver der i samme år, hvor Udviklingsprogrammet offentliggøres, gennemført en lovmæssig ændring af gymnasielærernes opgave, der omsætter Udviklingsprogrammets centrale budskab til lovkrav. Det drejer sig om, at der i Gymnasiebekendtgørelsen (1999) indføres et krav om, at *undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed* (§1). Der etableres desuden en *årsnorm* (et vist antal timer pr. fag pr. år) i stedet for en *ugenorm* (et givet antal timer pr. fag pr. uge), og således er der skabt bedre muligheder for samarbejde mellem lærerne omkring tværfaglige undervisningsforløb og varierede arbejdsformer. Ved at der stilles disse krav og forventninger, indskrænkes den

enkelte lærers individuelle råderum altså *oppefra* (ledelsesniveauet) og *fra siden* (det kollegiale niveau).

I gymnasielærernes overenskomst - ligeledes fra 1999 - optræder der yderligere som noget nyt et princip om løndifferentiering blandt lærere på samme niveau ("ny løn"). Enkelte lærere kan opnå tillæg, hvis de varetager særlige funktioner, eller hvis ledelsen vurderer, at de besidder nogle særlige kvalifikationer og har opnået bestemte resultater. De mulige lønforskelle er i kroner ikke store, men den symbolske betydning kan til gengæld være det. Ny løn er således en omgåelse af den traditionelle flade organisationsstruktur, hvor lærergruppen principielt er stillet lige over for ledelsen.

### *De nye roller*

For gymnasielærerne blev bruddet først rigtigt mærkbart med vedtagelsen af dette program, og det implicerede grundlæggende ændringer i de roller, som de havde indtaget i deres daglige udførelse af arbejdet. Det understregedes også, at lærerne skulle følge skolens eget udviklingsprogram og dermed udvikle deres praksis. Både det fælles udviklingsprogram og teamsamarbejde skal ses i forbindelse med det centralt formulerede ønske om at etablere en øget sammenhæng i undervisningen. Bag dette mål ligger der en antagelse om at sammenhæng i elevernes bevidsthed, især skabes igennem lærernes samarbejde, og at dette fremmer elevernes kompetenceudvikling der omfatter både personlige, faglige og sociale dimensioner. Øget samarbejde er imidlertid også indskrevet i de strategier, der generelt er i fokus i forbindelse med organisationsudvikling. Tankegangen er, at samarbejdet understøtter medarbejdernes fleksibilitet og kreativitet, og dermed - i forlængelse af linierne i *human resource* og *den lærende organisation* - også udnyttelsen af alle resurser i organisationen.

Samlet - set på baggrund af udviklingen på området fra begyndelsen til slutningen af 1990'erne - ændredes lærernes roller som *embedsmand* og *organisationsmedlem* ved, at der blev lagt øget vægt på de lokale ledelser som formidlende led mellem de eksterne systemer og den enkelte skole (Peter Henrik Raae, 2004: 76-77). Lærernes roller som *pædagog* og *fagperson* gennemgik ligeledes forandringer, idet der blev stillet forventninger og krav til tværfaglighed og den pædagogik, som skulle indgå i undervisningens tilrettelæggelse. Haarders kanontænkning hørte til enkeltfagstænkningen og var tilsyneladende totalt glemt - men vinder måske alligevel indpas på lidt andre præmisser i dag (2006).

Som *kollega* var og er kravet, at lærerne skal indgå i forhandlende relationer om forhold, der både omfatter oprettelsen af fag, fagsamarbejde, den anvendte

pædagogik samt personlige indstillinger og præferencer. Samtidig understreger indførelsen af ny løn den hierarkisering af lærergruppen, der skete, da der kom flere inspektorer ind i ledelsen. Dette fremmer konkurrencen i kollegagruppen, der imidlertid også skal arbejde tættere sammen.

Udviklingen i gymnasieskolen bevæger sig således i en retning, som på den ene side indebærer, at lærerne i endnu højere grad skal inddrage deres personlige kompetencer, men på den anden sker der også en større formalisering af relationerne mellem lærer og elev, og mellem lærerne indbyrdes.

Læreren skal i sin undervisning gå tættere på eleven, både fordi elevens *hele* personlighed skal inddrages, og fordi læreren skal forholde sig til individuelle handleplaner, elevens særskilte kompetencer o.l. Lærrollerne udvides således til også at omfatte *vejlederen* og *konsulenten* (Nye former til nye tider, 2004:41). Dermed *distanceres* læreren i en vis forstand også til eleven. Hun skal i højere grad veksle mellem at betragte eleven i læreprocessen og eleven som person. Desuden flyttes undervisningen fra klasseværelset, hvor læreren i det mindste havde en følelse af at kunne overvåge elevernes aktiviteter, til steder udenfor hvor ansvaret for opgavernes løsning umiddelbart overlades til eleverne.

Samarbejdskravet til lærerne placerer ligeledes kollegerne som helhed i en dobbelthed mellem nærhed og distance. Med den delvise ophævelse af den individuelle lærers autonomi, bliver der også tale om en subjektivering af relationerne: Lærerne skal kunne tilpasse sig hinandens personlige og faglige forskelligheder. Samtidig bliver relationerne også mere formaliserede i og med, det ikke længere er overladt til frivilligheden, hvordan de udformes. Lærerne kan ikke selv beslutte, om de vil indgå i tværfagligt samarbejde i forbindelse med undervisningen, og i mange tilfælde heller ikke hvem de skal samarbejde med. Opgaven bliver – i det mindste i princippet – det centrale, og de personlige relationer må tilpasse sig dens krav.

Endelig betyder professionaliseringen af gymnasielærerarbejdet, der bl.a. tager afsæt i et mere omfattende pædagogikumforløb og i de nye masteruddannelser i bl.a. pædagogik og it, at pædagogiske tilgange tages i brug, der ikke i samme grad som tidligere er baseret på den enkelte lærers subjektive skøn og erfaringer.

Netop tidsrummet omkring 1999 er således særligt interessant. I dag (2005-06) er de praktiske udfordringer i forbindelse med gymnasiereformen så markante, at al opmærksomhed er koncentreret om at få tingene til at fungere. Derimod viser lærerne i de år, hvor moderniseringen og professionaliseringen først sætter sig igennem, tydeligere deres delte følelser over for de nye forhold. Dette ser jeg

samlet som resonansrum for de konkrete erfaringer, som gymnasielærere gør sig i forbindelse med reformens gennemførelse. Min undersøgelse skal således ses som en slags udgravning af psykologiske og sociale lag i gymnasielærergruppen, der også antages at spille en rolle i den reformproces, der foregår i øjeblikket.

## V. Receptionen af Udviklingsprogrammet

Udviklingsprogrammet bygger på en klassisk fortællelemæssig formel, der opererer med en tidsstruktur (før, nu, fremtid), der er bygget op omkring en konflikt. En side af dens kommunikative dynamik ligger i, at det fortalte (programmet) er konciperet i en fortid set i relation til fortælleledspunktet og vedrører en fremtid, der har karakter af projektivt rum. Den episke konflikt består i, at en orden (skolen) trues af udefra kommende kræfter (globaliseringen), og derfor skal den opbygges som en ny konstellation (moderniseringen) for, at projektioner om en lykkelig sejr over det onde kan investeres i fremtiden.

*Hvordan* fortid bliver til fremtid og nedbrydning til opbygning i gymnasieskolen, tænkes gennemført gennem de beskrevne tiltag, der er i overensstemmelse med populære organisationsfortællinger i tiden, eller som Kjell-Arne Røvik formulerer det, med udbredte *organisationsopskrifter* (2000:13). De er abstrakte ekspertsystemer, der på et bestemt tidspunkt har vundet hævd som *det rigtige*, og som dermed skal ses som garant for, at de forventede resultater også vil indfinde sig i fremtiden.

Indholdet er ofte sammensat af elementer fra strategier, der har været fremme på forskellige tidspunkter i det tyvende århundrede, og som i dag anvendes på tværs af både offentlige og private organisationer.

Røvik angiver to grunde til, at bestemte opskrifter fænger blandt beslutningstagere på samfundets og organisationernes øverste niveauer. De vælges dels på grund af, at de forventes at kunne løse konkrete problemer, dels – og især – på grund af, at de associeres til autoritative instanser, lande og virksomheder der symboliserer rivende udvikling:

I lys af symbolperspektivet vil en udbredt og populær organisationsopskrift være noe langt mer enn et effektiviseringsredskap. Dens spredningsevne vil også reflektere at den er et særligt kraftfullt og meningsbærende symbol på udbredte normer og verdier som råder i vestlige samfunn, slik som rasjonalitet, effektivitet, fornyelse, utvikling, demokrati, individualisme og rettferdighet (ibid:28).

Opskrifterne på den fremgangsrige organisation er således fortællinger der skal indeholde bestemte orienteringspunkter for at virke overbevisende og dynamiske. Konsekvenserne er vanskelige at overskue og det umiddelbart vigtige er derfor om

opskrifterne *symboliserer* udvikling snarere end at de *dokumenterer* den. De tilføjer de enkelte virksomheder og institutioner en aura af handlekraft og understøtter initiativtagernes positive signaler. Udviklingen får retning. Denne retning befæstes yderligere af, at de foretrukne opskrifter afspejler centrale temaer i det omgivende samfund, dvs. temaer der også optager kredse, som ikke direkte beskæftiger sig med organisationsudvikling. Tankefigurer, der på et bestemt tidspunkt er i omløb, får således bestemte ideer til organisationsforandringer til at synes rigtige og indlysende at tage i anvendelse, men er også set over et længere forløb underlagt samfundets generelle dynamik. Hvad der på et tidspunkt syntes rigtigt, synes på et andet forkert eller forældet og erstattes med noget nyt.

Set ud fra en psykodynamisk tankegang kan brugen af sådanne organisationsopskrifter ses som et forsvar mod den usikkerhed, der ligger i forandringerne. Deres gennemslag i realiteten og specifikke konsekvenser kan ikke forudses, men ved at bruge opskrifter, der generelt er i brug, fremtræder det som om, der er en vis pålidelighed knyttet til de valgte strategier (Heinskov og Stagis, 2004: 340 - 41). Samtidig vil jeg hævde, at det symbolske i valget må skabe en usikkerhed omkring dets rationelle grundlag, der yderligere understreges af den generelle usikkerhed i tiden over for, hvad der er sandt og usandt, som bl.a. Giddens beskriver (1990:46).

Fornyelse og udvikling modtages også af andre grunde langt fra altid positivt af de personer, der er direkte involverede. Analyser af forandringsprocessernes gennemslag i organisationerne demonstrerer, at forandringerne griber ind i de psykiske investeringer, personerne hver især og kollektivt har i arbejdets strukturer og roller. Disse investeringer har form af *psykologiske kontrakter* (Visholm, 2004: 187) og udgør et vigtigt element i den professionelle kultur, der forbinder den enkelte lærer med de andre og med arbejdspladsen som helhed. Psykologiske kontrakter handler om ikke-ekspliciterede gensidige forventninger, som bygger på løfter og signaler, der bliver kommunikeret ubevidst eller førbevidst.

Ændringerne i gymnasiets struktur og de ændrede roller sætter en kile ind i de etablerede psykologiske kontrakter, og en bearbejdning af disse forandringer forudsætter både en intellektuel forståelse af forandringernes implikationer og en følelsesmæssigt baseret erkendelse af tabet ved, at eksisterende strukturer mistes.

#### *To systemer mødes*

Udviklingsprogrammet kan med et receptionsanalytisk begreb beskrives som en *åben tekst*. En åben tekst er karakteriseret ved, at den indeholder et stort antal *tomme pladser*, der i afkodningen forsynes med modtagernes projektioner af mening og

perspektiv (Eco 1981:181 efter Bondebjerg, 1993:123). Det sker idet modtageren møder et udsagn o.l. med en forventning om, at den udgør et hele, en tidsligt og rumligt organiseret struktur med en vis logisk kausalitet og værdimæssig sammenhæng. Disse forventninger kan i konkrete tekster ikke imødekommes i detaljer, og i mange tilfælde er dette ikke noget problem. Hvor der er tæt overensstemmelse mellem teksten og modtagerens videns- og erfaringssystemer, vil tekstens sammenhæng blive i forstået nogenlunde i overensstemmelse med afsenderens hensigt. Det modsatte gør sig gældende der, hvor en tekst refererer til én verden, og modtageren til en anden således, at koblingen af tekstens denotative niveau med dets konnotative niveau sker meget forskelligt i de to parter bevidsthed.

Det diskursive skel, der eksisterer mellem ministerium og gymnasieskole, henviser til helt forskellige erfaringshorisonter. I Udviklingsprogrammet taler staten i sin diskurs, der er knyttet til statens domæne, hvor politik, magt og regler er styrende, og hvor mere eller mindre bureaukratiske relationer og målrationalle handlinger er omdrejningspunkterne for opfattelsen af verden. Der tales ud fra en abstrakt ide om skolen som en offentlig institution, der opfylder bestemte samfundsmæssige opgaver. Det er på det grundlag, at Udviklingsprogrammet er udformet. Gymnasieskolen er derimod som konkret virkelighed forpligtet på de civile relationer med begreber, der henviser til personlige interaktioner: Empati, gensidighed, konfliktbearbejdning, anerkendelse osv. (jf. Kurt Klaudi Klausen, 1996: 16-17, 62-63). Dermed anskues udvikling principielt ud fra forskellige interesser og erfaringer.<sup>44</sup> Når programmet skal blive til praktisk virkelighed, forudsætter det derfor en *oversættelse*. Det betyder, at antagelser, krav og forestillinger i programmet skal forbindes med mening i modtagernes bevidsthed, der går ud over en abstrakt symbolsk forbindelse til forestillinger om fornyelse og handlekraft, og som skabes gennem argumentation, diskussion og refleksion over programmets umiddelbare og langsigtede perspektiver. Sagt med andre ord: Der skal etableres en tredje position, ud fra hvilken udviklingen kan reflekteres. Dette indebærer, at både lærere og ledelse hæver sig op over dagligdagen og ser den i et overordnet perspektiv, hvor erfaringer, viden og følelser forenes med henblik på at kaste nyt lys over gymnasieskolens realiteter.

---

<sup>44</sup> K. Klaudi Klausen betegner den offentlig institutions integration af de forskellige vinkler som et *normativt mix* (ibid:26)



Et politisk baseret program må nødvendigvis være en åben tekst. Argumentationen og diskussionen kan ikke ske jævnsides med, at en række hovedpunkter i en forandringsproces skal fremlægges. Men det påfaldende er, at i Udviklingsprogrammet gøres der ikke blot i få ord opmærksom på, at ændringerne implicerer en organisatorisk forandring også for lærerne, og at de dermed involveres i en proces, der med belæg i undersøgelser af forandringernes stressfremkaldende virkninger, kræver et rum for støtte, diskussion og refleksion (Cooper et al. 2001: 12). Ved at udelade dette perspektiv, bekender man sig fra politisk og ministerielt hold sig indirekte til udbredte opfattelser af, at reaktioner på forandringer skal bearbejdes individuelt.

Forventningen om at skolerne formulerer deres eget udviklingsprogram kan dog opfattes som foranlediget af, at man anerkender behovet for den fælles refleksion. Dette forudsætter lokale overvejelser over skolernes særegne betingelser og ressourcer. Med gymnasieledelsernes ændrede status som forandringsagenter må tilrettelæggelsen af rammerne for en sådan funktion ses som en af dens vigtigste opgaver.

Potentielt kunne usikkerhed om Udviklingsprogrammets rationalitet og troværdighed motivere lærere til en kollektiv undersøgelse *bottom up* af argumenterne bag det samt til fælles refleksioner over dets perspektiver. Således kunne det forventes, at ikke kun ledelsen, men også lærerne ud fra deres forskellige positioner ville gribe lejligheden og insistere på dyberegående diskussioner lokalt på skolerne. Men spørgsmålet er, om dette sker. I Gymnasieafdelingens publikation om lærerudvikling fra 1996 siges det f.eks. om lærernes diskussion af de pædagogiske emner, der var på dagsordenen på det tidspunkt:

Tidligere hørte den enkelte lærers pædagogiske praksis til privatlivet, overfor kollegerne omtaltes den kun uforpligtende, af mænd oftest slet ikke. I dag er arbejdet i klasseværelset en så mangfoldig udfordring, at så godt som alle lærere har behov for at drøfte det med kolleger (Lærernes pædagogiske og faglige udviklingsmuligheder. 1996:70)

I formuleringen udtrykkes der, at der *findes* et behov, men ikke, at det nødvendigvis imødekommes. Det samme kunne siges om situationen i Udviklingsprogrammets kølvand. Der er et behov, men spørgsmålet er, hvad der sker med dette behov.

Hvis et fælles rum mangler som ramme for en reflekterende oversættelse af afstanden mellem de eksterne og interne systemer, vil forståelsen af moderniseringsudspillene ofte ske som en *identifikatorisk proces* (jf. Peter Harms

Larsen, 1990: 163-66). Det vil sige, at modtagerne identificerer sig med deres egne forestillinger om, hvad teksten repræsenterer, ikke dens faktiske indhold. Det kan ske via en *autoritetsidentifikation* med den magt, politikerne og ministeriet har til at kræve, at bestemte forandring gennemføres. Dermed tænkes der ud fra en position, som embedsmænd traditionelt har indtaget: Det er pligten og ikke overbevisningen, der skal styre arbejdet. En anden mulighed er, at programmets indhold idealiseres, og således bliver det genstand for *ønskeidentifikation*. I dette tilfælde forbindes programmet entydigt som svar på gymnasieskolens vanskeligheder, og i sin ensidighed må det ses som udtryk for et forsvar mod det ubehag, gymnasieskolens kompleksitet vækker. Endelig kan identifikation også tænkes at foregå omvendt, dvs. som en lige så endimensional *opposition* til det fremlagte, idet programmet ureflektet associeres til kun negative udviklinger, og ironisk nok må denne identifikationsform antages ligeledes at udspringe af forsvaret mod kompleksiteten. Fælles for disse identifikationsformer er, at de bygger på emotionelle identifikationer og ikke sprogligt formulerede overvejelser. Dette skaber grundlag for ustabile oversættelser, som ikke integreres i gymnasieskolens kultur og praksis. Desuden fremmer manglen på en dybere forståelse af mening og perspektiv en generel følelse af at være på gyngende grund, hvilket igen skaber rum for defensive snarere end offensive reaktionsmønstre i organisationen.

Sammenfattende peger jeg således på, at en vigtig del af forandringsprocessen er både en klargøring og diskussion af grundlag og perspektiv i dens mål samt en bearbejdning af de følelser, forandringerne vækker. Dette skal ses som både rettet *ind* mod lærerne selv, og *ud* mod udviklingen af hele institutionen. På baggrund af lærernes direkte kontakt med undervisningsopgaven, kan de netop levere væsentlige bidrag til en afklaring af, hvilke forandringer der er påkrævede (Salling Olesen, 2000:10). Dette forudsætter imidlertid, at regressive tendenser ikke får lov til at dominere. Krantz (omarbejdet efter Koefoed og Visholm, 2004:54) understreger, at regressive processer mindsker deres omfang, hvis der i forandringsprocessen er mulighed for følgende:

- Tydeliggørelse af, at forandringen både repræsenterer kontinuitet og diskontinuitet, af at processen har forbindelse til organisationens historie,
- Kritik og diskussion af forandringerne,
- Anerkendelse af, at visse dele af medarbejderne kan være særligt ramt af forandringsprocessen,

- Anerkendelse af den angst, forandringen kan udløse, og af de tab de påfører institutionen og visse medarbejdere,
- Plads til at udtrykke følelser i forbindelse med forandringen - også de depressive og aggressive,
- Plads til at udtrykke engagement og entusiasme, selv om ikke alle deler disse følelser.

Ved at bringe aktualiserede følelser, tanker og forestillinger om forandringerne - hvorunder de ændrede kollegiale relationer også hører - frem i organisationens fælles offentlighed sikres det, at de personer, der skal forandre sig, også får lejlighed til at reagere åbent på deres situation. I M. Pines' formulering (1981:283) drejer det sig om at bevæge sig fra en oplevelse af isolation til integration i et fælles projekt:

Det er bevægelsen bort fra isolation, hvilket er at ligne med fortrængning, som sætter gruppemedlemmer i stand til at blive en del af gruppens sammenhængende hele. Dette er analogt med, at den individuelle psykes fortrængte indhold nu kommer til at udgøre en del af den samme persons sammenhængende jeg. (ibid:283, citeret efter Aagaard, 1994:51).

I åbenheden etableres et *potentielt rum*, som netop er kendetegnet ved at etablere en forbindelse i et særligt emotionelt område, hvor subjekt og objekt kan mødes (Winnicott, 1986:36). Dermed aflastes det psykiske tryk, som forandringerne lægger på lærerne, og således modarbejder det en ureflekteret opposition til eller accept af moderniseringens mål og midler. Desuden bidrager en sådan lokal skoleoffentlighed til at skabe et miljø, hvor skyggesider konfronteres, og hvor de forskellige lærere oplever sig som repræsenterede i den kollektive sammenhæng. Dette vil i sidste instans også understøtte teamsamarbejdet, idet der etableres en platform, ud fra hvilken det potentielt opsplittede arbejde i teamene kan tage sit afsæt.

Ved at præsentere særlige metoder til at diskutere og håndtere ændringerne i arbejdets psykologiske kontrakter og lærernes roller, understreger jeg det synspunkt, at et godt psykisk arbejdsmiljø er afhængigt af, at der etableres et arbejde med *oversættelsen* af kravene til forandringer, således at programmets instrumentalitet kan omformes til en konstruktiv levet virkelighed.

## KAPITEL 5: Subjektivitet i gymnasielærerens arbejde

Jeg har i et tidligere kapitel fremhævet, at der i dag i højere grad end tidligere fokuseres på de subjektive aspekter i arbejdslivet. Det subjektive har imidlertid altid været en side af lærerarbejdet, der dog i overensstemmelse med den generelle udvikling også har fået øget betydning. Gymnasielærere har involveret og involverer sig personligt i deres arbejde og udvikler strategier, der udspringer af deres subjektive erfaringer. Dette er begrundet i, at lærerarbejdet er et *arbejde med mennesker*, hvor personligheden er et af arbejdsredskaberne. Den primære menneskelige arbejdsrelation mellem lærer og elev er en relation, der bygger på en sammenfletning af faglige og socialisationsbestemte personlighedstræk og kompetencer.

Det særlige ved gymnasielærerarbejdet er endvidere, at det professionelle adgangskrav: Universitetsuddannelsen, ikke kan gennemføres uden en personlig identifikation med faget, og at dette skaber - i det mindste ind til nyere universitetsuddannelser i højere grad har integreret tværfaglige synsvinkler – bestemte fagspecifikke metoder og synsmåder. Gymnasielærere nærer som gruppe en stor kærlighed til deres studiefag, og denne kærlighed har været en vigtig motivationsfaktor i arbejdet. Interessen for eleverne, for formidlingen og uddannelsens politiske betydning kom for en del i anden række (jf. Inge Heise, 1998:32). Finn Hauberg Mortensen spørger lidt polemisk i midten af 1980'erne: Hvor gik humanisten hen, når hun havde forladt drømmen om at blive forfatter, kultureddaktør på *Politiken* eller fri intellektuel i andre sammenhænge? (1986/2003:293). Og han svarer samme sted: "Normalt til den trygge havn, gymnasieskolen".

For den ældre generation af gymnasielærere har valget af jobbet ofte være motiveret af ønsket om den trygge havn, der imidlertid i en række henseender har vist sig ikke at være så tryk. Dette udgangspunkt har understreget rollen som faglærer frem for pædagog.

Selv om det professionelle engagement er og var individuelt differentieret, udvikles der fælles måder at håndtere jobbet på og derunder også relationerne til eleverne. Der eksisterer ifølge Heise (1995:5) generelt en kammeratlig og uformel stemning lærere og elever imellem, og lærerne lægger megen vægt på at have det godt med deres elever. En af de lærere, der indgår i mit interviewmateriale, mener at dette tager overhånd, idet hendes erfaring er, at det er vigtigere, at eleverne er "søde" end, at de er fagligt gode. Dette kæder hun sammen med dels resignation over for, hvad der er fagligt muligt i forhold til elevgruppen, dels en manglende interesse for den pædagogik, som kan fremme elevernes dygtighed:

Folk taler om at eleverne er søde, oppe i 1. B er de enormt søde, men i 3.X er de nogle uhyrer, eller hvad de nu er, jeg vil også gerne have *søde elever*, men hvad med *dygtige elever* - det er er mit yndlingsemne, så pas på. Og det er ikke noget vi taler om, vi taler slet ikke om hvordan vi ser eleverne andet end på den måde. I min datters klasse i folkeskolen siger lærerne at man skal finde den pædagogik som passer til hver elev, og det er måske overdrevet, men vi kunne lære noget.

Læreren peger her på behovet for en professionalisering af pædagogikken, og også på, at andre pædagogiske tilgange end de traditionelle skal have adgang til gymnasieskolen. Dermed fremhæver hun en pointe, som viser, at 90ernes debat om pædagogik i gymnasieskolen ikke er blevet uaktuel. Citatet viser tilbage til et synspunkt, der blev fremført af Erik Jerlung - en af de ivrigste modstandere af de nye pædagogikker i midt-90erne - i Gymnasieskolen (nr. 9, 1996: 21) med titlen: De sidste dages hellige:

Min skepsis skyldes nu først og fremmest, at jeg slet ikke mener at der er behov for pædagogik og pædagogiske værktøjer i gymnasial undervisning. Hvis man vil kalde det pædagogik, når man bruger sin sunde fornuft samt almindelige omtanke og indlevelsessevne i formidlingen af viden, kundskaber og færdigheder, så for min skyld gerne.

Pædagogik er den enkeltes "sunde fornuft", og der er ifølge Jerlung ikke behov for andet. Spørgsmålet er imidlertid: Hvor kommer den fornuft fra? Og hvor langt rækker den? Den ovenfor citerede kvindelige lærer mener, at visse kolleger stadigvæk fremhæver den gode personlige relation mellem lærer og elev skal basere sig på *den gode relation* frem for en pædagogisk videreuddannelse.

Jeg trækker dette citat frem i denne sammenhæng, fordi jeg ser det som indikation på, at der i gymnasieskolen eksisterer en tradition for at afvise, at andre sider end de faglige skal professionaliseres i lærernes arbejdsliv. En del – hvor mange kan jeg

ikke udtale mig om – er forbeholdne over for at indføre teori og specifikke metoder på de områder, som de traditionelt har håndteret med deres sunde fornuft. Dette kan hænge sammen med, at gymnasiet er gået fra at være en eliteskole til en skole for masserne, og fokus på bl.a. pædagogikken som et vigtigt felt kan ses som en tilnærmelse til undervisningen i folkeskolen og dermed en degradering af professionen. Derudover *er* arbejdet også, som fremhævet i kapitlets indledning, personligt bestemt. En god lærer skabes ikke ene og alene på videreuddannelserne.

I det følgende argumenterer jeg alligevel for, at man i Udviklingsprogrammet eller andre udmeldinger forsømmer at gøre opmærksom på, at indsatser i forlængelse af de sociale og psykologiske aspekter af gymnasielærernes arbejde er påkrævede. I dette kapitel underbygger jeg det synspunkt gennem en teoretisk analyse af udfordringer af psykologisk og social karakter, der principielt er forbundet med jobbet og desuden med de forandringer, der iværksættes i disse år. Hensigten er at tydeliggøre, at håndteret *ensidigt* ud fra den sunde fornufts strategier skabes der grundlag for stress, der yderligere fremmer defensive reaktioner på eksterne og interne initiativer til forandringer.

### **I. personlighedens betydning i gymnasielærerens arbejde**

70ernes autoritetsudjævning og den øgede vægt på det kammeratlige forhold mellem lærer og elev (Mørch, 1995:134) betyder, at lærerens evner til at håndtere mellem menneskelige relationer bliver endnu vigtigere. Empiriske undersøgelser, der bliver inddraget i slutningen af kapitlet, tyder på at eleverne stiller stadig større krav til, at læreren skal imødekomme deres ønsker om personlig og anerkendende kontakt, også selv om de selv har svært ved at leve op til skolens krav. I samarbejdet konfronteres lærerne desuden med hinanden på en måde, der kræver større indlevelse og tilpasning. Lærerrollens livshistoriske forankring, dens udfordring i form af elevernes dobbelte placering mellem afhængighed og oprør samt de aktuelle indholdsmæssige og organisatoriske forandringer stiller store krav til lærernes subjektive resurser. Den selvfølgelighed med hvilken lærerne tidligere kunne inddrage deres personlige erfaringer og sunde fornuft, modsiges af de stadig større udfordringer på området.

Den samlede læreropgave er et historisk, politisk og administrativt produkt, der genforhandles i den praktiske hverdag i interaktionen mellem lærere og elever og mellem lærerne indbyrdes. Ordene *lærer, skole, elev, fag* har konnotationer som for de forskellige generationer i lærergruppen er udviklet (livs)historisk, og som eksisterer som en subjektiv og uformuleret forståelse af lærernes opgaver.

I den systemteoretiske analyse er *hovedopgaven* det *input*, der skal bearbejdes gennem inddragelse af systemets resurser til et *output*. Hovedopgaven i gymnasieskolens system er at skabe betingelser for læring for den del af en ungdomsårgang, der kan imødekomme de formelle krav som politisk er sat for optagelse i gymnasiet, dvs. således at de kan gå fra at være gymnasieelever til at blive studenter. Til denne formelt definerede opgave hører gymnasielærerens roller, der udfyldes af læreren som person. Med lærerrollens aftraditionalisering øges fordringerne til den personlige evne til at vurdere, hvad den specifikke opgave kræver, der stiller større krav end de kompetencer kan indfri, som lærerne har erhvervet sig i almindelighed som menneske og voksen.

Lærerrollen adskiller sig fra andre professionelle roller idet, at alle har konkrete erfaringer med denne rolle set ud fra barnets position. Selv om oplevelser af tidlige autoritetsrelationer spiller ind i alle senere autoritetsforhold, så er de livshistoriske oplevelser og erfaringer med skoler specielt afgørende for lærere. S. Bernfeld (citeret af Fürstenau, 1969:96) fremhæver at man finder i

den pedagogiske par-relation [...] læreren to ganger: som barn og som opdrager. Slik står oppdrageren overfor to barn; det som skal opdras, foran ham – og det fortrente, inne i ham.

Læreren kan på grund af sine specifikke erfaringer overvejende identificere sig med den ene eller den anden position, med barnets eller opdragerens. Hvis det er elevens/barnets projiceres forestillingen om afhængighed af den voksne over i eleverne, og de kommer til at fremstå som personer der først og fremmest behøver omsorg. Tilsvarende vil en ensidig identifikation med positionen som lærer, føre til manglende empati med de afmægtige sider af eleven. Disse individuelt udviklede identifikationer skal ikke blot være en del af lærerens private beredskab, men sider af rollen, der skal kunne formuleres og diskuteres som generelle forudsætninger. Lærerne møder de almene fordringer og krav med forskellige livshistoriske forudsætninger. Men de to generationer der i dagens gymnasieskole indgår i lærerkollegiet, er også forskellige som følge af den generelle historiske udvikling som samfundet og uddannelsessystemet har gennemgået.

## **II. Den samfundsmæssige modernitet og de to lærergenerationer**

Den historiske og kulturelle baggrund for udviklingen efter anden verdenskrig skal beskrives ud fra begreberne det *moderne* og *moderniteten*, som henviser til karakteristiske træk ved de vestlige landes økonomiske, sociale, politiske og

demografiske udvikling. Moderniteten afløser det moderne og sætter sig igennem i form af en øget sekularisering, industrialisering og urbanisering af samfundene. I forhold til det moderne betyder moderniteten en voldsom dynamisering af udviklingen. Som begreb er det især blevet anvendt i forbindelse med analysen af den kulturelle og bevidsthedsmæssige udvikling efter anden verdenskrig. Ulrich Beck (2002:35) skelner her mellem *den første og den anden modernitet*. Udfoldelsen af den første modernitet karakteriseres samfundsmæssigt af velfærdsstaten og den fulde beskæftigelse efter 2. verdenskrig. Den anden modernitet sætter sig igennem fra og med 1970'erne, hvor bl.a. begrebet velfærdsstat i takt med det stærkt forøgede udgiftsniveau får nye fortolkninger.

Levestandarden og de sociale vilkår blev for danskerne i den første modernitet blev markant ændrede på grund af masseproduktionen af varer, af at kvinderne efterhånden kom til at udgøre en større andel af arbejdsstyrken og – som en delvis følge deraf – af at det offentliges ansvar for borgernes reproduktion og velfærd blev udvidet. 1950'erne og årtierne fremefter var også en periode, hvor de kapitalistiske lande prægedes af en lang og relativ stabil økonomisk vækstperiode, der ledsagedes af en ideologi om økonomisk fremgang, velfærd for alle og øget lighed i samfundet. Grundlaget for øgede investeringer i uddannelsessektoren var dermed skabt. Den amerikanske økonom Theodore Schultz pegede allerede i midten af 1950'erne på, at uddannelse er en afgørende forudsætning for økonomisk vækst. Ud over de traditionelle produktionsfaktorer: Kapital, arbejde og jord, eksisterer der, hævdede han, en fjerde: menneskets egen kapital, som skal forrentes gennem uddannelse. Schön (1983/2000: 39) fremhævede i et mere snævert uddannelsesmæssigt perspektiv, at erkendelsen af Sovjets forspring i rumkapløbet i midten af 1950'erne førte til en forstærket økonomisk satsning på den teknologiske udvikling, der yderligere banede vejen for den uddannelseseksplosion, som fandt sted i 1960'erne.

Eleverne er siden da strømmet i stadig større antal til gymnasieskolen. Procenten af en årgang, der bliver studenter, gik fra 10 % i 1968, 28,6 % i 1976 til 40 % i 1993 og lige under 50 % i 2000 (Danmarks statistikbank, 2003: 12).

Institutionen gymnasieskolen har således inden for sidste halvdel af 1900'tallet fået øget samfundsmæssig opmærksomhed i samklang med, at hele uddannelsesområdet har fået status af økonomisk drivkraft. Det betyder også, at institutionen er genstand for øgede forventninger fra samfundets parter.

*Lærergruppens to generationer*



Set fra borgernes subjektive udsigtpunkt bliver social mobilitet gennem uddannelse til en drøm om vækst og fuld beskæftigelse. For manges vedkommende har det ikke været en selvfølgelighed at få en akademisk uddannelse. En af min interviewpersoner understreger, at "vi er mange der er førstegangsstudenter i familien, og som så vores fag på universitetet som en chance". Med denne chance fik de muligheder for at engagere sig i enkeltfaglige problemstillinger og metoder, sådan som det foregik på de traditionelle universiteter i Århus og København.

Uddannelsesboomet var en væsentlig baggrund for ungdommens autoritetsoprør, der tog sin begyndelse i Paris 1968, og som videre satte sig igennem i Danmark årene derefter. I ungdomsoprørets år blev oplysning i en omnipotent rus koblet til en social drøm, der var forbundet med oprør mod traditionelle autoriteter, idealisering af revolutionskoryfæer og læsning af socialismens klassikere samt en forestilling om at være en del af et historisk oplysningsprojekt.

Kulturelt kobledes uddannelse til både individets og samfundets udvikling og indgik som parameter for det gode liv i flere og flere danskeres verden. Det er sådanne forestillinger lærerne fra de store årgange, der blev født lige efter krigen, voksede op med, og som også senere optræder som fælles referencepunkt.<sup>45</sup>

Det er denne generation, der næsten enerådigt har præget gymnasiet ind til der fra slutningen af 1990erne igen er blevet ansat en del unge i gymnasieskolen. Fra sidste halvdel af 1980erne var markedet stort set mættet, og dermed var der ikke i den mellemliggende periode jobmuligheder for de nyuddannede cand. magere og cand.scienter.

Den unge lærergeneration er selv produkter af en øget samfundsmæssig investering i gymnasiesektoren, og deres nuværende kolleger har været lærere for dem, og dermed er grundlaget for traditionsoverførelser til stede, samtidig med at forskellene i de to generationers opvækstbetingelser også vil vise sig.

Den ønskedrøm, som især de ældre lærere bragte med sig fra deres opvækst om, at det øgede uddannelsesniveau i samfundet ville reducere uligheden, har vist sig ikke entydigt at gå i opfyldelse. Uddannelserne demonstrerede problemer med at virkeliggøre intentionen om en oplysning, hvor idealet var at skabe dannede, oplyste og socialt bevidste mennesker, der som ansvarlige borgere kunne agere i og

---

<sup>45</sup> Som eksempel på aldersfordelingen i gymnasieskolen, henviser jeg til en opgørelse i Københavns Amt, september 2003 der viser at den største aldersgruppe blandt gymnasielærere består af gruppen på 56 år. Til sammenligning udgør gruppen på omkring 35 år kun knap en tredjedel af den samlede lærergruppe. (Nye former til nye tider, høringsudkast, Københavns Amt 2004:53).

omforme velfærdssamfundet (K. Weber, 1998:15-16). Ulrich Bech (2002: 38) fremhæver, at sociale forskelle i disse år ikke ophæves - de *individualiseres* og *subjektiviseres*.<sup>46</sup> For begge generationer er samtiden som bevidsthedsmæssig kontekst præget af både fokus på individets frihed samt dets konkurrence med andre frie individer. På samfundsmæssigt niveau eksisterer der en moderne vestlig fantasi om unikke, selvberørende individer som realiserer sig selv i frihedens riger, men underteksten i denne fantasi er, at det skal ske i konkurrence med andre med tilsvarende behov og mål, og dermed kan ikke alle placere sig på sejrsskammelen. Det er i vidt omfang op til individet selv at administrere de udfordringer og risici, det udsættes for som *frisat*, og også for at bære ansvaret for sin egen skæbne. Denne proces er knyttet til frisættelsen af individet fra familien som den basale reproduktionsenhed, og den ledsages af en stigende samfundsmæssiggørelse af alle aspekter af tilværelsen. Dette gør imidlertid den enkelte afhængig på ny, blot af instanser uden for familiesammenhænge, dvs. af uddannelsesinstitutioner, arbejdsmarkedet, social- og sundhedssystemer, offentlig omsorg osv. (Beck, 2002: 38).

Aftraditionaliseringen betyder især for den unge lærergeneration og eleverne, at det subjektive og den enkeltes forhold til sig selv er omdrejningspunktet på bekostning af traditionen som regulerende instans. Traditionelle autoriteter og kollektive fortællinger om verdens sammenhæng og mening mister en væsentlig del af deres legitimitet, og individer påberåber sig retten til i vidt omfang at være referenceramme for egne synspunkter og forklaringer. Social opstigning forbindes således med den enkeltes individualitet og personlige evne til at opfylde de krav, samfundet stiller. Bevidstheden om den enkeltes eget livsprojekt øges, og arbejdet bliver i højere grad set i det perspektiv. Loyalitet over for en bestemt arbejdsplads erstattes for stadigt flere i den yngre, og efterhånden også i dele af den ældre generation, med loyalitet over for den enkeltes eget livsperspektiv.

Uddannelse er i mindre grad forbundet med et ideologisk projekt for de yngre, og bliver også anset for at være en mere selvfølgelig del af en persons individuelle udvikling. Med det generelt højere uddannelsesniveau er der desuden ikke knyttet en særlig eksklusivitet til deres akademikerstatus. Afmonteringen af autoriteternes ophøjethed, der er fortsat efter ungdomsoprøret, gør at de på den ene side ser sig selv som en slags kammerater for eleverne, men samtidig viser de interview, som

---

<sup>46</sup> Professor Erik Jørgen Hansens undersøgelser i socialforskningsinstituttets regi (1995) viser at det generelle uddannelsesniveau stiger, men forskellene mellem de forskellige sociale lag bevares.

jeg senere vender tilbage til i senere kapitler, at *faget* også for denne generation er omfattet af eksistentiel betydning. Selv om visse former for viden bliver hurtigere forældede, forbindes den universitære viden og metodik også for de unge med personlig selvbevidsthed.

### *Gymnasielæreres fælles kulturelle antagelser*

Den individualiserede selvopfattelse sætter sig igennem i lærerarbejdet, og det implicerer, at lærerne – de ældre såvel som de yngre - har hver deres identitetsarbejde at bestride (Fjord Jensen, 1999:191). De skal være parate til at bearbejde deres *person* set i forhold til *rollen*, og de skal agere i en stadigt mere omskiftelig omverden. I lærergruppen udvikles der imidlertid bestemte *kulturelle antagelser*, der sætter individualiteten i parentes. De er resultat af kollektive, og for det meste ikke erkendte, bestræbelser på via kulturen at bygge bro, gøre modstand, forenkle og etablere forsvar. Kulturen er adgangsbilletten til professionens fællesskab og udgør som sådan en vigtig rettesnor og sammenhæng. Forudsætningen for at gymnasielærere – og andre på arbejdsmarkedet – som person og i deres forskellige roller kan integreres i deres professionelle fællesskab, er at de må "videreføre kollektive og personlige egenskaber og handleberedskaber der kendetegner faget og værdsættes her" (Smistrup, 2001:69). Med Dawson (1994: 22) kan disse implicite optagelseskrav beskrives som *det kulturelle praksisfællesskabs composure*. Ved at identificere sig med et sæt af normer og forestillinger, der bliver en del af lærerens inderliggjorte billede af sig selv og jobbet, kommer et individs personlige identitet i denne proces til at overlape hans eller hendes arbejdsmæssige identitet. Kulturen integrerer imidlertid nogle sider af arbejdets modsætninger og ikke andre. Der er således tale om, at de fortællinger, der samler kulturens antagelser, formes af både fortrængninger og eksponeringer.

Fra 1980'erne og frem har der været tale om fordelene ved, at en organisation har en stærk kultur, men længe før det blev moderne at tale om kulturer og vurdere dem som stærke eller svage i organisationer, er der uden specielle foranstaltninger blevet udviklet en vel forankret gymnasial kollegial kultur. Den er vokset ud af fællesskabet i frikvartererne på lærerværelset, af årets forudsigelige rytme med ferier, termins- og eksamensperioder, af oplevelsen af et ligeligt *lærer - vi* over for et *elev - de*. Denne kulturs sammenhængskraft befæstes af at gymnasielærere i mange tilfælde har været tilknyttet en skole hele arbejdslivet.

Autoriteten har traditionelt været repræsenteret af en fysisk og bevidsthedsmæssigt fjern undervisningsminister, og af en rektor der - polemisk udtrykt - til daglig har befundet sig bag åbne døre (Abrahamsen, 1998: 134-136).

Således har en væsentlig del af den styrende autoritet ovenfra været anbragt uden for det konkrete mellemmenneskelige samvær i hverdagen, og autoriteten bag de professionelle krav blev derfor i vidt omfang overført til bekendtgørelseskravenes upersonlige karakter. Dette kunne opleves af lærerne, som om de ikke *rigtig* var dirigeret af nogen, at de med deres metodefrihed var deres egne herrer. Dette - samt undervisningens vante udførelse i adskilte, relativt private, faglige rum - er baggrunden for, at *læreren som person i sin rolle* ofte beskrives som "privatpraktiserende", dvs. som udøver af sin profession ud fra sine egne opfattelser af rigtigt og forkert i et rum, som vedkommende selv er ejer af. Taget som helhed er det personlige og livshistorisk betingede engagement i faget, individualiteten og den professionelle autonomi samt det antiautoritære forhold til eleverne vigtige elementer i gymnasielæreres eksistentielle investering i deres opgave. Den findes som undertekst i den kultur, som er den skjulte plan for indlemmelse i det kollegiale fællesskab.

#### **IV. Eleven**

Gymnasielærerarbejdet handler om at arbejde med mennesker. For forståelsen af arbejdets særlige karakter er det imidlertid nødvendigt at præcisere *hvilke* mennesker.

I elevernes livshistorie indtager skolen en vigtig plads. Det er et overgangsrum mellem hjem og det voksne liv, hvor eleverne hver især er optaget af deres identitetsmæssige søgeprocesser (H. Kaare Nielsen, 1996:30). De skal lægge afstand til det vante, finde ligesindede, gøre nye erfaringer og måske også forestille sig en fremtid. Det handler også om at blive bedømt og inkluderet eller ekskluderet af efterstræbte gruppetilhørsforhold. De følelsesmæssige dimensioner af læreprocessen kommer således tæt på den enkeltes oplevelse af sit selv, og dermed kan den være vanskelig at håndtere. Der er indikationer på, at selve det at lære i institutionel sammenhæng i dag er forbundet med større frustrationer for elevgruppen som helhed end tidligere. En del af dem reagerer regressivt på læringsopgaven, dvs. med tilbagetrækning og ønsker om omfattende hjælp fra lærerens side (Bauer, 1996: 312). Dette gør, at læreren i sin hverdag må investere mere energi i at overvinde elevens modstand og holde en vis orden og disciplin, og dette griber ind i det faglige engagement, som er en vigtig del af lærernes bagage. Pædagogens rolle vinder i undervisningen således frem på bekostning af faglærerens.

Læring i gymnasieskolen er en institutionelt styret proces, hvor en del af læringens indhold foreskrives, og som således ikke er bestemt af de umiddelbare behov, som

opleves subjektivt i opvæksten. Ud over at skulle tilegne sig en forud defineret viden, har de unge et – kulturelt og traditionsbestemt - mere eller mindre integreret projekt om at gå fra barn til voksen og udvide deres sociale radius.

Udviklingsmæssigt er gymnasiet således også en *rite de passage* til voksenlivet, hvor store psykologiske, kulturelle og fysiske forandringer skal tackles (Coren,1996:29). Ziehe (1998:75) mener at forældre og lærere har ”opgivet rollen som dørvogter til de store temaers rige”, og følgen er, at dette ”har gjort grænselinien til de voksnes verden så gennemsigtig som det [...] aldrig tidligere er set i de sidste to århundreder, som vi kalder moderne” (ibid:78). Imidlertid mener jeg, at Ziehe i sin analyse lægger en for ensidig vægt på åbningen mod de voksnes verden. Taget som samlet generation er de unge i nogle henseender mere børn og afhængige end de forudgående generationer. Ud fra et synspunkt tager det i dag længere tid at gå fra at være barn til at være voksen, og i forhold til 1940erne og 1950erne udskydes den endelige adskillelse fra familien og uddannelsesinstitutionerne samtidig med, at børn og unge er udsat for en generel infantilisering (Bauer, 1999: 306ff.). I deres opvækst og langt ind i ungdomsårene serviceres de ved at blive hentet og bragt af forældre og overvåget og guidet i institutionerne. Tilknytningen til kammeratskabsgruppen kræver, at de klarer deres indbyrdes konflikter, men samtidig er de også vant til, at voksne strukturerer deres aktiviteter, og til trods for deres selvstændige råderum, føler mange unge angst for at differentiere sig fra familien og vennerne.

Men set ud fra et andet synspunkt, der understøtter Ziehes, er de unge tidligere voksne end de foregående generationer: De kønsmodnes tidligere, danner tidligere et særligt forbrugsmønster, går til fester og konfronteres med traditionelt voksne erfaringer fra medierne og en mulig turbulent hjemmefront. De har ydermere ansvar og jobs allerede mens, de går i folkeskolen, og en del af dem taler med en selvfølgelighed om det traditionelle voksenlivs intime detaljer.

Den indre vaklen mellem at være barn og voksen er underlaget for ambivalente elevforventninger til lærerne. Disse udformes i ønsket om, at lærer-elev relationen skal være *personlig*, og som sådan varierende alt efter de behov, der dukker op. Lærerens personlige egenskaber er placeret øverst på listen over de træk, der karakteriserer *den gode lærer*, og de ses som mere afgørende end lærerens faglige egenskaber (Petersson, 1999:280, 282).

Opvurderingen af det personlige forstærkes af den autoritære skoletraditions afvikling. Eleverne forventer (og ministeriet forudsætter), at undervisningens form og substans forhandles og argumenteres hjem af lærerne. De unge insisterer på at

inddrage egne ressourcer og sætte deres personlige følelser og oplevelser som afsæt for, hvad der skal foregå, og de stiller sig således ikke uden videre tilfreds med en indlæring af viden og kunnen, der først skal vise sig nyttig en dag ud i fremtiden. Derimod er skolen som livsstil umiddelbart led i det identitetsdannende elevprojekt.

#### *Elevens modstand mod institutionelt organiserede læreprocesser*

Skolens selektering og individuelle evaluering af eleverne reproducerer modernitetens orientering mod individet som tilværelsens grundenhed. Selv om der siden 1970'erne har været anvendt gruppearbejde ved siden af klasseundervisning, er det elevindividet som i sidste instans er i fokus. Det er hendes præstationer, der vurderes, og som ses som hendes personlige handling og ejendom. Det er disse præstationer som yderligere giver hende formel status og succes (eller det modsatte), og som videre bestemmer hendes plads i konkurrencen om pladser på de videregående uddannelser og delvist også i samfundshierarkiet. Hun kan således være basalt usikker på, om hun overhovedet kan præstere en fortælling om sig selv, der kan socialt anerkendes af det indtil videre, fremmede system. Nogle elever ønsker derfor, at læreren optræder med en traditionel autoritet og klart definerede krav, hvilket også kan iagttages i den restaurering af normer og ritualer, der optræder generelt i skolekulturen, og som de eksorbitante skoleballer er et af eksemplerne på.

Konkurrencen og opdelingen i tabere og vindere kan i det perspektiv ses som vilkår, der er en del af skolens opgave at socialisere de unge mennesker til. Nogle er dog bedre til at navigere i det uddannelsesmæssige felt end andre. Skolegangens uformelle og formelle markering af forskelle mellem eleverne bliver psykisk uløseligt forbundet med triumf, rivalisering, skam og misundelse (Coren, 1996: 40-43). Der er elever, der består, og elever der dumper, kammerater der er øverst i det sociale hierarki, og kammerater der er i bunden. Eleven konfronteres med at skulle vise noget om, hvad hun har *indeni*, og med det hendes indre takseres til. Dermed vil det fremtræde, som om, at det er hele den unges *selv*, der er til eksamen, og dette vækker usikkerhed om, at det indre er godt nok til at vise frem, og værdifuldt nok til, at andre vil have det. Skolen (og lærerne og kammeraterne som dens personificerede repræsentanter) bliver til det eksternaliserede overjeg, for hvem den enkelte kan frygte at blive afsløret som en person med et indre, der er forkert eller pinligt (ibid.: 77ff.).

Der er elever, der bevæger sig - ofte med afsæt i en primærsocialisering, der ligger tæt på skolens normsæt - hjemmevant i skolens omgivelser, og de kan opfattes af de mindre behændige som bevis på, at det er helt deres egen fejl, når de ikke klarer sig på tilsvarende måde. Andre trækker sig tilbage fra både den kammeratlige og læringsmæssige side af skolen. Af angst for at blive dømt ude af systemet kan eleverne ubevidst benægte, at der er noget at tabe eller vinde, og dermed kan de enten fortrænge læringsopgaven til fordel for popularitetshierarkiet, eller omvendt, orientere sig ensidigt mod den intellektuelle side af gymnasiet. Begge positioner lægger op til, at vreden over *manglen* projiceres ud på forhold uden for eleven selv, og her ses læreren ofte som en værdig modtager. Med deres ambivalente behov for voksenomsorg og servicering kan elever let overbevise sig selv om, at begrænsningerne entydigt er lærerens, ikke hendes egen.

Læring er således et potentielt farligt projekt. Coren (1996:26ff.) lægger i sin tolkning af modstand mod læring vægt på, at kravet om at skulle lære i psykodynamisk forstand kan opleves som krænkende, og at dette gør sig specielt gældende når læring indgår i en konkurrencesituation. I sig selv er læring forbundet med frustrationer, fordi det involverer angreb på personens ofte skrøbelige følelse af selvværd:

[One]has to own up to not knowing before [one can assimilate knowledge from another, with its implication of a lack in oneself (ibid.: 27)

Erkendelsen af at der er noget, hun mangler, kan for den enkelte elev opleves som om, at hun har tabt allerede inden læreprocessen går i gang. Således vil nogle elever hellere melde sig helt ud af undervisningen end få yderligere beviser på manglerne. Endelig nævner Coren også, at indlæring kan hæmmes af forestillinger om hvad, der vil ske med elevens verdensbillede og sociale og familiære tilhørsforhold, når hun tilegner sig viden og uddannelsesmæssig status (ibid:37). Dette optræder specielt i sociale og kulturelt mobile samfund som bl.a. det danske. D.W. Winnicott (1971:34) tolker modstand mod at lære det, de andre vil have personen til som et forsøg på at trække det *sande selv* frem af skjulet hos den unge, der har levet et liv der er gået ud på at "[...] pattern her and cut her out into shapes conceived by other people". Det vil sige at eleven – som ønskebarn, forældrenes pryd og lærerens positive spejl - søger at gøre oprør mod en følelse af at i højere grad at gå i skole for forældrene og lærerne end for sig selv.

*Skolen som livsstil*

I overgangen fra folkeskole til gymnasium, der oftest foregår fra en skole til en anden, åbnes der for drømme og muligheder for en ny begyndelse både fagligt og kammeratskabsmæssigt. Dermed er gymnasiet for de fleste unge knyttet til en følelse af at skulle ud på deres egen boldgade for første gang, og både omgivet af håb og frygt. Den indre verden opleves specielt i overgangen mellem et skolesystem til et andet som forvirrende og dermed fremmede for regressive processer (Salzberg-Wittenberg, 1999: 32). Eleven kan føle sig utilstrækkelig og bl.a. mere afhængig af både lærerautoriteternes støtte end normalt.

I forlængelse af elevernes egne identitetssøgende projekter ser Furlong & Cartmel (1997:58-60) skolen i dag som i lige så høj grad et center for *livsstil* som et center for uddannelse. Identitetens søgeprocesser kulturaliseres og afgrænses af livsstile frem for sociale og klasse-mæssige tilhørsforhold, og dette er endnu en side af det moderne skoleliv, der gør lærerens position som *lærer* uklar.

Eleverne vælger det almene gymnasium frem for andre uddannelsesinstitutioner, fordi det har en stil og en tone som tiltaler dem, og som desuden er en tone de oplever som styrkelse af deres tilhørsforhold til en bestemt gruppe af ligesindede unge. Visse gymnasier virker mere attraktive end andre alt efter, *hvad man er til*, og hvem og hvad man forventer at møde: En bestemt tøj- og musikstil, indre by eller forstæderne osv. Således inddrager de unge deres egne sociale og identitetsmæssige søgeprocesser i skolen, hvor relationerne til jævnaldrende spiller en helt afgørende rolle i et samvær der foregår mere afgrænset fra voksenkontrol end i folkeskolens ældste klasser. Omdrejningspunktet i deres liv med hinanden er den indbyrdes konkurrence og venskabet som to sider af samme sag. I forhold dertil bliver lærere skiftevis inkluderet og ekskluderet. De skal være der som garanter for rammen og den personlige kontakt, hvor især de unge lærere bliver overgangsfigurer mellem kammerater og forældreinstanser.

Mediebilledet dokumenterer behovet for *den anden* og de andre som rollemodeller for de unge. Forestillinger om *det gode og rigtige* projiceres over på fremtrædende personer, der som idealbilleder konsumeres i mængder, som aldrig er set tidligere. Individernes dyrkelse af hinanden og gruppen udspilles på samfundsmæssigt niveau som idealiserede *imaginaries* om sammenhold og venskaber, der bliver genstand for et kollektivt begær (Dawson, 1994:66). Med oplevelsen af at alt det gode er samlet i de kendte og de smukke, kan de unge føle sig som tømte for egne ressourcer. Dette kan skabe helt urealistiske krav og forventninger til lærere om at agere bekræftende over for den enkelte i elev. Placeret i stor afstand fra de



idealiserede rollemodeller og med et ofte usikkert selvværd, bliver det stadigvæk mere vigtigt, at omverdenen kan støtte den enkeltes følelse af identitet. Længslen efter at spejle sig i kammeraternes blikke og en forældrelignende autoritet imødekommes af gymnasielivet, hvis det skal vurderes ud fra skolens popularitet. En del af gymnasiets succes skal netop ses som dets kulturelle egnethed til at give fantasien om det gode fællesskab både form og en vis realitet. Der skabes rum for udfoldelse af ikke-instrumentelle og ikke-rangforordnede fællesskaber både blandt eleverne og i forholdet til lærerne.

### III. Lærerarbejdets psykiske kompleksitet

Rollen som elevernes autoritet er også for lærerne behæftet med ambivalens. De ældre har gennemgået en historisk og kulturel udvikling, hvor opgøret med autoriteter har indtaget en vigtig plads, og de yngre er opvokset i den anti-autoritære atmosfære, som var resultatet deraf. Den usikre placering som autoritet i både elevernes og egne forestillinger er således en del af de modsætninger, som læreren oplever i hverdagen.

Thomas Ziehe (1991: 192-97) påpeger, at skolen op igennem sidste tredjedel af århundredet i stigende grad har mistet den aura, der bl.a. omfatter forestillingen om det almene gymnasium som faglighedens forpost i skoleuddannelserne. I hverdagen falder ansvaret for opretholdelsen af skolens atmosfære dermed tilbage på lærerne, der imidlertid både i egen og elevernes oplevelser er behæftet med en ambivalent autoritetsposition. Som person i rollen skal læreren egenhændigt producere en symbolsk virkelighed, som tidligere blev leveret som gratisproduktion af institutionens ideologiske position i samfundet, og som læreren selv i et vist omfang har internaliseret:

Det gør lærergerningen anstrengende i dag, idet læreren må søge at udligne den nedbrudte socialitet i skolen, uden længere at kunne forlade sig på en normativ bindende kraft ved sin position (1991:196).

Dermed bliver et af gymnasieskolens institutionelle problemer i et vist omfang overført som lærerkorpsets psykiske og sociale ansvar.

Samfundsmæssige processer trænger ind i gymnasieinstitutionen og sætter spørgsmålstegn ved den kvalitetsmæssige selvfølgelighed, der tidligere var forbundet med at være *en god lærer*. Gymnasielæreren skal tackle både sine egne og elevernes ambivalenser, der kan ramme hende dybt personligt. Formelt og uformelt er kravet imidlertid, at den enkelte skal klare sig psykisk som hun eller

han bedst kan – medmindre der er tale om ekstreme tilfælde. Der er måske venner i lærerkollegiet, der træder til, hvis situationen overskrider den enkeltes formåen, men hvis ikke, er læreren i hverdagens almindelige psykiske stress overladt til sig selv. På den baggrund får *rammen* – lærerkulturen – en vigtig sammenhængsskabende funktion, der udtalt bliver den enkeltes sikkerhedsnet.

Gymnasielærerjobbet er forbundet med en vis risiko. Bevidsthedsmæssigt bliver overvejelser omkring de psykiske aspekter af arbejdet, imidlertid overlejret af et pressende behov for at få til at *få tingene til at køre* i den konkrete hverdag. Jan Kampman (1998:15) opsummerer dens udfordringer således: De går ud på at

[...] skabe relationer til principielt samtlige elever i klasse, dels i form af at skabe et kulturelt orienteringsrum i klassen, hvorigennem den nødvendige nærværende mening og motivation, som der nu ikke længere er der pr. automatik, kan etableres. Et arbejde som udover at være usynligt, også er risikabelt, idet den enkelte lærer af erfaring ved at det kan slå fejl, hvilket vil gøre arbejdsituationen i klassen vanskelig at bære.

Lærerens subjektive oplevelse af mening og perspektiv er dermed på spil i hverdagen. Dette synspunkt understreges af Arfwedson (1994:106ff.) der opregner (her lettere omarbejdet efter Raae, 2004:191) fem træk, der sammenfattende karakteriserer undervisningen som en *multidimensional* aktivitet, som kræver mobilisering af psykisk robusthed og intellektuelt overskud. Det drejer sig for det første om *samtidigheden* af mange forskellige ting, der kræver lærerens opmærksomhed: De forskellige elever, tiden, faget, stemningen osv. For det andet *travlheden*, idet meget skal nås på kort tid, for det tredje *uforudsigeligheden*, eftersom lærerens plan sjældent følger timens flow, og endelig *historien*: Lærerne har deres erfaringer, som udgør grundlaget for deres undervisningsstrategier, men samtidig skal de også imødekomme nye reaktionsmønstre blandt eleverne.

Raae (ibid:237-38) fremhæver på denne baggrund, at læreren forsøger at reducere situationens kompleksitet ved at fastholde gennemprøvede rutiner. Hvorvidt det lykkes eller ej, afgøres imidlertid af eleverne. Derfor vil læreren ofte prioritere sine udspil i forhold til elevernes umiddelbare respons. Dette fremmer tendensen til *reflection-in-action* frem for *reflection-on-action* (Schön, 1983/1991:267ff.). Ved ensidigt at fokusere på eleverne og øjeblikket, kan de langsigtede aspekter af læreropgaven kun i begrænset omfang reflekteres og integreres i lærernes bevidsthed.

Hvis lærerne ikke kan leve op til sin egen fortolkning af arbejdets professionelle og eksistentielle ansvar, har det implikationer som bedst beskrives af et citat fra Menzies-Lyths efterhånden gamle, men ikke forældede undersøgelse af ansattes

psykiske reaktioner på de emotionelle krav i deres arbejde (1959/1988). Hun konkluderer:

There is nothing more painful, more productive of anxiety, depression, and despair, than not being able to succeed in a task which has deep psychological significance for oneself (citeret efter Miller og Rice, 1967:78)

Læreren kan således blive offer for "despair" eller stress i et job, der er forbundet med et identitetsgivende fagligt og personligt engagement.

#### **IV. Empiriske undersøgelser af ændringer i lærernes samarbejdsopgaver**

De forhold, som er beskrevet i det foregående, er sider af læreropgavernes subjektive dimensioner. De omfatter lærernes psykiske investeringer i læreropgaven og de bevidsthedsmæssige betingelser, hvorunder de konkret skal forvalte dem. Jeg har i denne sammenhæng af omfangsmæssige grunde udeladt de konkrete udfordringer som bl.a. undervisningens stoftrængsel og det udadvendte aktivitetsniveau også skaber for lærerne.

I denne afsluttende del af kapitlet inddrager jeg forskning, der belyser, hvordan situationen i gymnasieskolen i tiden omkring Udviklingsprogrammets offentliggørelse ser ud fra læreres, elevs og forskeres vinkler. Det drejer sig om Inge Heise: *Lærertilværelse* (1998), Anne Grete Nielsen: *Fra Kierkegaard til Calvin Klein*, (2000) og Knud Illeris et al: *Ungdom, identitet og uddannelse* (2002).

##### *Den ambivalente gymnasielærer*

Inge Heise – som selv er gymnasielærer – påpeger ud fra interview med gymnasielærere i alderen mellem 45-55, foretaget i midten af 1990'erne (udgivet 1998), at bestemte elevs manglende evne til at "udholde dagligdagen, den (også) konstruktive kedsomhed som hører til alle læreprocesser" (1998:64), er det største angreb på lærernes arbejdstilfredshed. Lærerne gør opmærksom på glæder og belastninger, men hele undersøgelsen munder ud i et kritisk indlæg over for de herskende tilstande i gymnasieskolen på undersøgelsens tidspunkt. Det er imidlertid svært at finde ud af, hvor galt det står til. Heise skriver, at de interviewede gymnasielærere "er glade for deres arbejde, og der er en del ting de er utilfredse med" (ibid:241). Hun kommenterer deres utilfredshed med følgende:

Man har ofte sagt at den danske gymnasielærer er overuddannet. Man får i hvert fald det indtryk at interessen for det faglige er en vigtig del af lærernes identitet, og den bliver grundlagt i studietiden. I løbet af interviewene er der mange lærere der giver udtryk for at de ikke (mere) kan få lov at undervise på det niveau de gerne vil. Til gengæld stilles der flere krav til det pædagogiske [...] Hvis man ikke bryder sig meget om den forvandling fra elite- til

masseuddannelse, som er sket især inden for de sidste tyve år, - ja så har man måske gode grunde til at være utilfreds.

Heise fremhæver dermed, at det er bevægelsen fra fag til pædagogik, der er problematisk for en del lærere. Dette beskriver hun som en følge af, at gymnasiets krav til elevernes skolekode for anden gang i det tyvende århundrede er afgørende blevet anfægtet. Første gang var i kølvandet på studenteroprøret omkring 1970, anden gang sker i 1990'erne, hvor flere end tidligere har fået adgang til gymnasiet. Specielt i storbyområderne angives det, at der blandt lærerne er "tilløb til en vis konsensus om smertegrænsen [for nogle elevers adfærd] er nået" (ibid.:61).<sup>47</sup> Dermed tager Heise et tema op, som hun allerede fokuserede på i en analyse fra 1995, hvor hun foreslog at færre unge skulle have adgang til det almene gymnasium.

På baggrund af det øgede fokus på pædagogik, nævner Heise, at det er konflikter omkring "traditionel" og "ny" pædagogik og ikke politiske modsætninger, der skiller lærerne ad. En lærer udtrykker klart sin modvilje mod nye tendenser i midt-90'ernes pædagogiske indslag, der omfatter AFEL ("ansvar for egen læring") og

---

<sup>47</sup> Denne problematik omtales som nævnt også i temahæftet fra Undervisningsministeriet *Forsøg nu!* (1996). Den uddybes i Birte-Louise Bugges og Peter Harders bog fra 2002. Den er angiveligt ikke skrevet ud fra en traditionel videnskabelig tilgang. Derfor gengives dens resultater, der støtter Heises, her kun i afhandlingens noter, men jeg anser bogen for et særdeles reflekteret og erfaringsbåret bidrag der ikke bør helt udelades i den kontekst. Dens ærende er at tydeliggøre modsætningen mellem ministerielt udmeldte idealer og hverdagens realitet med hensyn til elevrollen i det almene gymnasium. Forfatterne viser med eksempler fra skolens hverdag hvordan lærerne bruger en væsentlig del af deres energi på at følge anvisningerne fra ministeriet selv om det ikke kan lade sig gøre på det niveau hvor undervisningen og læringen reelt foregår. I den moderne pædagogiske *trend*, siger Bugge og Harder, tales der for at opprioritere arbejdsformer hvor eleverne får et større ansvar for deres egen læreproces samtidig med at virkelighedens elever i vidt omfang indtager en "f-rolle", dvs. en rolle der orienterer sig omkring fritid, frirum, (kammerat)fællesskab og forbrug, ikke om undervisningen. De mest velstimulerede elever kan klare både f-rollen og studierollen, men for mange betyder *ansvar for egen læring* at de faktisk lærer meget lidt og aldrig kommer over de frustrationer som et uddannelsesforløb skaber. Den vigtigste pointe er at gymnasiet skal besinde sig på sin opgave i den forstand at ledelse og lærere skal insistere på at eleverne tager rollen som *deltagere* alvorligt. Dette går i hovedtræk ud på at de skal forpligte sig på at tage del i det læringsprojekt som er skolens berettigelse. *Læreren* skal på sin side undervise de elever der faktisk befinder sig i skolen, men ikke uendeligt. De ser *sanktioner* som essentielle for at gøre f- elever til deltagere: "(d)et er fortabelsens mulighed der gør ansvaret reelt" (ibid.:155). Forudsætningen for at dette kan lade sig gøre angives at være lærernes samarbejde i team – og her skal de blive enige om fælles retningslinier som alle har pligt til at håndhæve. *Ledelsen* må afgive noget af sin magt til de lærerteam der er i tæt kontakt med eleverne, og som ses som skolens fundament.

PEEL (Project for Enhancing Effective Learning)<sup>48</sup>. Hun indvender, at ansvaret for egen læring har eleverne "altid" haft, og med henvisning til den såkaldte pædagogiske nytænkning "kommer [der]for meget, [og det er] for uprofileret og tilfældigt" (ibid:203). Forbehold over for disse pædagogiske tendenser kan også spores i andre interview, men en del blandt kvinderne understøtter udviklingen, og én understreger, at "det hjælper hvis man laver PEEL og AFEL og finder på nogle ting. Det hjælper!" (ibid:197).

I 1970erne var der derimod - ifølge de interviewede - store modsætninger mellem lærere, der var politisk uenige, og der fandtes et hierarkisk skel mellem yngre og ældre:

Jeg oplevede konflikter som vil virke helt vanvittige i dag. Der var regulært krig, med brug af midler og kneb. Der var ældre lærere med faste pladser, og yngre som rejste som protest mod ændringer i stil. Det var ikke velset, eller nærmere umuligt, for yngre (kvindelige) lærere at åbne munden på møderne. Det var "de sortklædte mænds tid" (ibid:134).

En anden lærer siger om de tidligere politisk uenige lærere, at "de kan godt omgås nu" (ibid.:124).

Team er i midten af 1990erne så småt ved at komme ind i gymnasiets vokabularium, og en del taler om, at de gerne vil have mere samarbejde med kolleger. Det dominerende indtryk er imidlertid, at lærerne først fremmest ser det kollegiale samvær og det uformelle samarbejde som en gevinst, men også at den enkelte lærer under de eksisterende forhold ikke føler sig "specielt ensom" (ibid:127), og at enearbejdet opleves som et vilkår i hverdagen, som man ikke nødvendigvis ønsker at lave om på. Lærere, siges det, er vant til at klare undervisningen selv, og dermed antydes det, at de ikke har noget imod at blive ved med det. Heises samlede konklusionen lyder således:

Når man læser interviewene igennem med henblik på at finde udtryk for glæde ved arbejdet, så er der mange positive udsagn. De står bare ganske sjældent alene, der er ikke langt til forbeholdene (ibid:160).

Lærerne er i slutningen af 1990erne - ifølge denne undersøgelse - ambivalente over for deres opgave. Forslagene om forbedring af forholdene går ud på begrænsning af adgangen af elever til gymnasiet og øget anvendelse af nyere pædagogiske metoder.

---

<sup>48</sup>Antagelsen af at den lærendes egenaktivitet og selvstændighed er afgørende for læringen, har som inspirationskilde Piaget og Dewey. Disse teoretikere er referenceramme for Ivar Bjørgen og PEEL-projekterne der understreger synet på eleven som konstruerende og handlende subjekt i læreprocessen.

### *Lærernes gymnasiekoder*

At skolekoden også set fra elevernes synsvinkel er et spændingsfelt, viser en anden rapport fra 1990ernes gymnasium. Anne Grete Nielsen har i rapporten *Fra Kierkegaard til Calvin Klein* (2000) undersøgt elevens opfattelse af deres gymnasietid. Det er gjort ud fra et tilfældigt uddrag (350) af 10.000 gymnasieelevers besvarelser af en opgave til studentereksamen i dansk i 1997. Den gik ud på at sammenligne elevernes egen generation med Stefan Zweigs generation i slutningen af 1800-tallets Østrig.

Umiddelbart synes genren "dansk stil" at være behæftet med mange fejlkilder, hvis man leder efter autentiske reaktioner. Eleverne er under pres om at formulere sig i en bestemt genre, og de skal tilkendegive et bestemt overblik og en vis viden, og de kan derfor ikke forventes at tale fra hjertets dyb. Nielsen diskuterer også de forbehold, man kan have over for et sådant projekt, men hun argumenterer for, at opgaveformuleringen er så fri, at eleverne faktisk har fået lejlighed til at udtale sig nogenlunde ucensureret (ibid.:11).

Efter gennemlæsning af rapportens mange citater er det også min opfattelse, at eleverne godt nok formulerer nogle ting i et tilstræbt – umiddelbart vurderet som ikke-autentisk - akademiseret sprog og inddrager klicheer fra debatten om, hvordan unge og det moderne samfund er, men også at de i positiv forstand er blevet forført af opgaven. I mange non-konforme udsagn om deres oplevelse af gymnasietiden virker eleverne overbevisende.

Det er først og fremmest det sociale liv med kammeraterne, som eleverne fremhæver som et absolut plus ved skolen. Gymnasiets indhold og den pædagogik, de er blevet præsenteret for, kan de færreste imidlertid identificere sig med.

Et dominerende ønske blandt størsteparten af de unge går ud på *selv* at bestemme, hvad de skal beskæftige sig med, og *selv* på deres egen krop erfare, hvordan verden hænger sammen. Og det mener de ikke, at de har fået lov til i tilstrækkelig grad i gymnasiet. Holdningen er tilsyneladende i modsætning til elevernes opfattelse af, at undervisningen grundlæggende er lærerens ansvar. Der er heller rapporteret eksempler på, at de unge individuelt eller kollektivt har forsøgt at insistere på at ændre undervisningen i overensstemmelse med deres egne behov.

Anne Grete Niensens bemærker, at måske vil disse elever sige noget andet om deres gymnasietid, når der er gået et par år, og jeg vil tilføje, at de elever, der har valgt at besvare dette spørgsmål, netop må være i den gruppe, der synes de har noget at beklage sig over. Men den kedsomhed, som mange elever stadigvæk har i

frisk erindring, kan ikke fuldstændigt bortforklares. Nielsens personlige konklusion på denne problematik relaterer hun til et citat af antropolog og redaktør Anne Knudsen (i *Gymnasieskolen 1*, 1999:32), hvor Knudsen siger, at "et samfund uden fælles viden [kan] kun holdes sammen med magt". I dette finder Nielsen belæg for, at gymnasielærere ikke skal opgive den faglighed, som eleverne kritiserer – heller ikke for at foretage en udforskning af, *hvilken* viden der skal holde samfundet sammen. I dialog med eleverne skal lærerne derimod i højere grad forklare hvorfor "traditionsformidling i gymnasiet [er] en nødvendighed og en forpligtelse, som vi ikke må eller vil dispensere fra" (ibid.: 101).

Hvis Anne Grete Nielsen ikke blot taler for Undervisningsministeriet – der har betalt undersøgelsen – og sig selv, men også for en bredere kreds af dansklærere indikerer hendes fremhævelse af traditionsformidling som en gymnasial forpligtelse, at for lærerne er dannelsesprojektet ikke blevet oversvømmet af moderniseringsbølgen. De dannelseskrav, der hævdes her, går imod elevernes udtalte behov for umiddelbar subjektiv relevans. Det er påfaldende, at dilemmaet skal løses gennem forklaringer og ikke gennem inddragelse af andre undervisningsformer, uddelegering af større ansvar til eleverne osv. Her fastholdes den traditionelle dannelsesforestilling inden for rammerne af den traditionelle undervisningsform.

Netop denne holdning angribes af en gruppe af forskere fra Center for Ungdomsforskning, der består af Knud Illeris, Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen (2002). Forskerne kigger ikke de to nævnte undersøgelser metodisk efter i kortene, men ser dem som signaler om, at noget er (helt) galt. Gennem beskrivelsen af en elevprofil, der ifølge deres opfattelse matcher gymnasiet, udstiller de gymnasiets usamtidighed. De har valgt en fyr, der angives at kunne lide konkurrence og at "lave lækker mad sammen med kæresten og måske nogle andre gode venner". Det at "drikke hjernen ud" er et hurtigt overstået kapitel for ham (2002:69). Forskergruppen siger selv, at der ikke findes mange af slagsen i gymnasieskolen, og at det netop er problemet. Gruppen spørger i forlængelse deraf "om det er hensigtsmæssigt – personligt for lærere og elever, men også samfundsmæssigt – at have et uddannelsessystem der er indrettet så der bruges så mange menneskelige og økonomiske ressourcer på at danne sådanne oplevelser og erfaringer (dvs. med dårlig samvittighed, nervøsitet, kedsomhed, min anmærkning)" (ibid:80). Svaret er ikke uventet nej, og deres overvejelser over hvordan gymnasiet i stedet skal udvikle sig tager afsæt der. Gruppen insisterer på, at gymnasiesystemet i højere grad må lytte til elevens stemme (eller elevernes

stemmer – for de er socialt, psykisk og kulturelt forskellige) frem for traditionens, selv om det langt fra er entydigt, hvad det skal føre til. De tager både afstand fra Anne Grete Nielsens forsvar for traditionen og Inge Heises opfattelse af, at der bør være færre i gymnasiet<sup>49</sup>. Derimod opfatter de Udviklingsprogrammet som et skridt i den rigtige retning, men de mener, at ændringer vanskeliggøres af, at gymnasiet som institution "har så stor en del af deres identitet og selvforståelse bundet i bestemte faglige tilgange" (ibid:204), og derfor kræver dette en bearbejdning af "politikernes, planlæggernes og ikke mindst lærernes selvforståelse. Dermed bliver også disse gruppers identitetsarbejde væsentligt – og det er de ikke nær så trænede i som de unge" (ibid:204). Interessant nok skaber RUC-folkene her en alliance mellem de ministerielle moderniseringsinstanser og sig selv, stillet op over for gymnasielærerne som gruppe. Det handler i denne version ikke om elevernes misforståelse af skolekoden, men om lærernes. Fra denne vinkel anskues gymnasiekulturens problematiske aspekter som indlejret i lærernes bevidsthed frem for i elevernes. Lærerne ses som traditionens og fagets støtter, mens eleverne (næsten) friholdes for krav. Det ikke er deres, men lærernes normer, der skal ændres på før *den gode skole* kan realiseres.

### Opsummering

Mine teoretiske analyser af lærerrollens øgede psykologiske og sociale krav underbygges af empiriske undersøgelser af både læreres egne og elevers opfattelser af gymnasieskolens hverdag, og et forskersteam understreger, at der er behov for at gymnasielærere *bevidsthedsmæssigt* ændrer sig for at imødekomme kravene fra eleverne. I de enkelte rapporter gives der udtryk for, at der skal gøres noget *andet*, men hvad det præcist skal gå ud på, er der ikke enighed om. Denne uenighed findes også inden for gymnasielærernes egne rækker. I Heises undersøgelse peges der på, at den fagpolitiske kamp tidligere var et omdrejningspunkt for uenigheder, men modsat 1970erne drejer uenighederne sig i ifølge hendes undersøgelse i højere grad om pædagogik, og således er de kontroversielle temaer rykket tættere på samarbejdsrelationen mellem kollegerne og på den enkelte lærers virke og identitet. Lærerne mødes med to generationers forudsætninger i de nye former for samarbejde, og hvordan dette samt arbejdets grundlæggende psykiske risikomomenter tackles, findes der omkring årtusindeskiftet i gymnasieskolen ikke

---

<sup>49</sup> Rucfolkene mener nok at ungdomsuddannelserne skal være endnu mere differentierede, og i den forstand vil det almene gymnasium også blive for færre elever – men generelt set mener de (som nævnt) at alle uddannelser, også gymnasiet er de som skal ændre sig efter eleverne og ikke omvendt.



andre svar på end lærernes egne, baseret på traditionen og personlige erfaringer. I det efterfølgende kapitel undersøger jeg empirisk hvad dette får af betydning for lærere, der skal fungere sammen som gruppe på gymnasier, der gennemfører forsøg i forlængelse af Udviklingsprogrammet.

## Del III

## Kapitel 6: Empiri fra feltet

I tidligere kapitler har jeg argumenteret for, at der stilles uudtalte forventninger og krav til gymnasielærere om at kunne håndtere personlige og sociale sider af arbejdet ud fra deres generelle livserfaringer. Jeg har også peget på, at det må formodes, at også en del lærere mener, at tingene skal forblive sådan, at der ikke lægges et særligt psykologisk fokus på relationerne i arbejdet.

Dette kapitel beskæftiger sig med hvordan lærergrupper reagerer under omstændigheder, hvor deres evne til at samarbejde deres forskelligheder bliver sat på en særlig prøve. Jeg anlægger det synspunkt, at det, der uformelt er på spil, er spørgsmålet om hvilke indre billeder af lærergruppen – det professionelle fællesskab *in-the-mind* – der skal være fremherskende og retningsgivende for lærernes samlede strategier. Der er således ikke blot tale om konkrete menings- og handlingsforskelle, men om mentale forestillinger om hvem "vi" er som gruppen af gymnasielærere.

Den specielle situation for en række gymnasier drejer sig om, at de skal udføre forsøg for Undervisningsministeriet.<sup>50</sup> En del af lærergruppen deltager i disse forsøg, mens en anden arbejder som normalt.<sup>51</sup> Grundlaget for analysen er interview, der er foretaget af en evalueringsgruppe med lærere på i alt 9 gymnasier.<sup>52</sup> De udførte forsøg er finansieret af den udviklingspulje, der fulgte i

---

<sup>50</sup> Disse gymnasier bliver herefter betegnet som *forsøgsgymnasier* og skal ikke forveksles med de forsøgsgymnasier, der blev oprettet i 1970'erne.

<sup>51</sup> I enkelte tilfælde udføres helskoleforsøg hvor alle er direkte berørte af forsøgene.

<sup>52</sup> Evalueringsrapporten - med titlen *Udviklingstendenser i det almene gymnasium* – er udarbejdet af en forskergruppe fra DIG (Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, 2004) for Undervisningsministeriet. Gruppen bestod af i alt fem personer og en konsulent, og den var forpligtet på en nuanceret evaluering af de forsøg der i forlængelse af Udviklingsprogrammet blev sat i gang med støtte fra ministeriet. Som én ud af de fem forskere, har jeg bidraget til gennemførelsen af interviewene i den forbindelse samt udarbejdelsen af de tolkninger der findes i rapporten. Jeg har derfor adgang til udskrifter

kølvandet på Udviklingsprogrammet, og der ligger dermed udsigt til ikke blot pædagogiske, men også økonomiske gevinster for skolen. De nærmere omstændigheder omkring indsamlingen af empiri er omtalt i mit metodekapitel.

Det pædagogiske og organisationsteoretiske refleksionsniveau er meget forskelligt fra skole til skole, fra lærer til lærer, og fra leder til leder. Evalueringsgruppen har gennem interview med et stort antal lærere bestræbt sig på at få mange forskellige synsvinkler på de forandringer, forsøgene bringer med sig. Men det er muligt, at det især er de personer der har mest markante synspunkter, der har kunnet afse tid til at deltage i interviewene.

I den følgende fremstilling har jeg ikke kunnet præsentere en tolkning, der kommer ud over materialets begrænsninger. Jeg har heller ikke kunnet yde fuld retfærdighed over for forskelligheden mellem skolerne. Der er derfor her tale om *tendenser*, men det skal dertil understreges, at de beskrevne tendenser har vist sig mere eller mindre tydelige på alle skolerne.

I min analyse fokuserer jeg på de *relationer*, der udfoldes på lærergruppeniveau, men jeg inddrager også enkelte udsagn fra rektorer. Jeg siger derimod ikke noget om det konkrete indhold i undervisningsforsøgene - fagsammenlægninger (fagpakker), projektarbejde, evaluering af eleverne o.l. - og om, hvordan lærerne specifikt vurderer indholdet i dem.

## **I. Splittelse i gymnasielærergruppen**

*To grupper: Ildsjælene og Vi andre*

Heise (1998:197, 203) fremhæver, at der i midten af 1990erne *generelt* fandtes modsætninger i gymnasielærergruppen: En del så udviklingen som kærkomne muligheder for at realisere en mere tidssvarende undervisning, en anden var mere tøvende eller imod. På forsøgsgymnasierne må modsætningen mellem de lærere, der er *for*, og de, der er *imod*, formodes at være særligt skarpt trukket op, eftersom ikke alle er involveret i forsøgene. Den samlede lærergruppe deltog dog i beslutningen om gennemførelsen af forsøg på deres skole, idet afgørelsen blev fremlagt som afstemningstema på et møde i pædagogisk råd.

I flere af interviewene betegner de to grupper – de forsøgsaktive og forsøgsmodstanderne - hinanden som henholdsvis *ildsjæle* og *de andre*. De bruger

---

af hele det materiale som gruppen har indsamlet i denne sammenhæng, og jeg har genfortolket det ud fra de problemstillinger og den teori der inddrages i denne afhandling.

imidlertid ikke disse betegnelser i deres omtale af sig selv. *Ildsjælene* taler om "vi der er for..." o.l. *De andre* bliver til "vi andre" i denne gruppes beskrivelse af sig selv. Jeg vil alligevel her benytte betegnelserne *ildsjæle* og *de (vi) andre* for de to grupper, eftersom ordene de fanger associationer, der er bredt forbundet med modsætningen: *Ildsjæle* skiller sig ud med en særlig fremstormende identitet, mens *vi andre* defineres i deres modsætning til *ildsjælene*. Imidlertid viser det sig i interviewene, at også *vi andre* forbinder deres specifikke identitet til en bestemt opfattelse af forandringerne.

### *Vi andre*

En lærer fra gruppen af *vi andre* oplever sig som repræsentant for et større "vi", når han udtrykker den opfattelse, at

[...]hele vores arbejde går ud på at nuancere, og hvis vi formaliserer alt for meget, bliver vores hverdag på skolen fattigere. Alle disse begreber, teamledelse osv, som for så vidt ikke er danske, presser os til en vis grad ind i en bestemt form. Det er hele bølgen af varm luft – amtslyrik som vi kalder det her på skolen – den er vi så væmmet ved at vi prøver at beskytte os så godt vi kan. Vi føler det som en direkte forringelse af den skole vi føler er vores. Kompetencer – ordet – jeg kan huske hvordan vi hadede det.<sup>53</sup>

"Vi" står således for den gruppe af lærere, der oplever, at de bliver presset ind i en bestemt form af moderniseringen, som er fremmed i dobbelt forstand: Dels har forandringerne ikke forbindelse til gængse normer og procedurer i den danske gymnasieskole, dels fjerner talen om skolen sig fra, hvad der sker på skolen. Der benyttes fra eksternt side en retorik, som ses som ude af kontakt med den skole, som "vi" har hjemme i, og som disse lærere føler sig eksistentielt forbundet med. Situationen beskrives metaforisk som en krigstilstand. Lærerne bliver frarøvet noget, der er "vores", og de må beskytte sig for at ikke mere skal blive frarøvet dem.

Ubehaget ved udviklingen udtrykkes i stærke følelsesladede vendinger: Skolen bliver "fattigere", "vi er væmmet ..", "vi hadede...". Det frarøvede er det ikke-formaliserede, nuancerne i hverdagen, der ikke kan rummes af "amtslyrikken". Det vil sige, at den citerede lærer ikke blot taler om, hvordan det føles at skulle gennemføre forandringer og opgive en del af sin traditionelle autonomi, men også om indførelsen af en ændret diskurs, som set fra hans synspunkt, lader væsentlige aspekter af arbejdet ufortalt.

Fra disse læreres kritiske position fremstår hele processen som blot orienteret mod *skueværdier*, altså officielle hensigtsmarkeringer uden hold i hverdagens realiteter.

---

<sup>53</sup> Jeg har fastholdt den oprindelige udskrifts kommatering i citaterne.

Arbejdet standardiseres og rationaliseres, og dermed virker det som om, at den viden tilsidesættes, som lærerens *Fingerspitzengefühl* har udviklet gennem mange års praksis. Her bliver opfattelsen af skolen som "vores" direkte formuleret, og professionaliseringen bliver i forlængelse deraf til et personligt angreb. Spørgsmål om samfundets og elevernes interesser lades i den subjektive vinkel ude af syne. Det er "vores" skole, der forsvares.

### *Ildsjæle*

*Ildsjælene*, der indgår i forsøgene, udgør et andet "vi", og de understreger, at lærersamarbejdet omkring de nye opgaver har været gavnligt for dem selv og undervisningen. Det positive forstærkes af, at klasserne i nogle tilfælde har fået tilført flere konfrontationstimer og skemalagte fællesaktiviteter. Men det vigtigste er enigheden omkring fælles strategier, eftersom de involverede lærere alle har været indstillet på forandringer:

At man/lærergruppen har været omstillingsparat. At man er parat til at søge faglige og pædagogiske udfordringer.

En lærer udtrykker, at det er "som at få en ny familie" at arbejde i forsøgsteam. En anden lærerkommentar viser, at samarbejdet har ført til ikke blot en faglig, men også en personlig udvikling:

For mit vedkommende har det været et yderligere fokus for min måde at tænke på at være i det her samarbejde. At lytte til kollegerne og have en åbenhed. Det nytter ikke noget, at man vil sit eget.

Imidlertid viser den samlede evaluering, at lærersamarbejdet har omfattet koordinering af arbejdsformer, faglig koordinering og pædagogiske diskussioner, mens det i mindre omfang har ført til fælles pædagogiske holdninger (Udviklingstendenser i det almene gymnasium, 2003:26). Det vil sige, at også internt blandt *ildsjælene* eksisterer der forskellige opfattelser af forsøgene. En forsøgslærer understreger, at ildsjælene også opbygger et statushierarki:

Alene i X-forsøget er der store skel, der er de der tager rundt og holder oplæg, og så er der vandbærerne.

Disse udtalelser peger på, at *ildsjælene* ikke er så enige i deres holdninger som udtalelser fra deres modstandere tyder på. Også forsøgslærere har bl.a. bindinger til deres fag og indbyrdes usikkerhed med hensyn til, hvad der bør sættes på i fremtidens skole. Generelt formulerer disse lærere sig imidlertid med en større

fornemmelse for de forskellige interesser i skolesammenhæng. Bl.a. bliver hensynet til eleverne oftere fremhævet. Flere forsøgslærere mener, at det er i positiv forstand blevet mere udfordrende at være lærer, når man arbejder ud fra en tværfaglig vinkel, og at for eleverne har det tværfaglige en positiv effekt. En lærer understreger således, at et forsøg har fået elever til at skifte mening med hensyn til den "kedelige" undervisning:

Vi hører altid, at det er kedeligt, lige meget hvad vi gør. Eleverne kan vi ikke lave om på, og så må vi gøre noget ved faget. Fx har vi samarbejde imellem samfundsfag, geografi og fysik. Det overordnede emne blev energi. Det skulle ikke kun være for projektets skyld, men også det faglige indhold. Vi havde seks fysiktimer på en uge i stedet for tre, og eleverne var begejstrede, for det lykkedes os at synliggøre, at de kunne bruge noget fra fagene. Og det er i sig selv motiverende, for fysik kan være meget abstrakt. Og pludselig kan eleverne mærke, at de kan bruge det. Jeg har ikke prøvet at lave noget decideret tværfagligt før. Eleverne får en anden glæde ved det, når de føler, det er deres. Det der med, at de føler et ejerskab, er meget vigtigt.

På den anden side udtrykkes også en del forbehold fra forsøgslærernes side. Betragtet fra en kritisk position er de mere underholdende elementer i undervisningen ikke entydigt positive i forhold til den faglige kompetence, som eleverne skal eksamineres i, og som de fleste lærere anser for deres hovedopgave at udvikle:

Vores elever har fået en anderledes og måske mere spændende hverdag med de mange projekter, men mange af os er i tvivl om de bliver dygtigere eller lærer det samme [...] vi har selv nogle anfægtelser omkring det [...] Man siger at hvis undervisningen i sig selv er blevet sjovere og mere varieret, er det i sig selv godt, og så lærer de nok også noget mere. Men vi har ikke rigtig nogen dokumentation for det.

Tværfaglighed kan således være interessant i sig selv, men eksamensperspektivet sætter sig igennem også blandt eleverne:

I mine timer siger eleverne: "Er det grupper eller 'grupper'?" Hvis det er eksamensgrupper, så er der en hel anden form for seriøsitet. Vi arbejder meget fokuseret på, hvad de skal til eksamen. Eksamen er meget afgørende for, hvordan vi arbejder.

En lærer siger desuden direkte, at projektarbejdet har en slagside: Nogle elever profiterer af forsøgene, mens andre har svært ved at honorere kravene:

Jeg har været med til et 1.g projekt, hvor der var frit valg med hensyn til emnevalg og materiale – og da tror jeg de svage elever røg endnu mere til bunds med den frihed der. Der blev en utrolig spredning i kvalitet. Det er vanskeligt at støtte de svage.

Når lærerne forlader deres specifikke enkeltfag, er det vanskeligere at hjælpe eleverne, og desuden må lærerne operere med en større usikkerhed med hensyn til, hvad der er rigtigt og forkert i undervisningen. Dette udhuler for nogle den faglige autoritet, de er vant til at indtage over for eleverne:

Det bliver jo voldsomt meget bredere, når der kommer flere synsvinkler ind. Men man skal kunne rumme denne bredde. Selvfølgelig kan bredden fastholdes og udvides, men læreren må opgive sin sikkerhed.

Ovenstående viser, at også for *ildsjælene* er det forbundet med problemer at opgive det traditionelle tilhørsforhold til faget. Alligevel er de for forandringerne. Dette er interessant i lyset af, at jeg i det foregående kapitel har påpeget, at forandringer både eksternt og internt på skolerne er potentielle subjektive belastninger for lærerne. Hvorfor oplever denne gruppe af lærere dem ikke sådan? Jeg ser to væsentlige grunde dertil. For det første har mange *ildsjæle* tidligere erfaringer med forsøg og lærersamarbejde, og for det andet har de opbakning fra rektor og ministerielle instanser.

En yderligere grund set ud fra et gruppedynamisk perspektiv er, at når noget nyt indføres i en relativ stabil gruppe, deles gruppen ofte i to modsatrettede dele. Den ene tager patent på mismodet, tabet og bekymringen, og den anden på optimismen, gevinsterne og tilliden (Visholm, 2004: 178-79). Dermed kan de mere nuancerede opfattelser ikke komme til udtryk: Man er enten for eller imod.

I evalueringsgruppens opsummering (Udviklingstendenser i det almene gymnasium, 36a, 2003: 29-30) nævnes det, at forsøgslærerne har positive oplevelser på grund af følgende:

- Samarbejde, entusiasme, glæden ved at prøve nyt.
- Gensidig inspiration, engagement i at omdefinere indhold.
- Samarbejde i lærergruppen og i faggruppen. Nye faglige vinkler. Afprøvning af nye arbejdsformer.

Deres indbyrdes relationer beskrives som præget af gensidighed og samarbejde i en entusiastisk og glædesfyldt atmosfære. Disse – set fra moderniseringens vinkel – ideelle lærere modarbejdes af forskellige praktiske forhold, men især af *de andre* i lærergruppen:

- Lærermotstand
- Misundelse i *andre* faggrupper.



- *Andre læreres bekymring om den "normale" faglighed kan bevares. Manglende åbenhed over for noget nyt (Mine fremhævelser).*

Dermed understreges de ikke forsøgsaktive læreres position som *de andre* og som "manglende". De kobles til følelsesmæssige reaktioner, der fremstår som irrationelle og forbundet med følelser som "modstand", "misundelse", "bekymring" og ikke med den "åbenhed over for noget nyt", som forsøgslærerne har. Denne opsummering dokumenterer yderligere, at modsætningerne i lærergruppen ikke blot er af akademisk karakter, men involverer stærke aggressive følelser.

### *Ledelsen*

Lokalt i det interne gymnasiesystem er rektorerne og inspektorerne stærke fortalere for forandringerne, og de allierer sig med de lærere, der vil føre dem igennem. En rektor viser i det nedenstående citat, at han er afhængig af, at andre end han selv sætter noget i gang. Derefter kan han følge op på initiativerne:

I 99-00 arbejdede såvel lærerrådet som elevråd – i to uafhængige fora – med et projekt om hvorledes et moderne gymnasium skal se ud. Forsøget blev koordineret af pædagogisk udvalg og pædagogisk råd [...] på den måde fik man et fælles udgangspunkt som alle havde sagt god for. Det var en fælles beslutning, og samtidig gik den ind i den kultur der var på skolen, at ingen beslutninger om større forsøg der involverede alle parter blev taget ovenfra. De blev taget i lærerkredsen [...] Ledelsens opgave er at følge op på det der er sat i gang.

Ifølge denne rektor skal beslutningerne tages *nedefra*, være "fælles". Han mener, at forudsætningen for, at der kan gennemføres en organisatorisk udvikling er, at der etableres konsensus derom blandt lærerne. Denne ser han manifesteret i flertalsafgørelser i pædagogisk råd. Resultater, der bliver fremlagt senere i kapitlet, demonstrerer imidlertid, at afstemningsresultat og enighed blandt lærerne ikke nødvendigvis hænger sammen.

En anden rektor giver derimod udtryk for, at han ser sig nødsaget til i det skjulte at alliere sig med kræfter i lærerkollegiet, der skal fremføre hans ønsker om nye "synsvinkler":

Vi sælger ikke en overordnet synsvinkel til lærerne. Hvis vi gør det, kan vi være stensikre på at den bliver stemt ned. Det som det handler om, er at få plantet tankerne andre steder. Der skal være nogle andre der tager initiativerne. Sådan er kulturen.

*Ildsjælene* bliver i denne proces - om de vil det eller ej - indlejret i en uigennemsigthed på organisationsplan for at få forandringerne gennemført. Autoritetsforholdenes uklarhed gør, at det er vanskeligt for den enkelte lærer at orientere sig. Dette skaber i sig selv inert, og det er måske en af grundene til, at en rektor utvetydigt formulerer sin irritation over traditionalisterne – *de andre* - i lærergruppen:

De er fandemig tunge at danse med.

For én rektor fremstår Udviklingsprogrammet som en velkommen ydre autoritet, han kan stive sig af med i forhold til modstandere i lærerstaben:

Udviklingsprogrammet kom som lidt af en gave. Vi stod – og står – med et lærerkollegium, som har den berømte gennemsnitsalder over 50. Så lærerkollegiet er aldersmæssigt gammelt, og skolen har oplevet et enormt dyk på grund af de faldende ungdomsårgange. Folk har reageret med frygt, og den måde man reagerer på, når man er bange, er at man går i hullerne, og så sker der ikke en bjælde [...]. I skolens begyndelse var vi en slags forsøgsskole, så i stedet for at vælge den defensive vej, kunne det være, at vi skulle tage den offensive vej. Så måske kunne vi få noget sjov ud af det, ligesom i de unge år, og måske kunne vi være med til at præge udviklingen – og så kunne vi skilte med, at vi eksisterede.

Rektors kort på hånden er Udviklingsprogrammet og de forsøg, som en del af lærerne har været involveret i tidligere. De forbindes med positive erindringer fra "skolens begyndelse", og rektor håber på, at de vækker genklang hos den aldrende lærergruppe, således at skolen samlet kan begive sig ind på den "offensive" vej.

I interviewene optræder de pædagogiske inspektorer – dvs. inspektorer med ansvar for pædagogiske spørgsmål i den samlede organisation - ikke som betydningsfulde kræfter. Det kan skyldes, at de indgår i gruppen af *ildsjæle* og dermed opfattes som ledelsens forlængede arm. Hvis det er rigtigt, udfylder de ikke den rolle, som de er tiltænkt, nemlig som igangsættere for alle i lærerkollegiet.

Det fremstår, som om at rektorerne generelt frygter de konservative kræfter i lærergruppen samt den splittelse, ændringerne kan medføre. Det kan være en af grundene til, at de ikke giver sig selv megen plads til at argumentere for den rationalitet, der ligger bag forsøgene. Den manglende offentlige diskussion på skolerne noteres af evalueringsgruppen (ibid:30), og det understøtter min opfattelse af, at de fælles refleksioner på organisationsniveau ikke søges fremmet hverken af ledelserne eller af lærergrupperne selv.

### *Splittelsens emotionelle underlag*

De to parter er – til trods for at der internt i specielt forsøgsgruppen også findes kritik af forsøgene – de fleste steder skarpt afgrænsede fra hinanden. En lærer reproducerer den krigsmetaforik, som indgår i *vi andres* udtalelser og siger:

Det som har været det sejeste, er en meget lang kamp om at få folk til at give slip på de gamle fag. Det er vældig stærke følelseskampe der har skullet overstås.

De ”stærke følelseskampe” er forbundet med introduktionen af tværfaglighed, men også generelt med de forskellige forsøg. Et sted kommer det til voldsomme udvekslinger. En af *ildsjælene* beretter om modsætninger mellem ham og andre på lærerværelset:

Der var ubehagelige konfrontationer på lærerværelset. Vi blev skældt ud for at tilrane os magt – det var ikke rart! Jeg har nogen jeg ikke siger andet end goddag til den dag i dag, og det er simpelthen fordi de mistænkeliggjorde vores motiver da vores motiver havde været at ville prøve noget nyt og sikre at de ikke blev fyret, så det var godt nok grove løjer....det var en stor sorg, man lægger sit hjerteblod og vil sgu ikke mistænkeliggøres. Meget af det forarbejde der var lavet, havde kostet mange timers arbejde som aldrig gav en krone i løn. Forretningsudvalget havde gjort et stort arbejde i at informere folk ordentligt.

Konkret drejer de nævnte forsøg sig om pædagogik, men en yderligere dagsorden på den omtalte skole er at få tilført økonomiske midler på et tidspunkt hvor elevsøgningen til skolen er dalet. Imidlertid er det anderledes højspændte emner som magt og anerkendelse, der får opmærksomheden i diskussionerne, og derigennem udstilles det latente lag af følelser, som forbindes med forandringsprocesserne: Usikkerhed, tvivl, tab af autoritet og identitet osv. Den ene part (*ildsjælene*) mener, at det er deres opgave at ”informere folk”, men i deres opfattelse bliver dette af *de andre* fejlfortolket og mistænkeliggjort. Det bemærkelsesværdige i dette er for det første, at den citerede forsøgslærer positionerer lærergruppen (”folk”) som modtagere og ikke dialogpartnere. Dermed kommer læreren uafsætteligt til at bekræfte det magtforhold, som han ellers afviser er til stede, samtidig med at *han* heller ikke føler, at han og gruppens bestræbelser bliver anerkendte. For det andet – og dette udspilles på et andet niveau – anvendes der sproglige udtryk for følelser, der ikke normalt optræder i lærernes sprogbrug, når de skal beskrive hinanden og sig selv: ”Magt” og ”hjerteblod” – og endnu engang dukker en kampmetafor op i udtrykket ”tilranere af magt”. Voldsomme følelser, tilsyneladende fra begge sider, forbindes med oplevelsen af ikke at blive anerkendt, og dermed henviser disse lærere til et implicit indhold, der også mere generelt forbindes med opdelingen af lærere i de to hovedgrupper. De ”der leverer rugbrødsundervisning” sættes i deres egen oplevelse i skyggen af

*ildsjælene*, og de indordnes dermed i et uformelt hierarki, der bryder med lærergruppens hidtil flade struktur, som er en vigtig del af deres egen selvforståelse. *Ildsjælene* ser derimod deres rolle gennem en optik, der placerer deres handlinger i et uddannelsespolitisk perspektiv, som ikke har noget at gøre med den interne rangorden.

Modsætningerne mellem lærerne er yderligere begrundet af - set fra *vi andres* synspunkt - at *ildsjælene* fravælger dem som kolleger til fordel for lærere på andre skoler, der også støtter og udfører de nye initiativer. Kritikken går på, at teamarbejdet tager tid fra faggruppearbejdet, og dermed flyttes læreridentiteten for de forsøgsinvolverede lærere i praksis bort fra den faglige kollegialitet. Dette understreger den følelse som *vi andre* har af at blive fravalgt. *Ildsjælene* bliver set som en slags utro ægtefæller, der finder mere spændende relationer uden for hjemmet. Konkurrencen om ægtefællen ønsker denne gruppe imidlertid ikke åbent at gå ind i.

I interviewenes relativt intime atmosfære fortæller to fra *vi andres* gruppe i følelseladede vendinger om deres oplevelse af forsøgsarbejdet på skolen:

Det har været meget forsøget og os andre. Også på den måde at det har været svært at kommentere. Vi har aldrig været præsenteret for indholdet. Det har været meget lukket, uenigheder har man holdt i gruppen, det kom ikke op i PR: "den diskussion har vi haft i vores forsøg". Hvis vi så diskuterede pædagogik, så har de haft et lidt tilbagelænet overlegent smil: "De er ikke klogere, vi har tilfredsstillet vores pædagogiske nysgerrighed et andet sted". Den pædagogiske diskussion blev fuldstændig udvandet, ligegyldig. PR er blevet en platform for rektor hvor han har kunnet holde nogle taler hvor folk sad og kiggede ud af vinduet, mens han talte om den der forfærdelige økonomi.

"Vi" oplever ikke at blive accepteret som samtalepartnere, og der opstår en fantasi om, at ildsjælene foretrækker mere velinformerede, men i øvrigt ikke nærmere definerede grupper uden for skolen. Det mest krænkende i ildsjælernes opførsel er for *de andre* imidlertid deres "lidt tilbagelænet overlegent smil", der tolkes som foragt for de ikke så moderniseringsparate kolleger.

Hvad der konkret foregår i ildsjælernes lejr, er i disse beretninger overladt til *vi andres* projektive fantasier, eftersom *ildsjælene* tilsyneladende ikke vil forklare eller argumentere for deres standpunkter. Dette sker ifølge udsagnene på trods af, at både indholdet og perspektivet i forsøgsprojekterne er diffuse for de ikke-involverede lærere. Resultatet er en kollektiv tilbagetrækning fra skolens fælles anliggender. Dermed skabes en situation, hvor det tilsyneladende ikke blot er *vi andre* der føler sig ubehageligt berørte og krænkede. Heller ikke *ildsjælene* tager

initiativ til at etablere en fælles forståelse mellem parterne. Man *taler* således ikke om uoverensstemmelserne, men *føler* dem.

Forsøgslærere angiver at de er vrede, trætte af *de andre*, men det er ikke så påtrængende for dem at tale om det i interviewene. En lærer siger: "Vi er lidt for forsigtige nogle gange – folk får lov til at blive i deres roller, fordi vi kender hinanden så godt". Jeg får i den sammenhæng en tilsvarende fornemmelse som gengives i citatet ovenfor, nemlig at *ildsjælene* har et andet forum at diskutere i. De har *deres* gruppe, hvor de får opbakning, og har derfor ikke behov for at ytre beklagelser over deres kolleger, sådan som repræsentanter for *vi andre* gør det i interviewene. De beskrevne relationer er således karakteriseret ved, at de styres af forestillinger og fantasier om den anden part, som de kun i helt særlige tilfælde får direkte kendskab til. Stemningen er ladet med aggression fra begge parter side og fører til en tilbagetrækning fra skolens fælles liv, der er vanskelig ikke at se som gensidige straffeforanstaltninger. Det ultimative billede på situationen er rektor, der i pædagogisk råd holder enetale om skolens økonomiske grundlag, mens lærerkollegiet blot kigger væk. Det mest overraskende i disse interview er imidlertid, at den modstand som lærere giver udtryk for i interviewene, ikke bliver udtrykt i hverken afstemninger eller offentlige udvekslinger på møderne i pædagogisk råd. Situationen fremstår således som direkte absurd efter, at lærere i interview henviser til, at *vi andre* - stik imod deres overbevisning - har stemt for forsøgene i pædagogisk råd. En lærer siger således:

De tør ikke sige hvad de mener. De stemmer for forsøg som de ikke går ind for, det... jeg siger det her for nogle yngre lærere – for jeg har været her så længe, jeg kan godt klare det – men de har overvejet at søge væk fordi de ikke vil betragtes som "reaktionære".

Her skelner læreren mellem nogle andre, "de", som ikke kan klare "det", og så "vi" som kan, men han er klart solidarisk med de første, og han påtager sig rollen som deres talerør. Dermed får han på en gang involveret sig i og distanceret sig fra den kollegiale problematik, men konflikten går tydeligvis også ham på.

*Vi andre* frygter at blive stemplet som "reaktionære", og her hører jeg et ekko fra 70erne og begyndelsen af 80erne, hvor de politiske modsætninger satte deres præg på lærergruppen. En kollega tilføjer:

For nogle fags vedkommende passer den problemorienterede projektarbejdsform utroligt godt. Og det der så også er kommet til at betyde noget er, at os, der ikke passer ind i det der, vi kommer til at stå for os selv. Vi har fået en rolle om andenrangs lærere, fordi vi ikke passer ind i det med vores fag. Og det synes, jeg er meget problematisk.

Dermed argumenterer en af *vi andre* for, at forsøg afhænger af fag, ikke af indstilling. Dette er imidlertid ikke den dominerende holdning på skolen, og opfattelsen hos de førende kræfter er ifølge traditionalisterne, at *en god lærer* går ind for projektarbejde, og denne opfattelse identificerer *de andre* som andenrangs lærere.

*De andres* behov for at tale om de følelsesmæssigt stærkt besatte modsætninger er meget nærværende i interviewene, og med et ønske om at understrege alvoren i situationen for den lyttende interviewer, siger en lærer:

Hvis du spurgte lærerne her på skolen, så tror jeg at 75 % ville søge et andet sted hen..

Det bliver imidlertid ikke umiddelbart klart, hvorfor det er muligt for en forsøgsgruppe i den grad at sætte sig på meningsdannelsen som det ifølge interviewet er tilfældet.

I den beskrevne konflikt er det bemærkelsesværdigt, at det er kollegernes syn på hinanden og deres vurderende blikke, konflikten drejer sig om. Derimod uddybes ikke forskelle i bestemte pædagogiske opfattelser. Imidlertid kan nogle lærere se fejl hos begge parter. På den ene side opfattes det som et problem, at de forsøgsaktive ikke anerkender andre legitime interesser i det professionelle arbejde end forsøgene, mens det ligeledes er et problem, at de ikke-forsøgsaktive på deres side placerer sig i en passiv position ved ikke at ville konfrontere modstanderne:

Der er en manglende forståelse for at ikke alle har det samme engagement, at nogle har interesser i andre retninger. Omvendt er det et problem at folk ikke tager til genmæle på møderne hvor forsøget er til diskussion.....Ildsjælene har ikke fået det modspil som de skulle have haft..

Det er nogle meget markante og meget engagerede mennesker der har stået i spidsen for det her program, det gør nok også at der har været en vis frygt [...] for at blive karakteriseret som bagstræbere, fodslæbere eller hvordan man ellers kunne betegne dem [...] så er der den anden side, der hvor man kan sige at det er en pligt for os at sige fra.

Det udeblevne modspil begrundes af denne lærer med, at straffen for at markere kritik er betegnelsen "fodslæber" e.l., og dette indebærer eksklusion af det, der officielt gælder som *det gode selskab*, og som pr. definition er moderniseringsparat. Dermed er grundlaget for at *splitting* mellem de rigtige og de forkerte - forstået som en psykodynamisk forsvarsmekanisme - kan sætte sig igennem. Modsætningerne handler således ikke kun om holdninger til den pædagogik og de organisationsforandringer, der søges gennemført, men også om forsvar mod en

angst for at blive udelukket af lærergruppens fællesskab – et fællesskab, der imidlertid er mere end skrøbeligt.

## V. Systemteoretiske og psykodynamiske perspektiver

I det følgende vil jeg afslutte kapitlet med en tolkning af de *psykologiske* grunde til at polariseringen synes fastlåst, og hvorfor de behov for forandringer, som både de foregående kapitlers analyser og forskellige rapporter peger på nødvendigheden af, ikke kan diskuteres i disse skolers offentlige fora. Dermed er jeg klar over, at jeg udelukker aspekter der er knyttet til fagligheden, og som i en mere fuldstændig analyse også skal tages i betragtning. Jeg har heller ikke inddraget overvejelser over, hvordan den relativt nye organisatoriske struktur med bestyrelsen og det øgede antal personer i ledelsen får af betydning for lærernes oplevelse af forandringerne. Kun kort har jeg gjort opmærksom på rektors uafklarede forhold til sin rolle som forandringsagent.

### *Balkanisering og pseudofælles fællesskaber*

Hargreaves (1994/2001: 58) har beskrevet kollegiale modsætninger på engelske *secondary schools* mellem moderniseringstilhængere og – modstandere, og han betegner disse modsætninger som *balkanisering* på lærerværelset. Dermed indikerer han, at splittelsen sker mellem grupper af mennesker der – som på Balkan – tidligere har levet i fredelig sameksistens, men som på grund af nogle ydre begivenheder bekæmper hinanden indbyrdes. De placerer sig i relationer, hvor en gensidig forståelse af hinandens positioner ikke er mulig, og dermed heller ikke mere nuancerede opfattelser af problemernes indhold. På de danske gymnasier, der er involveret i forsøg, er situationen tilsvarende polariseret.

”Balkanisering” har stærke associationer og understreger den krigsmetaforik, som jeg har fremhævet indgår i lærernes udtalelser om situationen og hinanden. De irrationelle sider af konflikterne spores i en manglende evne og lyst til at forklare sig og se udviklingen i forhold til de enkelte skoler samt de udefra definerede betingelser, der er fælles for begge parter. Linierne trækkes skarpt op, og uden at ville forklejne reelle meningsforskelle, ser jeg de aftegnede modsætninger som et forsøg på at undgå at komme i kontakt med ubehaget ved det vildrede, der har at gøre med læreropgavens sammensatte indhold, de ledelsesmæssige uklarheder og den på mange måder uforudsigelige fremtid. Forandringstryk ude - og indefra sætter sig igennem i systemet som regressive processer. Dette forstærker lærernes anvendelse af forsvarsmekanismer, der har karakter af *splitting*, som ytrer sig som en polarisering af de forskellige opfattelser, der findes i lærergruppen.

På gymnasieskolerne eksisterer der på den ene side respekt for demokrati og medarbejderindflydelse, men på den anden udfoldes der ingen reelle diskussioner af afstemningstemaerne. Jeg vil derfor karakterisere forsøgsgymnasierne som "pseudomutual institutions" (Gustafson, 1979:69). Med fællesskabet som *pseudo* henvises der i denne sammenhæng desuden til, at lærere tilsyneladende udvikler en fælles konsensus på pædagogisk rådsmøder, samtidig med at de privat og i grupper af ligesindede, markerer sig som uenige og også direkte fjendtlige over for modparten. Således indebærer samarbejdsstrategierne, at udtryk for uenighed modarbejdes eftersom "clear disagreement is felt to be catastrophic" (ibid.:69) i offentligheden.

Begrebet "pseudomutual institutions" henviser til Gustafsons analyser af familiære systemer, der er inspireret af bl.a. den såkaldte antipsykiatri, repræsenteret af Laing og Cooper. Gustafson beskriver, hvordan organisationer såvel som familier indgår en ubevidst pagt ("*pledge*") med hinanden om ikke individuelt at skille sig ud:

Pledge [...] can be seen as the resistance of the survival group against separationist action, whether of going away or differentiation; as guarantee of the future through a lack of change produced in the group by freedom [...]. It is freedom wishing to become inert (ibid:77)<sup>54</sup>

Pagten indgås med henblik på, at den magtfulde gruppe ("survival group") kan sikre sig opbakning, men uden at det eksplicit baseres på tvang. Derimod eksisterer der en frihed, der dog reelt kun er frihed til at sikre en ubevægelighed. Den manglende dynamik baserer sig på, at man fastholder en tilsyneladende enighed. Den psykologiske gevinst derved er, at en etableret gruppeidentitet fastholdes, og usikkerhed med hensyn til hvilke forandringer, der er konstruktive, og hvilke der ikke er, holdes borte fra gruppen som helhed.

På baggrund af sine egne erfaringer som organisationskonsulent fortæller Gustafson om, at disse grupper umiddelbart fremstår som venlige og uselviske, og først ved nærmere undersøgelse viser det sig, at de indeholder ofte ret så store konflikter, der blot ikke kommer åbent frem. Det karakteristiske for disse grupper

---

<sup>54</sup> Laing og Cooper er eksponenter for 1960ernes engelske antipsykiatri. Inspireret af Klein, Bateson og eksistentiaalistisk filosofi udviklede de teorier der udgjorde grundlaget for en alternativ behandlingspraksis for skizofrene. Et kernebegreb er "doublebind". Det henviser til den interaktion i familier der som i citatet på en og samme tid tilbyder to modsatte eksistenser: frihed og fængsel.



er, at gruppedeltagerne i en vis forstand er personlige i deres adfærd: De udviser en vis interesse for andre i gruppen uden at dette reelt fører dem nærmere på hinanden. Denne paradoksale uoverensstemmelse synes også at være til stede i lærergruppen. I og med det personlige først og fremmest består i at drage omsorg for, at der ikke opstår åbne konflikter, kan de to parter ikke indgå i en egentlig personlig kontakt.

### *Skam*

Mest markant optræder dette fænomen på den skole, hvor bestemte lærere i pædagogisk råd ikke vover at komme frem med deres syn på vigtige forandringer. Dette begrundes de med at de går imod synspunkter hos en gruppe af lærere der har den uformelle magt i lærergruppen. Denne magt bygger på, at de gennem deres støtte til moderniseringen ses som på forkant med udviklingen, og af den grund er de også specielt anerkendte af ledelsen. Set fra *vi andres* perspektiv er oplevelsen af at være "andenrangs" i lærerkollegiet forbundet med skam:

Skam opstår ved spænding mellem egoét og det noget uklart definerede "ego-ideal". Når egoidealets fordringer ikke opfyldes, viser følelsen af at være en fiasko sig som skam. Forbundet med skam er frygten for at blive forkastet og forladt. (Peter Gottlieb, 1994:131).

"Ego-idealet" i skolen under modernisering er forandringen og den forandringsparate, men en del lærere enten kan eller vil ikke leve op til idealet. Det at blive udskudt af den gruppe, som er forhadet, opleves ironisk nok alligevel som skamfuldt. Dette tyder på, at der er tale om projektive identifikationsprocesser, hvor modtagerne identificerer sig med den negative projektion som mindreværdig.

Vreden og tavsheden handler således om gruppeprocesser og om forsvar. Tavshed som udtryk for vrede over ikke at blive hørt, er et paradoks. Paradokset bliver imidlertid begribeligt, hvis man genkalder sig Bions begreb om *gruppementalitet*, der beskriver, hvordan grupper under pres etablerer et fælles forsvar mod den angst, som presset udløser. Her fremstår lærergruppen som en kamp-flugt gruppe, hvor flugten her er dominerende. De forskellige parter flygter ind i hver deres subgruppe, der bl.a. holdes sammen af modstand mod den anden part.

## **VI. Opsummering**

Min analyse af tendenser på de skoler, der udfører forsøg i forlængelse af Udviklingsprogrammet, understøtter den antagelse, som er præsenteret i de to foregående kapitler, nemlig at moderniseringen i lærerperspektiv ikke blot handler

om indsatser over for identificerede problemstillinger i den moderne gymnasieskole. Den handler også om opbrud i læreridentiteten, om ændrede psykologiske kontrakter mellem kollegerne, om nye magtrelationer og også om en vis afmagt over for at skulle fungere i nye roller.

Dermed demonstreres det, at forandringerne også er en psykisk proces. Denne side af processen anerkendes imidlertid ikke, og den får derfor lov til at udspille sig som modsætninger i organisationens skygge. Det antydes forskellige steder, at de to lærergrupper kunne mødes i usikkerheden over for det nye og de fælles problemer i forhold til elevgruppen, men også at de forhindres af den polarisering, der foregår blandt lærerne, og som både har pædagogisk og faglig slagside.

Striden udspilles på disse skoler ikke kun mellem tradition og traditionsfornyelse, men også om arbejdspladsens *kultur*, for hvad der skal gælde for rigtigt og forkert, og hvad der skal reageres og ikke reageres på. Introduktionen af forsøg på forsøgsgymnasierne har bragt en række konflikter frem, der også kan have eksisteret tidligere, men som er blevet forstærkede af situationen. På det fænomenologiske niveau drejer det sig for lærerne om at føle sig inkluderet i de processer, der foregår, og om at deres synspunkter og erfaringer respekteres. Der er imidlertid hverken opbygget rammer, afsat tid eller på anden måde taget initiativer til at tage sig af den side af forandringerne. Én ting synes parterne dog at kunne samarbejde om: *At formene kontroversielle temaer adgang til skolens offentlighed i pædagogisk råd*. Fantasierne om, hvad andre mener og siger om én, får således frit løb, når de ikke bliver verbaliserede og konfronteret i realiteten.

Kapitlets analyse belyser det forhold at nogle lærere er mere belastede i den aktuelle situation end andre. Samlet vil jeg trække følgende karakteristiske tendenser frem, der vedrører de interpersonelle og psykologiske relationer mellem lærerne. Der forekommer:

- Splittelse i lærergruppen ("balkanisering", "splitting")
- Alliancer. De indgås mellem repræsentanter for de polariserede lærergrupper, hvor *ildsjælene* desuden er allierede med skolens rektor og derigennem videre med Undervisningsministeriet.
- Flugt. Begge parter flygter fra lærergruppen som helhed og søger sikkerhed i deres egen subgruppe.
- Tavshed. Strategien handler om offentligt at forholde sig tavs om uenighed, men privat at udtrykke den i ofte følelsesladede vendinger. På dette niveau

foregår der et paradoksalt samarbejde mellem de polariserede grupper om ikke at formulere problemerne i skolens offentlighed.

- Angst. De forskellige strategier tolkes på psykodynamisk niveau som udsprunget af en fælles angst for forandringernes opløsning af læreridentiteten, og for konfrontationen med det anderledes hos de andre, der ville stille sig i vejen for den forsvarsprægede opsplittning i "dem" og "os".

Disse punkter indgår som referenceramme for min videre analyse i de efterfølgende kapitler. I mine metodiske overvejelser har det bestyrket mit ønske om at interviewe lærerne både hver for sig og i teamet. Denne opdeling har yderligere belæg i de psykodynamiske gruppeteorier, hvor det netop er en antagelse, at der er en modsætning mellem hvad, der siges af enkeltpersoner og hvad der siges under indtryk af gruppens fælles mening.

## Kapitel 7: Individuelt fortalte fortællinger

I dette kapitel fokuserer jeg på gymnasielæreres individuelle fortællinger om de forandringsprocesser på såkaldt almindelige skoler, som de på interviewets tidspunkt er involveret i.<sup>55</sup> Som udgangspunkt var det min intention at lærerne først og fremmest skulle fortælle om deres interne relationer i teamarbejdet. Det viste sig, at de var mere optaget af at tale om generelle ændringer i deres daglige arbejde, dvs. ikke kun de forandringer, der er direkte følger af Udviklingsprogrammet, men om oplevelsen af generelle opbrud i forhold til ledelsen, kollegerne og eleverne. I overensstemmelse med min metode måtte jeg følge op på de historier, lærerne selv ønskede at fortælle, for derefter at gøre deres grunde til at fortælle netop disse historier til genstand for fortolkning. Således er kapitlets indholdsmæssige centrum de betydningsmæssige koblinger, moderniseringen indgår i i lærernes fortællinger. Jeg gør dog opmærksom på, at jeg specifikt har interesseret mig for de *oplevelser* af forandringer, lærerne kan berette om, mens forandringernes konsekvenser for bl.a. pædagogiske, fagdidaktiske og skematekniske forhold ikke berøres.

### I. Fortællingen

En fortællings struktur er baseret på et tidsmæssigt og et tematisk forløb, som set i et tilbageblik ud fra fortællingens nutid, skaber et *før*, et *brud* og et *efter* (Dawson, 1994: 22, Gabriel, 2004: 270). Lærernes fortællinger er, i overensstemmelse med denne struktur, præget af en forståelse, hvor udviklingen i 1990erne også i et subjektivt perspektiv ses som gennemgribende brud i arbejdets fortløbende proces.

---

<sup>55</sup> Jeg blev dog opmærksom på at på en af skolerne, der indgår i dette materiale, foregår der også et mindre ministerielt understøttet forsøg. Jeg har imidlertid ikke søgt at differentiere mellem de fortællinger, der stammer fra den pågældende skole og så de andre skoler.

Disse brud accentuerer andre problemstillinger, som hænger sammen med det generationsskifte, der er på vej i gymnasieskolens lærergruppe, og med elevernes ændrede adfærdsmønstre.

Bruddene fortolkes af lærerne individuelt og personligt men de viser sig også at have fælles, kollektive træk. Selv yngre lærere skal vænne sig til, at gymnasieskolen ikke er den samme, som den de selv har gået på. Generelt fremstår idealerne om et ligeligt lærerkollegium, der relaterer sig kammeratligt til hinanden, samt den enkeltes frihed i arbejdet som *det rigtige* samtidig med, at nogle lærere også taler om, at disse idealer nødvendigvis må undergå en forandring.

I analysen opstiller jeg modsætningerne mellem et oplevet før og et oplevet nu på tværs af lærernes fortællinger. De formuleres på den ene side som *fire dogmer* om, hvordan gymnasielærerens virkelighed har været, og for nogle lærere også stadigvæk burde være. Jeg anvender ordet *dogme* for at understrege idealernes tvingende og ureflekterede karakter. De er fortolkninger af menneskelige relationer og forhold i arbejdet, som har udgjort en fælles forståelse, der har været underlaget for kommunikation og samvær mellem kollegerne. Anvendelsen af "dogme" er yderligere begrundet i et ønske om at understrege deres fiktive og konstruerede karakter. De ses ikke som afspejlinger af livet på skolerne sådan som det præcist var og i nogle henseender er, men af *composures* (Dawson, 1994: 22), hvor aspekter af hverdagen lades ufortalt, mens andre fremhæves. Strategien bag disse *composures* er for lærergruppen at skabe en fælles og samlende orden, der kan reducere ubehag og angst og etablere gode fikspunkter. De er således sammenvævet af konkrete, hverdagslige erfaringer og kollektive *imaginaries*, dvs. af indre idealiserede repræsentationer af arbejdet (ibid.: 66).

De tematiske brud, som fortællingerne i det følgende eksponerer, er ikke udtømmende beskrivelser af forandringerne i lærernes felt omkring årtusindeskiftet. Derimod er de udtryk for oplevelser, der er en del af den samlede lærergruppes billede af virkeligheden, og som også er forbundet med reelle, identificerbare skift.

Dogmerne bliver antastet af moderniseringen. Dermed brydes ikke blot en fælles forståelse, men også en individuel identitet. Beskyttet af dogmerne kunne den enkelte lærer danne – *compose* – et bestemt selvbillede. Ændringerne udstiller imidlertid dogmernes og selvbilledets historiske karakter, og fortællingerne drejer i en ny retning, der vidner om usikkerhed om identitet og tilhørsforhold. Modsatrettede følelser og tanker krydser hinanden, ofte endog i samme person og på tværs af de kollegiale grupperinger. Således kan det gamle og det nye ikke klart

adskilles, men de indgår i nye konfigurationer i de enkelte fortællinger om lærergruppen, der ikke har fundet en ny identitet, men er *på vej*.

## II. Dogmerne og deres modsætninger

### Dogme 1: "*vi er alle lige*" versus "*vi er alle forskellige*"

Ændrede autoritetsforhold mellem de administrative systemer og skolen, mellem ledelse og lærere og lærere og elever står forrest i lærernes bevidsthed. Disse ændringer kædes sammen med, at der er sket en bevægelse fra lighed til forskellighed i lærergruppen, som er foranlediget af bl.a. de nye lønsystemer og forskellige holdninger til ministerielle og ledelsesmæssige indgreb.

I én forståelse er det at være *lige* ikke en modsætning til at være *forskellig*: Man kan netop opfattes som lige, *selv om* man er forskellig, og det er også den fortolkning, der traditionelt findes blandt lærerne. De ser – eller så – sig selv i forlængelse af de symmetriske relationer i systemets flade struktur: Som lige for ledelsen, i ansættelsen og i lærerkollegiet. Dette udtrykkes også gennem lærernes følelsesmæssige oplevelse af hinanden som en gruppe på samme niveau, som *kolleger*:

Man kan jo skidegodt lide dem, langt de fleste. Vi kender hinandens særheder, og det går langt hen af vejen godt: Vi er jo kolleger, ikke konkurrenter.

*Konkurrenter* er i modsætning til *kolleger*, personer der vil opnå en position over de andre, gøre sig bedre. De vil overhale nogen for at placere sig højere oppe i det formelle hierarki. Den tidligere flade struktur har derimod understøttet ideen om kollegaen, idet alle sad på samme pind. Citatet peger på, at dette også har betydet og betyder, at man kan være der med sine individuelle særheder.

Bag fantasien om den ikke-konkurrerende gymnasielærers positive kollegiale relationer ligger et begreb *om den gode kollega*. I lærergruppens popularitetshierarki rangerer den lærer øverst, som er omgængelig, venlig og "til at regne med" i arbejdsmæssige sammenhænge. Desuden er de kolleger særligt *gode*, der til skolens festlige arrangementer producerer originale og humoristiske bidrag, og som også i dagligdagen repræsenterer en særlig uformel og humoristisk tone. Nogle lærere omtales kærligt som "sære", og det beklages af flere ældre lærere, at der "egentlig ikke er så mange særlinge tilbage". Lærere fremhæver, at den gode kollega er engageret, men heller ikke en "med albuer". Selv om lærerne er opdelt i faggrupper og har forskellige politiske og pædagogiske holdninger, kan man som god kollega se stort på det i det uformelle kollegiale fællesskab på lærerværelset. På en skole er fællesskabet på tværs f.eks. blevet organiseret i en madklub, der

illustrerer den ideelle forestilling om det ikke-konkurrerende, ikke fagligt udskilte "frirum" hvor "vi snakker sammen om alt muligt [...]Det er helt klart at det er et tryghedssted".

Forestillingen om ligheden i lærerkollegiet har baggrund i en struktur hvor ansættelsesbetingelserne var ens. Desuden understreges ligheden af at kollegerne i en årrække fra begyndelsen af 1980erne og hen i 1990erne for en stor dels vedkommende tilhørte samme generation. Der var kun få ledelsesposter at konkurrere om, og løn var bestemt af anciennitet. Uformelt kunne en stor gruppe også samles om at gøre modstand mod undervisningsminister Bertel Haarder i 1980erne, og således tillige også projicere lokale konflikter over i det ministerielle system. Det drejede sig især om politiske modsætninger blandt kollegerne. Trygheden bestod først og fremmest i, at modsætningerne kunne holdes uden for undervisningen, og at forskelle i viden, indsats o.l. ikke blev takseret formelt af systemet.

Med princippet om *ny løn*, dvs. om individuelle løntillæg, markeres der fra 1999 imidlertid officielle standarder for *den gode lærer*, og disse standarder bruges som ledelsesværktøj med henblik på at fremme lærernes motivation for at udvikle sig i overensstemmelse med de kvaliteter, der hos Beck (2000:64) er forbundet med det *selventreprenante individ*. Det er en karakteristik af den lærer, der kan tage individuelt initiativ, lede sig selv og samarbejde, men vel og mærke inden for de af systemet afstukne rammer.

Ny løn ændrer forholdet mellem ledelse og lærere og forstærker det pres som lærere oplever i forbindelse med, at man fra politisk og ministeriel side i langt højere grad griber ind i selve deres forvaltning af rollen. Desuden brydes de kulturelt indlejrede kollegiale normer blandt lærerne. Nogle får et bevis på, at de er mere gode end andre, og dette afstedkommer nye gensidige vurderinger lærerne imellem. Men for en del lærere stemmer de standardiserede kriterier for *den gode lærer* ikke overens med de traditionelle kulturelle kriterier for *den gode kollega*. De lærere, der får status som særligt kompetente på det udviklingsmæssige område, bliver ikke nødvendigvis vellidte som *den gode kollega*:

Her på skolen er der flere lærere der gør sig med forskellige projekter, og som er kendte. Men det betyder ikke at vi synes de er mere værd for os. For det meste lægger de deres aktiviteter andre steder end her.

Den formelle og symbolske løndifferentiering af lærerne får følgeskab af en uformel kollegial differentiering, der er organiseret efter kriterier, som ikke

nødvendigvis stemmer overens med ledelsens, men med de traditioner, som flertallet har opbygget gennem en årrække.

Ny løn opfattes som at nogle *gøres* forskellige fra andre i lærergruppen, mens andre ser forskelligheden som et resultat af en bevidst indsats, hvor lærere *gør sig* forskellige, dvs. opsøger og udfylder bestemte roller, der bliver symbolsk anerkendte. De udgør gruppen af de lærere, som jeg tidligere har betegnet som *ildsjæle*. Det fremgår af disse interview, at de ser sig selv som en avantgarde og med en indsigt, andre i lærerkollegiet ikke har:

Det, der var god undervisning for ti eller femten år siden, er ikke nødvendigvis god undervisning i dag. Eller rettere sagt, det er ikke godt nok i et samfund som vores hvor tingene ændres så hurtigt. Vi ville svigte eleverne hvis vi ikke ændrede os. Og det er der nogle lærere som ikke vil forstå – det handler jo ikke bare om dem selv. Det handler først og fremmest om eleverne og deres fremtid – ja, vores allesammens fremtid.

Disse lærere betragter således sig selv som de unges og samfundets reelle støtter, og dette fremføres i brede, generaliserende vendinger. Udsagnets form brydes imidlertid af den slet skjulte irritation over "nogle lærere", der næsten bliver positioneret som elever, som ikke "vil forstå", hvad der skal til i en moderne skole. Dermed understreges det, at den arbejdsmæssige forskel også får et emotionelt fortolket relationelt indhold. Denne modsætning har således mindelser om den, der optræder på forsøgsgymnasierne.

Der eksisterer ligeledes uformelt statusforskelle blandt lærerne. Da jeg – på kanten af mit metodiske forsæt - presser på for at få fat i forskellene blandt lærerne ved at spørge, om der findes A- og B-lærere, svarer en mandlig lærer således: "Det siger B-lærerne". Han uddyber det ved at sige, at forskellene drejer sig om "øvbøvere" over for "stærke personer":

Så har vi alle øvbøverne der kommer bagefter og siger hvorfor tager vi det op? Dem har vi jo også....Men vi har ikke....., vi har ikke en massiv stærk negativ gruppe, vi har nok nogle negative, nogle der synes at det er træls, altså vi har ikke nogle dominerende øvbøvere, men vi har også nogle stærke personer.

Læreren refererer dermed til en gruppe af kolleger, der - i hans version - henvender sig for at beklage sig efter, at der har været præsenteret nye initiativer på et møde i pædagogisk råd. De bliver således fremstillet som personer, der i denne lærers formulering er "øvbøvere" eller "brokkere". I lighed med B-lærerne ("*de andre*") i evalueringsrapporten holder denne gruppe sig efter lærerens udsagn



sig tavse på møderne, men markerer sig under private former i samtaler med andre kolleger.

En del af B-lærerne er kvinder i sprogfagene – i det mindste ifølge en anden (mandlig historie-samfundsfags-) lærer. Dermed bringer han også den forskellighed frem, som vedrører forskelle i de måder, forandringerne rammer de enkelte fag. Men det er i den omtalte lærers optik ikke kun et spørgsmål om fag, men også om køn. Mændene på hans gymnasium adskiller sig fra kvinderne ved, at "vi gør jo præcist det vi vil...jeg spørger jo ikke, jeg gør jo bare sådan". I skiftet fra "vi" (der refererer til "mænd") til "jeg" ligger en indirekte indrømmelse af, at han måske i særlig grad insisterer på at være mere lige end andre, og at det at være entreprenant for ham er en del af den progressive, udviklingsorienterede mandlige lærers kapacitet. Han ser i den ændrede kønssammensætning blandt eleverne, en trussel om, at det vil udvikle sig på tilsvarende måde i den kollegiale gruppe. For ham er det vigtigt, at man i lærerkollegiet ikke kommer i samme situation som et svensk gymnasium, som han kender til, hvor der er 20 % mænd og 80 % kvinder i lærerstaben. Dette vil hæmme dynamikken i lærerkollegiet, siger han, selv om der også er mange "kolonormt kloge og stærke kvinder blandt kollegerne". Således optræder endnu en dimension i forandringerne: Kvindernes erobring af størsteparten af pladserne i uddannelsessektoren kan tolkes som en trussel om, at det også vil sætte sig igennem i ansættelserne på gymnasiet, og uden at det siges direkte, hører jeg også en bekymring for, at dette vil sænke gymnasielærerens prestige, således som det er ved at ske inden for lægefaget.

B-gruppen er - set gennem A-gruppens briller – personer, der er groet fast. De beskrives lidt undskyldende som en gruppe, der befinder sig "*tilbage i undervisningen*" i modsætning til andre lærere, som er udadvendte og "*tager væk fra skolen*":

Og der er selvfølgelig nogle lærere der sådan mere har noget udadvendt arbejde..og ikke kun - kun i gåseøjne - ikke kun beskæftiger sig med skolen, og jeg hører til dem, der har en del udadvendt arbejde, fordi jeg har det sammen med Karsten, og fordi jeg arbejder med de her kompetencer, har jeg været en del ude, både med foredrag, og hvad hedder det... kommer i hele taget væk fra skolen. Det giver mig en anden..det giver mig nogle andre muligheder, end dem der er tilbage i undervisningen, og der bliver en forskel dér.

"Der bliver en forskel dér", siges der, og den øges. Ved siden af hierarkiet af A- og B-lærere, etableres endnu et skel, som delvist overlapper dette. Med muligheden for at erhverve sig en mastergrad, udskiller kollegaer sig og optræder som eksperter med teoretiske indsigter på områder, der ikke traditionelt har hørt under

gymnasielærerens: Pædagogik og ledelse. Denne tendens vækker vrede hos nogle kolleger, og jeg hører i dette angreb spor af en mere generel irritation over alle de lærere, der "fører sig frem" i den nye tid.

Den masteruddannede bliver ifølge en kvindelig lærer til "cand.mag. plus", og dette går klart imod de grundlæggende værdier som *den gode kollega* står for:

Man skal være cand.mag. plus, og så skal man kunne gøre krav på en anden løn. Kravet må være at man skal være cand.mag. for at blive gymnasielærer. Punktum. Og det skal der heller ikke laves om på ....vi skal ikke ned og have nogle bachelorer ind, det duer ikke, men hvis man er cand.mag. så skal det være *det*, og ved siden af det skal [der være] efteruddannelse, som jo ikke er en videreuddannelse, men efteruddannelse, og det mener jeg helt klart skal ligge inden for de faglige foreningers regi. Altså jeg synes det er en *joke*, at universiteterne skal til at uddanne os andre i pædagogik. Det aner de ikke en hujende fis om, vi ved ikke meget, de ved endnu mindre, og så kan man sige, dér danser DIG rundt som et eller andet spøgelse [så] man ikke rigtig kan finde ud af, hvor de egentlig hører hjemme, og hvilke kompetencer de har, men det må tiden så finde ud af. De der stakkels masterfolk, de ved jo ikke om de er købt eller solgt, og da må jeg sige, at det er ok der er masterfolk, som på en eller anden måde honoreres for, at de har gjort en ekstrainsats, men det skal ikke være som kvalifikationstillæg, de kunne få et fusionstillæg, de kunne blive vejledere på pædagogikum.

Læreren standser sin vrede over for kollegerne og overfører i stedet sine aggressioner på de nye uddannelses tilbud på universitet, der forfører "de stakkels masterfolk" til at svigte deres kolleger og sætte sig ud over fællesskabet og til endog at forlange mere i løn. Den citerede lærer vil derfor helst have dem ekspederet uden for skolen, så det gode kollegiale forhold kan bevares. Hun vil heller ikke vide af "kvalifikationstillæg", der smager af forskelle i kunnen, men indfører i stedet et helt nyt begreb: Fusionstillæg. Dermed understreger hun, at en del af hendes irritation stammer fra, at masterfolkene i en vis forstand udviser grænsen mellem gymnasiet og andre institutioner, idet der også andre steder end lokalt tilbydes professionel udvikling og samvær med gymnasielærere. Således hører jeg her en fortælling, der har mindelser om den, der fortælles på forsøgsgymnasierne, og som handler om de utro kolleger, der opsøger andre og mere interessante fora end det stedlige gymnasium. Dermed brydes der på endnu en måde med lærernes lokale, ligelige miljø.

Den uddannelsesmæssige udvikling generelt i samfundet har således bidraget til hierarkiseringen af lærergruppen. Overskriften hedder *livslang læring*, og i forlængelse deraf tilbydes der også muligheder for både formel og uformel forfremmelse. Modstanden går bl.a. ud på, at en kollega får autoritet til at udtale sig med større vægt end andre om pædagogiske og organisatoriske emner – dvs.

om emner, som alle lærere har erfaringer med, og som de efter nogle læreres mening med afsæt i deres sunde fornuft, med samme ret kan udtale sig om. Desuden ses masterfolkene som allierede med ledelsen, der for en dels vedkommende aktivt har støttet, at bestemte læreres mastergrad bliver betalt af amtet eller kommunen.

### *Generationerne*

I gymnasieskolen sker der en anden differentiering blandt lærerne end den, som er beskrevet ovenfor. Som jeg tidligere har nævnt kommer der flere unge ind i den ellers relativt aldershomogene lærergruppe. Deres blotte tilstedeværelse antaster den ideelle lighed i de kollegiale relationer, men på en anden måde end den, jeg netop har gjort rede for. Forskellen mellem ung og gammel er led i et livsforløb, og forskellige betragtningsmåder har historiske forudsætninger og kan netop derfor opleves som mere naturlige end provokerende. Alligevel vækker samarbejdet eller samværet mellem generationerne komplicerede følelser og fornemmelser. Både unge og ældre skal indtage andre roller, når de befinder sig i samme lærergruppe sammen end hvis de befandt sig hver for sig. De unge skal finde ud af, hvad arbejdet reelt indeholder, og hvordan de skal gribe det an. Det gør dem afhængige af den ældre lærergruppe, der omtales i vendinger som "flinke" og "venlige" kolleger. Men samtidig med at det positive samarbejde med den ældre generation fremhæves – måske ansporet af at interviewereren også tilhører denne aldersgruppe – irriteres de unge også over ting, som gymnasielærere *plejer* at gøre, og som de forventes at overtage:

Man kan godt mærke at vi ikke er et nyt gymnasium, at det tager tid for folk at komme ind i det - der er sket forholdsvis meget henede med strukturændringer og den slags. Nogen gange er det svært at få lov til at være kritisk, altså de fatter det måske ikke [...]. Så siger de alle sammen altså vi, vi har kæmpet sammen, og de har netop fået lov til at gøre alle de ting som vi andre godt kunne tænke os, altså, når man ser at *ih nu* bliver der bygget et nyt gymnasium, der kunne man da godt, ja, der ville jeg godt hen.

Den unge lærer ønsker klart at finde et sted, hvor traditionen ikke er etableret forud for hendes tid. Hun oplever, at den energi og idérigdom, som hun helt tydeligt er i besiddelse af, kun kan udfoldes i begrænset omfang. Hun er vænnet til projektarbejde og grupper på universitetet, og desuden er hun ud af en generation, hvor konkurrence og ambitioner ikke på samme måde som i eftertidsgenerationen er negativt ladede.

Blandt andre unge udtrykkes oprøret mod den ældre generation gennem en afstandtagen fra de ydre symboler på den ældre generation. Generationen

karakteriseres som "én med Fjällräv på ryggen": Det ultimative symbol på den traditionelle gymnasielærer, der med sin rygsæk signalerer distance til nyere og smartere trends og en jordbunden og praktisk indstilling til livet. Dette understreges, når en ung lærer - gemt bag elevernes vinkel - kritiserer ældre lærere for deres afslappede, for ikke at sige *outdatede dress code*:

Der er mange der optræder i gamle T-shirts og bukser. Det er jo ikke lige sagen i elevernes øjne.

Som nyankomne ser de unge i højere grad sprækkerne i tapetet, og desuden er de som generation også mere parate til at identificere modsætninger og acceptere konkurrence. De er i højere grad vokset op med individets ansvar for egen skæbne, og ser magtspil som en side af tilværelsen. En ung lærer, Beate, bliver dog overrasket over styrken i følelserne, da hun som ny lærer kommer tilbage til den skole, hun selv har været elev på:

Jeg må sige jeg er blevet overrasket over så meget der er.. måske.. jo, magt og konkurrence.. F.eks. det var meget typisk sidste år med den der fagpakkediskussion, der kom det virkelig op til overfladen synes jeg, så jeg mener ..jeg synes ikke det er ubehageligt, men jeg blev alligevel overrasket over så meget der alligevel var...

Den nytilkomne ser konkurrence, mens de ældre *insiders* ser den ikke. Således kommenterer en kollega Beates udtalelse med et udsagn om, at "det oplever jeg slet ikke her". Opmærksomheden på kampen i lærergruppen kan dog yderligere forstås som en projektion af den unge lærers egen kamp for at få lov til at markere sig og realisere sine ideer. Beate fortæller, at hun "nogle gange" har et problem med de ældre:

Det er måske mere konkret i faggrupperne, at når man foreslår noget, nej det gider man ikke. Det ..nej, at man .. altså jeg har ikke noget i forhold til i PR- sammenhænge at skulle sige min mening, eller at skulle sige noget højt.. ..der er ikke hindringer, dem synes jeg der ikke er særlig mange af...Men de vil ikke høre om Big Brother, men jeg vil - og eleverne vil også.

Den unge lærer allierer sig med eleverne og omvendt. Eleverne vil også noget nyt, men det vil "snakketantegruppen" - som Beate andetsteds med slet skjult træthed betegner sin faggruppe - ikke. Dermed kommer generationsforskellen også tæt på den mere eller mindre skjulte rivalisering i lærerkollegiet om hvem, der er den populære lærer. Beate lægger vægt på, at hun som lærerperson ikke er "så streng og skrap og punktlig og nu skal tingene køre sådan og sådan". Det kan eleverne lide, også at hun er ung og kan snakke med om, hvad de har lavet i weekenden. "Det udnytter jeg", siger hun, og dermed mener hun sig placeret - sikkert med

rette - øverst i elevernes hierarki over de populære lærere. Ofte har de unge således sikre kort på hånden i kraft af at være unge, og i forhold dertil konfronteres de ældre ikke alene med et tab af ungdom, men også med et muligt tab af kontakt til eleverne.

En ældre lærer bekræfter Beates opfattelse af, at der foregår en uofficiel kamp om, hvem der skal sætte normen for undervisningens indhold. Fra sin side af generationsskellet ser denne lærer de unge, som nogle der er "med på hvad som helst", men dette siges også med en vis faderlig overbærenhed. Han nævner, at de unge på hans skole opfatter den ældre gruppe som for travle til at støtte dem:

Vi synes jo vi er så venlige, det synes de unge ikke nødvendigvis når vi har snakket om det, de synes der er for få unge, og at vi andre har for travlt. Hvis vi havde nogle flere af dem, så kunne de have deres egen sangforening som vi kaldte det, og så kunne de grine af os.

De ældre lærere er vant til, at *den gode kollega* ikke blander sig i andre kollegers forhold, og de er måske også af den grund tilbageholdende over for at markere sig over for de unge med den autoritet, som erfaringen giver. Men også på et andet niveau skaber tilsynekomsten af et større antal unge lærere på skolerne en situation, hvor den eksisterende lærergruppe bliver opmærksom på sig selv som ældre. De er unge og smukke og har livet foran sig næsten ligesom eleverne, men de følelser, de vækker, er vanskeligere for de ældre at distancere sig fra. Som *lærere* kommer de unge tættere på den ældre generations identitetsopfattelse. Når den citerede lærer siger, at han håber, at de unge danner deres egen "sangforening", kan der spores et ønske om at få noget af det på afstand, som de unge ved deres tilstedeværelse gør opmærksom på: At tiden som ung lærer og de minder, der er knyttet dertil, hører til en fortid der er tabt. Anders beskriver sin tid som ung således:

Vi klamrede os til hinanden...vi var alle sammen så usikre og så søgende..og og ..det var faktisk en dejlig fornemmelse, ingen var bedre end andre .. vi vidste alle sammen at vi var utroligt svage alle sammen...

Lærerne er blevet voksne og erfarne, og i et af teamene sammenfatter en lærer oplevelsen af, at lærerkollegiet er blevet "voksne": "Som en børnehave der er blevet stor nu, ikke? Taler samme sprog alle sammen. Kender koderne, ikke?". Erfaringerne giver nok større sikkerhed, men ikke større lighed. Dette understreger endnu engang, at den væsentlige anstødssten i især de ældres kollegiale fællesskab er, at nogen *i dag* hæver sig over de andre, "er bedre", og dette kan henvise til både

skellet mellem A- og B-lærere og mellem generationerne. I det perspektiv er det forståeligt, at de unge skal have lov til at grine af den forrige generation, men at de med deres tilstedeværelse heller ikke skal komme så tæt på de ældre.

Disse generationsmæssige forhold understreges af, at den yngre generation som lærere træder ind på gymnasiets område samtidig med, at moderniseringsprocessen er i fuld gang, og for nogle af de unges vedkommende er de – men langt fra dem alle - mere parate til at gennemføre de forventede forandringer.

I lærergruppen er der således to vinkler på de skel, der findes mellem generationerne. For det første har generationsmodsatningen mindelser om familierelationer, hvor de ældre kan opleve sig som udkonkurrerede af de unge i elevernes bevidsthed, og desuden som via deres tilstedeværelse konfronteret med en trussel mod deres status og identitet. De unge kan på deres side - i usikkerhed over det nye - frustreres over, at de ikke modtager mere omsorg og hjælp fra de ældre, og over at ikke får lov til at gøre det, de vil, men bliver styret af den ældre lærergruppes traditioner.

Samlet illustrerer udsagnene det skift, der er ved at sætte sig igennem, og hvor der opstår en større forskellighed i lærergruppen med øget konkurrence til følge. Dette sker sideløbende med, at forestillingerne om *den gode kollega* som ikke-konkurrerende, ligestillet medlem af lærergruppen også optræder. Dermed drejer bruddet sig ikke blot om skel, men om angreb på et ideal, og dette skaber ubehag og modstand i dele af lærergruppen. Angrebet blotlægger de forskelle og indbyrdes alliancer, der også forekommer. Usikkerheden med hensyn til hvordan det nye skal håndteres, forstærker det generelle forandringsspres, og for en gruppe blandt de ældre lærere bliver fortidens positive usikkerhed sat op imod nutidens negative. Dette sætter yderligere skel mellem de fremstormende *ildsjæle*, *de andre* og de afventende, samt mellem ældre og unge. Men der er én ting, der forener grupperne: Den uformelle stil. Det ses generelt som gymnasiets adelsmærke, at man dér optræder mere uformelt og humoristisk end på andre arbejdspladser. En ung lærer formulerer det således:

Jeg kommer ind på skolen i et frikvarter, og straks hører jeg elevernes råben og udveksling af fjollede bemærkninger, og jeg bliver i godt humør. Eleverne skaber en tone som vi også har: Den er afslappet...der er lidt mere humor, tror jeg.

Netop den afslappede og humoristiske tone understreges som et træk ved *den gode kollega*, og det er ydermere et træk som de fleste kan blive enige at være fælles om.

## Dogme II: "*vi er vores egne autoriteter*" versus "*vi er styret af autoriteter uden for os selv*".

Autoritet et centralt aspekt af undervisningen, og traditionelt har læreren udøvet sin autoritet på måder, som vedkommende fandt bedst i forlængelse af sit autonome råderum. Set fra både lærernes og elevernes vinkel indebærer udøvelsen af autoritet ambivalens. Ikke desto mindre er lærerautoritetens autonomi en højt værdsat side af arbejdet, og der reageres stærkt på de indskrænkninger, der som led i moderniseringen sker i lærerens autoritetsudøvelse. En stemme blandt lærerne insisterer således på, at *vi er vores egne autoriteter*, eller måske snarere - under indtryk af de ændrede betingelser - at *vi skal blive ved at være det*. Dermed understreges det, at der er sket et brud i forhold til en tidligere situation:

Før kunne man jo næsten lave alt det man ville, hvis man bare overholdt bekendtgørelsen. Nu *skal* man hele tiden til det ene og det andet, til alle mulige ting der ikke har noget med undervisningen at gøre. Her i november var det første gang jeg havde en skemafri dag til at rette opgaver i.

Som det siges i dette citat, drejer forandringerne sig ikke blot om indskrænkning i råderummet for undervisningen, de indebærer også, at lærerne skal tage påtage sig flere bureaukratiske opgaver. For de fleste lærere er kerneydelsen undervisningen, og det tilfredsstillende ved at være sin egen autoritet har været, at man selv har kunnet tilrettelægge sit arbejde inden for visse indholds- og tidsmæssige grænser, men disse grænser opleves som stadig snævrere. Den skemafri dag, der for mange har været hellig, er ikke hellig længere. Der afholdes møder, som den enkelte ikke officielt kan lade være med at møde op til med henvisningen til den skemafri dag. Indskrænkningerne udløser drømme om at befinde sig i en anden situation, hvor den enkelte i højere grad er fri for ydre autoriteters indblanding:

[Jeg kunne] godt tænke mig at være mig selv, at være selvstændig, og ikke have nogen der altid skal blande sig i, hvad jeg skulle lave, og det lyder måske lidt forfinet nu, for vi har jo i virkeligheden, synes jeg, en stor grad af selvbestemmelse, og vores rektor blander sig ikke i, hvad vi foretager os i undervisningen, det er ikke på den måde.... det er sådan.... men der er alligevel nogen, der hele tiden sætter nogle rammer for, hvad der foregår, og det er lige så meget amtspolitikere, som det er lokalt.

Idealet er for denne ældre lærer "at være mig selv" uden, at der "altid" sker indblanding fra bl.a. politikerne. En anden stemme, repræsenteret af den yngre del af lærerkollegiet, markerer sig imidlertid i opposition til de ældres insisteren på at være deres egne autoriteter, hvilket hun ser som ledelsesforskrækkelse:

Jeg synes meget man kan mærke at den ældre generation har det meget sværere med ordet ledelse, det er et negativt ord i deres ører, ikke?

En anden yngre lærer opfatter den traditionelle selvbestemmelse som forbundet med manglende resultater på bl.a. pædagogisk rådsmøder, hvor han mener, at lærergruppen uden struktur, blot ender med at "snakke":

Jeg kunne ønske mig lidt mere styring i stedet for en helt flad ledelsesstruktur [...] Nogle gange kunne man godt ønske sig, at der er én, der en gang imellem skærer lidt hårdere igennem, f.eks. mødekulturen, ikke? Man mødes og snakker.

Manglende ledelse og flad struktur forbindes med snak, og dermed får lærerne ifølge denne unge lærer ironisk nok mindre indflydelse, fordi der kommer for lidt ud af møderne.

En anden side af det moderniserede system er, at lærere i stigende grad oplever sig som iagttaget og vurderet af ledelsen. Målet fra forvaltningens side er, at ledelsen skal styrkes, og det skal også ske i forhold til lærergruppen. Den skal handle strategisk i forhold til skolens udvikling, og forlængelse deraf nævner flere lærere, at de mener, at rektor i højere grad end tidligere vurderer dem med henblik på kvalificering til løntillæg, deltagelse i bestemte team og varetagelse af forskellige specialopgaver. Her bliver deres kompetencer bedømt, og i disse læreres bevidsthed betyder det en reduktion af deres autonomi som personer, faglærere og pædagoger, der bliver omsat til en følelse af at blive *holdt øje med*.

Paradoksalt nok optræder der imidlertid ikke blot blandt de yngre, men også i den ældre lærergruppe et ønske om, at ledelsen skal være tydeligere og mere til stede i hverdagen. Dermed henvises der især til et behov for, at rektor er til stede på skolen og parat til større *personlig* anerkendelse. En ældre lærer omtaler således harmfuldt sin rektor som en person, der i kropslig og mental forstand er fraværende fra skolen. I stedet for at rette sin opmærksomhed mod sit lærerkollegium, retter han den imod andre og *finere* sammenhænge:

[Sådanne rektorer er] trukket væk fra deres skoler [...] fordi de selv opfatter sig som ledere nogle andre steder, de er ligesom repræsentative ledere nogle andre steder, amter, rektorforeninger og sådan nogle der mest er interesseret i at spise og drikke og smide sig ind i taxaer.

Rektors fravær er dobbelt krænkende: Dels fordi lærerne oplever sig som mindre betydningsfulde i rektors øjne, dels fordi – og i fortsættelse af det første – deres indsats vurderes som mindre interessant end det, der foregår i andre fora.



På det individuelle niveau nævner en lærer, at det er ubehageligt at føle sig som et X eller et Y for rektor, og som en ikke-person, der skal indgå i "skolens store regneark". Fokus på fagkombinationen betyder endvidere, at nogle lærere oplever, at de som personer sættes i skyggen af fagene:

Jeg er ret sikker på at rektor valgte mig fordi jeg har både et humanistisk og et naturvidenskabeligt fag. Det gjorde at jeg fik flere svar end de fleste af dem jeg har læst sammen med der kun har to humanistiske fag.

Fagernes rolle i ansættelsen understreges af, at rektor "aldrig" fremhæver en lærers særlige kompetencer eller evner. Lærere får ikke verbal ros for veludført arbejde, medmindre det sker rituelst over for lærergruppen som kollektiv, f.eks. til jul eller ved sommerfrokosten.

Lærere oplever dog, at rektor bemærker dem, hvis de bliver bedt om f.eks. at holde oplæg til en forældreaften, deltage i et bestemt team, eller i forbindelse med at en ansøgning til ministeriet går igennem. Men ellers tager rektor først affære, hvis det går rigtig galt:

Hvis jeg nu drak, eller alle eleverne fik 0 eller 03, så ville rektor nok være der på et tidspunkt. Men i hverdagen lægger han ikke mærke til at vi passer vores ting, eller hvordan vi gør det.

I lærernes omtale af relationen til ledelsen skelnes der således imellem at blive set som *person* i egen ret, og så i forlængelse af de interesser skolens system har i bestemte sider af vedkommendes kompetencer. Dermed manifesteres en ikke tilstræbt effekt af ledelsens styrkede rolle, der går ud på, at lærerne også ønsker større opmærksomhed omkring deres person fra især rektors side. Ved at rektor er trådt ud af sit kontor, bliver hun også mere synlig som evaluerende autoritet, og dette skaber et ønske blandt nogle lærere om, at denne rolle skal balanceres med en mere personlig relation mellem rektor og lærere. Således findes der også i lærerkollegiet ønsker om personlig anerkendelse, som ligner de ønsker, eleverne har i forhold til lærerne (og rektor).

Interessen for rektor kan yderligere ses som et ønske om støtte i en ret uoverskuelig hverdag, og understregningen af det personliges betydning skal ses på baggrund af, at indgrebene ovenfra opleves som en depersonalisering og instrumentalisering af forholdene. Det udtrykkes med en humoristisk overdrivelse: "Vi skal nu helst være kloninger af hinanden", og det at være "lige" får en ny betydning, nemlig at man skal være ens. Uden at den enkeltes personlighed værdsættes, oplever læreren sig som anonymiseret, som blot *en lærer* blandt mange andre.

Omtalen af rektors manglende anerkendelse af den individuelle person har paralleller til det dobbelte kollegiale hierarki, hvor *den gode kollega* netop er forbundet med personlige kvaliteter, der sættes op imod de kompetencer, der kan beskrives i formelle, ikke-personlige kategorier, og som belønnes med den ny løn.

En kritik fra lærerside går ud på, at lærerne skal indgå i skolens store "regneark", hvilket betyder, at der heller ikke tages personlige hensyn, når opgaverne fordeles. Lærerne kan på de skoler, som indgår i mit materiale, ikke selv bestemme, om de f.eks. vil påtage sig administrative opgaver eller ej. En yngre lærer opfatter dette som helt urimeligt:

[Der er] en enkeltfagskandidat i matematik, og han er blændende dygtig, og eleverne får afsindigt høje eksamenskarakterer når de har haft ham, og de elsker ham, men han har aldrig siddet i et team, han har aldrig siddet i et udvalg, og han ender med at blive en B-lærer sådan som det nye system er, og det synes jeg er fuldstændig forskruet...de mennesker der elsker at undervise, der elsker deres fagområde [...] de er knaldgode til det, hvorfor skal de sidde i bygningsudvalg og økonomiudvalg og pokker og hans pumpestok?

De administrative opgaver skaber vrede, fordi de drejer sig om forhold, lærere ikke er uddannet til, og som mange heller ikke er engageret i. Det interessante er her, at *team og udvalg* ses som bureaukratiske opgaver, mens andre lærere finder, at det er deres demokratiske ret at sætte så mange fingeraftryk som muligt, og at derfor er vigtigt at deltage i de udvalg, som for andre repræsenterer et misbrug af deres evner. Diskussionen føres imidlertid inden for rammerne af forestillingen om skolen som "vores". Umiddelbart synes den "knaldgode" lærers tid spildt i bygningsudvalget, men hvad med det tværfaglige team? Kunne hans evner netop ikke her anvendes til fordel for elevernes forståelse af sammenhængen mellem matematik og andre fag?

På baggrund af ovenstående er scenen således sat for konflikter mellem lærere og ledelse. På en skole er man imidlertid kollektivt gået til modangreb mod ledelse med stort L. Lærernes strategi har været i fællesskab at erobre autoriteten fra ledelsen få at føre den – på et vitalt område - tilbage til lærergruppen, således at en del af den traditionelle autonomi kan bevares.

Ifølge Line, der har været på skolen i omkring 10 år, opfattes en relativt nyansat rektor som en mand, lærerne kan være tjent med. Men det har taget noget tid at få ham "tilpasset", således at han kan indgå i kulturen på stedet. Han har tidligere erfaringer fra amtslige og ministerielle jobs, og har deltaget i udformningen af den amtslige lokalaftale (ud fra overenskomsten fra 1999). Line fortæller:

Han [dvs. rektor. ÅL] ender med at være strammer, meget, der var mit lærerkollegium, altså, der stod vi last og brast med hinanden, og det vil sige, at han meget hurtigt fornemmede kold luft, når han kom ind på lærerværelset, og specielt når han skulle spise frokost med os andre, og det vil sige, at i løbet af et halvt års tid skiftede han kurs med det resultat, at de overenskomstforhandlinger i Q-amt inden for den elendige overenskomst, fik nogle af de bedre resultater, der er til at leve med. Og han har senere valgt at administrere det lempeligt, hvor han til at begynde med lagde ud som meget massiv paragraf-rytter, fordi han ville elske at have så at sige lederredskaberne, men han har fundet ud af, at han sætter sin gode skole, den gode stemning på skolen og arbejdsglæden på skolen over styr, når han gør det.

Rektor fremstilles som en mand, der ved hvad han vil, men det gør lærerkollegiet i denne sag også, og de to parter indleder en nonverbal kamp om, hvilke synspunkter der skal sejre – og dermed også hvem, der på gymnasiet har førertrøjen på. At rektor til sidst viser, at han overgiver sig og tilpasser sig den lokale kultur, øger både lærerkollegiets respekt for sig selv og for ham, og dette bidrager til lærerkollegiets følelse af at være et "vi", der er selvstyrende. "Paragraf-rytteren" på rektorposten er udskiftet med en lempelig administrator, og dermed har denne skole i deres egen fortolkning vundet en sejr over bureaukratiet og magtens indgriben i lærergruppens autonome udfoldelse – men med brug af metoder, der måske kan sammenlignes med dem som ledelsen anklages for.

#### *De indre autoriteter*

Den autonome fortolkning af læreropgaven opleves som forbundet med udøvelse lærerens personlige autoritet. Spørgsmålet er imidlertid, i hvilket omfang denne fortolkning er lærerens helt egen. Der ligger bestemte modeller i professionen for, hvordan læreren skal agere, der også er indskrevet i elevernes forventninger. Der optræder således en yderligere autoritetsdimension i lærernes forestillinger om, hvordan de *bør* være som undervisere.

Ifølge Klein indoptages dele af andre, som personen er i kontakt med, og i den gode udvikling introjiceres den anden som et indre godt helt objekt. Introjektion (og projektion) af objekter sker løbende i hele livsforløbet, og i det perspektiv er det påfaldende, at så mange lærere opfatter – i lighed med hvad Heises viser - bestemte af deres egne lærere som indre rollemodeller, eller mere præcist, som indre autoriteter, der også har været medbestemmende for lærernes valg af universitetsfag.<sup>56</sup> Dette understreger, at læreres individuelle investering i arbejdet

---

<sup>56</sup>Af de 20 lærere jeg har interviewet, nævner 9, at en af deres egne lærere har motiveret dem til studiet eller til at vælge gymnasieprofessionen.

også er indskrevet i gymnasieskolens traditioner, således som der blevet formidlet af bestemte lærere i fortiden.

Elevrollen lever videre i den voksne lærers skygge – hvilket jeg tidligere har været inde på – og dér findes ofte yndlingslæreren som forbillede og ideal:

Altså jeg kan huske [...] specielt dansklæreren, det var en af årsagerne til at jeg valgte at læse dansk, det var min lærer i gymnasiet, altså jeg tænkte hvis man kunne få sådanne nogle oplevelser ved at læse, og han var så interesseret i at bringe det videre til andre, det er selvfølgelig et lidt romantisk synspunkt.

Jeg har altid villet læse historie. [...]Altid, og så har vi haft nogle lærere både i folkeskolen - endnu mere i gymnasiet. Jeg havde en åbenbaring af en historielærer, så der var ingen tvivl.

At yndlingslæreren bliver et personligt ideal kan således ske af taknemmelighed. Den enkelte lærers ideal om sin egen lærergerning kan imidlertid også være motiveret af et ønske om at *vis* alle de autoritetspersoner, der i barnets øjne var mindre vellykkede, hvordan tingene kan gøres *bedre*. Beate, en af de interviewede unge kvindelige lærere, giver klart udtryk for både identifikationen med den gode lærer, og i også ønsket om en hævn over den dårlige:

Jeg følte jeg var rigtig god til engelsk i folkeskolen, nu har jeg opdaget, at det var mit yndlingsfag, og så kom jeg herop [dvs. på gymnasiet. ÅL] og havde i løbet af tre år - jeg er matematisk student - jeg følte ikke, jeg lærte så meget engelsk, jeg følte nærmest, at jeg var blevet lidt dårligere, så tænkte jeg, at NU ville jeg lære engelsk, og så valgte jeg at læse det på universitetet, og så havde jeg det i tankerne, at nu ville jeg ned og være en bedre lærer end hende, jeg selv havde haft.

En anden kvindelig lærer, Line, har et forløb, der kan se ud som endnu en reparationshistorie. Hun har efter eget udsagn ikke haft et "glorværdigt" skoleforløb. På grund af ordblindhed havde hun svært ved at læse, og da hun i gymnasiet var kommet over den "hurdle", var hun "en doven snøbel". Hun fremfører med halvt skjult triumf, at hun mødte nogle af sine gamle lærere til et jubilæum på sin gamle skole. De var meget forundrede over, at hun i dag er gymnasielektor ("hende der – det var da utroligt"), noget hun også griber sig selv i at undre sig over:

Engang imellem synes jeg stadigvæk, jeg er en studerende, der godt nok står og underviser nogle elever, men altså... , og til andre sider synes jeg, at jeg er meget lærer, [...] at jeg i meget høj grad mærker, at jeg er gymnasielærer, jeg kan holde et foredrag, og jeg kan tale til en større forsamling, fordi jeg er gymnasielærer, min hverdag er at formidle, det kan jeg godt mærke, sådan er det selvfølgelig, men inden i mit eget hoved .. der er ..det er den klassiske

med Tove Ditlevsen, ikke, at inde i mig, der bor en lille pige, altså der har man jo hele livsforløbet med sig.

Line fremhæver glæden ved at være kommet over "på den anden side". Den umulige elev har nu vist sig slet ikke at være så umulig, og det har en vis betydning for hende, at hun også kan bevise det over for de gamle lærere. Samtidig med at disse personlige erfaringer gør, at hun har en vis forståelse for den type elev, hun selv engang var, fastholder hun, at der ikke ligger en fristelse i at vende tilbage til elevrollen, men måske nok – som citatet viser – en lille angst for pludselig at vågne op og være elev igen.<sup>57</sup>

De erfaringer, jeg netop har gengivet, har i positiv forstand skabt både en motivation for en uddannelse og en baggrund for at agere som selvbevidst og autonom lærer. Omvendt kan negative oplevelser med manglende omsorg og interesse føre til, at læreren projicerer sine egne (barndoms-) omsorgsønsker ind i de unge for at tilfredsstille dem pr. stedfortræder, og dermed understreges det synspunkt som jeg i et tidligere kapitel har citeret S. Bernfeld for.

For en af de ældre lærere bliver ønsket om at være bedre end de autoriteter, der optrådte i hans barndom, til en personlig belastning. Han fortæller om at være vokset op på børnehjem, hvor der "var tæt fra morgen til aften, det er ikke løgn, jeg sidder ikke og beklager mig over forholdene, man var underbemandet i skolerne og på kostskolerne og på børnehjemmene." Han kæder ikke selv sine negative barndoms minder sammen med de store krav han stiller til sig selv som gymnasielærer, men det er ret indlysende at gøre det. Han har læst et nyt naturvidenskabeligt fag, og underviser i dag kun i dette. I det humanistiske fag, han tidligere underviste i, kom han til at være den lærer, han nok selv gerne ville have mødt som elev, og det blev personligt for belastende:

Da jeg var [humanistisk] lærer - det fortalte jeg også i telefonen - så blev jeg frygtelig involveret gennem X-stile og gennem tekstanalyser osv. med elever, og det betød at jeg måtte sidde adskillige eftermiddage her eller gå over med dem på socialen og sørge for, at de fik en sted at bo i et sted i byen, og jeg ved ikke hvad, det var faktisk...

I bogstavelig forstand er læreren "frygtelig involveret" i eleverne og indirekte også i sig selv som den elev, han var. For ham er det en smerte, der ikke har fortaget sig

---

<sup>57</sup> Et andet citat henviser til samme fænomen: "Jeg er måske lidt mere sådan en der er som eleverne, og så på en eller anden måde er havnet på den anden side i gymnasiet".

helt, og derfor må han skifte fag, således at han kan blive mere rolle og mindre person.

Den gode lærer som positiv og den onde som negativ identifikationsfigur, bekræfter arbejdets subjektivt forankrede karakter, og desuden også at traditionen lever videre i nutiden. Afstand og nærhed mellem "mig" som gymnasieelev og nutidens gymnasielever, mellem fortidens lærerautoriteter og egen lærerperson har i sig selv indbygget en emotionalitet, der opererer i disse relationer. Fortidens lærer, betragtet gennem elevens optik, bliver i særlig grad forbundet med ideelle eller forhadte kvaliteter. I den indre sammenligning med den nu voksne elev/lærer kommer han eller hun nødvendigvis til kort som den idealiserede lærer. I forlængelse deraf dukker angsten op for at blive identificeret som *ringere* end den gode eller med den onde lærers træk.

I skolens kontekst drejer det sig i høj grad om at være *god*, både som elev, der skal bedømmes, og som lærer, der skal dømme andre. Det er derfor vanskeligt at befri sig for følelsen af aldrig at være *god nok*. Den ydre autoritet i form af ledelsen giver ikke megen bekræftelse, og målt i forhold til den indre autoritet kan den enkelte lærer ofte ikke opleve sig som helt *rigtig*. På det indre plan kan følelsen af at være én i positiv forstand selvberørende og autonom lærer, der har formået at skabe sig en selvstændig identitet i forhold til den idealiserede lærerautoritet, være vanskelig at etablere. En sådan følelse forstærkes af, at lærere nu også i det ydre bliver frataget en del af deres individuelle autoritet for at overgive den til ledelsen. At forblive i et skolesystem har således sine særlige identitetsmæssige belastninger, og nogle lærere giver også udtryk for et ønske om at komme væk for i en anden forstand at realisere sig selv som voksen:

Jeg har en drøm, det har de fleste vel, altså, en gang imellem kunne jeg godt tænke mig at gøre noget helt for mig selv, noget helt andet, altså også fordi jeg gik ind i - hvor gammel var jeg da jeg gik i første klasse? - jeg er ikke kommet ud af skolesystemet endnu, det har været en hel lang skoleperiode. Der kan man godt ønske sig noget andet.

Formuleringen "at gøre noget helt for mig selv" er interessant i lyset af den beskrevne autoritetsproblematik. Her udtrykkes indirekte forestillingen om, at læreren som både tidligere elev og nuværende voksen har været og er styret af autoriteter og kræfter, der ikke er integreret i det, som vedkommende opfatter som sig selv. Skolesystemet bliver i dette billede til en autoritet, som læreren oplever som ydre i forhold til sin egen selvrealisering som person. Det er den styring, som

denne lærer oplever "endnu ikke" at have frigjort sig fra, men som han længes efter at gøre et andet sted.

Det overraskende i forbindelse med lærernes udtalelser om autoritet og autonomi er imidlertid, at ingen nævner det tværfaglige samarbejde som en væsentlig begrænsning af deres autonomi. Evnen til at organisere tværfaglige forløb er ellers en vigtig side af den professionalisering, som lærerne forventes at gennemgå. Dette repræsenterer et indgreb i lærerens traditionelle egenhændige styring af undervisningen, men af grunde, som jeg vender tilbage til i analysen af teaminterviewene, formuleres kritikken af begrænsningen af lærernes autonomi ikke som en kritik af at skulle arbejde sammen med kolleger.

### ***Dogme III: "Vi har et godt og personligt forhold til eleverne" versus "Vores forhold til eleverne balancerer på en knivsæg".***

De fleste lærere beskriver deres forhold til eleverne som "generelt" godt og kammeratligt, og de føler også, at de er personligt engageret i dem. Henning fremhæver endog undervisningen af eleverne som "skidespændende":

Stadigvæk selve den der, den modningsproces, der jo er skidespændende når man har med unge mennesker at gøre når de er mellem 15 og 19, det er skidespændende at bære dem derhen, hvis de vil....altså, man kan jo igen kun stille mulighederne op.

Den der glæde ved at erfare tingene, at blive klogere, at blive klar over nå for faen, hænger det sådan sammen - den skal jo, hvis man nu skal være pædagog, så skal eleverne også have den med, hvordan får de selv....den glæde ved selv at kunne ..det er dér udfordringerne ligger.....og det skal de så gøre ved en kombination af, at de skal vide, at der er nogle faglige krav, men det er klart, man skal også hjælpe dem, man skal også være pædagog i den sammenhæng.

Indskuddet i det første citat "hvis de altså vil" bliver særligt betydningsbærende på baggrund af den problematik omkring elevgruppen, som er blevet beskrevet i et tidligere kapitel. Kan læreren overbevise den moderne elev om at læreprocessen er "skidespændende"? Nielsens undersøgelse (jf. kapitel 5) viser noget andet, og det er heller ikke alle lærere, der vil skrive under på denne beskrivelse.

Der er en udbredt enighed om, at lærerens personlige egenskaber og gennemslagskraft er vigtige parametre i forholdet til eleverne:

Vi kender alle sammen ham eller hende som eleverne er vilde med. Hvad kan han eller hun som jeg ikke kan? Eleverne synes vel at jeg er rimeligt god, men ligefrem vilde med mig, vil jeg ikke sige.

Dette skaber grundlag for usikkerhed og måske også konkurrence i forhold til andre lærere, ikke blot de unge som tidligere omtalt. Et par lærere giver direkte udtryk for, at det er vanskeligt ikke at skæve til, hvad der gør dem populære. I et common sense perspektiv er der også en rationel grund til at søge popularitet: Undervisningen glider lettere, og læreren får en umiddelbar bekræftelse af sit værd. Men stemningen kan hurtigt slå om og autoritetsforholdet vendes på hovedet. Elevernes respons bliver til bedømmelse af læreren. Undervisningen er derfor – som en kvindelig lærer udtrykker det – at sammenligne med at balancere "på en knivsæg". Læreren skal være flink, men ikke *for* flink, og også være skrap, men ikke *for* skrap.

Lærere bliver på den ene side "helt høj når det kører", på den anden side – siger en anden - bryder "ingen" sig om, når det ikke gør det. Den onde cirkel beskrives som den, hvor eleverne bliver til overdommere, og læreren til den bedømte. I en sådan situation er der grundlag for endnu et antal omvendinger: Læreren bestræber sig på at gøre sig til *mere* dommer eller forsøger at spille op til en mere positiv bedømmelse blandt eleverne. Eleverne gør det modsatte: De bliver enten *mere* oprørske eller *mere* fordømmende, og således kan engagementet i eleverne som personer forsvinde ud af hverdagen.

En kvindelig lærer berører i forlængelse af dette tema, hvordan *angsten for det fyldte klasserum* kan optræde. Andre lærere kommer meget kort ind på tilsvarende oplevelser, men forlader emnet hurtigt igen efter at have sagt, at ubehaget gjorde sig gældende "i begyndelsen". Dog er der én lærer, der siger, at hun ikke husker, at hun har været decideret angst, men at hun har oplevet, at det var ubehageligt at skulle gå ind i en bestemt klasse. Yngre lærere fortæller om at "være på mærkerne" over for en klasse.

De belastende situationer med elever opstår specielt, når der er for meget "larm" i klassen, og eleverne ikke forbereder sig eller kan koncentrere sig. Line giver et eksempel på, hvordan et sådant problem tackles:

Vi syntes at klassen var blevet meget urolig, og at deres arbejdsdisciplin var for ringe, og at det var, som om de ikke tog det at gå i gymnasiet alvorligt [...] så satte vi os ned og funderede, og så snakkede vi om, hvilke krav vi stiller til det, og hvordan vi ville formulere de krav, og så gjorde vi simpelthen det, at vi så at sige gav hinanden håndslag på, at vi fulgte det op ved at begynde aktivt at formulere og stille krav til dem. Det vil sige at efterfølgende gik stort set samtlige lærere ind og snakkede med dem om arbejdsdisciplin i det pågældende fag, så jeg kunne gå ind i mit fag og aftale, jeg kræver at I har læst den tekst, og I er forberedte og har jeres noter med, og det er under de og de vilkår. Og så snakkede deres klasselærer



med dem generelt om...arbejdsdisciplin som en del af en klasse: At man skal række hånden op, og man skal tie stille, når de andre taler, og man skal høre efter hvad de andre siger...[...]

Å: eh ..hjælper det?

L: (pause) ..det hjalp lige da vi havde gjort det, jeg synes det klinger af igen. ..altså, men den klasse er også bøvlet, jeg synes at der har været andre klasser hvor det samme er sket, og hvor det har hjulpet, men man sidder med nogle rødder i hver klasse, som er for umodne, for dovne, og for dumme, og den konstellation er dårlig for at få en klasse til at fungere, fordi de ikke kan leve op til deres egne ambitioner eller til de andres ambitioner.

I dette eksempel gør lærerne noget, som de må have gjort mange gange: De understreger de officielle krav – skolekoden. Eleverne lover at disciplinere sig selv, men effekten er begrænset. De opfatter tilsyneladende lærernes formaninger som rituelle, og selv om "stort set" alle lærere står bag kravene, indoptager eleverne dem ikke som deres egne. Det autoritetstab, der sker i denne og lignende situationer, tolker Line som resultat af, at der sidder uegnede elever i klassen. Meget bramfrit siger hun, at nogle elever simpelthen er "for dumme" og "for dovne", og den slags sidder i "hver klasse".

Den "værste" situation for en lærer er omvendt den, hvor læreren bliver den dumme, hvor hun eller han får et dårligt ry blandt eleverne.

En yngre lærer, Ole, fortæller om en situation, hvor en bestemt lærer af eleverne bliver udskilt som "den dårlige" og dermed opfattet som årsag til væsentlige problemer i klassen. Han forklarer forholdene som følgende:

O:[...]der var en enkelt lærer, som de var utilfredse med, ikke? Og så fortalte hun om, hvordan hendes synspunkter på dem var, og så er det selvfølgelig rigtigt, at så er der en anden lærer, der siger, jamen sådan kan man have forskellige arbejdsformer, og så er det den arbejdsform, man vælger i det tilfælde.

Å: men er det sådan, at de siger hun er...

O: nej, nej, det kunne de aldrig finde på...De roser selvfølgelig de lærere, de godt kan lide .

Dermed peges der på flere lag i forholdet mellem lærere og elever. Begge parter vil gerne projicere alt det negative over i den anden og holde sig selv fri. De dårlige elever kan udses som ansvarlige for alt, der er galt i systemet. Det samme kan eleverne gøre med omvendt fortegn, således som det sker i dette tilfælde, hvor en bestemt lærer betragtes som den, der relativt entydigt skaber vanskelighederne. Ved at projicere alt det *onde* over i én lærer, sikrer eleverne sig at imod selv at blive belastede af forestillingen om at være blandt *de uegnede*, samtidig med at de fastholder, at der stadigvæk findes gode lærer-forældre i skolens univers. Spørgsmålet er her, om det ikke drejer sig om, at den såkaldt dårlige lærer eller den dårlige elev bliver opsamlingssted for alle problemer, og dermed gøres vedkommende til syndebuk, mens de øvrige ser til, lettet over at det ikke er dem,

som er skydeskiven? Der synes at være tale om en kollusion mellem elev og lærere, hvor man samarbejder om at projicere ubehaget væk fra sig selv.

Der er især blandt de kvindelige lærere ikke langt fra anklager mod eleverne til anklager mod sig selv som lærere, og det sidste går navnlig ud på, at de ikke altid magter at få eleverne interesseret i stoffet. Dermed gentages den opfattelse, som også ifølge Anne Grete Nielsen (2000) er udbredt blandt eleverne, nemlig at det er lærerens ansvar at gøre undervisningen relevant og spændende. Omvendt hører jeg også det synspunkt, at afstanden i kultur og social baggrund mellem lærere og elever gør det vanskeligt at finde et fælles orienteringspunkt. Dette kan indlysende dreje som forskel i alder og erfaring, men også mere specifikt om lærere, der har bevæget sig langt fra deres oprindelige sociale udgangspunkt.<sup>58</sup> Den sociale opstigning har kostet store anstrengelser, men har også givet lærere meget positive oplevelser. I sammenligning med disse erfaringer tager den moderne elev sig nogle gange ud som en figur fra en anden planet.

Henning er en af de mange fra ikke-studievante baggrunde, der især fra slutningen af 1960'erne og frem kom i gymnasiet og senere på universiteterne. Hans vurdering er ikke, at eleverne er dumme eller dovne, men at de er meget anderledes. Hans beretning om sin egen vej fra landet til gymnasie miljøet bærer stadigvæk spor af fascinationen af at have foretaget det store spring, som for ham repræsenterer en social, men i allerhøjeste grad også en personlig identitetsændring:

Jeg var den første i begge grene, i begge familier, både på den mødrende og den fædre side, jeg tror kun, at der var to i den anden generation, der blev det, og der var mange, de var syv søskende i min fars familie og to på min mors, der var jeg jo den første, så det var lidt af et normbrud, kan man sige, det var så det [...] det var jo svært, når man kom som sådan et Guds ord fra landet, og de der gymnasielærere havde jo ordet, de kunne jo alt muligt, de havde ordet... de kunne jo tale frit fra leveren om alt muligt ..og man sad bare der (ha ha) ja, de talte altså meget frit om mange spændende ting ..det synes jeg var spændende, og det var...det var jo en anden verden, både sådan følelsesmæssigt .. det at man turde gå ind i en tekst og læse den med følelserne, og os ude fra landet, vi var jo mere nøgterne, ikke også, man gik ind i følelserne ..som viste sig at man blev en mere hel person når man har sådanne aspekter hos sig selv ..det synes jeg jo var spændende at se sig selv, at spejle sig selv i de lærere, for det var det, man kom til, der var nogen man syntes var nogle sjuffer, de lavede ikke rigtig noget, men det var spændende, at de kunne afdække noget, de kunne ligesom skrælle noget af en selv [...] Så det var en god tid for mig, bestemt, det var sådan et kvantespring, ingen tvivl om det....og det var også et normspring, fordi min mor, der så var blevet enke, ikke også, og selv om jeg har to ældre brødre, som slet ikke var akademikere,

---

<sup>58</sup> Fire af de lærere, der indgår i undersøgelsen, kommer fra arbejder – eller (små) landbohjem. Fem kommer fra akademiske baggrunde, og resten fra hjem hvor mindst én af forældrene har en mellemlang uddannelse.

forståelsen for det var sådan o.k., gør hvad du vil, men der var ikke støtte at hente ud over min mors moralske opbakning.

Benovelsen over gymnasietidens lærere, der kunne trylle med ordene, og som stod i indholdsmæssig kontrast til en mor, der primært kunne tilbyde "moralisk opbakning", er stadig levende sammen med triumfen over at være "den første" student. Selv efter de mange år hvor Henning selv har været lærer, og hvor han desuden også er blevet forfremmet til inspektør, genopleves gevinsten fra gymnasiet i form af at være blevet mere "hel", af at være kommet over den landlige nøgternhed, og af at have lært at kunne gå "ind i følelserne". Men afstanden – gabet - optræder i nutiden i forholdet til Hennings egne børn og elever, der slet ikke har samme oplevelse og motivation, som han havde:

Der [er]noget om at de...at de nu om dage i større omfang dyrker det sociale, og det prøvede vi også på, men det var faneme langt, det var jo langt ude på landet, og det var jo svært at dyrke de sociale kontakter, hvorimod på et provinsgymnasium, som her hvor man hovedsagelig bor i byen, så er der jo meget mere social aktivitet. Jeg har to børn, hvor jeg lige kan se at de sociale aktiviteter... .Hvor det for mig at se var det at gå i gymnasiet var det vigtige at lære noget, ikke også, hvorimod jeg har fornemmelsen, uden at blive personlig, så er det lige så meget det sociale, det sociale netværk, og det er jo det, der bærer meget igennem.

Henning understreger, at dette ikke betyder, at han har et dårligt forhold til eleverne, tværtimod. Men forskellen mellem ham selv som fortidens kundskabstørstige gymnasieelev og de moderne elever gør det vanskeligt for ham at komme tæt på de unge. Karstens "kvantespring" opleves sjældent som sådan af eleverne i dag, og det eksistentielle forhold til gymnasiets lærdom erstattes i vidt omfang af det sociale fællesliv. Henning er personligt forankret i en institution, hvor læring først og fremmest var knyttet til elevernes respekt for lærernes autoritet og viden, mens virkeligheden på det moderne gymnasium er, at det i højere grad er livsstilen, kammeraterne og fritidsjobbet, der respekteres frem for den enkelte lærer.

For Troels, en yngre dansklærer, opleves forholdet til eleverne som frustrerende på en måde, der ligner Karstens, men som er mere specifikt forbundet med hans faglige engagement. Troels sammenligner sine erfaringer fra studietidens undervisning på et gymnasium i Aalborg med sin nuværende ansættelse på et lille provinsgymnasium. På det sidste gymnasium oplever han, at den særlige interesse han har i sit fag, ikke modsvarer elevernes:

Altså, jeg var i praktik på XX-gymnasium i studietiden - sammenlignet med de to uger jeg var der og her, var der tydelig forskel, det er nogle helt andre typer elever, og nogle andre problemer de har. Måske af den grund kan det måske også blive lidt for ..lidt for, hvad skal man sige....ikke kedeligt, men det kunne også være interessant at møde nogle andre typer elever.....nogle gange. Så de fag jeg har .. det her er oplandet til skolen..nu karikerer jeg ikke, men de er måske ikke helt med på mange af de ting, som...litteratur og sådan noget. Og det hænger måske også sammen med, at man starter med sådan lidt romantiske forestillinger om, at det er jo er sådan lidt "captain, my captain" i hver en by.

Studietidens vellykkede kontakt til eleverne står for Troels i et rosenrødt skær, der lidt selvironisk associeres til en idealiseret lærer i en kendt film. Han tager sig flere gange i det, men det er ikke til at tage fejl af, at hans drøm er blevet til en virkelighed, der ikke er særligt involverende. Det subjektive engagement i faget har han, men dette støder imod, hvad eleverne kan forstå og interessere sig for. Disse beretninger er fortællinger om, hvordan – i psykodynamisk forstand – de følelser amputeres, som de to gymnasielærere har investeret i arbejdet. Det er følelser, der er knyttet til deres – og med dem andres - indre verden, og de kan således ikke integreres i den ydre i deres hverdag. Dette ser jeg som en af grundene til, at nogle lærere – som eksemplificeret tidligere i kapitlet - ser arbejdet som en modsætning til dem selv som *personer*.

Sammenfattende udstiller lærernes fortællinger, at det ubrudte gode og personlige forhold til eleverne langt fra er hele historien. Det er et ideal, en ønsketilstand, der imidlertid ofte ikke nås. Dermed opstår et højst presserende personligt og professionelt problem for lærerne: Hvordan skal de administrere det, at forholdet til eleverne ikke altid er godt, og at det er op til dem selv at finde veje til at udbedre dette. De nye undervisningspædagogikker, der prioriterer gruppearbejde og tværfaglighed højt, nævnes – interessant nok - ikke som svar på denne problematik.

Lærer-elev forholdet er meget forskelligt repræsenteret i lærernes indre forestillinger. Idealet om den altid gode og kammeratlige lærer kan næppe undgås at blive angrebet af hverdagens realiteter, men dér hvor angrebet sætter ind, og de måder, hvorpå læreren rammes af vanskelighederne, varierer meget. I det foregående er nævnt nogle af de områder, der for det interviewede udsnit af gymnasielærergruppen opleves som særligt markante. Fælles er dog, at ingen nævner, at de forventer – eller burde forvente – hjælp fra officielle instanser på skolen: Rektor, pædagogisk inspektør o.l. Derimod omtales støtte fra private udvekslinger med kolleger, som læreren er særligt tæt på.

#### **Dogme IV: " At være gymnasielærer er for livet" versus "At være gymnasielærer er en fase".**

For de fleste lærere, der er født i tiåret efter anden verdenskrig, er ansættelse i gymnasieskolen for livet. Lidt undskyldende understreger en lærer fordelene derved:

Jeg har taget min cykel næsten hver dag i ugen og i årene og kørt hen til skolen og tilbage igen. Da jeg begyndte på skolen havde jeg ikke børn, nu er de næsten voksne og et nyt livsafsnit begynder. Det kan godt være, at det lyder kedeligt, men det har givet mig muligheder for at beskæftige mig med mange ting og for samarbejde med gode kolleger.

Læreren – Henrik på 58 - understreger at det, der kunne tage sig som ud som et kedeligt liv, slet ikke opleves sådan af ham selv. Imidlertid fremstår det personlige engagement som lettere udvandet. Det drejer sig om de "mange ting" og "gode kolleger" hvilket formuleres standardiseret uden den eftertænksomhed som andre citaters brud og pauser indikerer. Han forklarer dog overbevisende at stabiliteten i arbejdslivet betyder at han har fået et nært forhold til enkelte kolleger som har fulgt hinanden gennem en stor del af deres liv.

I citatet inddrager Henrik en ydre synsvinkel på jobbet: Nogle kunne synes, at det er "kedeligt". Dermed antyder han, at han er opmærksom på det skift, der er sket i gymnasielærerens status siden 1970'erne. Der er langt fra Hennings beundring for de kloge gymnasielærere i hans skoletid i 1960'erne til Henriks defensive fremstilling af sit livslange arbejde på samme skole. Ikke alene peger dette på gymnasielærerens lavere sociale status, det henviser også til, at der er ved at sætte sig en generel norm igennem, hvor omskiftelighed giver prestige.

Nogle har overvejet at skifte job, men har opgivet det igen. F.eks. har Helge, der er fysik- og matematiklærer, på et tidligt tidspunkt spekuleret på, om han skulle forsøge at skabe sig en forskerkarriere frem for at blive gymnasielærer, men det afviste han, fordi et forskerjob indebærer, at "man skal være villig til at tage til udlandet", og så skal man bruge "albuerne". I gymnasiet begrænser "albuerne" sig efter hans mening til de situationer, hvor man skal argumentere for bevillinger til faget. Der findes således blandt nogle af gymnasielærernes forventninger til jobbet, at man dér er beskyttet fra både den indbyrdes konkurrence og det pres, der findes inden for andre erhverv. Men andre lærere understreger, at især det sidste holder ikke stik. Mange af de interviewede nævner, at de er stressede – også selv om de kan blive enige om, at der er gode sider ved jobbet. Tidnød bliver ofte berørt, og travlhed er en del af hverdagen. Helge tilføjer også:

Det, der undrer mig lidt, det er at vi stadig har lige travlt, arbejdssevnen falder trods alt lidt, jeg tror bare at det passer fint - nu er de (dvs. børnene, Å.L.) væk og så skal man ikke bruge så

megen tid på dem, men så til gengæld skal man bruge mere tid her --det passer, så er man træt når dagen er ovre.

Selv om Helge udtrykker, at "det passer fint", spores der en vis træt resignation i udsagnet. Det er imidlertid ikke kun de ældre lærere, der oplever træthed. Det kommer helt bag på Ole, der er omkring 30, at gymnasielærerarbejdet er så hårdt:

Jeg forestillede mig helt klart mere fritid, jeg forestillede mig, at når man havde de tyve til to og tyve timer som er et fuldt skema ville der være langt mere fritid, tid til at dyrke nogle fritidsinteresser tid til at slappe noget mere af i weekenderne [...] jeg må ærligt indrømme at det er det modsatte der har vist sig at være tilfældet. Jeg synes det er ekstremt hårdt [...] jeg bruger utroligt mange timer af min fritid og mine ferier og mine aftener og så videre og så videre [...] Jeg ved godt at jeg ikke har så megen rutine [...], men når jeg taler med andre kolleger på stedet, så siger de stadigvæk, at deres arbejdsbyrde er stor, og at de arbejder meget. Det der med at have fri om søndagen, det eksisterer stort set ikke i gymnasieverdenen.

En medvirkende årsag til stresset er, at arbejdstiden for gymnasielærere er principielt grænseløs. Lærere kan altid blive bedre, forberede sig mere, finde nye indfaldsvinkler osv. Dette er en problemstilling, der først efter at flere jobs har fået tilsvarende problemer bl.a. i forbindelse med etableringen af hjemmearbejdspladser, er blevet anerkendt som årsag til stress (Jørgensen, 2002:100-101). I gymnasieskolen er det imidlertid vanskeligt at diskutere denne problematik, eftersom den selvstændige tilrettelæggelse af arbejdstiden ses som et vigtigt privilegium i jobbet.

På trods af stress har de fleste lærere alligevel indtil for nylig fastholdt at gymnasielærerjobbet er for livet. Troels, der citeres ovenfor, tilføjer dog, at han forestiller sig "noget ved siden af", f.eks. oversættelse eller skribentvirksomhed. Sådan er det stadigvæk for mange, men flere taler om og realiserer en drøm om et andet job. Dette afspejler den stærkere orientering mod individuel realisering og fleksibilitet, som er blandt de dominerende koder på modernitetens arbejdsmarked.

Beate er et tydeligt eksempel på denne ny karriereindstilling. Hun viser, at den også sætter sig igennem hos unge gymnasielærere, mens andre udsagn peger på, at hendes holdninger ikke deles af alle de unge lærere.

Beate synes, at gymnasielærerarbejdet er det bedste job "på jorden", men alligevel forestiller hun sig ikke, at hun vil være i gymnasieskolen om 25 år. Målet, der vinker forude, er et andet og mere prestigefuldt job. Lønniveauet og den efter hendes skøn manglende prestige gør, at hun "nok" vil søge et andet sted hen om nogle år:

Altså, jeg har også i baghovedet, at jeg ikke er sikker på, at jeg underviser når jeg er 50 [.....] som en eller anden sagde, der kommer nok ikke så mange 25 års - jubilarer i gymnasiet - jeg er ansat i det private, tror jeg [...] det er stadigvæk sådan lidt uoverskueligt, men at komme ud som konsulent og undervise i en eller anden virksomhed eller på en eller anden måde....Lige nu synes jeg, at jeg får enormt meget løn, jeg er jo vant til at leve af SU, ikke, men jeg kan da godt se, at slutlønnen ikke er så fantastisk imponerende, og at man altså....ikke er så meget... når man er ude, så siger man, at man er gymnasielærer, det er alligevel mere end at være folkeskolelærer .. nå, så siger de, at man har gået på seminariet, nej, jeg har læst på universitetet, det forklarer folk, at man er lidt mere end bare folkeskolelærer, ikke, jeg synes heller ikke det er et prestigejob, men jeg synes det er dejligt. De kan ikke rigtig forstå det, at jeg netop har oplevet det og synes, at det er verdens dejligste job.

Det er det private erhvervsliv, der trækker, og desuden også mere ubestemmeligt et erhverv som konsulent. Forestillingen om dette liv sættes i relief af det nutidige, hvor Beate føler sig hæmmet af sin faggruppes konservatisme og manglende effektivitet. Det kollegiale fællesskab bliver således en hindring for den faglige identitetsopbyggende proces, hun er i gang med, og også af den grund ser hun sig selv i en anden stilling i fremtiden.

Blandt de ældre lærere viser den nye tendens sig også. Lærere, der ønsker at bevæge sig over i andre jobs, henviser også til jobbet manglende sociale prestige. Katrine (45) fortæller således:

Der er da lav prestige ..det er der altså, jeg møder studiekammerater, jeg har læst de samme fag med, som virkelig giver udtryk for det ved at sige, at det var godt at de ikke kun blev gymnasielærere [...]jeg tror det stammer helt tilbage fra studietiden for når man er meget engageret i studier, får man måske et billede af at man står foran en fin karriere som forsker, og det der billede af at akademikere, det er sådan nogle der er forskere, og så er der pøbelen eller hoben, og de bliver kun gymnasielærere .

Her indoptager Katrine det negative billede af gymnasielæreren, som hun oplever i omverdenen, og det omsættes i en stærkt negativt ladet beskrivelse af gymnasielærere som proletariserede ("pøblen"). Det største problem i hendes vurdering er imidlertid gymnasieskolens ledelser – hvilket nedenfor i citatet er de "aspekter", hun tænker på. Det er ikke ledelse, hun angriber, men "dårlig ledelse". Rektorerne fremmer ikke initiativer og er "smålige" med anerkendelse. Dette gør, at hun er på vej væk, og med sine naturvidenskabelige fag i ryggen forventer hun at kunne få job i det private erhvervsliv. Dette skal realiseres snarligt, også selv om hun godt kan lide selve undervisningsopgaven:

Ja, men jeg er virkelig glad for at undervise, jeg kan fantastisk godt lide at undervise, samspillet med eleverne er virkelig ..men det skal ikke være nogen hemmelighed, at der er andre aspekter af jobbet jeg er grundigt træt af, så træt at jeg står på et springbræt.

For andre er ønsket om at realisere ungdommens drømme en grund til at søge et andet job, er. Dette ser jeg som foranlediget af inspirationen for de nævnte tendenser på arbejdsmarkedet, men yderligere også af tilgangen af den yngre generation af lærere, der får de ældre til at se sig selv udefra og overveje, hvad deres liv er blevet til. I lærernes overvejelser indgår både deres alder og arbejdsmarkedets faglige krav:

Men jeg er også i den alder hvor man skal tænke over at begynde at springe ud af det her og starte helt forfra, det er svært...

For nogle bliver forestillingerne om noget "andet" koblet til tristhed, fordi drømmene ikke ser ud til at kunne indfris. Birte (55) ønsker at "komme videre". På et tidspunkt ville hun være journalist, men nu ønsker hun sig noget mere "praktisk, at være glaspuster, et eller andet..". Men det ærgrer hende, at hun ikke "sprang" for tredive år siden:

Jeg er først blevet springklar inden for de sidste ti - femten år så er man blevet for gammel til at springe, nej jeg er ikke for gammel til at springe, det er jeg ikke, men der er ikke nogen der vil gribe mig (latter) det er der den trykker.

Stillingsannoncernes opfordring til, at alle uanset alder, køn og etnisk herkomst bør søge, modsvares ikke af de ældres chancer for at skifte job. Derfor indfinder der sig i de ældres udlængsel en følelse af, at tiden er ved at blive eller er forpasset.

I forhold til deres egne personlige livsprojekter, oplever nogle lærere således, at de ikke realiserer sig selv – hvilket er et ideal, der trænger sig på, også selv om det er diffust, hvad dette indebærer.

Beate, som repræsentant for den unge generation, har en primær professionel identifikation med den yngre gruppe af akademikere, der er ved at gøre sig på arbejdsmarkedet. De opfatter ikke loyalitet med et bestemt arbejdssted eller en profession som det primære anknytningspunkt, men derimod med et arbejdsperspektiv, der skal være adgangsbilletten til en samfundsmæssig privilegeret gruppe med velbetalt og meningsfyldt arbejde. Dermed forekommer tilhørsforholdet til den aktuelle kollegiale gruppe ikke så væsentlig. Hendes



holdning er at hvis gymnasiet vil have hende, kan de få hende *for en tid*, ellers henvender hun sig et andet sted.

Anderledes forholder det sig med lærere i den ældre gruppe, der er forblevet i samme stilling hele deres arbejdsliv, og som også antager, at de vil blive ved med det. På den ene side giver dette mulighed for at bearbejde og udvikle personlige aspekter af jobbet i et langt perspektiv, men på den anden kan de også – som udtrykt ovenfor – opleve, at de fastholdes i systemets specifikke mønstre, og dermed i de konflikter og ambivalenser, der er knyttet dertil.

## II. Dogmerne og bruddene

Forandringerne, der ses i kontrast til de præsenterede dogmer, beskrives i mangeartede fortællinger om den fælles virkelighed. Deres *betydning* viser sig i de temaer, der fremhæves og i de værdier, der er knyttet dertil. De tydeliggøres i de måder, hvorpå temaerne er koblet sammen og kædet ind i en tidsmæssig struktur, hvor noget synes tabt eller er på vej til at blive det. *Bruddet* en del af lærernes oplevelse af deres nutidige situation, men de erfaringer, der ligger bag oplevelsen af brud, fremstår i disse læreres udtalelser som mere varierede end i interviewene fra forsøgsgymnasierne. Bl.a. spiller modsætningerne mellem avantgardens *ildsjæle* og *de andre* som moderniseringsmodstanderne på disse skoler slet ikke samme rolle. Lærerne benytter sig af en chance, som de efter eget udsagn sjældent får, for at tænke over deres arbejdsliv, og derfor kommer de eksistentielle aspekter af deres arbejdsliv tydeligere frem. Og det er ikke kun de ældre der har behov for det. Også de unge er optaget af meningen og perspektivet i det de foretager sig. Igen sporer jeg i dette modernitetens forestillinger om, at man som veluddannet og vestligt menneske skal have sig selv med som *person* i arbejdslivet (jf. Hirschhorn, 1997:32).

Det er påfaldende, at lærerne i deres svar giver en så ringe plads til de konkrete professionelle tiltag som præsenteres i Udviklingsprogrammet. Gymnasielærerne hæfter sig derimod ved de mange møder, der følger med det øgede samarbejde, men selve samarbejds*ideen* får få ord med på vejen. Dette kæder jeg sammen med den følelse af kollegial afhængighed, som er tydelig i interviewene. Hjælp og et meningsfuldt, humoristisk fællesskab skabes i forhold til nære kolleger, mens der er en udbredt følelse af at være forladt eller ladt i stikken af ledelsen, og desuden også af, at forholdet til eleverne er uberegneligt. På den baggrund får det kollegiale sammenhold en vigtig betydning, og derfor kan kravet om samarbejde ikke kritiseres. Derimod kan negative reaktioner på samarbejdet overføres på møderne som de upersonlige, administrative følger af kravene.

Lærernes afhængighed af hinanden gør, at jeg tolker de øgede forskelle som en trussel for de fleste, men af samme grund er det et tema, hvis betydning ikke kan diskuteres, især ikke hvis den ses som negativ. Derimod får det ændrede lønsystem og de nye uddannelsesmuligheder en ambivalent opmærksomhed. Det understreges, at de største vanskeligheder ligger i, at kravene til it er øget, at eleverne er mere optaget af deres sociale liv end skolen på trods af de tårnhøje adgangskvotienter, og endelig helt generelt, at arbejdet er stressende.

Jeg sporer imidlertid yderligere psykologiske grunde til stress i lærernes udtalelser. I den traditionelle stressforskning (jf. kapitel 3) angives rolleklarhed, mangel på kontrol og støtte som anledning til stress. Jeg har yderligere argumenteret for at brud på de indbyrdes psykologiske kontrakter samt uerkendt vrede og afmagt også virker stressfremkaldende. Det er tydeligt – og det underbygges af de empiriske undersøgelser, der omtales i forrige kapitel – at lærerne er i tvivl om, hvordan de skal agere i deres roller i forhold til eleverne, og at de ikke oplever at have en tilfredsstillende kontrol med, hvad der sker i klasseværelset. Men også rollerne i forhold til kollegerne er uklare. Traditionelt var den nære kollega ofte en fagfælle, hvor den personlige overensstemmelse var det vigtigste. I dag indgår den nære kollega i arbejdsmæssig forstand i team, hvor man har forskellige faglige, og måske også personlige, udgangspunkter. Desuden afsløres modsætninger mellem gamle venner, der forholder sig forskelligt til moderniseringens udspil. De implicite psykologiske kontrakter mellem lærerne bliver dermed angrebet. Det indre billede af lærerkollegiet svarer ikke længere til det, som mange ældre lærere bærer med sig. Der er nye og yngre kolleger, nogle der bliver placeret i nye statusgivende positioner, og alle indgår i skemaer, der kan forandres fra dag til dag. En større del af kommunikationen foregår elektronisk, og lærere føler sig i stigende grad i depersonaliserede kombinationer i skolens store "regneark". Uklarheden vedrører dermed også den støtte, læreren kan forvente i dagligdagen. Den fortrolige kollega er måske ikke længere så fortrolig, hun kan være på vej væk, og i sine arbejdsrelationer kan læreren ikke regne med den umiddelbare overensstemmelse, som faget giver.

Det er interessant, at den store ændring der består i at gå fra at være studerende til at være lærer – hvilket for de fleste i materialet ligger mange år tilbage – dukker op i interviewene, og at der nævnes et ideal for lærergerningen, som for flere hænger sammen med en tidligere lærer. Det er nærliggende at antage, at erindringer om tidligere skoleerfaringer aktualiseres i en situation, hvor lærere oplever tab af autoritet og autonomi, og hvor de oplever, at de i højere grad at blive betragtet og

vurderet med et kritisk blik af både politiske og ministerielle instanser samt rektorerne. Det er den strenge autoritets blik, der fremmanes på det indre plan, og i forhold til dette blik, kan kun få føle sig uden skyld eller skam. Selv når blikket kommer fra den idealiserede autoritet i form af en tidligere lærer, kan der opstå følelser af inkompetence. Lærerne kan have en indre fornemmelse af at have svigtet sig selv og rollemodellen ved ikke at leve op til alle idealerne.

I modsætning til lærerne på forsøgsgymnasierne, udtrykker lærerne i det foreliggende materiale ikke direkte aggressioner rettet mod de kolleger, der enten stiller sig i vejen for udviklingen eller presser på for at realisere den. Men emnet *forandringer* forstået bredt og generelt, optager lærerne, og også af den grund vil de hellere tale om dem end om, hvordan deres konkrete teamarbejde er forløbet. Det samlede indtryk er, at lærerne *diffust* oplever stress og en øget arbejdsbyrde. Det manglende begrebsapparat og de få muligheder for at undersøge stressets mekanismer, ser jeg som i sig selv yderligere stressfremkaldende. Lærere kan ikke offentligt tale om, hvad der bekymrer dem i deres arbejde. Derimod tyer de i den generelle diskussion til at tale om, hvad der er blevet indarbejdet i den fælles diskurs som accepterede *stressende omstændigheder*: Møder og arbejdspress. Men det fremstår som om, at lærere alligevel ikke selv helt forstår, *hvorfor* de føler sig så stressede. Dette udtrykkes forskudt gennem denne lærer, der citerer sin kones uforstående reaktion på hans beklagelser over det meget arbejde:

Min kone, som arbejder i kommunen, synes at det er hende der har grund til stress. Hun er sagsbehandler for mange mennesker, og er limet til sin pind hele dagen og må tage overarbejde.

Der er enkelte lærere "der går ned med flaget", men dette begrundes med disse læreres særlige, individuelle tilstand, ikke generelle betingelser i arbejdsmiljøet.

### *Følelser af forandring*

Gymnasielærere i dette materiale er optaget af, at udviklingen betyder, at de *mister* (autonomi, social prestige, kontakt til elever), at de *føler* øget afstand til bestemte kolleger, at de *oplever* en distance mellem lærere og ledelse, og at de *balancerer på en knivsæg* i forhold til eleverne. Sammenfattende peger fortællingerne således på de følelsesmæssige implikationer i situationen. Der er imidlertid følelser, hvis betydning for de enkelte personers forhold til deres arbejde forbliver ufortalt ("unspoken").

Det er uvant i gymnasieskolen at tænke i baner hvor følelser som vrede, spænding og angst ses som havende et selvstændigt undergravende liv, hvis de ikke identificeres, formuleres og følges op på (Gabriel, 2004: 211ff.). Hverken rektorer eller lærere har for de flestes vedkommende en uddannelse bag sig, der har skabt en forståelse for psykisk arbejdsmiljø, og der bliver derfor sjældent taget initiativer til at diskutere disse problemstillinger som et kollektivt anliggende.

### *Hjemmet*

I lærernes individuelle fortællinger sporer jeg tendenser til i fællesskab at ville placere vanskeligheder uden for gruppen, og internt rette opmærksomheden mod lærerne samlet som en *god gruppe*. Dette ser jeg demonstreret i, at lærerne er tøvende over for at fortælle om konflikter indbyrdes, også selv om sådanne konflikter f.eks. kan iagttages af den unge Beate, der endnu ikke er indsocialiseret i den lokale kultur. Der fortælles desuden om at A- og B-holdet kan samles ved sociale begivenheder, om at de ældre er "flinke", og de yngre er "søde", og at man kan blive enige om, at eleverne er "bøvlede". Dermed er der i dette materiale lighedspunkter med de harmoniserende strategier, der ses udfoldet i offentligheden på forsøgsgymnasierne.

Ud over at have en psykisk funktion der går ud på at skabe mening og perspektiv i hverdagen for den enkelte, har fortællingerne dermed også en socialt integrerende funktion. Ved at fortællingen formes på måder som er psykisk, socialt og kulturelt genkendelige, forstærker de den enkeltes kulturelle tilhørsforhold. Således markeres det, at den psykiske bearbejdning ikke alene bestemmes af individets oplevelser og erfaringer, men også af hverdagslivets fælles kulturelle former.<sup>59</sup>

Afsættet – dogmerne - samles i et perspektiv, der metaforisk kan beskrives som *hjemmet* og dets familiære relationer. De er de dominerende underliggende ønskeforestillinger om lærergruppen, og de drejer sig om hjemmets personlige og empatiske relationer sat i kontrast til moderniseringens distancerede og ukendte roller og relationer:

Jeg er tryghedsnarkoman. Jeg kan godt lide at jeg kender mine kolleger, at de siger nå, ja når jeg kvajer mig, at jeg kan komme ned i frikvarteret og fortælle om en umulig time. Det er ved at forsvinde. Vi har så sindssygt travlt i frikvartererne at der næsten ikke er tid til den slags.

---

<sup>59</sup> Dawson foretrækker at tale om kulturer frem for samfundet/social kontekst for at understrege at samfundet eller konteksten altid optræder i fortolket form for subjektet i hverdagslivet.

Forestillingen er, at det først og fremmest var under de tidligere forhold, at alle medlemmer - på trods af forskelle i status og holdninger - kunne opleve sig som hele mennesker, der kunne rummes og integreres i fællesskabet, og at presset fra opgaverne kunne modificeres af den afslappede tone og godmodige humor.<sup>60</sup> Sammenholdet var præget af stabile relationer, af overensstemmelse i baggrund og fælles erfaringer, og af et sammenhold der var baseret på personlige behov. I denne forestillingsverden blev forskelle integreret i fællesskabet, således at hver beholdt sin autonomi samtidig med, at forbindelsen til det fælles også blev bevaret. Sådanne forestillinger findes imidlertid stadigvæk. Selv for *ildsjælene* har ideen om den gode gruppe en tiltrækningskraft. F.eks. tager den lærer, der udpeger *øvbøverne* i lærerkollegiet, brodden af ved at sige at disse kolleger ikke er "dominerende" eller "en massiv stærk gruppe". "Vi" har det på trods af uenighederne - ifølge en anden *ildsjæl* - det "fint med hinanden". GLs arbejdsmiljøundersøgelse fra 2001, som nævnes i indledningskapitlet, er yderligere en indikation på, at gymnasielærere som helhed oplever at være en del af en *god gruppe*. Betegnende er det imidlertid, at det er *følelsen*, der henvises til, ikke konkrete arbejdsmæssige erfaringer. Disse knyttes til de forskellige subgrupper.

Fremhævelsen af personen frem for rollen understreger det kollegiale frem for konkurrenceaspektet i lærernes forhold til hinanden. Interesfeforskelle og konflikter mellem faggrupperne indbyrdes samt i forholdet til kolleger med særlige karrieremæssige ambitioner tilsløres i billedet af lærergruppen som en familie, hvor det er vigtigt, at man har det rart sammen. Samlet afspejler denne fortælling en udbredt social forsvarsstruktur, der kaldes *covert coalition* (Hirschhorn, 1988: 63-67). Den er møntet på at skabe et skjult – dvs. et ikke sprogliggjort - forankringspunkt midt i en truende verden ved at danne forbindelseslinier til den private verdens ideelle mønstre. På den ene side markerer lærerne en bevidsthed om de øgede skel mellem dem indbyrdes, men på den anden betragtes disse også som skel, der alligevel ikke er så gennemgribende. Således demonstrerer lærerne et ønske om at fastholde den lighed og det fællesskab – uenighederne til trods - som i tilbageblikket var lærerkollegiets samlingspunkt. Dette betyder, at samværet i familien principielt skal prioriteres over samværet med andre. Visse læreres nye orientering mod andre

---

<sup>60</sup> Organisationen som erstatnings*shjem* optræder som figur i flere nyere analyser af organisationers symbolske betydninger (bl.a. Dutton, Dukerick, og Harquail, 1994). Allan Westerling (2003: 9 -12) finder i sin forskning moderne opfattelser af familien der netop understreger de rummelige sociale mønstre, og desuden også at familier kan bestå af andre end biologisk tilknyttede, af nære venner over mange år.

sammenhænge uden for den lokale skole kommer i dette perspektiv til at fremstå som svigt.

Denne forsvarsstruktur har også mindelser om *den femte grundantagelse* som Pierre Turquet har beskrevet, og som han betegner som *oneness*. Den henviser til en oplevelse af gruppen som en enhed, der er ubrydelig (efter Heinskov, 2004: 55). Imidlertid findes den udfoldede *oneness* primært i nationale eller religiøse grupper eller under ekstreme forhold. Gymnasielærergruppen omfatter også i hjemmets optik forskelle, der som i hjemmet accepteres som en del af en given virkelighed, men som ikke kan eller skal diskuteres nærmere.

#### *Den promoverede søskende*

Den omtalte dobbelthed mellem lighed og forskellighed i lærergruppen kan beskrives inden for familiemetaforikken som svarende til relationer mellem søskende. Traditionelt er lærerne på samme niveau, men danner en lavere placeret enhed over for den fælles autoritet i ledelsen (forældrene). Under de ændrede forhold får enkle i søskendeflokken imidlertid særlige privilegier og muligheder. Steen Visholm (2005: 9-10) har overtaget begrebet "the promoted sibling" fra Juliet Mitchell. Det belyser relationer mellem ansatte, hvor én tages ud af medarbejderskaren og anbringes på et statusmæssigt højere niveau end resten af flokken. Denne søskende udsættes ifølge teorien for had og misundelse, fordi hun eller han foretrækkes af forældrene samtidig med, at vedkommende også indtager en slags forældrerolle over for de andre søskende. I denne sammenhæng kan dette billede oversættes til bl.a. de lærere, der på grund af deres engagement i forskellige udviklingsprojekter bliver konsulenter for både kolleger internt og lærere på andre skoler.

Ved at én ud af en flok bliver forfremmet, bliver både den forfremmede og den forfremmende instans synlig. Tidligere har gymnasielærere levet et arbejdsliv, der i det mindste i deres egen bevidsthed udfoldede sig fjernt fra (forældre)autoriteterne, og blev ledsaget af en fornemmelse af også at have været i stand til at styre disse forældre. Denne fornemmelse bestyrkedes af pædagogisk råds tidligere formelle magt, og de tidligere citerede rektorer udtrykker også, at de oplever sig som styret eller presset af lærergruppen.

Lærerne har desuden kunnet administreret deres interne forhold som søskende ved at være emotionelt forbundne, men i arbejdets hverdag adskilte som relativt autonome individer. I moderniseringsprocessen markerer forældreautoriteten sig og griber ind i de traditionelle interne balancer ved at *gøre forskel* samtidig med, at

de også forlanger *samarbejde* om nye opgaver. Dette skaber dilemmaer, som den idealiserede fortælling om hjemmet og de ligelige relationer ikke reelt kan løse.

Jeg påpegede i et tidligere kapitel, at i den *pseudofælles institution* er der indeholdt strategier, der er møntet på at fortrænge konflikter både i den enkelte og i kollektivet. Der er i dette materiales interview tegn på, at tilsvarende strategier udfoldes på de *almindelige* skoler, men i en mindre markant form.

Situationens kompleksitet bliver forsøgt håndteret gennem strategier, der skal fastholde og udvikle strukturer, som har containende funktioner for lærerne. Det sidste handler også om at dyrke sammenhænge, hvor lærere uhæmmet af arbejdets pres kan opleve sig som *personer*, og hvor de kan udfolde sig mere tvangfrit og på deres egne præmisser. Den uforudsigelige anerkendelse fra eleverne og den ulige fordelte opmærksomhed fra ledelsen understreger behovet for en sådan sammenhæng.

*Hjemmets* både understøttende og indskrænkende dimensioner træder frem i lærernes fortællinger. Lærerarbejdet kræver på den ene side stor selvstændighed, engagement og evne til at rumme elevernes ambivalens over for skolelivet og autoriteterne, og dermed er der også behov for en støttende kollegial gruppe som *hjemligheden* imødekommer. På den anden side foregår reguleringen af relationerne i *hjemmets* perspektiv ud fra subjektive erfaringer og ikke ekspliciterede normer, der binder arbejdet til strategier, som ikke tager højde for forandringerne i samfundet, på arbejdsmarkedet og i elevgruppen. Dermed lukker gymnasierne sig om sig selv og begrænser den enkeltes meningsdannelse og udfoldelse. Imidlertid står *hjemmet* ikke alene som fortolkning af lærergruppens sammenhæng. Som jeg allerede har gjort opmærksom på i min gennemgang af dogmerne, angribes de grundlæggende antagelser i *hjemmet* af nye tendenser, der åbner gymnasieskolen – på godt og ondt – mod omverdenen.

#### **IV. Lærergruppe og subgruppe**

Dilemmaet mellem lukkethed og åbenhed søges løst gennem strategier, som lærerne i dette materiale fortæller om, dog uden at de dog selv ser dem som strategier. Lærerne vakler imellem at definere sig i forhold til lærergruppen som helhed og i forhold til enkelte subgrupper af personlig og faglig karakter, hvor deres individualitet kan markeres og rummes.

En forskel mellem nu og tidligere er, at den store lærergruppe paradoksalt nok er både ved at miste sin betydning og ved at øge den. Gennem på den ene side at betone forskelligheden mellem lærerne også på områder, der går ud over den

traditionelle faglighed, demonstrerer lærere en oplevelse af, at fællesskabet er under opløsning, men på den anden side understreger de også de fælles erfaringer med stress, det fælles "bøvl", den fælles uddannelse, den fælles humor, og de fælles historier om dengang og nu. De bevægelser, der er i gang i gymnasielærerkulturen, handler således om endnu en uklarhed: Er det tilhørsforholdet til lærergruppen som helhed, eller er det tilhørsforholdet til de mindre subgrupper i gymnasiet, der er det væsentligste? Fra systemets side udmeldes det, at lærernes traditionelle individuelle orientering skal ophæves til fordel for tværgående faglige forbindelser i hele gruppen. Set i forhold dertil er selvstændiggjorte team og andre subgrupper en fejludvikling. Der kan imidlertid være grund til at antage, at det sidste vinder frem, eftersom lærernes forskelligheder set i individualiseringens perspektiv næppe mindskes.

### *Subgruppen*

J. Meyrowitz (1986:58) lægger ud fra en kommunikationsteoretisk synsvinkel vægt på, at en gruppe holdes sammen af "shared, yet special experience". Alle subgrupper deler således en viden, som adskiller dem fra de øvrige. De er *insiders* på deres felt, mens de andre er *outsiders*. Dette skaber i sig selv sammenhold. Gymnasielærere deler særlige erfaringer, som binder dem sammen som samlet gruppe. Følelsen af gruppetilhørsforhold aktiveres især i situationer, hvor lærerne optræder i flok over for en anden gruppe eller under et ydre pres. I interviewene i denne sammenhæng gives der således eksempler på, at lærerne i opposition til forandringspresset styrker følelsen af at være et "vi". Men der er andre eksempler på, at lærere umiddelbart definerer sig selv i forhold til bestemte subgrupper. Det kan være de unge over for de ældre, kvinderne over for mændene, den ene faggruppe over for den anden osv. Det handler også om uformelle gruppetilhørsforhold, der bygger på henholdsvis at være for og imod moderniseringen, og på at tilhøre de erhvervsmæssigt udadvendte lærere over for de lokalt engagerede. Dertil kommer de nye team, der hver for sig udvikler specifikke fælles erfaringer. Jo mere forskellige lærerne er, desto større er sandsynligheden for, at de finder sammen med ligesindede i hver deres gruppe, og jo mere forbundet den enkelte føler sig i forhold til sin subgruppe, jo vanskeligere er det at opleve loyalitet over for hinanden som samlet lærergruppe.

En ny subgruppe, som måske slet ikke kan betragtes som en gruppe, er de lærere, der ikke primært identificerer sig med den lokale arbejdsplads, men med personer og institutioner udenfor. De demonstrerer en kollektiv trussel mod det billede lærergruppen har af sig selv. Det repræsenterer de *utro* over for de *tro*, og et opgør



med traditionelle lighedsforestillinger og med gymnasielærerarbejdet som livslangt. Dermed kommer nye og andre vinkler ind i den samlede lærergruppe, der skaber en tredje position ud fra hvilken arbejdet kan betragtes, og som bidrager til at ophæve den isolation, som gymnasieinstitutionen har befundet sig i i mange år. Tilstedeværelsen af disse lærere forstærker imidlertid også anslagene mod lærerkollegiet som en enhed.

Ønsket om at føle sig som en del af et større fællesskab, der hos de fleste kan iagttages som eksisterende parallelt med ønsket om at føle sig nært forbundet med en subgruppe, ses som udsprunget af lærernes identifikation med hinanden som et udsat arbejdsfællesskab. I dette er man underlagt forandringernes opløsning af de eksisterende strukturer, og uanset forskellige holdninger er alle *lige* set ud fra forandringen som overordnet vilkår. Usikkerheden med hensyn til fremtiden udløser afhængighed af de andre i samme situation, men den indbyrdes forskellighed og tilhørsforhold til subgrupper udgør en mulighed for, at følelsen af gensidig afhængighed ikke deles af alle.<sup>61</sup> Dermed bliver de kulturelt forankrede fortællinger om "os" som samlet lærergruppe af endnu større betydning end tidligere, samtidig med at deres realitetsgrundlag svækkes.

#### *Hjemmet versus den moderniserede gymnasiekultur*

Forskellene mellem *hjemmet* og *den moderniserede gymnasiekultur* ser i oversigtsform ud som følgende:

##### *Hjemmets plusord:*

- Én kollegial gruppe
- Ikke-sproglige koder
- Sund fornuft
- Selvregulering
- Personlig og individuel kontakt og omsorg
- Fællesskab

##### *De moderniserede kulturs plusord:*

- Krav ude – og ovenfra
- Opgaven i fokus
- Professionalisering og videreuddannelse

---

<sup>61</sup> Det er opløsning i mindre parallelle enheder som Mary Jo Hatch (1997:366) mener er kendetegnende for den postmoderne organisation

- Kollegial distance og konkurrence
- Kollegial forskellighed
- Sideordnede subgrupper

Moderniseringens mål er bl.a. at skabe større sammenhæng internt på gymnasierne og større åbenhed mod omverdenen. Derfor er *den moderniserede kultur*, der her er beskrevet i en stiliseret udgave, ikke entydigt i overensstemmelse med hensigterne. De sideordnede subgrupper kan også beskrives som fragmentering, og forskelligheden som atomisering. Den konkurrerende og distancerende kollega kan også i forlængelse af sine egne individualiserede projekter udskille sig som en ener. *Hjemmet*, som ligeledes er en stiliseret udgave af bestemte forestillinger, er orienteret indad og mod tidligere tider, og dermed principielt i vejen for den planlagte udvikling. Imidlertid opfylder hjemmet et behov for personlige relationer og social genkendelighed, der ikke imødekommes andre steder i gymnasiesystemet i forandringsprocessen, og uden hvilket de fleste lærere ikke kan klare sig igennem i hverdagen.

Den enkelte lærer må derfor formodes at indeholde begge perspektiver i sig. Hun kan på den ene side ønske at blive udfordret af nye opgaver, og på den anden også at tingene var som tidligere, og på den ene side at være fri og mobil, og på den anden også at have nærhed og fællesskab. Det er en spænding mellem individualitet og kollektivitet der – i min teoretiske optik - hører til gruppens væsen, men under de eksisterende forhold i gymnasieskolen i disse år, bliver den til påtrængende psykologiske og sociale dilemmaer.

### *Ledelse*

Rektors og den samlede ledelses ændrede position dukker adskillige gange op i lærernes individuelle fortællinger. Set ud fra flere ældre læreres synspunkt varetager de ikke deres opgaver tilfredsstillende, og det er også et synspunkt, der bekræftes af GLs undersøgelse af det psykiske arbejdsmiljø (2001: 37). Klagerne i det materiale, der er indsamlet i denne sammenhæng, går ud på, at rektor ikke længere *ser* lærerne som personer, men som kompetencer, på at han eller hun er fraværende og mere loyal over for forvaltningerne uden for skolen end over for lærerne på skolen.

Reaktionerne på især rektor skal delvist forstås på baggrund af, at de fleste gymnasielærere livslangt er tilknyttet den samme skole. Derfor bliver rektors moralske og ledelsesmæssige habitus helt afgørende for lærerens samlede arbejdsliv. Når de unge giver udtryk for, at de er mere parat til ledelse, og at de ønsker, at rektor skal skære igennem, ser jeg det snarere som et udtryk for, at de i

højere grad oplever sig selv som deres egne herrer, og at rektors autoritet derfor ikke på samme måde er truende. De viser ikke tegn på at være mere autoritetstro end ældre, men på at de på godt og ondt er mindre engagerede i deres konkrete arbejdsplads, eftersom de – i hvert fald en del af dem – er på vej til andre jobs og opfatter lærerarbejdet som et blandt andre mulige lønarbejder.

Den store udfordring for ledelsen i denne overgangsfase – som gymnasieskolen mere eller mindre permanent vil befinde sig i – er at skabe en balance mellem vaner (hjemligheden) og bruddene. Jørgen Glerup (1998:137) beskriver udfordringen meget præcist i det følgende:

Vi løber folk over evne, jeg tror at det er blevet kaldet buldozermani, og det er jo tegn på, at man er dårlig til – i hvert fald kollektivt – at klare balancen mellem vaner og brud. Her kommer vi med noget nyt, som skal bryde alle vaner, og dem som ikke kan være med, ja de må tabe – de må falde. Den udfordring er vi ikke gode til at klare. Vi er ikke gode til at klare en kultur, der kan rumme den. Det oplever jeg som den største ledelsesmæssige udfordring i dag, også i gymnasiet, til rektor, til ledelsesteamet, eller hvad det nu er – at holde hus med vane/brud på vane, dvs. at vurdere hvor meget stress organisationens medlemmer kan tåle. Noget stress skal de jo have, for ellers flytter de sig ikke, så dør de, men hvor meget kan de tåle, inden de dør på en anden måde – enten ved at gå i hullerne eller knokle sig ud af det i blind tro på et nyt sesam, eller hvad det nu kan være?

Der er imidlertid en væsentlig forskel mellem sidste halvdel af 1990erne, som Glerup skriver om, og så årene efter Udviklingsprogrammet, og endnu tydeligere efter gymnasiereformens indførelse. Det er endnu mere markante brud på vanerne, der skal gennemføres, og dermed øges stressniveauet. "Hvor meget kan de tåle?" spørger Glerup. Vurderingen må basere sig på indføling, viden og forsøg med organisatoriske forandringer med henblik på at udvikle fælles refleksioner over den mening, forandringerne har for de forskellige gymnasielærere, og dermed videre for eleverne. Hvis det ikke sker, kan resultatet meget vel blive, at de kollektive muligheder for containing, udveksling og læring i organisationen tabes på gulvet, og at den fragmenterede, postmoderne organisation, som Mary Joe Hatch (229-31) beskriver, sætter sig igennem om bag ryggen på politikere, administratorer og lærere. I det efterfølgende kapitel undersøger jeg, hvordan pædagogisk råd skal vurderes, set ud fra dette perspektiv.

## Kapitel 8: Samarbejde i pædagogisk råd

*Pædagogisk råd* (PR) er stedet for skolens offentlighed. Jeg inddrager i det følgende en særskilt analyse af de strategier, der ifølge læreres individuelle udsagn, udspilles i rådet. Hensigten er at redegøre for, hvordan offentligheden i skolens system tager sig ud set i lærernes perspektiv og diskutere, hvad den specifikke offentligheds form og indhold betyder for gymnasieskolen som organisation.

### I. Rådets opgaver

Rådets opgaver er beskrevet i gymnasieloven (2001) i følgende paragraffer: § 8: "Pædagogisk råd består af alle skolens lærere inkl. rektor. Alle lærere har mødepligt", § 9: "Pædagogisk råd vælger selv sit formandskab og fastsætter selv sin forretningsorden", § 10: "Pædagogisk råd er rådgivende over for rektor og stående udvalg. Stk. 2: "Pædagogisk råd skal udtale sig om alle spørgsmål, der forelægges det af stående udvalg, rektor, bestyrelse, amt eller ministerium. Rådet kan afgive udtalelse om alle spørgsmål vedrørende skolen bortset fra sager om enkeltpersoner".

Rådets beføjelser er dermed uklart angivne. Det har som rådgivende organ, men hvilke sager der skal rådgives om, er ikke tydeligt afgrænsede i loven, og det er heller ikke klart, hvad de forskellige instanser skal gøre med de råd, de får. Dermed bygger praksis i pædagogisk råd i høj grad på traditioner og lokale fortolkninger.

Pædagogisk råds opgaver ser jeg *ideelt* som *regulerende* (i forhold til skolens løsning af hovedopgaven) og *erfarings- og kulturreflekerende* (i forhold til etablering af fælles forståelse og integration i fællesskabets kultur). Behovet for det sidste understreges af de forrige kapitlers analyser. De peger på, at forandringerne kræver at skolens

traditionelle, ikke-ekspliciterede normer formuleres og tages op til forhandling således, at de kan tilpasses den nye situation.

Med Jürgen Habermas offentlighedsmodel in mente har rådet potentielt værdi som *bufferzone* mellem det statslige system og gymnasiets civile, hverdagsagtige realitet. Dette forudsætter et sprog, der kan indfange den bevidsthed, som forbindes med hverdagens foreteelser, og hvad forandringer i opgaverne, roller og relationer indebærer for det kollegiale miljø. Dermed vil rådet også have en symbolsk funktion som *potentielt rum* (Nitsun, 1996/2000: 213), hvor deltagerne i en vis forstand kan *lege* med følelser og konkrete erfaringer og dem fra forskellige vinkler og i forskellige afstande. De vanskeligheder et sådant projekt er forbundet med, diskuteres sammesteds af Nitsun med afsæt i Winnicotts udsagn om, at leg er "inherently exciting and precarious" (1971:61). Risikoen er, at deltagerne taber kontrollen med de aggressive komponenter af legen, og at den derfor fører til angreb snarere end lettelse, til "hurt and blame rather than pleasure" (Nitsun, 2000:213). I denne proces er der, fremhæver han, en dialektisk spænding mellem kreativitet og destruktivitet. Det pseudofællesskab, som jeg i et tidligere kapitel har afdækket på forsøgsgymnasierne, kan i dette perspektiv ses som bestræbelser på at forhindre den destruktive side af lærergruppens diskussioner skal komme til udtryk med det resultat, at også den kreative forsvinder. Spørgsmålet er om tilsvarende processer udspilles på gymnasierne uden forsøg, hvor modsætningerne ifølge de individuelle interview er mindre markante.

## II. Pædagogisk råds praksis

Pædagogisk råd erstatter det tidligere lærerråd, der indtil 1988 havde besluttende myndighed i sager der vedrørte kollegiale og organisatoriske forhold. Når der tales om det overordnede samarbejde i hele organisationen, er rådet ofte det sted der tænkes på. Mens samarbejdsudvalgene og andre udvalg kun har et mindre antal medlemmer, gives der i denne forsamling unikke muligheder for, at alle kan få samme informationer, deltage i de samme diskussioner og udtale sig om de samme spørgsmål.

Decentraliseringen af ansvaret for skolens drift, der er gennemført i forlængelse af moderniseringen, implicerer, at der skal tages mange afgørelser lokalt. Det er - som loven viser - dog ikke specificeret, hvilke der skal forelægges rådet, og hvilke bestyrelsen og ledelsen enevældigt skal tage sig af. Formelt har gymnasiets bestyrelse den endelige beslutningsmyndighed, men reelt tages mange beslutninger på grundlag af ledelsens skøn og traditionerne i PR. Formelt er pædagogisk råd således uklart placeret i skolens liv. Uformelt har pædagogisk råd imidlertid en helt central position. Det er her *kulturens* ikke ekspliciterede regler

om, hvad der kan siges og behandles offentligt, bliver omsat til praksis, og som sådan er rådet en vigtig faktor i lærergruppens selvforståelse.

Rådets praksis omfatter også de diskurser, som dets medlemmer udtrykker sig igennem, og som har fået status som indlysende og naturlige måder, hvorpå man konfronterer de fælles opgaver. Ved at bestemte emner behandles gennem bestemte procedurer og i et bestemt sprog, udtrykker rådet, hvad der gælder for rigtigt og forkert i skolens *officielle* verden.

Det viser sig i min empiriske undersøgelse, at rådet benyttes til formidling af vigtige informationer om skolens indre og ydre liv og til afstemninger, der vedrører lokale spørgsmål. Der lægges vægt på at skabe en konsensus, som bygger på flertalsafgørelser i sager vedrørende nye initiativer, projektdage, skolefester o.l. Den regulerende opgave får således første prioritet. Møderne fungerer, ifølge lærerne, stort set sådan som de gjorde før 1988. Mødets stil brydes af en pause på ca. et kvarter, og enkle gange af en udvidelse af mødets tidsmæssige grænser, når f.eks. en kollega skal fejres

#### *Relationer i pædagogisk råd*

Uklarheden i rådets praksis fik mig til at forhøre mig om, hvad lærerne selv mener er formålet med pædagogisk råd: Hvilke emner skal tages op, og hvad skal man som lærer høres og ikke høres om? De karakteristiske svar var meget tøvende. En lærer siger således:

PR skal..., tja altså vi skal diskutere og beslutte reglerne for skolen, altså ikke de regler som er bestemt af amtet eller ministeriet, men ting vi kan bestemme og som angår os...eller skolen..

Det fremgår, at det ikke er et emne, som denne lærer har et færdigt formuleret syn på, og at det heller ikke er noget, han har tænkt nærmere over. Andre lærere beskriver rådets formål i overordnede termer som garanten for medarbejderdemokratiet på skolen, men hvad det mere præcist går ud på, kan lærerne ikke redegøre for.

Der tegnes et billede af pædagogisk råd som en sammenhæng, der teknisk fungerer effektivt, fordi mange opgaver bliver forberedt inden møderne i diverse udvalg. Dette gør, at rådet opfattes som mere velfungerende end tidligere, hvor udvalgsarbejdet var mindre udbygget, og hvor der foregik flere ustrukturerede diskussioner i rådet. Ændringerne er foranlediget af, at rådet tager sig af flere opgaver, og også af, at der før var klager over, at man spildte sin tid med resultatløse udvekslinger mellem et mindre antal lærere. Således er rådets form

rational og hensigtsmæssig. Effektiviteten har imidlertid nogle omkostninger, mener flere lærere. Afstemningerne i rådet følger oftest den indstilling, som udvalgene kommer med. Dvs. den egentlige diskussion foregår ikke i rådet, men i udvalgene. Det er en lærer klart utilfredshed med:

Mange af beslutningerne ligger i udvalgene og ikke i pædagogisk råd, og det vil sige, at mange af de ting, der burde diskuteres og overvejes i pædagogisk råd, de er faktisk afgjort på forhånd, beslutningerne er taget i udvalgene, og det er nok også nødvendigt med alle de funktioner, vi efterhånden har, men engang imellem føler man, at man reelt er uden indflydelse... Vi har også det vi kalder et udviklingsudvalg, som skal lægge strategier for skoleåret og om vi skal have opbrudsperiode, og der synes jeg nogle gange, at man får trukket noget ned over hovedet, der er noget lal.

Med uddelegeringen til udvalgene gøres der således indhug i rådets fælles forhandlingsprocesser. Diskussionerne af forslagene foregår ikke i rådets regi, og det er ikke i første omgang de udefra ændrede krav, som gør, at nogle lærere synes at beslutningerne i rådet tages på et løst grundlag. Indefra – bemyndiget af lærerne selv – overtager udvalgene de opgaver, der tidligere var fælles i rådet. Afstemningerne betragtes derfor af en lærer som "skuebrød", som teater.

Teatermetaforen optræder igen ved at en lærer beskriver PR som "et spil for galleriet", idet man i rådet taler om emner, de fleste ikke interesserer sig voldsomt for. De knytter ikke an til det, der foregår i undervisningen, som er lærernes kerneydelse. Rådet fremstår for en lærer som "krusninger på overfladen", og dette understreges af, at den reelle beslutningskompetence er placeret i skolens ledelse, ikke i udvalgene:

Man tager ikke fat på de væsentlige ting, det er jo ikke personligt....Det man gerne vil diskutere, det er fag og faglighed og pædagogik det holder man meget af, og det, man kan diskutere, det er hvorvidt midlerne nu skal gå til den ene form for ekskursioner, til den anden form for bøger, til den tredje form for bøger, og om nu ekskursioner skal ske på det ene tidspunkt eller på det andet. Det er jo krusninger på overfladen, det er jo ikke nogen reel diskussion, det er stadigvæk sådan...at rektor bestemmer.

På den ene side er der emner, "man gerne vil" diskutere, og de handler om indholdsmæssige problemstillinger, der omfatter fag og pædagogik. På den anden side er der emner, som "man kan" diskutere, og de handler om bureaukratiske og tekniske forhold, som færre går op i. En yngre lærer er derfor ikke i tvivl om, at stedet for *det interessante* ikke er PR:

Pædagogisk råds møder bliver afholdt lige efter skoletid, og man er træt, ikke, og meget af det handler egentlig om skolens økonomi, budgetter og hvordan tingene går på den front ..så

hvis jeg må sige uinteressant, vil jeg godt have lov at sige det, for jeg synes netop ikke at selv om et hedder pædagogisk råds møder, så er det ikke pædagogik man går ind og diskuterer, ikke? Det er meget mere administrativt..

I disse citater opstilles der et skel mellem hvad lærere er optaget af, og hvad der er på dagsordenen. En lærer formulerer sig endnu mere skarpt i sin vurdering af PR: "Diskussionerne i PR handler om farven på lokumspapir". Andre angiver, at de trækker sig tilbage fra forsøg på at påvirke rådet, fordi fordelingen af magt og indflydelse alligevel ikke er noget, der kan diskuteres offentligt. Den udbredte holdning er i overensstemmelse med denne lærers udtalelse: "Det [dvs. magtfordelingen] kan man jo ikke rigtig påvise".

Ud over at emnerne på rådets møder langt fra opleves som vedkommende af alle, forstyrres rådets funktion af uklare autoritetsforhold og mål. Lærere giver desuden udtryk for, at de ikke føler sig repræsenterede i det, der foregår på møderne, fordi enkelte kolleger optager den største del af taletiden. Det er de mest aktive lærere, siges der, som afgør, hvilke ideer der vinder gehør, og som derfor bliver sat på dagsordenen.

Skellet mellem A- og B-lærere får en betydning for samarbejdet i PR, idet det ofte er repræsentanter for den uformelle gruppe af A- lærere, der optager størstedelen af taletiden. Nogle af de ikke så talende lærere har en resigneret holdning til dette: "Vi ved jo på forhånd, hvem der vil sige noget, og tit også hvad de vil sige", og forretningsudvalget – rådets styrende organ – søger at begrænse lærernes taletid. PR-møderne beskrives som afviklede i et næsten rituel forløb, hvor fremlæggelse og afstemninger følger på hinanden med forudsigelige indspark fra de samme personer.

En lærer sammenfatter sin vurdering af møderne således:

Møderne er simpelthen kedelige. Jeg sidder dem af.

Det ligger dog uden for denne lærers forestilling, at forholdene grundlæggende kunne ændres.

### **III. To fortællinger om pædagogisk råd**

Med sin praksis fortæller pædagogisk råd to fortællinger om skolen: Den ene officiel, den anden uofficiel. Den ene fortælling har som sit omdrejningspunkt demokratiet på skolen, der garanteres af afstemninger og konsensusbeslutninger. Den anden omhandler tvivl, kritik, kedsomhed og munterhed. Mine samtaler med lærerne viser, at der er et udbredt forbehold over for at engagere sig i den første



fortælling, mens den anden fortælles i pauserne, i sidebemærkninger, på sedler, der udveksles mellem nært forbundne kolleger, og i samtaler på vejen hjem fra møderne. Det paradoksale i situationen er, at på den ene side opfattes rådets konkrete forløb som overvejende uinteressante, på den anden omtales der kun enkeltstående initiativer til at ændre på denne proces. Værdien af møderne består således først og fremmest i, at lærernes selvforståelse som deltagere i en demokratisk organiseret institution opretholdes. Derudover har det en betydning, at alle skolens lærere mødes fysisk, hvilket de i hverdagen ikke har mulighed for. Den enkeltes isolation ophæves, når lærerne spejler sig i hinanden som gruppe:

Mit skema ligger i år helt forskudt fra flere af de kolleger, jeg ellers snakker med, og dem møder jeg i PR...

I mødernes pauser er *det gode kollegiale forhold* det sociale omdrejningspunkt. Det bekræftes af og til af forskellige kollegiale indslag:

Åse: fortæl hvad der foregår på PR-møderne..

Lisbeth: tja, vi taler om ansættelser, time- og fagfordeling – ja hvad er det nu vi taler om? Der er selvfølgelig en række ting som vi bliver nødt til at få afklaret. Og det går så slag i slag. Jeg ved ikke hvordan I har det, men hos os, ja...

Åse: Kan du huske en særlig begivenhed på PR?

Lisbeth: Ved det sidste møde fejrede vi Xs 50-årsdag, eller lige efter mødet. Det var meget hyggeligt, og to kolleger holdt nogle virkelig gode taler...og vi fik et par glas rødvin.

Dette udsagn peger på værdien af det rituelle samvær, hvor lærere får en fysisk og psykisk fornemmelse af at være en del af en rummelig gruppe, der har *noget* sammen, og derigennem genfortælles historien om *hjemmet*.<sup>62</sup>

Eftersom de fleste emner på møderne i pædagogisk råd ligger fjernt fra de emner, der er mest presserende for lærerne enkeltvist, opstår der på skolerne en parallelstruktur til den officielle. Her kan de forhold, der opleves som mere væsentlige, bearbejdes. I pauserne kan lærerne se hinanden og udvælge sig nogle få som de kan delagtiggøre i de emner der brænder på for dem. Denne uformelle opfyldelse af behov ser jeg i forlængelse af en indarbejdet, men næppe erkendt strategi, som lærere med deres relative autonomi er vant til at tage i brug, når de

---

<sup>62</sup> De Maré et al (efter Luggin, 2004:77-78) bruger det græske ord *koinonia* til beskrivelse af en forsamlings oplevelse af fælles tilhørsforhold der bl.a. blev brugt i forbindelse med borgerforsamlingen i oldtidens Grækenland. *Koinonia* er dermed i positiv forstand det kit der binder en organisation sammen, og en følelse der ligner denne kan opstå i forbindelse med pædagogisk råd eller på pædagogiske dage (dage der reserveres til diskussionen af specifikke temaer).

skal tilpasse egne ønsker og behov til de gældende regler. Her drejer det sig om at forene embedsmandsrollen med lærerens øvrige roller. Samtidig med at de opfylder kravet om deltagelse i møderne i pædagogisk råd, finder lærerne enkeltvist og i grupper uofficielt frem til måder, hvorpå deres problemer og interesser kan behandles uden, at ledelsen eller det forsamlede lærerkollegium er blandet ind i det. Dermed bliver strategien indlemmet i kulturen som praksis, men samtidig anfægter denne praksis det behov, der også findes i lærergruppen, og som drejer sig om at etablere fælles normer for arbejdet i den samlede lærergruppe.

Rådets to fortællinger, der altså har hvert sit rum, præsenterer bestemte opfattelser af, *hvem* læreren er. I den ene er læreren i sin rolle som embedsmand og organisationsmedlem til stede, i den anden optræder læreren som *person*. I forlængelse af denne opdeling henter det officielle sprog sine begreber i bureaukratiet, mens det uofficielle benytter sig af hverdagssproget, ofte formuleret humoristisk og i lavmælte, ironiske kommentarer til mødets gang.

Moderniseringens sigte på effektivitet og forandring gør, at man fra ministeriets side i Udviklingsprogrammet beskriver udviklingen i bydende og tilnærmelsesvis objektive, dvs. ikke erfaringsnære termer, og i det officielle pædagogisk råd overtager man denne diskurs. Således gennemføres møderne bevidsthedsmæssigt opdelt i overensstemmelse med en model, der er kulturelt forankret, og dermed på det nærmeste naturligt. Men andre, ikke accepterede erfaringer presser sig på, hvilket giver sig udtryk i symptomer som *ironi*, *kedsomhed* eller *tilbagetrækning* fra det officielle rum.

Modsætningen mellem det officielle og det uofficielle understreger den teateragtige atmosfære på møderne. Lærere bemestrer situationen ved at gøre som *man plejer*, dvs. ved at følge ritualer i forløb, hvor den enkelte og gruppen afindividualiserer sig selv i deres officielle roller som embedsmænd og organisationsmedlemmer. I forlængelse deraf følger lærerne som gruppe velkendte stier uden, at det dog er klart, hvor disse stier skal føre hen.

### *Bureaukrati som forsvarsstrategi*

I pædagogisk råds sammenhæng bringer lærerne hver deres tanker og forestillinger med sig ind i den fælles gruppe. De handler bl.a. om brudflader i de kollegiale relationer og det nyes indtog i hverdagen. Disse emner skal ikke diskuteres, de skal forblive *uførtalt* i skolens officielle liv. Det skal holdes ude af den fælles bevidsthed, at lærerens selvbillede som autonom udøver af sit embede og ligelig kollega trues af realiteterne, og at dette angriber det selvværd som for mange lærere har været forbundet dermed. Tekniske detaljer, procedurer,

afstemninger osv. indsnævrer det fælles fokus. Hirschhorn (1988:162) taler om "bureaucratic process as a common feature of modern life [which] creates the most pervasive and powerful form of social defence". Forsvaret går ud på, at følelser fraspaltes intellektet, og dermed trænges angstprovokerende oplevelser i baggrunden. I denne sammenhæng betyder det, at emner, der ikke kan omsættes til specifikke afstemningstemaer, ikke tages op, og opfattelser, der overskrider de etablerede indholdsmæssige grænser, fraspaltes. Dermed mister forsamlingen også engagementet i det, der foregår. En stor del af lærerne accepterer imidlertid at kede sig, mens en lille del får frit spil til at markere sig selv. Oprøret mod denne tilstand foregår individuelt og mere eller mindre ubevidst. Man holder sig til sine udvalgte subgrupper, understreger forskelle, afviser forandringer o.l. uden at kunne tale om baggrunden for denne adfærd. Ved at det accepteres at væsentlige temaer holdes borte fra det offentlige rum, skabes der desuden muligheder for indirekte pression og skjulte alliancer, hvilket øger den latente angst.

#### IV. Front og back stage

Sociologen E. Goffman (1959:101) beskriver menneskelig adfærd i institutioner som teater.<sup>63</sup> Han opdeler institutioner i forskellige scener, hvor den afgørende modsætning – som i teatret – er mellem *front stage* og *back stage*. I gymnasiesammenhæng kan pædagogisk råd anskues som *front stage*, hvor de forskellige agerer i overensstemmelse med en stereotyp udgave af deres rolle. Mekanismen er ifølge Goffman den, at individerne *front stage* ser sig selv udefra, fra publikums synspunkt. Strategien er, at deltagerne på scenen iklæder sig en socialt anerkendt identitet<sup>64</sup>, hvis *back stage* hemmeligheder ikke skal afsløres:

---

<sup>63</sup> E. Goffman beskrives videnskabssteoretisk som tilhørende den *symbolske interaktionisme*, der teoretisk er nærmere på socialkonstruktionismen end den systemteoretiske og psykodynamiske indfaldsvinkel, som denne afhandling bygger på. Imidlertid vil jeg ikke gå nærmere ind på de videnskabssteoretiske aspekter af hans arbejde, eftersom jeg ikke anser forskellene mellem Goffmans teorier og de øvrigt anvendte som relevante for analysen.

<sup>64</sup> De socialt foreskrevne roller beskriver Goffman(1959:238) som integreret i det institutionelle liv: "A social establishment is any place surrounded by fixed barriers to perception in which a particular kind of activity regularly takes place. I have suggested that any social establishment may be studied profitably from the point of view of impression management. Within the walls of social establishment we find a team of performers who cooperate to present to an audience a given definition of the situation. This will include the concept of own team and of audience and assumptions concerning the ethos that is to be maintained by the rules of politeness and decorum. We often find a division into back region, where the performance of a routine is prepared, and front region, where the performance is presented".

Within the walls of a social establishment we find a team of performers who cooperate to present to an audience a given definition of the situation [...] Among members of the team we find that familiarity prevails, solidarity is likely to develop, and that secrets that could give the show away are shared and kept [...]. Typically, but not always, agreement is stressed and opposition is underplayed (ibid:238)

Målet er "impression management" over for et imaginært publikum, der i gymnasieskolens sammenhæng er organisationen, der ser på sig selv som deltagere i et demokrati. Det skal understrege en selvforståelse, der er baseret på rådets tidligere status, og som er indarbejdet i ledelsens og lærergruppens forestillinger. "Vi" holder sammen om at bevare dogmerne om "vores" fællesskab, udageret i depersonaliserede og bureaukratiske relationer, og med en indforstået viden i gruppen (som Goffman kalder "team") om, at det hele er en teateropførelse.

Goffman kæder dobbeltheden af de to scener sammen med de normer for adfærd, som et bestemt samfund indforskriver dets forskellige institutioner i, og hvor de ansatte spiller socialt accepterede roller i deres officielle interaktioner samtidig med, at de trækker sig tilbage fra dem bag scenen. *Back stage* udfolder den enkelte sig mere personligt og afslappet med *udvalgte* kolleger. Man kan i højere grad tillade sig at slå sig i tøjret, ironisere, sige vittigheder o.l.: "Sullenness, muttering, irony, joking, and sarcasm may all allow one to show that something of oneself lies outside the constraints of the moment and outside the role within whose jurisdiction the moment occurs" (ibid:245). Dermed inddrager Goffman uafsætteligt også et indre perspektiv der kan tolkes ud fra psykodynamiske begreber. *Back stage* fungerer som psykisk aflastning af det pres, som konformiteten lægger ned over personerne i deres stiliserede offentlige performance – i denne sammenhæng på møder i pædagogisk råd. I den forstand er der tendenser til, at institutionen fragmenteres. På scenen i baglokalet kan enhver søge sammen med sine udvalgte grupper eller individer, og sammen med dem skabe deres lille "vi".

Det gør det imidlertid ikke umiddelbart forståeligt, hvorfor afstanden mellem *front* og *back stage* er så stor på møderne i pædagogisk råd. Jeg har ovenfor argumenteret for, at en vigtig uformel funktion for rådet er, at det skal bekræfte institutionens selvforståelse som demokratisk. Imidlertid ved lærerne godt, at gymnasiet er en arbejdsplads, og at dens opgaver og regler ikke grundlæggende er til forhandling. Den uløste gåde i den forbindelse er, hvorfor ingen insisterer på at bringe klarhed over, hvad der kan forhandles og hvor, og desuden også, hvordan møderne kunne organiseres anderledes. I den følgende analyse søger jeg at løse en del af denne

gåde gennem en analyse af de ubevidste gruppeprocesser, som sættes i gang i rådet, der i et gruppedynamisk perspektiv udgør en storgruppe.

## V. Pædagogisk råd som storgruppe

Når læreren går fra at være individ til at være deltager i en gruppe, udvikles der processer, som jeg mere detaljeret har redegjort for i kapitel 3. I et vist omfang transformeres de måder, hvorpå den enkelte tænker og føler, og dermed også de måder hvorpå han eller hun agerer. Situationen og relationerne her-og-nu griber afgørende ind i de forestillinger, personen har om sig selv og andre, og om hvad der skal gøres, og hvordan. Overordnet skal rådets modsætningsfyldte og teateragtige adfærd ses som udtryk for strategier, der skal håndtere den angst, som deltagelse i den store gruppe i sig selv vækker.

Forsamlingen i pædagogisk råd består af ca. 70 personer, der befinder sig i ét lokale, og alene dette gør, at det er vanskeligt for deltagerne at opleve sig som individer. Kun få kan markere og synliggøre sig, og dermed giver det den samlede gruppe en følelse af at være en afindividualiseret masse. På den ene side fremmer dette potentielt en følelse af at være et *vi*, af at være en del af et hele, men på den anden side også en følelse af at være alene og fortabt i den store sammenhæng (Tom Main, 1975/1985: 68-70). Det sidste aktiverer et behov for at blive lukket ind, blive accepteret og anerkendt af gruppen. Nogle reagerer derpå ved meget prægnant at synliggøre sig selv ved at overspille rollen som den aktive lærer, andre søger at trække sig tilbage fra scenen og forsvinde i massens fællesskab. Dermed er disse personer orienteret mod yderligere at afindividualisere sig selv, og i denne proces er den enkelte "liable to use projective processes to rid himself of unwanted aspects of his personality" (ibid:69). Individets særegenhed overføres projektivt til de individer i forsamlingen, der har valens for at træde frem og markere sig. Der er to typer blandt de personer, der gør sig synlige. I interviewene omtales den ene type som "pindehuggere" eller "krakilere". De fremfører synspunkter, der vedrører forhold, som af andre opfattes som ubetydelige småting, og de vækker derfor irritation. Men ironisk nok beklager lærere sig også enkeltvist over at særlingene – en kategori som disse forbindes med - forsvinder fra lærerkollegiet. Den anden type er de aktive, moderniseringsparate lærere. De omgives af ambivalente eller direkte negative følelser. Forestillingen er, at de ikke er *særegne* som pindehuggerne, men at de er personer, som tiltager sig magt ved at dominere talletiden.

Set i et gruppedynamisk perspektiv repræsenterer de synlige en nødvendighed for gruppen. De få bliver til modtagere af de afspaltede dele, som den tavse majoritet

projicerer over på dem. De kropsliggør det oprør, som massen foretager mod at gå i et med hinanden, og markerer med deres adfærd et alment subjektivt ønske om at blive set og anerkendt som individ. De, der udskiller sig, er i Turquets terminologi "singletons" (1998:73-74), og omfatter især personer, der i forvejen har markeret sig. Ved at udagere et oprør mod konformiteten på både egne og på resten af forsamlingens vegne kan deres adfærd beskrives inden for teatermetaforen: Rollerne fordeles i lærergruppen og opføres på møderne.

Turquet (ibid: 59-60) beskriver desuden, hvordan deltagere i de store forsamlinger også kan etablere et kompromis mellem at skille sig ud og fastholde deres tilhørsforhold til massen. Med et ubevidst, selv fremførende sigte kan enkeltpersoner demonstrativt beskæftige sig med andet end de officielle temaer: I pædagogisk råds sammenhæng sker det, når lærere f.eks. retter opgaver, læser avis, eller mindre påfaldende, rykker deres stole tilbage eller kigger vedholdende ud af vinduet.

Det generelle fravær af individualitet på møderne skaber en gruppekultur, hvor stemningen er upersonlig, og hvor de enkelte i mindre grad føler sig som *sig selv* (Main, 1985:56). I stedet dæmper de enkelte sig mere end vanligt, og de agerer dermed på måder, de har svært ved at identificere sig med i andre sammenhænge:

Awed by 'the group' they [dvs. enkeltindividerne.ÅL] are unusually quiet, modest deferential, and may have noticeable difficulty in thinking or in making unprepared or written statements (ibid:57).

Den skuespilagtige adfærd har en stærk følelsesladet konflikt som sit underlag. Turquet (1998:82) har designet et ord, "disarray", for at betegne det angstfulde dilemma, som individet befinder sig i mellem på den ene side at ville markere sig, og på den anden ikke at ville eller turde. Ordkonstruktionen spiller på "disarray" = uorden, forvirring og "destroy" = ødelægge. Forvirringen i denne situation truer med at ødelægge jegets subjektive afgrænsning, og som forsvar, siger Turquet, søger det ubevidst at genkalde sig modeller for, hvordan man kan bemestre farefulde situationer, dvs. hvad man *plejer* at gøre i barndomsfamilien, i organisationen o.l. Dette skaber således et grundlag for at forsamlingen opfører et spil, der følger traditionelle og velafprøvede former, som ingen reagerer på.

I gruppeprocessen trues individet således på dets fornemmelse af at være et autonomt subjekt, og fastholdelsen af den subjektive identitet bliver en af de ubevidste strategiers mål i den store gruppe.

Med undtagelse af nogle få, bliver de enkelte lærere i denne gruppe *lige* i betydningen *ens*, men ikke lige i forhold til repræsentation af synspunkter. Det gør, at den store gruppe kan være et meget vanskeligt sted at opholde sig i. Oplevelsen kommer til at stå i modsætning til ønsket om at se og høre hinanden som samlet *god gruppe*, men da fællesskabet er underlagt processer, der ikke kan formuleres og reflekteres, er det uigennemskueligt, hvordan situationen kan ændres.

## VI. Sammenfatning

Denne fremlagte analyse afdækker tendenser i de strategier, som også er blevet demonstreret i empirien, hentet fra forsøgsskolerne, og som går ud på at skabe skarpe skel mellem skolens officielle ageren ("front stage") og den private ("back stage").

*Hjemmet*, som metafor for gymnasielæreres forhold til deres arbejde, henleder opmærksomheden på en forståelse af skolen som "vores" (jf. kapitel 6), dvs. som et privat område, som skal skærmes fra samfundsmæssig indgriben. Dermed ses der bort fra, at gymnasieskolen er en institution med en samfundsmæssig opgave, der skal forvaltes i takt med samtiden, og som kræver forandringer, der ikke kan begribes i deres kompleksitet alene ud fra lærernes synsvinkel. På den anden side sidder lærerne inde med erfaringer, der kan belyse de interne forhold og også pege på behov for ændringer. Dette forudsætter logisk nok at erfaringerne gøres gældende i offentligheden, bl.a. på den lokale skole. Imidlertid er en af *hjemmets* antagelser – som det ser ud til, at gymnasiets ledelser deler - at kritik enten skal fortrænges i harmoniens tjeneste, eller også diskuteres af enkelte medlemmer i indbyrdes, privatiserede udvekslinger. Dette har for det første den konsekvens, at vigtige erfaringer ikke tages i betragtning i udviklingen af gymnasiet, og for det andet at dele af lærergruppen ikke bliver hørt - eller insisterer på at blive det. Modstand mod forandringer kan på den baggrund forstås både som et regressivt forsvar for tidligere (idealiserede) tilstande, og som en skjult kritik af, at visse relevante erfaringer ikke inddrages i udviklingsprocessen.

Pædagogisk råds prioritering af temaer og valg af form er eksempler på det fænomen, som Bion (1961: 94-95) beskriver: Under pres vender gruppen blikket bort fra realiteten til fordel for etablering af tryghed på grundantagelsesniveau. Således bliver bl.a. forandringernes betydning henvist til individernes personlige bearbejdning. I stedet for en i egentlig forstand professionel refleksion af moderniseringens udspil, hvor sammensatte erfaringer og følelser kan inddrages, kommer organisatoriske ritualer og tilbagetrækning til at dominere rådets praksis.

Deraf følger det også, at fantasien eller forestillingen om, hvem "vi" som lærergruppe er, ikke realitetstestes. Lærerne lærer således ikke sig selv og hinanden nærmere at kende, og inddrager heller ikke overvejelser over, hvad deres fælles afsæt for samarbejdet i de mindre team skal være. I et professionelt perspektiv skaber dette en fragmentering af organisationen, og desuden en udhuling af skolens demokratiske funktioner. I et subjektivt understreger det den generelle følelse af *disarroy* over for de forandringsprocesser der er i gang.

Når vigtige temaer forskydes til privatheden i organisationens skyggesystem, udgør de en stressfaktor for gymnasieskolen som organisation. Samarbejdet i pædagogisk råd bidrager ikke til læring af de fælles erfaringer, og dermed heller ikke til en professionalisering af organisationens samlede arbejde. Spørgsmålet er dog, om et forum som pædagogisk råd er det rette for udviklingen af disse funktioner. Min analyse peger på, at rådets form i sig selv er problematisk. Overvejelser over hvordan det fælles offentlige rum konkret kan organiseres mere hensigtsmæssigt, hører imidlertid ikke hjemme i denne afhandling.



## Kapitel 9: Team

I de to følgende kapitler analyseres og diskuteres seks forskellige team set i lyset af deres placering i forhold til organisationen som helhed og deres interne processer. Dermed forholder jeg mig også til spørgsmål om, hvorvidt de tværfaglige team bidrager til fragmenteringen af lærergruppen, og om de i forlængelse deraf også understøtter de kollektive forestillinger om *hjemmet*.

### *Hvorfor?*

Teamorganiseringen i gymnasieskolen er led i de strategier, der fra politisk og ministerielt hold er udtænkt med henblik på øget dynamik og udnyttelse af resurser i lærergruppen, og dermed følger gymnasieskolen andre organisationers moderniseringsbestræbelser. Team er som begreb og intention velbeskrevet, men først og fremmest i publikationer uden for det gymnasiale felt.

I modsætning til pædagogisk råd er team som en formelt forpligtende ramme for samarbejde således ny i gymnasieskolens organisatoriske sammenhæng. Det indgår som forventning i Udviklingsprogrammet og som krav i bekendtgørelsen fra 1999. Tidligere har lærere, bl.a. i kølvandet på 1970ernes interesse for grupper og projektarbejde, fundet sammen og organiseret undervisningsforløb på tværs af fagene, men dette er først og fremmest sket på lærernes eget initiativ og ikke som følge af et påbud ovenfra. "Ny løn", den mere fleksible arbejdstid og teamsamarbejdet er blandt de tiltag, der skal lægge et internt forandringspres på lærerne.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> I litteraturen om team der forbinder sig til hjerneforskning er *distribueret intelligens* (bl.a. formuleret af Howard Gardner) et nogle gange implicit, andre gange eksPLICIT et nøglebegreb i forbindelse med team. Det henviser til antagelsen af at alle medarbejdere sidder inde med indsigt og viden som et produkt af det arbejde, de udfører, og som viser forskellige sider af organisationens virke der tilsammen danner komplekse billeder af hvad der foregår. De sociale processer i organisationen som helhed fungerer i dette perspektiv som et neuralt netværk – metaforisk beskrevet som en hjerne (Morgan 1986). Med hjernemetaforen som optik ses det centrale tema som informationsbearbejdning hvor praksis er den primære kilde til information.

Ministeriets diskursive ændring af betegnelsen gruppe til team signalerer dels en afstand til tidligere gruppedannelser med deres konnotationer af ungdomsoprør og de dertil forbundne politiske visioner, dels en tilnærmelse til dagens managementtænkning, hvor team forbindes med en symbolsk betydning af fremgang og handlekraft.

Undervisningsministeriet udsendte i 1998 et temahæfte om lærerteam, der oprindeligt var stilet til de tekniske gymnasier og handelsgymnasierne. Her understreges det, at læring i team skal føre til, at gymnasielærere "formår hurtigt og på et kvalitativt grundlag at omstille og forny sine aktiviteter, organisation og læringskultur i overensstemmelse med de behov som eleverne bærer med sig" (Andersen og Petersson, 1998:62). Den centrale opgave for teamene beskrives således som udvikling af parathed til forandringer. Det er markedets og brugernes behov, der skal være i forgrunden, og eftersom behovene bliver set som vekslende alt efter konjunkturerne, skal lærerne løbende aflæse behovene og indrette sig derpå. Således er det gymnasielærernes traditionalisme der, ved siden af den manglende sammenhæng i undervisningen, står som de afgørende problemer, som teamet skal gøre op med.

Set i et mere overordnet perspektiv skal team også ses som et udslag af de generelle tendenser til større åbenhed i organisationer, specielt inden for det offentlige system. Traditionelt udgjorde de uddannelsesinstitutioner, hvortil der er en vis adgangs begrænsning, afgrænsede områder i samfundet. Der etableredes – og etableres – "a sequestration of experience" (Giddens, 1991: 155-56), idet opdelingen mellem egnede og ikke egnede beskytter uddannelsen mod nogle af de mørke sider af samfundet og tilværelsen. Giddens nævner, at bl.a. vanvid, kriminalitet, sygdom og død søges holdt ude og overført til særlige institutioner. I gymnasieskolen kan man mindre dramatisk tale om, at systemet tidligere har udskilt særlige erfaringer og anbragt dem i aflukkede rum. De enkelte lektioner og fag samt den eksklusive lærer-elev relation har været holdt borte fra skolens offentlige liv. I teamsamarbejdet sløres grænserne imidlertid mellem offentligt og privat, og dermed rykker de isolerede erfaringer nærmere det kollektive

---

Hjernemetaforen associerer videre til forestillinger om en organisation med viden, hukommelse og evne til at reflektere der således ikke er lokaliseret i bestemte dele af organisationen, men som kan genfindes overalt i og mellem organisationens neuroner, og således også i de enkelte personer og team. Der kan således drages paralleller til den gruppeanalytiske forskning der fremhæver både de kollektive forestillinger der optræder i forlængelse af de udviskede grænser mellem de enkelte individer.

opmærksomhedsfelt. Således vil f.eks. lærerindividets særegenhed i højere grad kunne blive iagttaget i teamenes nære og forpligtende relationer.

Kravet om, at lærere skal samarbejde i team skal derfor også forstås som et forsøg på at kontrollere de udskilte erfaringer gennem indlemmelse og overvågning, hvilket også afspejler generelle tendenser i moderniteten, hvor kontrollen øges på alle livets områder i en i øvrigt vanskelig kontrollerbar samfundsmæssig kontekst. (Giddens, 1991/2002: 155-62). Lærere skal ikke uhindret kunne forfølge deres egne idiosynkratiske mål, men derimod inddrages i et fællesskab, der sikrer en vis konsensus om professionelle strategier.

### *Den gode gruppe og arbejdsgruppen*

I lærerteamene opløses de enkeltfaglige grænser mellem lærerne. Hirschhorn og Gilmore (1992:104) pointerer – hvilket jeg har gjort opmærksom på i kapitel 3 - at når formelle grænser opløses, optræder der i stedet *psykologiske grænser*. I mangel af et fælles fagligt tilhørsforhold, opstår andre tilhørsforhold, der sættes af autoritetsstrukturer, af fagpolitiske interesser, af overensstemmelse i værdier og fælles fortolkninger af opgaven. Det sidste har jeg vist afgrænser A-gruppen fra B-gruppen i lærerstaben.

I teamene opstår der således en øget spænding mellem teamet som en arbejdsmæssig enhed og teamet som en flerhed af psykologisk etablerede grænser, der danner grundlag for forskellige alliancer. I forlængelse deraf øges presset på det målrationelle felt og lærerne rykker billedligt talt tættere på det psykodynamiske felt, og i teamet – såvel som i hele lærergruppen – må der arbejdes med, at de psykologiske afgrænsninger mellem lærerne indbyrdes ikke bliver så eksklusive og indholdsmæssigt lukkede, at de både hindrer samarbejdet og en følelse af at høre til. Derfor ser jeg team i et andet perspektiv end Andersen og Petersson, der er nævnt ovenfor. Det ideelle arbejdsmiljø afhænger af, at det psykologiske behov for *den gode gruppe* kan imødekommes samtidig med, at lærere også fungerer i overensstemmelse med principperne for *arbejdsgruppen*, dvs. orienteret mod hovedopgaven og dens kontekst. Derfor er det afgørende, at de psykologiske alliancer ikke blokerer for gruppefællesskabet og det fælles arbejde. Diskussionen i dette og det følgende kapitel vil derfor dreje sig om, hvorvidt foreningen af den gode gruppe og arbejdsgruppen lykkes i de teamforløb, der indgår i mit materiale.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Interviewene, der danner grundlag for disse analyser, er foretaget med de samlede team. Der kan iagttages nogle tendenser til at lærerne samkører deres forskellige fortolkninger i gruppen. Som nævnt kan

## I. Gruppe og opgave

Man kan også formulere forholdet mellem arbejdsgruppe og den gode gruppe som et forhold mellem *gruppe* og *opgave*, dvs. som et forhold mellem dels en relationel, dels en arbejdsmæssig enhed. Denne opdeling demonstrerer et skisma mellem menneske og arbejde, som har eksisteret og eksisterer inden for organisationsteoriene. Op igennem det tyvende århundrede er der sket en udvikling, som viser, at psykologiske aspekter af arbejdet, omfattes med en stigende interesse. Taylor betragtede i begyndelsen af 1990tallet mennesket i organisationen som en maskine, Hawthorne-undersøgelserne gjorde opmærksom på individet som en del af en gruppe, Maslow tydeliggjorde menneskets individuelle behov, og bl.a. Argyris understregede menneskets lærende potentialer. Imidlertid er interessen for det menneskelige generelt underlagt organisationens – opgaveløsningens - perspektiv.

Eisold (1985:47) hævder, at der også mere generelt eksisterer en konflikt mellem hensynet til menneskers tilhørsforhold til gruppen (det menneskelige), og hensynet til opgaveløsningen (produktet). Han siger:

[...] this need to feel we belong places a constraint on our ability to work: we serve to masters, the group task and the group itself. The one requires all our intelligence and skill and the other requires our regression and "valency". [...] It is an essential, that is to speak, inescapable conflict. Social stability and institutional achievement are built upon the basis of work groups, that is, collective collaborative efforts in which individual members can be replaced, work roles can be re-assigned. It is fair to say that civilization depends on our ability to function in work groups at the same time that our ability to join in work groups impairs our capacity to function at our maximum capacity (ibid: 47-48).

Umiddelbart kunne Eisold lyde som en moderne Taylorsk industrimagnat, der drømmer om arbejderen som en menneskelig maskine, idet han placerer de sociale og psykologiske behov i modsætning til den *rene* arbejdsevne. Udsagnet skal dog forstås på baggrund af Bions teorier om grundantagelsesgruppen, hvor forandringer og forskelle modarbejdes med henblik på at etablere en følelse af kontrol og fællesskab i gruppen. Dermed går bestræbelserne i grundantagelsesgruppen ud på at udvikle en statisk enshed, der potentielt er anti-læring og anti-udvikling, og jeg har i det foregående givet eksempler derpå. Det er den tilstand, Eisold er bekymret for vil opstå.

---

jeg ikke uddybe hvordan og i hvilket omfang de gør det eftersom interviewene ikke belyser helt de samme emner.

Imidlertid er Bion ikke lige så bekymret som Eisold. Bion ser ganske vist en modsætning mellem arbejdsgruppens fokus på "a task [...] related to reality" og grundantagelsesgruppens regressive fællesskab (1961:141, 143). Men han advarer også imod overdrevne forestillinger om, at arbejdsgruppen vil blive "swamped by the emotional states proper to the basic assumptions" (ibid.:98). I mange sammenhænge vil gruppen bruge følelser på en *sofistikeret* måde, dvs. udnytte de følelsesmæssige elementer i gruppen i arbejdet med opgaven. Dette synspunkt understreges af Krantz (efter Koefoed og Visholm, 2004:54), hvor gruppens og opgavens behov ses som to sider af samme sag. Grundantagelses – og arbejdsgruppen er netop tilstande, som gruppen under optimale omstændigheder veksler imellem, og hvor der skiftes imellem opmærksomhed over for den ydre opgave og den indre sammenhæng.

Alle grupper mødes omkring en opgave af uformel og formel art. Det er vigtigt, at opgaven forbindes med *mening* – hvis ikke, kan de forsamlede deltagere ikke udvikle sig til en gruppe med både fællesskabende og produktive mål. I den forstand hænger gruppeprocessen uløseligt sammen med opgaven og omvendt.

Bevægelsen fra *team* til *gruppe* sker gennem projektive identifikationsprocesser, der fungerer som gruppens kit og sammenhængskraft, og som derigennem skaber et "vi".<sup>67</sup> Projektiv identifikation er – som beskrevet i kapitel 3 – en forsvarsmekanisme, der tilhører den paranoid-skizoide position. Projektionen er bl.a. motiveret af adskillelsesangsten. Gruppen opleves som nødvendig for jegets overlevelse, og i afhængighed af gruppen skaffer subjektet sig en andel i den ved at forlægge (projicere) dele af sig selv i gruppen, og som så videre introjiceres. Der opstår således en sløret identitet mellem de forskellige deltagere, der er baggrunden for *gruppementaliteten*. Imidlertid er det afgørende for gruppens funktion som *arbejdsgruppe*, at projektionerne også delvist tages tilbage, således at de enkelte deltageres sammensatte oplevelser kan få et udtryk (med den depressive position som klangbund), og dermed tilgodese de personlige og arbejdsmæssige udfordringer. Gruppen vil i forlængelse deraf have funktion som *container* for de splittede følelser og integrere dem i en fælles meningsfuldhed, der kan mobilisere deltagernes resurser i forhold til arbejdsopgaven.

---

<sup>67</sup> Bl.a. Meyrowitz (1986: 55-56) beskriver denne proces terminologisk omvendt. Han taler om grupper der bliver sammensvejet til team. Jeg benytter imidlertid de modsatte begreber fordi *gruppe* optræder med den sidste betydning inden for den psykodynamiske gruppeforskning.

Nitsun (2000:2-3) beskriver, hvordan gruppens destruktive aspekter kommer til at dominere under omstændigheder, hvor konflikter i gruppen er så store, at den udvikles som *antigruppe*. Det vil sige, at gruppen som sammenhæng bliver behæftet med så negative og destruktive følelser, at fantasien om de andres betydning for subjektet ikke kommer i stand, og integrering af gruppen som en positiv emotionel helhed *in-the-mind* således ikke bliver mulig.

I et samarbejde, der er af kortere varighed, kan denne udvikling være vanskelig at gennemføre. I den kritiske litteratur om team fremhæves det således som noget negativt, at personer, der ikke har udviklet et kendskab til hinanden på baggrund af en langvarig arbejdsrelation, skal arbejde tæt sammen for en tid for derefter at blive udskiftet (Casey, 1995:89ff, Sennett, 1998: 106-109). Deroverfor opstilles det ideelle arbejdsfællesskab, der er baseret på livslange, gensidigt forpligtende relationer.

#### *Intimitet og distance i den lille gruppe*

Teamet er som gruppe oplagt forskellig fra den store gruppe i pædagogisk råd, alene på grund af størrelsen. Bevægelsen er imidlertid en mindre kompliceret transformation, når den enkelte går fra at agere som individ til at agere som deltager i et team eller en gruppe. Den individuelle oplevelse af identitet bliver ikke på samme måde truet, eftersom der i den lille gruppe lettere opstår en uformel nærhed og en friere udveksling af individuelle erfaringer. Dermed vil den grundlæggende ambivalens, der ifølge mine teorier generelt er forbundet med deltagelse i grupper, gøre sig mindre gældende. Med et antal deltagere, der varierer mellem to og fem i de her omtalte team, kan individet i mindre grad forsvinde end i pædagogisk råd, og de indre billeder af, hvordan de andre i gruppe er som personer og professionelle, bliver i højere grad realitetstestede.

Samtidig med at nærheden således er den lille gruppes styrke, udgør den også en angstprovokerende faktor. Den enkelte kan bestå sin prøve i gruppen og blive anerkendt og integreret, men risikerer også ikke at klare prøven med reel eller uformel eksklusion til følge. Intimiteten skaber dermed på den ene side forventninger om personlig og professionel integration, og på den anden - hvis integrationen ikke lykkes - skuffelser og aggressioner. Det er således en ramme, der faktisk og *in-the-mind* repræsenterer muligheden for både bekræftelse og afvisning. Dette gør samarbejdet i teamet til en opgave med både praktiske og følelsesmæssige dimensioner.

Nærheden er således er teamets styrke, men den udgør også en angstprovokerende faktor. Den enkelte kan bestå sin prøve og blive anerkendt og integreret, men risikerer også ikke at klare prøven med reel eller uformel eksklusion til følge.

Intimiteten skaber dermed på den ene side forventninger om personlig og professionel integration, og på den anden - hvis integrationen ikke lykkes - skuffelser og aggressioner. Teamet eller den lille gruppe er således en ramme, der faktisk og *in-the-mind* repræsenterer muligheden for både bekræftelse og afvisning.

## II. Kærlighed eller professionalisme?

De fire team, som jeg analyserer i dette kapitel, er eksempler på, at gymnasieskolen på undersøgelsestidspunktet befinder sig i en overgangsperiode. Det er uklart, hvordan teamorganiseringen skal foregå, og også hvordan forbindelsen mellem de enkelte team og helheden skal udvikles. Diskussionen drejer sig bl.a. om, hvorvidt teamene skal være *kærlighedsteam*, dvs. selvvalgte team, eller *professionelle team*, dvs. nedsatte af ledelsen.

Udviklingsprogrammet som dokument fokuserer ensidigt på *opgaven*, mens lærere - i det mindste i første omgang - fokuserer på *gruppen*, når de skal indgå i team. Professionelle team støder imod manges ønske om at udøve personlig autonomi og om at indgå i sammenhænge, hvor de føler sig i selskab med *den gode kollega*. På et gymnasium har man fra ledelsens og den pædagogiske inspektors<sup>68</sup> side forsøgt at få lærerne væk fra kærlighedsprincippet, men med begrænset succes. En lærer forklarer:

Efterhånden som folk lærer hinanden at kende, så finder de ud af, hvem man har det godt sammen med, og i forbindelse med klassedannelser, så er det jo sådan at folk finder frem til dem, de ved de kan fungere sammen med ..sådan er det [...] På pædagogiske dage, hvor vi har siddet i grupper på tværs af alt muligt, hvor man har meldt sig efter interesse, i nogle tilfælde har man så fundet andre, end man plejer. .det har så båret frugt, det har det...i nogle tilfælde, men det er jo en problemstilling, man kender i alle gymnasier [...] vi kender jo hinanden alle sammen.

Kernen i dette er "vi kender jo hinanden alle sammen". På praktisk talt alle skoler har mange lærere uformelt arbejdet sammen i mange år og oplevet hinanden fra mange vinkler, og i forlængelse deraf har de etableret venskaber med de beskrevne familieagtige konnotationer. *De gode kolleger* vil ofte være nogle, der stammer fra samme identitetsgruppe, dvs. med et sammenfald i alder, køn, familiemæssig baggrund og interesser (Aldefer, 1987: 205). Den ledelsesmæssige pointe med de professionelle team, der går ud på at fordele personer med meget forskellige

---

<sup>68</sup> Pædagogisk inspektør er en lærer der indgår i skolens ledelsesteam med særligt ansvar for den pædagogiske udvikling på skolen. Denne inspektors status og råderum er meget forskellig fra skole til skole.

opfattelser og resurser, vækker således ikke umiddelbar genklang hos de fleste lærere. Tilsyneladende overdøves ubehaget ved at skulle vælge og blive valgt af behaget ved at kunne komme til at danne team med velkendte og personligt nære kolleger.

Princippet om selvvalgte team understøttes af erfaringer med, at bekendtskab over længere tid fører til, at mennesker afstemmer deres gensidige forventninger til hinanden. Dermed etablerer de udtalt psykologiske kontrakter, som gør samarbejdet mere forudsigeligt. I en kontekst hvor samarbejdet skal etableres *professionelt*, dvs. i en ny gruppe og sammen med nye personer, er der derimod et større rum for projektioner, og dermed også følelser af uoverskuelighed, fantaserede farer, og således også angst. De enkelte og gruppen ved ikke, hvad de kan forvente, og dermed kan de heller ikke psykisk tage højde derfor. Der er heller ikke – som i velfungerende kærlighedsteam – udviklet metoder over lang tid til i fællesskab at integrere personlige, faglige og statusmæssige forskelle samt en prioritering af teamets aktiviteter i forhold til deltagernes andre engagementer. Kærlighedsteamet har således indbygget en vis psykisk og social forudsigelighed og foretrækkes, fordi det umiddelbart ligger i kulturel forlængelse af *hjemmet*. Det er dog også i *modsatning* dertil, idet teamet bygger på en selektion af bestemte kolleger (søskende) og eksklusion af andre.

Det professionelle team derimod, understøtter princippet om fællesskabet: Alle kan samarbejde med alle. Imidlertid repræsenterer denne form for team en dobbelthed, der henviser til en mere generel udviklingstendens i det moderne arbejde. Det personliges betydning søges reduceret ved, at det er opgaven, der ses som det væsentlige, ikke gruppen. Samtidig er det nødvendigt for selvstændigt at kunne løse opgaven, at de forskellige teammedlemmer anvender deres empati og forhandlingsevne.

I 1990'erne var teamene primært organiseret som kærlighedsteam, hvilket må formodes at hænge sammen de beskrevne præferencer i lærergruppen for dette princip, og med en forestilling om, at ideen om team på den måde ville være lettere at gennemføre.

I selve sprogbrugen ligger der imidlertid en klar præference for det *professionelle* princip, eftersom "professionel" konnoterer ekspertise og målorientering, mens begrebet "kærlighed" hentes fra den intime sfære og fremstår i en arbejdssammenhæng som et fremmedelement med en ironisk undertone. Ud fra et instrumentelt og rationelt defineret begreb om professionalitet er oplevelser og følelser nemlig ubetydelige for en fagperson, og jo mindre man lægger vægt på



følelser, jo mere *professionel* er man (Ellen Ramvi, 2003: 48). Når man går på tværs af de personlige præferencer, begrænses intimiteten.

Min undersøgelse viser imidlertid det paradoksale, at de professionelle team fungerer *mindre* professionelt end kærlighedsteamene. De sidste arbejder mere resultatorienteret i forhold til systemet og skaber større tilfredshed for deltagerne. Således kunne de se ud til at bekræfte de kritiske røster om de negative aspekter ved de mere distancerede og udskiftelige samarbejdsrelationer. Alligevel er det professionelle team det foretrukne valg i fremtidens gymnasieskole. Dette er begrundet af, at kærlighedsteamenes fordele først og fremmest udnyttes af en mindre gruppe af lærere, som er venner i forvejen, og dermed skaber de både praktiske og professionelle problemer. Desuden kan kærlighedsteamene ses som en potentiel trussel mod magtbalancen i pædagogisk råd.<sup>69</sup> Et stærkt team med stor uformel magt vil - ud over at skabe splittelse i lærergruppen - også kunne indgå i en konkurrence med ledelsen om, hvem der reelt styrer skolen.

Valget af det ene eller andet princip for teamdannelse rækker således indholdsmæssigt ud over blot at være en metode til at sammensætte team. Begge organiseringsformer er kulturelt dobbelttydige, og direkte adspurgt er lærerne i det foreliggende materiale tøvende over for at skulle vælge det ene princip frem for det andet. Gennem analyser af de eksempler på team, der indgår i mit empiriske materiale, diskuterer jeg konkret, hvordan fordelingen af *opgave* og *gruppe* får betydning for, hvordan teamene opleves af lærerne, og hvordan de fungerer som arbejdsgrupper set i relation til udviklingen af organisationen som helhed. I forlængelse deraf diskuterer jeg påstanden om, at de langvarige arbejdsfællesskaber er at foretrække set ud fra de ansattes perspektiv.

### III. To typer af team

Samarbejdets udfordringer for kærlighedsteamene ligger umiddelbart i deres relationer til de kolleger, der er valgt fra. Derimod er det professionelle teams største udfordring, at det skal opbygge psykologiske kontrakter og sætte ikke eksklusive grænser mellem teammedlemmerne i et team, hvis levetid er relativ kort.

---

<sup>69</sup> Da jeg kontaktede ledelsen på et gymnasium telefonisk, sagde en inspektør, at de på skolen foretrak professionelle frem for kærlighedsteam, fordi de ikke ønskede, at nogle team skulle tale med større vægt på pædagogisk råd end andre.

De team, der analyseres i det følgende, spejler hinanden negativt. De tre kærlighedsteam har en høj grad af autonomi, en fælles høj status, tilhører samme generation og stemmer overens i holdninger til eleverne og den nødvendige arbejdsindsats. Men frem for alt oplever de, at teamet har *mening*. Det professionelle team, derimod, kan ikke rigtig se *meningen* med samarbejdet. Deltagerne forbinder det med begrænset autonomi, relativ lav status og forstyrrende faglige og generationsmæssige forskelle. Ikke overraskende fungerer de kærlighedsteamene som sagt bedre end det sidste. Men mere overraskende er det, at ingen af disse team realiserer en optimal balance mellem opgavens og gruppens krav, når disse ses i både teamets og organisationens perspektiv.

#### *Kærlighedsteamenes intrapsyriske og interpsyriske relationer*

De tre kærlighedsteam, der præsenteres i det følgende, har fordelt deres indbyrdes roller, og dette er sket næsten umærkeligt med plads til og udnyttelse af individuelle forskelle:

Jeg er mere organisatorisk anlagt end Karsten. Til gengæld har han meget fritflyvende ideer, og de to andre følger på deres måde med os.

Forventningerne til hinanden er på plads i disse team, og det er karakteristisk at roller "ikke [er] noget vi diskuterer". De enkelte medlemmer finder sammen i en fælles identitet som omfatter en entreprenant indstilling til den generelle udvikling, men også en negativ afgrænsning fra den øvrige lærergruppe. Teamet repræsenterer både et *helle* og et afsæt for udvikling, der baserer sig på gensidig inspiration og personlig afstemning. Teamets positive selv vurdering sættes i kontrast til andre på lærerværelset. Dette gælder i forskellig grad for de tre kærlighedsteam, jeg har indsamlet beretninger om: *Mandeteamet*, *kvindeteamet* og *generationsteamet*.

#### *Mandeteamet*

Fire mænd (Olav, Karsten, Henning og Lars) i 50erne er samlet i et team. De har sammen erfaringer fra et *før*, der er udspændt over mange år, og et *nu* hvor de arbejder sammen om et pædagogisk udviklingsprojekt. Teamet er i systemet placeret mellem ledelsen og resten af lærergruppen, idet en af deltagerne er inspektør. De tilhører den del af lærerne, som har ledelsens bevågenhed, og i lærergruppen har de kulturel status af A-lærere. Deres uformelle – og for en enkelt lærers vedkommende også formelle – placering som *promoted sibling(s)* er det fælles

udgangspunkt, og dette etablerer en indbyrdes fælles identifikation på tværs af de faglige differentieringer.

Lærernes fag dækker humanistiske og samfundsvidenskabelige fag, men ikke naturvidenskabelige fag. Det tværfaglige i teamkonstellationen ses som særdeles inspirerende, hvilket bl.a. understreges af Olav:

O: Inspirationen ligger i [...] mange ting, der behøver det jo ikke ligge inden for faggruppen, det kan jo også være på tværs, teamshare, jeg diskuterer meget med Henning og Karsten, jeg diskuterer meget ...

Å: Så i virkeligheden er det måske mere knyttet til noget tværfagligt nu?

O: ja, det er det blevet, det er det, oplagt, og det hænger bl.a..... Det er der mange forklaringer på, en af forklaringerne er at jeg laver noget der ikke har noget at gøre med undervisningen, som er forskning omkring undervisning og elever og den slags ting. Og det er jo ikke noget der er bundet til faggruppen..

Den positive holdning til det tværfaglige engagement samt projekterne uden for skolen gør, at teamet opfattes, og opfatter sig selv, som differentieret fra resten af lærerkollegiet. Forholdet til skolens ledelse er på både det umiddelbare og det psykodynamiske niveau et vigtigt aspekt af dette. Autoriteterne højere oppe i systemet har status af magt og betydningsfuldhed, og bliver projektivt identificeret med at være noget *særligt*. Når teamet udfører opgaver fra ministeriet, introjiceres magt og prestige fra denne instans i gruppen, hvilket bidrager til skolens prestige, og i denne kan rektor spejle sit og gymnasiets værd. Dermed skabes både en praktisk og symbolsk forbindelse mellem teamet og skolens rektor og ledelse, og dette understreger afstanden til resten af lærerkollegiet.

Olav arbejder - også uden for teamet - især sammen med Karsten. De to andre i teamet har også engagementer end den såkaldt normale undervisning, men hver for sig. Der befinder sig således en alliance i det større team, der har parkarakter, men uden at dette fører til, at den øvrige del af gruppen føler sig ekskluderet. Hele teamet er aktive led i gennemførelsen af nye pædagogiske tiltag i gymnasieskolen, og de har klare holdninger til, hvad der skal ske i gymnasieskolen, holdninger, der i mange, men ikke i alle henseender følger Udviklingsprogrammets udmeldinger. Det er det fælles projekt, og den uddannelsesmæssige debat i den samfundsmæssige offentlighed er et vigtigt diskussionsemne. Teamet giver dog også eksempler på, at personlige emner kan tages op i krisesituationer, og den delte irritation over besværlige elever og kolleger får udløb i humoristisk turnerede skældsord, som kalder på den fælles latter.

Fordelingen af roller mellem teammedlemmerne er således anerkendt og inderliggjort over mange år, så samarbejdet fungerer relativt gnidningsfrit. Der

hersker en stærk loyalitet og solidaritet mellem teammedlemmernes "vi", og det fremstår også i interviewene som vigtigere for teamet at bekræfte dette fællesskab end at diskutere uenigheder og forskelle.

Lærerne i dette team demonstrerer, at de både arbejder tværfagligt og innovativt omkring moderniseringen af skolen, og derudover har de en fælles strategi, der udtalt går ud på at understrege dets fællesskab og følelse af at være *den gode arbejdsgruppe*.

Netop humoren og den indforståede latter har en vigtig identitetsskabende funktion. Kønnen er for mandegruppen koblet til en særlig form for humor ("den rå, men hjertelige mandetone") og fungerer som markør af en grænse mellem "dem" og "os" på skolen. Det at hævde sin maskulinitet er nemlig ikke noget, der er integreret i skolens kultur. "Det skal du ikke sige højt" siger Henning, da han fortæller om teamets specielle mandetone. I sit udgangspunkt får gruppen dermed også identitet i noget, deltagerne med en humoristisk distance betegner som et hemmeligt broderskab. Det mandlige idealiseres, og det kvindelige (i nogle udgaver) devalueres. "Vi" i den mandekønnede gruppe symboliserer et fælles oprør mod en udvikling, der indebærer "for megen snak og for lidt handling", hvilket især associeres til bestemte kvindelige kolleger. Teamets handlekraft understøttes af, at gruppen fastholder retten til at leve sit eget liv uden at blive forstyrret af indgreb fra andre, og det får den i vidt omfang også lov til af ledelsen. Dermed udgør teamet et relativt lukket system, også selv om den betaler sit til den fælles kasse i form af tillidsposter og indspark til kollektive initiativer på skolen. Teamets interne diskussioner formidles ikke videre, hvilket stemmer overens med den adfærd, der demonstreres af *ildsjælene* på forsøgsgymnasierne. Dette sker angiveligt, fordi *de andre* ikke er interesserede i at diskutere de pædagogiske og tværfaglige implikationer af forandringerne. For gruppen bestyrker afstanden til lærergruppen det indbyrdes fællesskab, idet de har en viden og nogle informationer, som de andre ikke har.

Internt har teamet karakter af *fusion*, der ytrer sig som modstand mod at lade uenigheder komme til verbalt udtryk. Jeg tolker det således som et ubevidst ønske om at bevare det ideelle fællesskab, når vrede ensidigt rettes mod instanser uden for teamet: Mod amtet, mod nogle af de kvindelige lærere og mod kolleger, der ses som mindre udviklingsparate. På et psykodynamisk niveau signalerer dette, at der er tale om, at den indre fred opretholdes af, at frustrationer placeres andre steder end i gruppen. De indbyrdes psykologiske kontrakter handler således om at fastholde hinanden i de roller, som uudsagt er fordelt mellem deltagerne.

### *Kvindeteamet*

Jeg har i denne sammenhæng valgt at acceptere, at team også kan bestå af to personer, selv om et samarbejde mellem to gruppodynamisk er markant forskelligt fra samarbejdet mellem tre eller flere personer. Forskellen ligger i, at der i det sidste tilfælde er mulighed for en opdeling, hvor to er sammen, og en (eller flere) er udenfor, således som konstellationen er i den oprindelige far-mor-barn relation. Parret opnår en større kontrol med hinanden, idet de kun har deres gensidige interaktion at tage vare på.<sup>70</sup> Hvis en flerenighed accepteres, implicerer det muligheden for, at tredjeparten udnytter sin position til at betragte de andre udefra, og vedkommende risikerer desuden selv at blive betragtet. I treenighedens perspektivskift kan denne enkelte således skiftevis observere sig selv, de andre og forestille sig selv observeret udefra. Dette udvikler evnen til at reflektere og bringe sig i metaposition. Team med flere deltagere skaber således en øget dynamik. (Gammelgaard, 2000: 92-93). Imidlertid indebærer risikoen for eksklusion et væsentligt angstfuldt aspekt af den større gruppe. Således kan der både i de personlige relationer og i organisationen som helhed iagttages en præference for parrelationer. Den traditionelle relation mellem en lærer og en klasse kan f.eks. ses som en parrelation, hvor fraværet af en tredje gør, at de to parter – på godt og ondt - kan udvikle særegne interaktionsformer.

Birte og Katrine, der er henholdsvis 45 og 55, danner et professionelt par og betragter sig som et team. De to har som mandegruppen et langt *før*: Samarbejdet begyndte for ca. ti år siden og omfatter mange forskellige faglige og pædagogiske projekter, der indgår i moderniseringen af både deres egen og andre skoler. Det har også omfattet samarbejde med andre kolleger, men de to personer har altid dannet kernen i arbejdsfællesskabet, og ingen andre er for længere tid blevet optaget i deres team.

De to kvinder opfatter sig selv som både et "vi", der adskiller sig fra de øvrige kolleger, og også som et udskilt par:

Jeg ved ikke hvor meget de er bange for os, mere vi er irriterende en gang imellem, fordi..  
..men det er også fordi ..Den er også dobbelt ved jeg ..vi repræsenterer ..vi er lidt  
tvillingeagtige, vi er lidt to, på den ene side, på den anden er vi også dem der skubber  
tingene lidt frem, ikke for at føre os frem nu, vi er jo lidt i spidsen engang imellem ...vi er  
dem der laver IT- kurser for resten af befolkningen , nu må I komme op af stolene, nu skal vi i  
gang med *det*, og nu skal vi i gang med *det* ..vi skubber jo også til deres magelighed, og de

---

<sup>70</sup> Jeg uddyber ikke denne problematik, men en pargruppe kan oplagt have en skjult tredje i form af mere eller mindre skjulte alliancer med personer uden for parret.

siger, åh nej, skal vi nu det, og er det nu virkelig nødvendigt osv., så på den måde bliver tingene også kørt sammen til at vi kan være *a pain in the ass* engang imellem, ikke, både fordi vi hele tiden er ulideligt sammen, og så kommer vi med noget nyt. Der er mange af de ting vi har sat i gang som vi har måttet kæmpe igennem på pædagogisk råd, så nogle gange har vi været med til at skabe sådan en trist stemning på pædagogisk råd og det er jo altid problematisk synes jeg ..og det er jo ikke fordi vi kommer og vil skabe den, men det er fordi, så vil vi have lov til at lave et nyt forsøg, og så bliver alle folk urolige, så skal der nu laves om på timetallet, så....

Katrine følger Birtes udsagn op med:” Det kan faktisk godt svække vores arbejdsglæde”. Dermed beskrives dette team sig selv som på forkant med udviklingen. *De andre* beskrives som konservative og ”magelige”, og i forhold dertil understreges teamet dets selvforståelse som de aktive og entreprenante.

Kvinderne nævner imidlertid også modsætninger i forhold til *stærke* grupper på skolen. Men den mest markante konflikt udspiller sig i relationen til rektor, hvor kvindeteamet udgør – set igennem deres optik - et truende ”de”. Således etableres alligevel en tresidet konstellation, hvor teamet gennem en tredje- og fjerdeparts øjne – rektors og *de andres* - betragter sig selv udefra, men tilsyneladende forstærker dette blot det indre sammenhold.

Kvinderne oplever deres samarbejde som både personligt og fagligt udviklende:

Det betyder da meget ..at jeg ved, at man ved at man ikke mister ansigt eller sådan noget, hvad skal jeg sige....Du er i de der trygge hænder hvor det kan siges at det dér er noget vrøvl, og den går ikke, eller også så får man lov til at tale så længe, så efterhånden finder man ud af at sige det rigtige. Det er fordi vi har i høj grad af coaching rolle i forhold til hinanden hvor vi giver rum for hinanden til at komme frem til det det skal være.

Idealet om et containende fællesskab realiseres i dette team. Problemer kan afleveres, blive tilført mening og derefter afleveret i ordnet form. Hensynet til *fagforeningstid* kommer i dette - som i det beskrevne mandeteam - slet ikke på tale. I stedet ses arbejdet som et tidsmæssigt *flow*, dvs. som forløb hvor grænserne mellem fritid og arbejdstid, *din* tid og *min* tid flyder over i hinanden, idet kvindernes fællesaktiviteter også omfatter besøg i hinandens familier og delte fritidsinteresser.

Dette team – parret – forener i lighed med mandeteamet, kærlighedsteamets modsætninger: De to lærere er lige i deres engagement i hinanden og i deres fælles opgaver, og de sætter relativt autonomt deres egen dagsorden. De kan formulere og rumme hinandens besvær, også i forhold til eleverne. Men i forhold til resten af skolen, bygger deres strategi på princippet om *den private praksis* – også selv om de kommer med vigtige initiativer i forhold til organisationens samlede udvikling.

Intensiteten i arbejdsfællesskabet markerer klare grænser i forhold til andre og kan forklare en del af de beskrevne modsætninger. Kvinderne fremtræder som iderige og aktive, hvilket tilsyneladende skaber grundlag for konkurrence og mindreværdsfølelse blandt kollegerne. Der er imidlertid næppe tvivl om, at de to kvinder i tillid til deres dygtighed ønsker at sætte deres præg på skolen. Som de selv mere end antyder, gør de det sådan, at ikke alle kan følge med. Kvindeteamet har i modsætning til mandeteamet en konflikt med ledelsen, og dette kan netop tolkes som et tegn på, at deres betydning og status gør dem til kombattanter om magten på skolen. I mandeteamet, derimod, er en af lærerne inspektør og en potentiel trussel er dermed afværget.

For begge team repræsenterer *gruppen* således teamet, ikke den store kollegiale gruppe.

#### *Generationsteamet*

Ole (30) og Line (40) er "alene to" i deres team og har et samfundsvidenskabeligt fag til fælles. Skolen har en tutorordning, men det lidt specielle er, at Ole oprindeligt havde fået tildelt en anden tutor, men "det afhænger jo af hvem man svinger med", så Line fungerer i rollen i stedet. Teamet er endnu et eksempel på et par, men det ligger klart i forlængelse af tutorordningen. Det har en helt klar opgave, der ligger inden for gymnasieskolens traditionelle hverdag. Ole er nyansat og skal indføres i professionen, og Line har været en del år på skolen. Han kan tilbyde opdateret faglig viden, og hun har erfaringen.

Samarbejdet er kommet i stand ved, at de to har fået øjnene op for hinandens kvaliteter ved et tilfælde i et succesrigt tværfagligt forløb. Således er deres samarbejde et eksempel på et ideelt forhold mellem de forskellige generationer, men ikke på et resultat af de planlagte bestræbelser på at føre erfarne og uerfarne sammen. Helt uformelt bryder disse to lærere med organisationens regler og etablerer deres egne. Ved at danne team ud fra forskelle i roller, undgår de to personer potentielle rivaliseringer og konflikter. Den undervisningsmæssige autoritet ligger hos Line, uden at det er krænkende for Ole. Samtidig er deres samarbejde, deres "vi", opstået som en følge af et valg, og de har således også et bekræftende personligt indhold.

Samarbejdet peger således på, at tutorordningen, der er udtænkt som en måde at integrere nye lærere på, også konfronteres med dilemmaet mellem personlige præferencer og det professionelle princip om, at alle kan arbejde med alle.

#### *Kærlighedsteam og organisation*

Kærlighedsteamenes strategier går ud på at etablere en velforankret eksklusiv identitet, og dette præsenterer overordnet et problem for de kollegiale forhold i organisationen. Men disse team har også en del at tilbyde, idet de bringer nye tanker og ideer ind over skolens grænser. Et spørgsmål, som ikke kan besvares her, er om skoler helt kan undvære team, der består af lærere, som etablerer særlige og intense arbejdsfællesskaber. Kærlighedsteamene er eksempler på en *sofistikeret* brug af afhængighed (Bion, 1961: 96-98). De forskellige personer ser sig selv som afhængige af de andre i teamene med henblik på at udvikle sig med de opgaver, de har påtaget sig. Dermed viser de, at når der *er* kærlighed, fremmer det principielt visse sider af arbejdet, samtidig med at eksklusiviteten også er et problem både praktisk og kollegialt i den større sammenhæng. De sider af hverdagen, der i den forbindelse efterlades "unspoken" (Dawson, 1994: 24), er det enkelte teams afhængighed af det øvrige system i både praktisk og psykodynamisk forstand. Benægtelsen af denne afhængighed udgør en subjektiv gevinst for teamet, idet deltagerne oplever, at de frit kan opfylde deres behov for en indre fusion og en ydre afgrænsning i forholdet til andre i lærergruppen.

I teoretisk analytisk forstand kan de to først beskrevne team forstås ud fra mekanismer, der betegnes som *manisk forsvar* (jf. kapitel 2), og det, der forsvarer imod, er opløsningen af gruppen som ideel enhed. Modsætningen mellem teamet og andre i lærerkollegiet bygger på et "vi" som et unikt fællesskab sat over for *de andre*, der omfattes med foragt. Forholdene på disse skoler kan dermed sammenlignes med forholdene på nogle af forsøgsskolerne.

Der eksisterer imidlertid ubevidst, indre bånd mellem de to dele af organisationen, idet de gensidigt definerer hinanden. Gennem projektive identifikationer tildeler lærergruppen hinanden roller, som begge parter identificerer sig med: Der er et "vi" og et "dem", og ifølge de interviewede lærere ved de fleste, hvor de hører til.

Set ud fra den organisatoriske helheds synsvinkel hæmmes opfyldelsen af skolens samlede mål således af de strategier, der på psykodynamisk niveau udfoldes for at bekræfte gruppernes indre identitet og sikkerhed. De skaber en afstand mellem lærerne indbyrdes, og dermed sikres der ikke et grundlag for dialog og læring med henblik på den fælles hovedopgave i organisationen som helhed. I det perspektiv repræsenterer de to førstnævnte team *for meget gruppe*, og *for lidt opgave*, også selv om de, set fra andre synsvinkler, bidrager positivt med inspiration og kvalitetsudvikling.



#### IV. Et professionelt teams intra- og interpsykiske relationer

Den overordnede ideologi bag det professionelle team er, at alle skal og kan samarbejde med alle. Det eksempel på et professionelt team, som jeg sidst i dette kapitel inddrager i min analyse, modbeviser denne antagelse.

Teamet har en mere differentieret sammensætning i sammenligning med kærlighedsteamene. Det består af fire: Tre mænd og en kvinde mellem 28 og 60 (Christian, Anders, Beate og Helge), og består af lærere med humanistiske og naturvidenskabelige fag.

Opgaven i det pågældende team er defineret som et samarbejde omkring elevernes trivsel, hvilket hovedsageligt går ud på at være opmærksom på elever, der er i fare for at droppe ud af gymnasiet. Jeg henviser derfor til det som *trivselsteamet*.

Det er dog uklart for teamet, hvorfor denne opgave netop skal løses i et tværfagligt team. Helge ser således en modsætning mellem målet om tværfagligt samarbejde, der udstikkes ovenfra, og de konkrete problemer han selv oplever i forbindelse med undervisningen:

Ja, men vi har altså fået defineret en lang række formål [...] vi er sådan nogle praktiske grise, sådan på mellemliderniveau – det synes jeg, der er meget af i det der teamarbejde, man skal tage sig af og arrangere en masse ting som..eh...jeg synes hellere vi skulle arbejde sammen og løse nogle problemer i klassen ..eller stille nogle mål..eller et eller andet med klassen..

Modsætningen mellem udsagnet om, at teamet får "defineret en lang række formål" og så senere et udsagn om, at "jeg synes hellere vi skulle arbejde sammen og løse nogle problemer i klassen" er signifikant. Dette illustrerer en kontrast imellem to verdener: Den abstrakt administrative og den konkrete og praktiske i forbindelse med undervisningen.

Det professionelle team bliver efter kort tid enige med hinanden om, at den fælles klasse er "problemløs", og dermed at der ikke er grundlag for at opretholde teamet:

Denne klasse som vi nu snakker om, som vi sidste år havde team om, det er den mest problemfrie klasse vi har haft i mange, mange år, så derfor havde vi næsten ikke noget at snakke om .... og derfor, ja det var stort set overflødigt.

Den umiddelbare opgave kan ifølge lærerne løses mest hensigtsmæssigt ved, at de hver især mailer eller ringer til hinanden og taler med studievejlederen, hvis problemer skulle opstå. Således arbejder lærerne uformelt sammen om opgaven på

en måde, de er vant til. Deltagerne ønsker derimod ikke at bruge tid på at finde ud af, hvad de ellers kan bruge hinanden til.

### *Fag og trivsel*

Selv om de enkelte team karakteriseres som "selvstyrende", så er der knyttet specifikke mål til teamet, som er resultat af et krav fra oven. I dette tilfælde er det, at frafaldet på gymnasiet skal bringes ned. Dette mål kan teamet ikke principielt erklære sig uenig i, og der udtrykkes endog en anerkendelse af, at der rettes opmærksomhed mod elever i farezonen, men overordnet er det *kravet*, der optræder forrest i lærerteamets bevidsthed:

Ja, altså principielt, er det ubehageligt at få rykket noget ned over hovedet .. men det var jo også ubehageligt at eleverne gik ud tidligere .. meget ubehageligt .. jeg har været med til det et par gange . Og det var meget meget ubehageligt - og det undgår vi nu .. så derfor .. men det er principielt ubehageligt at få noget trykket ned over hovedet...

Anstødsstenen er – udtrykt af Christian - i sidste instans at "få trykket noget ned over hovedet". Dette "noget" henviser i min tolkning ikke til selve det at skulle holde øje med mulige frafald blandt eleverne – det mener lærerne jo er et fremskridt. Derimod ser jeg teamets uvilje i lyset af, hvad Christian og andre lærere har formuleret i de individuelle interview, og som handler om, at det er en overskridelse af gymnasielærerens vante opgaver at lærerne skal forholde sig til andre sider af elevernes verden end den faglige. Gymnasielærere har heller ikke tidligere undladt at interessere sig for eleverne som personer, men et påbud om en sådan interesse opfattes som endnu et tegn på, at gymnasielærerens rolle ændres i retning af folkeskolelærerens. Jeg tolker reaktionen i teamet som opposition mod en tværfaglighed, der opfattes som et angreb på den professionalitet og lødighed, som lærerne forbinder med at være ekspert inden for et bestemt fag. I den forstand angribes lærernes professionelle identitet gennem ledelsens krav. Dette ser jeg som grunden til, at teamet får flyttet opgaven over på studievejlederens bord, og i øvrigt afviser, at der egentlig er problemer i klassen, der er værd at beskæftige sig med. At de faglige problemstillinger kunne inddrages i den tværfaglige diskussion om klassen, synes slet og ret utænkeligt. Det professionelle teams opposition skal dermed også ses som forskudt *modstand* mod en struktur, der ikke opleves som tagende hånd om presserende faglige og pædagogiske problemer i arbejdet.

På denne baggrund er det interessant at overveje, hvorfor dette team har meldt sig som interviewpersoner. Jeg spurgte dem om det efter, at båndoptageren var slukket, og de fortalte, at rektor havde lagt et pres på lærerne på et møde i

pædagogisk råd. Der var ikke nogen, der i første omgang ville melde sig, men efter en tid erklærede dette team sig villigt. Det er paradoksalt, at netop et team melder sig, der reelt har opgivet deres samarbejde. Det giver kun mening, hvis jeg ser det i et perspektiv, hvor teamet i interviewet ser en mulighed for at udtrykke noget, som de ellers ikke får sagt. Hvad dette *noget* yderligere handler om, bliver tydeligere i min uddybende tolkning af, hvorfor teamet opgiver deres samarbejde.

### *Antigruppen og den gode gruppe*

Det fremgår senere i interviewet med trivselsteamet, at som helhed går disse lærere ikke ind for selve ideen om tværfaglige team. Samtidig fremhæver de, at dette ikke beror på uvilje mod at samarbejde på tværs af fagene. Det har flere af dem gjort med stor fornøjelse, og der nævnes musicalgruppe, supervisionsgruppe og forskellige emneprojekter. Disse former for samarbejde er dog alle frivilligt organiserede.

Opløsningen af teamet skal derimod markere en modstand imod påbuddet om at deltage i tværfaglige team. Helge indleder interviewet med at kridte banen op ved at fremhæve, at "vi siger ikke hvad skal vi, men hvad kræves der", og hans jævnaldrende kollega Anders nikker bifaldende. Men udsagnene modsiges hurtigt derefter af, at Helge udtrykker en utilfredshed med, at forskellige faggrupper er sat sammen i teamet:

Det er mærkeligt at man udpeger tre fag til at deltage i team [...] og ikke dem som har lyst til at deltage...altså dansk og musik skal dæleme ind i det.[...] vores forudsætninger er sådan set meget forskellige.

Frustrationerne over teamet rettes her først og fremmest mod det administrative system på skolen, der kræver en tværfaglighed, som denne lærer som kollega og pædagog ikke har "lyst" til og kan se meningen med (jf. de skal "dæleme ind i det"), men hvis direktiver lærerne i øvrigt – når de taler som loyale embedsmænd – har pligt til at følge. Modviljen mod det tværfaglige bekræftes af et tredje teammedlem, Christian:

Man tænker hvad fanden. ..men det er jo mere naturligt, langt mere naturligt, selvfølgelig i faggruppen.[...] min umiddelbare reaktion må være at det er langt mere positivt .. ikke fordi det er negativt at arbejde med dem...men, men det er sådan lidt en gang imellem ..

Christian tillader sig at omtale de øvrige deltagere som ret ubetydelige partnere sammenlignet med det "naturlige" faglige samarbejde. Dette kan han gøre, fordi man tilsyneladende er enige om at tage afstand til tværfagligheden, og dermed bliver afvisningen ikke personlig. Christian giver udtryk for, at kravet provokerer

ham, og dette sætter sig igennem i selve den sproglige formulering, hvor syntaksen går i stykker, og han mangler ord for, hvor meningsløst han "sådan lidt engang imellem" synes, det er. I modsætning dertil fortæller han meget mere sammenhængende og konkret om samarbejdet i faggruppen. I dette fællesskab forholder lærerne sig til spørgsmål om, hvordan de kan bringe eleverne op på et acceptabelt fagligt niveau i de naturvidenskabelige fag: "Vi har store problemer med elever fordi de får frygtelige karakterer, og hvad kan vi gøre?". Dermed henviser Christian til et konkret fagligt problem, han ikke kan se, at teamet kan hjælpe ham og eleverne med.

Dette team placerer sig som *vi andre*. Dermed repræsenterer det den ene pol i de underliggende kollegiale modsætninger, som både den uformelle og formelle hierarkisering af lærergruppen skaber. Oppositionen mod teamet skal derfor også ses som et forsøg på at gå imod en udvikling, der anbringer nogle lærere i en kategori, hvor de får status af sekundære. Ved at afvise grundlaget for teamet, markerer lærerne sig på måder, der svarer til *krakilerne* eller *øvbøverne* på møderne i pædagogisk råd. Teamets deltagere formulerer ikke deres protest i ord, men i deres handlinger. Krakilerne i pædagogisk råd er forsamlingens protesterende talerør, og tilsvarende påtager dette professionelle team sig en symbolsk funktion for fællesskabet. Teamets reaktion kan således ikke blot betragtes som bestemt af teamets interne processer, men også af den samlede lærergruppes i en organisatorisk sammenhæng, hvor protesten ikke har en offentligt anerkendt stemme.

I det lys kan det professionelle teams vægring mod overhovedet at etablere et samarbejde yderligere forstås som udtryk for en strategi, der har som ubevidst mål at kastre ledelsens (ministeriets, amtets) magt. Det skal demonstreres, at de udefra stillede krav savner mening set på baggrund af udviklingen i de generelle krav til lærerprofessionen og mere specifikt til enkeltfagligheden i især de naturvidenskabelige fag. I sidste instans forbindes teamet med afmagt og en proletarisering af gymnasielærerarbejdet.

Teamet repræsenterer en *antigruppe* (Nitsun, 2000:2-3) for deltagerne. Den bliver projektivt til genstand for de negative følelser som på forskellige niveauer forbindes med indskrænkning i lærernes autonomi, med uløste faglige og organisatoriske problemer og lærerens indbyrdes roller. Denne følelse forstærkes af de faglige uoverensstemmelser, der eksisterer mellem humanister og naturvidenskabslærere. De arbejder ud fra forskellige faglige tilgange, og dette

kommer til at spille ind selv i et samarbejde om trivsel, hvor det ikke umiddelbart drejer sig om faglighed.

I forlængelse af gruppens almene psykodynamiske konnotationer må der formodes også at være knyttet fantasier til denne sammenhæng, der handler om at etablere et *hjem*, en containende enhed i en gruppe. Et *ufortalt* aspekt af det professionelle teams mekanismer antages derfor yderligere at være skuffelse – hvor paradoksalt denne skuffelse end måtte synes at være – over, at teamet ikke magter at realisere en positiv emotionel og arbejdsmæssigt tilfredsstillende sammenhæng.

Etableringen af en antigruppe baseres imidlertid ironisk nok på en emotionel overensstemmelse mellem teammedlemmerne som gruppe. Her samler deltagerne sig om reelt at opløse teamet og søge tilbage til den enkeltfaglige gruppe, hvor de enkelte lærere principielt er genkendte, anerkendte og har identitet.

I interviewet med det samlede team er det dog påfaldende, at en potentielt divergerende stemme ikke høres. Beate, der er ny lærer, har i enkeltinterviewet markeret holdninger, der går direkte imod udtalelser i dette interview, men her siger hun ikke ret meget. Dette ser jeg på baggrund af, at hun både generationsmæssigt, i forhold til eleverne og generelt til arbejdsmarkedet udskiller sig fra de øvrige i teamet. Som løst ansat og *moderne* er hun - bedømt ud fra hendes andre udtalelser - kun på gennemrejse i jobbet som gymnasielærer. Dette kan opfattes som endnu en underkendelse af de etablerede gymnasielæreres arbejde, og dermed som anledning til en modstand mod at lade denne forskellighed komme til orde. Om Beate selv bliver opsuget af gruppen som *gruppe*, eller om hun bevidst vælger at holde sig i baggrunden, kan jeg ikke afgøre. Under alle omstændigheder får teamet ikke bragt en indre opposition frem, der kunne have nuanceret dets reaktioner og overvejelser.

Det beskrevne professionelle team udviser ikke mange spor af de ideelle fordringer, som stilles til team ovenfra i systemet, og som handler om øget samarbejde på tværs af fagene og forandringsparathed. Vreden over at få teamet "trukket ned over hovedet" bliver tæt forbundet med at en række faglige og kollegiale problemer er uløste. I den situation opleves fagfællerne som de vigtigste samarbejdspartnere, og faggruppen som *den gode gruppe*. Dette valg understreger den opsplitting i subgrupper, der foregår i den samlede organisation.

## V. Sammenfatning

Et teams succes kan umiddelbart måles ud fra, hvordan lærerne selv oplever det. I de analyserede eksempler er kærlighedsteamene tydeligvis succeser for deltagerne, og det modsatte for det professionelle team. Set fra organisationens synspunkt er

succes imidlertid også knyttet til, hvordan teamet indgår i den samlede helhed, samt hvordan dets erfaringer almengøres og bearbejdes. I den forstand er ingen af disse team rigtige succeser. De forskellige team sidder inde med erfaringer, der belyser både konstruktive og vanskelige sider af den generelle udvikling, og som kunne anvendes f.eks. i forbindelse med udformningen af skolens eget udviklingsprogram, men de kommer ikke ud over de interne udvekslinger mellem teamets deltagere.

Der er ikke formuleret klare mål med teamene set i forhold til organisationens samlede læring og udvikling. Nogle gymnasier stiller krav om, at teamene skal videregive deres erfaringer. Eftersom man ikke har diskuteret *hvilke* erfaringer, der skal bringes videre, og *hvordan* de skal bruges, bliver opgaven diffus, og det viser sig også, at team i mit materiale løser den formelt. Man afleverer et stykke papir, men opfatter det ikke som et seriøst indlæg i en debat om, hvordan teamene fungerer. I stedet finder man i overensstemmelse med traditionen selv ud af, hvordan tingene skal fungere i praksis. Mande- og kvindeteamene fortolker deres opgaver ensidigt i forhold til *opgaven* og ikke til lærerstaben som *gruppe*. Derfor optræder disse lærere i højere grad som konsulenter end kolleger for de øvrige i lærere, og i deres symbolske roller som *promoted siblings* vækker de modstand. Der udvikles således ikke en dialog mellem lærerne, og dette understreger opsplittningen i *dem* og *os*.

Det professionelle team er et eksempel på *dem*, der udelukkes og udelukker sig selv som aktive deltagere i de forandringer, der pågår. De kan ikke fordele forskellige roller mellem sig i deres samarbejde, fordi de som kollektiv ikke kan se en mening med den fælles opgave, der i psykodynamisk forstand bliver forbundet med noget ydre, der truer med at opløse lærerens indre følelse af identitet.

I en meget uafklaret situation kan lærerne ikke påtage sig klare arbejdsmæssige roller, men må inddrage deres kompetencer som *personer* for at håndtere de formelle og uformelle krav. Arbejdet bliver dermed præget af en følelse af udsathed, eftersom en vis nødvendig distance ikke kan etableres ved at lærerne går ind i roller, hvis opgaver er rimeligt afgrænsede og overskuelige.

#### *Lærere som udsatte i forandringsprocessen*

De interviewede team viser – måske med undtagelse af det perfekte par i generationsteamet – at de er udsatte eller pressede af indre og ydre forhold i organisationen. De forskellige præmisser for opgaverne skal forhandles i hverdagen, hvor de praktiske problemer presser sig på. Dermed er også hele lærergruppen på det tidspunkt, hvor min undersøgelse foregår, involveret i en

kollektiv læreproces. Lærerne skal finde ud af at forholde sig praktisk og følelsesmæssigt til forandringerne og til at arbejde sammen på nye måder, der ideelt indebærer, at de også skal betragte samarbejdet ud fra en tredje – reflekterende - position, fra organisationens perspektiv. Denne læreproces er underkastet de samme angstfulde mekanismer, som gør sig gældende for eleverne. Læreprocessen implicerer, at lærerne skal erkende mangler i det, de ved og kan, og acceptere, at nogle ved og kan mere end andre, og at de får en delvist anden identitet ved at gennemgå læreprocesserne.

Hirschhorn (1997:18) beskriver udsathedens som et generelt træk i *postmoderne* organisationer. Hans konklusion er, at medarbejdere føler sig usikre, fordi deres opgaver og roller ikke kan præciseres, og de må derfor i højere grad inddrage deres personlige dømmekraft. En af reaktionerne på denne sårbarhed er tilbagetrækning. En anden – som er Hirschhorns utopi – er en udvikling af "a culture of openness" (ibid.:18):

The post-modern organization requires that individuals at all levels make themselves open to one another – how else can it draw on the individual creativity of its members? – but faces the stark reality that people don't wish to look incompetent or feel ashamed.

Den enkelte vil let komme til at opleve sig som inkompetent, når normerne og retningslinierne for det første ikke er relativt veldefinerede, og for det andet ikke kan diskuteres. Gymnasielærerne har imidlertid levet i en kollegial kultur, hvor der var få ekspliciterede normer, men eftersom disse normer er blevet indarbejdede gennem mange år, har de fleste kunnet navigere i den. Denne kultur er i opbrud både på grund af formelle og uformelle forandringer, og for ikke at demonstrere sin inkompetence i den nye sammenhæng, er det nærliggende at trække sig tilbage til de etablerede subgrupper, således som *antigruppen* er et eksempel på. Min tidligere fremførte pointe er, at samtidig med, at lærerne søger sammen i hver deres gruppe, øges behovet for at overskride denne opsplitning i de idealiserede forestillinger om sammenholdet i *hjemmet*. Dette modarbejder dannelsen af en ny "culture of openness", der bygger på, at vanskeligheder og muligheder i den fælles realitet kan bringes offentligt frem og konfronteres af organisationen som helhed.

## Kapitel 10: Samarbejde i to professionelle team

Det følgende skal ses om en uddybning af temaer, der er blevet præsenteret i forrige kapitel, og som handler om både de bevidste og ubevidste strategier, der bringes i anvendelse for at give socialt og subjektivt acceptable svar på teamarbejdets udfordringer. Fokus er her på to yderligere eksempler på professionelle team, og analysen vedrører fortsat den problemstilling, som handler om *task* og *gruppe*. I denne sammenhæng interesserer jeg mig særligt for, hvorledes organisationen og lærerstaben som kontekst får betydning for de enkelte team, hvor jeg i forrige kapitel fokuserede på teamenes betydning for organisationen som helhed.

De to professionelle team består af *Københavnerteamet*, hvor der er fem deltagere, og *projektteamet* med fire deltagere. Lærerne repræsenterer begge køn og de tre videnskabelige hovedretninger. Aldersspredningen er mellem 28 og 58. Mit materiale er, som tidligere angivet, indhentet via interview med teamet som helhed. Her ser teamene tilbage på deres fælles forløb, og dermed lægges en yderligere tolkning til den, som deltagerne foretog under selve forløbet. Jeg gengiver imidlertid lærernes historier om teamene som en proces uden, at jeg de fleste steder skelner mellem, hvordan lærerne oplevede situationen dengang og i interviewets tilbageblik, eftersom de to ting også blandes i lærernes fortællinger. Forløbene ligger i det første tilfælde  $\frac{3}{4}$  år tilbage i forhold til interviewtidspunktet, i det andet er det lige afsluttet.

Begge disse teams opgaver ligger uden for det tværfaglige emnearbejde, som mange ældre lærere har deltaget i tidligere. Den ene handler om nye evalueringsformer, den andet om projektarbejde. Måden hvorpå der konkret er



blevet arbejdet med opgaverne, træder i min analyse i baggrunden til fordel for de processer, der udspiller sig i teamene.

Teamene demonstrerer, at de strategier, der tages i anvendelse i forbindelse med gruppedannelsesprocessen og opgaveløsningen, hænger sammen med de betingelser, antagelser, konflikter, historiske modsætninger, statusfordelinger og særlige personsammensætninger, som findes generelt i organisationen. Disse forestillinger, fantasier og tanker tages med ind i teamet som deltagererfaringer, og her håndteres de på baggrund af teamets mere eller mindre åbenlyse interne magtforhold og personlige alliancer. Forskellige interesser og synsvinkler er forbundet med teamenes enkelte opgaver, og i den forbindelse er afklaringen af det rationelle indhold og perspektiv i opgaverne vigtig. Men i de tilfælde, jeg trækker her frem, er deres indhold og mening ikke formuleret direkte, og der hersker også tvivl blandt lærerne om, hvad perspektivet i deres forskellige opgaver er. Normalt hverken den teoretiske eller praktiske mening bliver imidlertid - som tidligere demonstreret - ikke diskuteret på møderne i pædagogisk råd,

Netop i de professionelle team kan uklarheden og diversiteten i opgavernes fortolkninger belaste de i forvejen uhomogene team, De søges bl.a. håndteret gennem strategier, der henter deres logik i forestillingerne om *hjemmet*, idet disse tilbyder en tilsyneladende orden og sikkerhed. Imidlertid er det ene af de to team, der analyseres i det følgende, eksempel på, at deltagernes meget forskellige erfaringer fra andre organisationer gør, at de samarbejder på måder, der er atypiske for gymnasielærerteam, og som bevæger sig ud over *hjemmets* rammer. Det andet team er et eksempel på, at lærerne ytrer en kritik, der vedrører gymnasiets samlede arbejde, men den bringes imidlertid ikke offentligt frem. Dette ser jeg i forlængelse af grundantagelser omkring *hjemlighed*, hvor konflikter behandles privat, og hvor demonstration af forskellighed modarbejdes.

### *A. Eksempel 1: Københavnerteamet*

Teamet er nedsat af ledelsen og består af Tue (49), Annemarie (55), Lisbeth (38), Helen (58) og Kasper (32) hvor Lisbeth, Annemarie og Kasper har et fag til fælles (dansk). Det er et 1.g-team, og det har dels ansvaret for et fælles intro-projekt, dels for koordinationen af møder o.l. Teamet har imidlertid en yderligere opgave, som det selv har valgt at påtage sig. Det skal udvikle kriterier for evaluering af

elevernes personlige og sociale kompetencer, hvilket skal indgå i skolens videre arbejde med evalueringer.<sup>71</sup>

Det introforløb, som teamet lagde ud med at organisere sammen, var en gentagelse af et tidligere gennemført forløb, men delvist med en anden lærersammensætning. Teamet oplevede forløbet som succesrigt og uden væsentlige samarbejdsvanskeligheder. Måske var arbejdet i højere grad et emnemæssigt parallelforløb end et integreret tværfagligt, men som udgangspunkt gav det teamet en følelse af at kunne noget som gruppe. Dette ændrede sig i forbindelse med den følgende opgave. Lærerne var i interviewene mest optaget af, hvad der skete med den sidste del af gruppens arbejde. Denne opgave var som udgangspunkt meget løseligt defineret både indholdsmæssigt og i forhold til, hvad der konkret skulle ske med resultaterne, når teamet havde afsluttet deres arbejde. Det var også i denne fase, at de største vanskeligheder - ikke uforudsigeligt - viste sig. Derfor fokuserer jeg på arbejdet med denne opgave.

Teamet angiver selv, at deres begrundelse for at melde sig til interviewet var, at de ønskede at lære noget af deres fælles forløb. De markerede i begyndelsen af interviewet, at de principielt går ind for det tværfaglige arbejde i team, men at de er trætte af de mange møder, og at de også gerne vil arbejde mere rationelt.

## I. Opgaven

Teamet har udnyttet mulighederne for at fastholde en vis *autonomi*: De har påtaget sig en opgave med udgangspunkt i nogle formuleringer i Udviklingsprogrammet om, at elevernes sociale og personlige kompetencer skal evalueres, men de er selv indstillet på at udforme retningslinierne for evalueringen. Det er en kurs, som alle

---

69. Ønsket om at afklare hvordan man kan evaluere personlige og sociale aspekter af elevernes kompetencer, udspringer af Udviklingsprogrammets generelle opfordringer til lærerne om at fokusere på disse træk ved siden af de faglige. På en skole - som ikke er Københavnerteamets - udløste et forsøg med evaluering af elevernes sociale og faglige sider voldsomme reaktioner i lærergruppen (Uddannelsesstyrelsen,2003). Nogle mente, at det var uprofessionelt at give sig af med elevernes personlige udtryk, andre mente, at denne evaluering i de sidste 30 år havde ligget som tankefigur i lærernes professionelle overvejelser, idet de henviser til *den skjulte lærerplan*, og til begrebet om medlæring. Fortalerne for evalueringen af disse kompetencer argumenterer med, at de blot bringer noget op til den professionelle overflade, som reelt har været en del af lærernes vurdering af eleverne - uden at det er blevet ekspliciteret for eleverne, og uden at de er blevet undervist i disse kompetencer. Modstanderne siger, at dette er psykologiarbejde, som gymnasielærere ikke skal give sig af med (ibid: 24-50 ).Den aktuelle gruppe har ikke haft kendskab til denne diskussion, eftersom mine interview med dem fandt sted før offentliggørelsen af den nævnte uenighed. Jeg interesserer mig imidlertid ikke specielt for gruppens holdninger og ideer i forhold til denne evaluering, men retter min opmærksomhed mod interaktionen blandt lærerne i gruppen.

gymnasier er forpligtede på at følge, men der er decentralt muligheder for at praktisere evalueringerne på forskellig måde.

Gymnasielærere er vant til at give faglige evalueringer *en masse*, men evaluering af personlige og sociale sider af eleverne er på undersøgelsestidspunktet noget helt nyt. Emnet bringer lærernes forskellige opfattelser af eleverne i spil såvel som deres holdninger til at vurdere deres ikke-faglige sider. Opgaven kommer således tæt på den enkeltes professionelle og personlige identitet og praksis. Fra ministeriel side bunder opgaven konkret i, at kompetencebegrebet i stigende grad bliver styrende for den indholdsmæssige udformning af den faglighed og pædagogik, der anses for relevant for gymnasiets udvikling af konkurrencedygtige individer. Det betyder for lærerne, at grænsen rykkes mellem rollen som lærer og evaluator på den ene side, og privatpersonen på den anden. De skal mobilisere en faglig indsigt, der i endnu højere grad end før skal kobles til deres personligt udviklede empati. Sammentænkningen af den distancerede evaluering og den nære indlevelse øger således modsigelserne i lærerrollen.

Opgaven er også et eksempel på, at man fra centralt hold griber direkte ind i lærernes autonome håndtering af deres vante roller og omdefinerer krav til lærerne, hvilket jeg tidligere har vist vækker modstand i dele af lærergruppen. Kompetencebegrebet, der erstatter kvalifikationsbegrebet, er baggrunden for, at evaluering af elevernes personlige og sociale sider indføres i gymnasieskolen. Det bryder op i vante forestillinger om, hvad undervisningens genstand er, men en afklaring og diskussion af dette har lærerne og ledelsen på skolen ikke gennemført samlet, og dermed kan teamet heller ikke hente input derfra i deres interne afklaring. Dette lægger et yderligere pres på netop denne gruppe.

Der er altså ikke fra officiel side etableret modeller for, hvordan evalueringsopgaven skal angribes. Det kan derfor undre, at teamet overhovedet giver sig i kast med dette emne uden, at det har været præsenteret til diskussion i organisationen som helhed. Dette viser sig imidlertid at bero på en pragmatisk "vi skal jo til det"-holdning. Men det fremstår også som om, at lærerne gennem dette arbejde vil imødegå en generel uro ved ikke at have indsigt i og kontrol med en så professionelt indgribende udvikling. En af lærerne gør sig desuden forhåbninger om, at denne evaluering kan vise sig disciplinerende i vanskelige klasser, mens en anden siger, at hun vil arbejde med evaluering som studievejleder. Hun mener – hvilket også har været udtrykt generelt i debatten – at den personlige evaluering i praksis altid har været en del af den formelle karaktergivning, men nu bliver evalueringen blot åbenlys. Hun betragter det som mere "retfærdigt", når læreren

kan bidrage med vejledning i, hvordan eleven kan arbejde med sig selv. I modsætning dertil markerer en kollega i teamet – Tue –, at han ikke er begejstret for den udvikling, som opgaven er udtryk for. Således er opgaven som udgangspunkt omgivet af forskellige tolkninger, og teamet repræsenterer således i miniformat holdninger, som lærerne angiver også eksisterer i lærergruppen som helhed.

Det er dog umiddelbart forskelle i arbejdsindsats og engagement, der konkret skaber vanskeligheder i teamet. Lærerne finder en fælles – teknokratisk – løsning derpå, men sideløbende viser det sig, at der også i lærernes indbyrdes relationer optræder modsætninger, der både har personlige og professionelle aspekter. Det samlede forløb demonstrerer, at nogle lærere har mere indflydelse end andre, og også at visse behov lettere kan imødekommes end andre. I modsætning til hvad der ofte fokuseres på når *teambuilding* er emnet, så viser det sig at de *passive repræsentationer* (Visholm, 2004: 131-32) af grupper *uden for* teamet, har stor betydning for interaktionen i teamet. På trods af at man principielt vil arbejde *ligeligt* om opgaven, får den enkeltes symbolske status i organisationen betydning for, hvor meget der lyttes til vedkommende. Samtidig vises det – som i de individuelle interview – at *den gode kollega* er den, som på grund af sin personlighed kan fungere som lynafleder, men samtidig er det ikke nødvendigvis den person, der har størst indflydelse på teamets beslutninger.

### *Ligelighed og lederskab*

Fra teamets begyndelse har Annemarie et betragteligt forspring i forhold til de øvrige, idet hun har været fortaler for, at teamet skal påtage sig opgaven. Hun og Tue er de eneste, der fra starten har en klar holdning til, hvor arbejdet skal føre hen.

I første omgang forsøger teamet at afgrænse projektet således, at alle "kan gå ind for det". I denne proces viser det sig, at både autonomien og ligheden bliver sat på en prøve. Nogle mener, at der findes veldefinerede beskrivelser fra ministeriets side, og at det er vigtigt at følge dem. Andre mener, at det netop er en selvstændig fortolkning, som teamet skal arbejde med, og at lærere netop i denne fase kan sætte deres aftryk på udviklingen. Det sidste udtrykkes af Tue, og hans ord afgør sagen. Teamet fortsætter diskussionen herfra og opgiver at søge afklaring uden for gruppen.

Det er især Tue og Annemarie, der markerer deres forskellige opfattelser. Annemarie – der hurtigt får en allieret i Lisbeth – mener, at det er vigtigt at evaluere elevernes sociale kompetencer i forhold til kammeraterne, eftersom det er

hendes hypotese, at socialt velfungerende elever også bliver fagligt bedre. Tue mener, at det drejer sig om at hjælpe eleverne til at få bedre arbejdsvaner. Ved hjælp af nogle spørgeskemaer vil han indkredse, hvordan eleverne arbejder, og ud fra dem vil han vise dem, hvordan de mere hensigtsmæssigt kan tilrettelægge deres tid og dermed udnytte deres egne ressourcer. Deres evne dertil er det, der skal evalueres. Dermed tydeliggøres indflydelsen fra enkeltfagenes forskellige forståelser og tilgange. Helen og Kasper holder sig dog i baggrunden i denne diskussion.

Efter nogen tid beslutter Tue sig imidlertid for ikke at insistere på sine synspunkter. Han siger direkte, at han har valgt at underspille den rolle, som han er vant til:

Der blev lagt op til for mange diskussioner der trak tingene i langdrag. Jeg er vant til, at der kommer noget ud af mine anstrengelser. Det her skulle åbenbart køre på en anden måde, og derfor spillede jeg anden violin.

Med udtrykket "det skulle åbenbart" anvender han en upersonlig formulering, men adressen til Annemarie er klar. Han har indtil da indtaget pladsen som uformel leder, og den bliver dermed ledig. Diskussionerne i teamet fortsætter i et andet spor. Det er fra det tidspunkt, at indflydelse, lederskab og ansvarlighed i gruppen bliver inddraget som temaer. Tue og Kasper foreslår, at teamet får en formel leder, der kan lede trådene ud, og de nævner Annemarie. Hun understreger, at der er forskel på at "tage initiativer" og på at være leder, og hun vil helst identificeres med det første. Det ender alligevel med, at Annemarie sammen med Lisbeth får tildelt en lederrolle. Under forudsætning af, at de kan være et par, accepterer de modstræbende rollen.

Ved at vælge et formelt lederskab overskrider gruppen et tabu som har været – og er – udbredt blandt gymnasielærere, og som også høres i Annemaries præference for at være initiativtager frem for leder. Det vedrører problematikken omkring *the promoted sibling*. Dette skridt er foranlediget af, at forskelle, der før kunne omsættes i undervisningen uden at det direkte berørte andre, nu bringes ind i samarbejdet og kræver en bearbejdning, hvis de gode kollegiale relationer skal bevares. Teamet opgiver at forhandle sig til fælles fodslag og overlader meget af arbejdet til Annemarie og Lisbeth. Lærerne diskuterer imidlertid grunde til, at de engagerer sig forskelligt i teamet, og til at de ikke altid holder, hvad de lover. Efterhånden kommer teamet frem til, at deres konflikter først og fremmest bunder i forskellige opfattelser af *tidsforbrug*. Dermed bliver de individuelle holdningsforskelle og

særlige mål med deltagelse i arbejdet oversat til principielle og fagpolitiske konflikter.

### *Tid og opgave*

Den primære grund til teamets samarbejdsproblemer angives at være forskelle i opfattelsen af, hvor meget tid den enkelte skal bruge på teamets opgave. Dette skaber grundlaget for bevægelsen fra team til gruppe. Gruppen identificeres som *den gode*, hvis realisering af målet hæmmes af ydre begrænsninger, der specielt vedrører tid.

Annemarie understreger, at i sig selv er det vanskeligt at formulere, at enkelte ikke overholder deres aftaler. Lærere blander sig ikke normalt i en anden kollegas arbejdsindsats. I diskussionen af tidsforbrug, bliver det væsentlige også, hvorvidt man skal følge *fagforeningstid* (den tid man får penge for), *udviklingstid* (den tidsmæssige investering i nuet der sigter på at give afkast senere i form af tidsbesparelse) eller *opgavens tid* (den tid en tilfredsstillende løsning af opgaven tager). Tue går ind for det første, og han begrundet sin manglende deltagelse med, at teamet kun bliver honoreret for et begrænset stykke arbejde. Dermed udtrykker han en overbevisning, som han deler med flere både blandt de ældre og de yngre lærere: Gymnasielærere er *også* lønarbejdere, og således fremfører Tue synspunkter, der har forbindelse til den *meningsgruppe* (Aldefer, 1987: 206) blandt lærerne, der lægger sig op af fagforeningen. Dette placerer ham i *principiel* opposition til den gruppe på lærerværelset, som Annemarie og Lisbeth identificerer sig med, og hvor man prioriterer engagementet højest og dermed opgavens tid. Tue siger, at de to kvinder reelt kræver, at man skal yde mere "end man bliver betalt for", og han understreger, at lærere skal levere det arbejde, der indgår i løn aftalen, hverken mere eller mindre. Det er de andre kun delvist enige med ham i.

Teamet benytter i denne sammenhæng en af de forståelsesformer, der ligger lige for. Netop *tid* er i gymnasieverdenen et både klart afgrænset fænomen og et diffust. Hverdagen har, i det mindste tidligere, været meget klart opdelt i lektioner, hvis længde klokken lydligt har markeret. Samtidig er lærernes forberedelsestid ikke omgivet af andre grænser end de, lærerne selv sætter, og de sættes meget forskelligt. Ved at diskutere tid, bringer teamet en skjult problemstilling frem, der handler om, hvad det tidsmæssigt kræver at være gymnasielærer. Det er en problematik, der er kommet ind i overenskomstforhandlingerne, og dette kan ses som en begyndelse til, at lærernes lighed i ansættelsen ophæves. Emnet indeholder

således både anklager mod og forsvar for forskellige praksisformer, og det er derfor et potentielt kontroversielt emne, som sjældent diskuteres offentligt. I dette team er det dog til en vis grad muligt. Kasper giver til en vis grad de to kvinder ret, når han kritiseres for manglende deltagelse. Han undskylder sig med – og undskyldes af - at han er under stort arbejdspress:

Det er jo ikke helt forkert det Annemarie og Lisbeth siger. Der er flere gang, jeg ikke har kunnet være til møderne, og der er nok også nogle gange, jeg ikke har svaret på deres mail, men de har altså også mere tid end jeg har.. det må de have...Vi er ikke enige om, hvor megen tid dette projekt kræver...Jeg har et lille barn derhjemme, og det kræver enormt meget af mig og min kæreste. Jeg har ikke rigtig overskud til at klare mere end det jeg lige skal.

”Det jeg lige skal” er for Kasper først og fremmest den undervisning, han individuelt har ansvaret for, ikke teamets kollektive opgave. Han kan ikke flygte fra konfrontationen med klassen, og med begrænsede resurser er det derfor den opgave, han prioriterer.

Helen giver også udtryk for personlige dilemmaer. Hun vil godt bruge tid, men hun synes, det er svært at finde ud af, hvilke beslutninger der er taget i gruppen, og at hun derfor føler sig dårligt informeret både med hensyn til opgaver og ind imellem også med mødetidspunkter. Flere gange har mødet været lagt på hendes skemafri dag – som hun opfatter som hellig - og en enkelt gang dukker hun ikke op, fordi hun ikke har fået at vide, at teamet skal mødes.

Gruppen får igennem diskussionen af tid, en fælles forklaring på deres indbyrdes forskelligheder, der ikke er personligt og individuelt belastende, og som desuden også har noget på sig. Det beskrevne tidproblem er på den ene side reelt: Lærerne er stressede af de mange og forskelligartede opgaver, men på den anden side er der også grunde til at betragte diskussionen som en delvis forskydning af en række konflikter i forbindelse med den konkrete opgave. *Tid* er et relativt ukontroversielt sted at placere problemerne: Alle er tidsmæssigt pressede, og dermed er det ikke rigtig nogens skyld, at de individuelle lærere ikke har tid nok. Der er derfor en vis logik i at bruge energi på netop dette tema. Imidlertid er der indikationer på, at tolkningen af uoverensstemmelserne som et spørgsmål om tid ikke er tilfredsstillende for gruppen som helhed, og på at de forskellige medlemmer heller ikke helt tror på det. Annemarie og Lisbeth indrømmer i tilbageblikket at have været irriteret over, hvad de ser som uansvarlighed, men også over de ”mandlige læreres modstand” mod at diskutere tingene. Emnet berører således kønsforskelle i arbejdet, hvilket er endnu et følsomt område i lærerprofessionen, men Lisbeth tager brodden af det ved under interviewet grinende at sige til Tue og Kasper:

- og så er det jo også sådan at I ikke rigtig gad al den snak, indrøm det nu!

Dermed peger hun på, at konflikterne også drejer sig om arbejdsstile, der forbindes til kønsmæssige identifikationer med grupper på lærerværelset. Forskelle i holdninger, køn og personlighed kommer i teamet i (for) tæt forbindelse med hinanden, og når teamet nærmer sig den erkendelse, sættes en strategi i gang for at underkende erkendelsen, og så taler man abstrakt om stress og tid.

I en vis forstand er der her tale om *parallelprocesser* (K. Andersson, 2004: 234), dvs. teamet er optaget af problematikker, der vedrører elevernes evne til at indgå i og klare sociale relationer, og den problemstilling genfindes i lærerteamet. Uformelt evaluerer lærerne hinandens adfærd og synspunkter, men der hersker også tvivl om, hvilke kriterier lærerne som kolleger skal og vil bruge i deres evalueringer af hinanden. Disse læreres sociale forsvar i form af rationalisering får imidlertid problemerne afdramatiserede.

Denne strategi holder dog ikke. Som latent problemstilling eksisterer der nemlig stadigvæk indbyrdes konkurrence om, hvis fortolkning af opgaven, der skal være gældende. Selv om Tue markerer, at han vil spille anden violin, er der tegn på, at han ikke helt bakker op om sin egen beslutning. Desuden er der en uformuleret kamp om, hvis personlighed og særegne omstændigheder, der skal tages hensyn til, og hvis der ikke skal. Hvem der udkonkurrerer og udmanøvrerer hvem, ser jeg dels på *intergruppeniveau*, dels i *intragruppen*, hvor der udvikles indbyrdes alliancer og modsætninger.

### *Intergrupperelationer*

Teamet afgrænser sig fra det store system og bestræber sig på at agere som en selvstændig enhed. I den forstand benægter deltagerne samlet, at de udfører en opgave på hele organisationens vegne og ikke blot for sig selv – hvilket igen hænger sammen med, at det ikke er klart, hvad organisationen vil bruge teamets indstilling til. Dermed overlades det ensidigt til teamet at få de forskellige perspektiver på opgaven afklaret, og derunder også hvilke konkrete problemer, der skal løses. Det fremgår også, at teamet heller ikke søger informationer uden for gymnasiesystemet. Teamet bliver dermed ikke aflastet af det større system: Alle vinkler skal produceres og forhandles hjem internt i det lille team, og fortolkningen bliver afhængig af de enkelte læreres mere eller mindre tilfældige erfaringer og gruppemedlemmernes varierende engagement. Dette gør sig specielt gældende her, fordi de færreste i gymnasieskolen har på undersøgelsens tidspunkt anvendt



sådanne evalueringsformer. Forhandlingen kommer til at ligge i forlængelse af allerede etablerede roller og synspunkter, som er knyttet til de grupperinger lærerne i forvejen identificerer sig med på organisatorisk niveau.

Den enkeltes direkte og indirekte indflydelse er således koblet til, hvordan lærerne positioneres – og positionerer sig – i den store lærergruppe. Kasper er den unge, uprøvede lærer, Lisbeth er også ny, men har erfaringer fra en anden professionel karriere. På hver deres måde personliggør de to således nye kræfter i skolens etablerede system. Annemarie, Tue og Helen er en del af det *gamle* lærerkollegium, der har fået indarbejdet bestemte roller i skolens helhed. Annemarie tilhører en type af *ildsjæle*, der består af erfarne kvindelige lærere, og Tue er tillidsrepræsentant på skolen og aktiv i fagforeningen. Helen tilhører den gruppe af sproglærere, som er bragt i vanskeligheder af fagudviklingen på gymnasieområdet. Hendes hovedfag er fransk, og det omfatter færre timer end tidligere samt er truet af det populære spanskfag. Helen nærmer sig desuden en alder, hvor hun kan gå på efterløn, og hun siger, at man forventer, at hun om nogle år benytter sig af muligheden for at trække sig tilbage.

Tue er *ideologen* i organisationen, og tilsyneladende er han også tæt på at få samme rolle i teamet. Med indførelsen af ny løn er hans formelle rolle på skolen blevet redefineret. Han er en vigtig, og af kollegerne anerkendt, medspiller, når principperne for ny løn skal udformes. Han siger direkte, at det er hans hensigt at minimere deres forskelsskabende effekt ved så vidt muligt at lade tillæggene følge arbejdsfunktionerne, ikke specifikke kvalifikationer. Tue giver desuden udtryk for at være forbeholden over for nogle af de ting, der sker på det pædagogiske område, men som han erkender, at han ikke aktivt kan gå imod. Hans interesser ligger imidlertid ikke først og fremmest her, men i det fagpolitiske. Tillidsmanden personificerer professionens overordnede interesser, men som person repræsenterer Tue holdninger, der går imod teamets to ledende personer. Men Tues funktion er respekteret, og hans synspunkter afvises ikke som principielt irrelevante i teamet.

I sin egenskab af tillidsmand befinder Tue sig i en form for mellemliderposition. I lærernes kollegiale fællesskab anerkendes GL og dens lokale repræsentanter imidlertid som vigtige led i varetagelsen af professionens interesser. I teamet genopfører han sin rolle som ideolog, idet han ikke lægger skjul på, at han ser beskæftigelsen med elevernes sociale og personlige sider som en *principiel* forkert udvikling, fordi det drejer hele gymnasielærerprofessionen væk fra det faglige og over mod et fokus på pædagogiske og psykologiske sider, og dermed gentager han en problematik, som andre i min undersøgelse omtaler. Samtidig udtrykker han

også, at det er ubestrideligt, at elevernes personlige tilgange også har betydning for dem fagligt. Det er formaliseringen af evalueringen, som han har noget imod. I interviewets tilbageblik, udtrykker han direkte sin modvilje mod den udformning, evalueringen har fået i den konkrete sammenhæng:

Jeg mener ikke at vi skal til at befamle hinandens eller elevernes sjæle...

”Befamling” har konnotationer af overskridelse af etiske og fysiske grænser, og ordet markerer dermed en meget stærk afstandtagen til kvindernes fremgangsmåde. Desuden mener Tue, at der er for megen ”snak”, og dermed bekræfter han Lisbeths kritik og lyder som et ekko af mandeteamet på en anden skole.

På den baggrund er det umiddelbart gådefuldt, hvorfor Tue overhovedet er gået ind på at beskæftige sig med evaluering af elevernes personlige kompetencer. Eftersom kompetenceopgaven repræsenterer nye tendenser i den moderniserede gymnasieskole, kan Tues indledningsvise accept af at indgå i det aktuelle evalueringsprojekt give mening, hvis det anskues som et ønske om at få indflydelse ikke blot på denne skoles udvikling, men på den samlede gymnasieskoles. Han får dog ikke den konkrete betydning, som han måske oprindeligt havde forventet, men ved at tage afstand fra opgaven som et projekt, der i uddannelsespolitisk perspektiv beskrives som ideologisk ”betænkeligt”, bruger han sin etablerede autoritet på at præge andres opfattelse af det. På trods af at Lisbeth og Annemarie styrer det konkrete arbejde, får han gennem sin afstandtagen til deres holdninger gjort sin indflydelse gældende.

Tue er *a promoted sibling*, men vel og mærke promoveret af søskende selv. Dette gør opposition mod hans autoritet vanskeligere, end hvis han havde været forfremmet af ledelsen, og hans kammeratlige og kontante facon gør ham også personligt vellidt. Dette ser jeg som grunde til, at hans ord har stor vægt. For ham personligt handler det om at markere sig, men også om ikke at ofre megen energi og tid på noget, han er imod. Derfor overtager Annemarie og Lisbeth både det uformelle og det formelle lederskab.

De to ledere har også deres dagsorden. For det første bestræber de sig på at etablere sig mere komfortabelt i *parret*, hvor samarbejdet går lettere end i teamet med fem personer. Dermed har de ikke så meget imod at skabe en vis distance til de øvrige teammedlemmer. For det andet er de i gang med at udforme nogle nye parametre for samarbejdet mellem studievejledere og lærere på skolen, og det er

planen, at den nye form for evaluering skal indgå. Evalueringsprojektet har dermed en helt konkret værdi for dem i deres videre arbejde uden for teamet.

Annemarie og Lisbeth kommer således til at præge teamets konkrete arbejdsproces, men i den større sammenhæng er det ikke sikkert at deres holdninger vinder gehør. Annemarie repræsenterer den omsorgsfulde søster i lærerkollegiets barneflok med sin opgave som studievejleder, der som funktion er udskilt fra den samlede lærergruppe. Det er generelt behæftet med ambivalens, at omsorgsfunktionen kommer til at overlappende lærernes undervisningsopgaver i arbejdet med elevernes sociale og personlige sider. Trivselsteamet, der blev beskrevet i forrige kapitel, er et andet eksempel på, at det påbudte fokus på elevernes personlige bemestring af deres liv opleves som professionelt degraderende.

Teamets modsatrettede holdninger både med hensyn til tid og evaluering skal ses som udløbere af de store fagforeningspolitiske diskussioner, som udspillede sig i lærergruppen i 1980'erne (jf. Heise, 1998:134), og af de pædagogiske kampe, der især blev ført i midt-90'erne i fagbladet *Gymnasieskolen* (P-H Raae, 2004: 261ff). Oprøret mod dels GL-fløjen, dels de såkaldte *nypædagoger*, føres ind med forsinket effekt i denne gruppe. Spillet kan således tolkes som en genopførelse af en konflikt mellem den politiske og den pædagogiske lærer, der aldrig blev afsluttet. Diskussionen har imidlertid lige efter årtusindeskiftet fået en anden drejning, end den havde blot få år tilbage. GL har mistet ideologisk terræn, bl.a. fordi foreningen er gået med til opsplittningen af det principielt lige lærerkollegium.<sup>72</sup> Dette gør det mindre farligt i organisatorisk sammenhæng at markere sig med synspunkter, der går imod fagforeningens mærkesager, og Lisbeth – der som nyankommen ikke har bindinger til den gamle konflikt – kan ubesværet indgå som støtte i det, der kan ses som et opgør med GL-synspunkter fra Annemaries side.

### *Intragruppen*

Deltagerne i Københavnerteamet har tidligere vist sig i stand til et samarbejde, der var tilfredsstillende, men stillet over for den nye og uvante opgave kommer flere dilemmaer og konflikter ind i gruppen. I Bions fremstilling (1962:83-84) kan oplevelsen af usikkerhed over for en vanskelig opgave omformes til en følelse af

---

<sup>72</sup> Der eksisterer i fagbevægelsen her omkring årtusindeskiftet en række vanskeligheder i forhold til medlemsskaren, men det vil føre for vidt her at inddrage både den generelle og den specifikke diskussion om indholdet og perspektiverne i fagforeningens vanskeligheder. Indflydelsen fra managementteoriene på GLs politik og diskurs er desuden et interessant tema der vil føre for vidt at tage op her.

fravær af kunnen, der imidlertid både kan resultere i refleksioner – tænkning og søgen efter mening og sammenhæng - eller afvises gennem projektiv aktivitet. I denne gruppe viser deltagerne på den ene side, at de mener, at de kan lære noget af at reflektere over deres proces, og det motiverer dem for at deltage i interviewet. På den anden støtter de sig til en forklaring på deres indbyrdes uenighed, der handler om tid, og som er den samlede forståelse deres frustrationer projiceres ind i. I forbindelse med selve opgaveløsningen udnytter de ikke de muligheder, der ligger i de modsatrettede synspunkter, men trækker sig inden en egentlig indholdsmæssig diskussion kommer i gang. Jeg ser dette som *gåden* i samarbejdet, og deltagernes udsagn peger også på, at de også selv ser det som en gåde. Ud fra en enkel common sense betragtning ville der ikke være grund til yderligere refleksioner, hvis teamet selv oplevede at sidde inde med klarhed over deres eget forløb.

#### *Det typiske og atypiske team*

Teamet er som sagt atypisk i forhold til de øvrige team, der er interviewet i forbindelse med denne afhandling. Lærerne er dels mere åbne med hensyn til deres forløb end andre team, dels er de indstillede på at reflektere over og lære af processen i interviewets tilbageblik. Teamet demonstrerer en vis skyld over det samarbejde, som de kalder "rodet", og i interviewet er de også i færd med at *reparere* på gruppen og det fælles forløb.

Jeg kæder det atypiske ved gruppen sammen med, at der for det første er en ung lærer, der er så upåvirket af gymnasieskolens kulturelle dogmatik, at han tør sige, at det vil være "meget smart" med noget ledelse i gruppen. For det andet hører jeg også gennem Tue nye strømninger, der gør sig gældende i fagforeningen, hvor der er kommet en anden og større åbning over for ledelsesstrategier, der har spor af de dominerende managementteorier. Annemarie tager erfaringer fra sin studievejlederuddannelse med ind i teamet, og Lisbeth har erfaringer fra et andet arbejdsområde end det gymnasiale. Dermed er der i dette team samlet inspirationer mange steder fra, hvilket der traditionelt ikke har været mange eksempler på i gymnasieskolen.

Den latente dynamik i gruppen ses således som både personligt og professionelt bestemt. Den handler om, hvordan fortællinger og diskurser, der er i omløb i den større samfundsmæssige sammenhæng, bringes ind i teamet. Medlemmerne støtter eller afviser bestemte tendenser uden selv nødvendigvis at være opmærksomme på det. F.eks. repræsenterer Tue og Kasper en helt anden tankegang end den, der

har været udbredt i det gymnasiale system, idet de argumenterer for formel ledelse.

Internt i teamet har de to personer helt forskellige roller. Tue trækker sig som uformel leder, men udøver alligevel indflydelse på grund af sin status i den store lærergruppe. Kasper har sønnens rolle. I forhold til teamets øvrige medlemmer er han ikke blot aldersmæssigt, men også professionelt ung. Som sådan er han hverken i egne eller teamets øjne lige så fuldt ansvarlig som de øvrige. Gruppen er på sin side taknemmelig over at få tilbudt en søn. Kasper bliver gjort opmærksom på, at han godt kunne yde lidt mere, men får samtidig uforholdsmæssigt megen positiv interesse samlet om sin person, ikke bare som ny og usikker lærer, men navnlig som belastet familiefar. Også under interviewet spørges der til Kaspers lille dreng, mens ingen andre familiemæssige forhold nævnes. Kasper giver gruppen et samlingspunkt omkring et godt objekt, en projektivt fordelt fælles følelse af det positive familieforhold, hvor kritik kan kombineres med kærlighed. Dermed bliver den stereotype rollefordeling mellem de to rivaliserende parter – Annemarie og Tue - balanceret af noget *hjemligt*, der ligger uden for konflikterne. Kaspers særegenhed bliver dermed set, anerkendt og *inkluderet* i gruppen.

Det omvendte er tilfældet for Helen. Hun oplever, at hun balancerer på kanten af at blive ekskluderet af hele organisationen, og den usikkerhed og angst, det medfører, gør hende særlig også i den lille gruppes sammenhæng. I sin specielt udsatte position er hun tilbøjelig til at søge beskyttelse, og den stærke er i hele organisationens perspektiv Tue, der får en tilsvarende status i teamet. Helens særegenhed bliver imidlertid ikke anerkendt og inkluderet, heller ikke af Tue. Gruppedynamisk repræsenterer Helen den person, hvor hele gruppens usikkerhed og forvirring samles, og hun synes at identificere sig med usikkerheden. Hun får dermed – og tager – rollen som den *utjekkede*. Hendes ubevidste protest mod denne rolle ser jeg som udmøntet i fravær, manglende koncentration, glemsomhed o.l., og som rettet imod betingelsesløst at indordne sig under gruppen og dens uformelle leder, der alligevel ikke belønner hendes underordning med omsorg og interesse. Kasper og Helen eksemplificerer problemstillinger, der i teamet – og i organisationen som helhed – kan og ikke kan fortælles og gøres synlige. De unge læreres vanskeligheder er en accepteret del af den fælles kollegiale fortælling om virkeligheden, og dette emne dukker også op i de individuelle interview. Der er imidlertid både generelt og i dette interview tegn på, at den lærer, der har vanskeligheder og som er meget personligt berørt deraf, fortrænges eller isoleres i den kollegiale sammenhæng. Forskelle mellem ældre og yngre læreres situation kan inkluderes, forskelle mellem den pædagogiske og politiske lærer henvises til skyggesystemet, men forskellen mellem den personligt sårbare og de mere robuste

lærere fortrænges. At nogle lærere har det svært med opgaven af både konjunktuelle og personlige grunde får således lov at forsvinde ud af opmærksomhedsfeltet.

Ideen om et formelt lederskab er en velkommen løsning for teamet. Rationelt skaber det system i opgaveløsningen, men samtidig implicerer det også, at det fælles engagement kommer på vågeblus. Lederskab som strategi har mindelser om processen i pædagogisk råd. Der tages en depersonaliseret, bureaukratisk løsning i anvendelse, når de personlige modsætninger bliver for nærværende. Ideen om ledelse kommer således *uinviteret* ind i teamet som forsvar mod den angst og utryghed, der ligger i at opgaven er uoverskuelig og har forskellig symbolsk betydning for teammedlemmerne. Her accepteres princippet på trods af, at det går imod de traditionelle ideologiske forestillinger. Gevinsten er, at den karakteristiske polarisering mellem *dem* og *os* i den uformelt ledede gruppe, bliver synlig og mulig at kritisere i den formelt ledede gruppe.<sup>73</sup> Den mulighed benyttes dog ikke, og dette tilføjer endnu en dimension til den gåde, som jeg ovenfor beskrev i forbindelse med teamet. Den gentager det spørgsmål, som jeg også tidligere har stillet, og som handler om, hvorfor et antal resursestærke og utraditionelt tænkende lærere ikke magter at få mere ud af deres samarbejde.

Den ubevidste strategi på grundantagelsesniveau er at vælge sig et *par*, der kan skabe håb og sikkerhed og fritage resten af gruppen for (en del af) ansvaret. Denne strategi ser jeg ikke kun som foranlediget af de specifikke problemer i teamet, der er til at overskue, men også af den samlede situation, hvor forandringeres implikationer er uklare, og hvor meningene er delte omkring hele den udvikling, som gymnasiet er inde i.

### *Teamets uformåenhed?*

I dette team bliver konkurrence såvel som professionel svaghed eller usikkerhed problematikker i de interne relationer forbundet med enkeltpersoner. I samarbejdet kan sårbarhed, svaghed, konkurrence imidlertid ikke blot isoleres til enkle personer. De er blandt de følelser, der fordeles projektivt i gruppen som helhed, og som alle derfor har andel i, også selv om enkeltpersoner har særlig valens for at udtrykke dem.

---

<sup>73</sup> I parentes bemærket er ledelse i team i dag almindeligt, men det er sigende at man ikke kalder rollen leder, men teamkoordinator. Både det formelle og det uformelle lederskab har stadigvæk karakter af noget der skal forblive ufortalt blandt gymnasielærere.

Lærerne konkurrerer om elevernes opmærksomhed og om at opnå en position i hinandens og ledelsens øjne, for slet ikke at tale om samfundets. I forbindelse med det sidste oplever en større del af de interviewede, at de går ud af konkurrencen som tabere. Især de ældre lærere oplever, at jobbet ikke har samme faglige pondus og prestige som tidligere.

Afmagten eksisterer således side om side med den enkeltes kunnen og viden, og denne dobbelthed skaber en potentiel usikkerhed i lærergruppen. Dette var Lorties påstand i 1970'erne, og i 1990'erne fremførte Hargreaves noget lignende, idet han påpegede, at lærere generelt omvender usikkerhed til skyldfølelse. Disse forfattere nævnede imidlertid ikke, at usikkerhed forstærker konkurrence, og i et system, hvor konkurrence er tabubelagt, øger den skylden. Denne følelse aktualiseres, når de forskellige medlemmer på psykodynamisk niveau spejler sig i hinanden i teamet, og de enkelte indgives følelsen af at være *mere* eller *mindre* end gruppen. At opleve sig som "mere" giver anledning til skyld over at se sig selv som de andre overlegen, at være "mindre" producerer skam over det billede af sig selv, som man ser i de andres øjne.

Kritik rettet mod enkeltpersoner og individuel udsathed hører til smertepunkterne i såvel den samlede lærergruppe som i dette team. Hvem kan kritisere, hvis personen selv er kritisabel? Hvem kan gøre sig bedre end andre, når personen selv er opmærksom på sine begrænsninger? I dette tilfælde giver skylden sig udtryk i, at man i teamet prøver at undgå personlig kritik, og desuden at konfrontere det problem, at navnlig én person i teamet har vanskeligere ved at klare situationen end andre.

Refleksionens mulighed melder sig i Københavnerteamet, fordi lærerne her er bevidste om, at de befinder sig i en overgangsproces, og med afsæt i generelle diskursive formuleringer om det reflektive selv, opfatter de interviewet som en mulighed. Temaer, der har at gøre med den indbyrdes gruppeproces, er alligevel følsomme. Umiddelbart fordi sådanne temaer ligger et godt stykke fra de emner, der normalt diskuteres i gymnasielærersammenhæng, men også – antager jeg – fordi de rører ved både den fælles kulturelle selvforståelse, og på et dybere niveau den udsathed som gymnasielærere oplever i deres arbejde. Det opleves som pinagtigt at tale om kolleger som dovne, om angst for ikke at du til embedet, for at blive ekskluderet o.l., også selv om jeg i mit materiale har beviser på, at lærere er parate til at identificere tilsvarende processer blandt eleverne.

Analysen af dette team afdækker en kompleksitet af interne og eksterne processer. Teamet bliver ikke forenet i en dybere kontakt, men der optræder en vis omsorg for *gruppen*, for dens sammenhængsskabende og udviklende aspekter, der viser sig

i ønsket om at reflektere over forløbet. Teamet vurderes ikke som ideelt, men det vækker en interesse for de mekanismer, som udspilles i grupper. På trods af uenighederne råber man i dette team ikke højt af hinanden – balkaniseringen på lærerværelset kommer ikke til fri udblæsning her, men der er – i modsætning til den indgåede pagt på forsøgsgymnasierne – også tegn på, at dette ikke udelukker en anerkendelse af forskelle.

### *Person og ikke-person*

Hvornår der er for lidt, og hvornår der er for meget af enten *gruppen* eller *opgaven*, findes som problemstilling ikke kun i dette team, men generelt på arbejdsmarkedet. Der veksles mellem ledelses- og management koncepter, der kan ses som en re-taylorisering af arbejdet, og koncepter der fokuserer på de menneskelige relationer.<sup>74</sup>

I teamet bliver problemstillinger, der vedrører person og ikke-person særligt nærværende. Jeg har tidligere fremført, at rollen i organisationen repræsenterer personen som delobjekt, men i den lille gruppe kommer flere aspekter af personerne frem. Under visse omstændigheder kan den enkelte undgå den store gruppes stereotypificering og føle sig som et helobjekt. Betingelserne i både dette team og i andre er imidlertid ikke optimale for det sidste. Teamet dannes ved årets begyndelse og opløses senere på året, og næste gang skal lærerne finde sammen i nye konstellationer. Det gør, at det personlige både bliver vigtigt og uvigtigt. Annemarie anskueliggør paradokset ved at modsige sig selv. På spørgsmålet om "hvornår kan man samarbejde?", svarer hun:

Når man har lidt af den samme holdning, måske egentlig mest, når man har samme fag....**Det er ikke noget personligt.** Man har jo lært at se tingene ud fra bestemte vinkler i sit fag... Jeg synes, det er svært at få armene ned, når jeg taler om samarbejde med Lisbeth, **vi kan sammen**, vi har et fag sammen– vi kører også parallelt i vores klasser, hun er god til at finde på nye måder at gøre det på, finde på stilemnner, der er anderledes, og jeg, jeg kender jo alle mulige tekster, jeg ved hvor de findes. Lisbeth har ikke samme erfaring. Hun er kommet senere ind i gymnasiet end jeg, men kan noget andet. (Mine fremhævelser. ÅL).

Det gode i samarbejdet er erfaringer, der kompletterer hinanden, og gensidig inspiration. Disse oplevelser er imidlertid ofte forbundet med den uformelle grænsesætning mellem personer, der har og ikke har de samme fag, interesser og værdier. Kærlighed er svær at udrydde som udskilningskode i det indbyrdes samarbejde.

---

<sup>74</sup> I skrivende stund indføres i mange organisationer et koncept, der kaldes LEAN, hvilket jeg ser som en re-taylorisering, og desuden arbejdes der også med de såkaldt anerkendende tilgange som især findes inden for systemiske organisationsteorier.



Det påfaldende i Annemaries udtalelse er således ikke, at hun fremhæver den personlige overensstemmelse i samarbejdet. Det er blot en understregning af holdninger, jeg finder generelt i mit materiale. Derimod spidser jeg øren, da hun afviser, at samarbejde har med "noget personligt" at gøre – og dette til trods for, at hun i en efterfølgende sætning fremhæver, at de to kvinder "kan sammen", og at det er vigtigt. I en eftersætning tilføjer hun således (med henvisning til Lisbeth): "Vi skulle have flere af den slags oplevelser". Dermed søger Annemarie at løse problemet omkring det personliges betydning ved at påstå, at holdninger og *at kunne sammen* ikke indebærer "noget personligt". Lidt senere i interviewet vender hun tilbage til temaet, når hun skal forklare, hvorfor især samarbejdet med Tue ikke fungerer optimalt. De har forskellige holdninger, men derfor kan de hver for sig være lige gode for det. Realiteten er imidlertid ofte, at det kan de - og andre - netop ikke. I denne sammenhæng udvikler modsætningsforholdet sig dog ikke til fjendskab, og der er tegn på, at de to søger at nærme sig hinanden i interviewets tilbageblik. Således understreges værdien af refleksion-over-handling i personernes indbyrdes arbejdsforhold.

Det bliver under interviewet efterhånden tydeligt for mig, at – ikke overraskende – et vigtigt underliggende tema er, hvordan lærere som arbejdsgruppe kan forene de personlige og de upersonlige sider i deres ændrede arbejdsrelationer. De to sider udgør tilsammen et spændingsfelt, som er uløseligt vævet ind i hinanden. Opgaverne indebærer fortolkningsmuligheder, der involverer både lærernes personligheder og deres interesser samt opgavernes professionelle perspektiver.

Jeg citerede i forrige kapitel Hirschhorn, der understreger, at er nødvendigt at inddrage det personlige som kilde til kreativitet i arbejdet. Prisen for at personen i rollen udvides er på den ene side, at flere aspekter af samarbejdet skal forhandles, og dermed skabes der også grundlag for uformelle og eksklusive alliancer, hvor de enkelte henter støtte til deres synspunkter og personlig anerkendelse. På den anden side kræver arbejdet også en vis distance, dvs. en tilgang hvor dets forskellige problematikker udredes med afstand til de indforståede og ensrettede fortolkninger, der ofte bliver resultatet af de årlange kollegiale samarbejdsrelationer.

Dette team er som udgangspunkt opdelt i personlige og interessebestemte modsætninger mellem en lærer, der er for, og to lærere der er imod bestemte fremgangsmåder, og resten ser til fra sidelinien. Teamets forsøg på en opblødning af teamets paragtige karakter går ud på at indføre en tredje instans i form af en ledelse. Ideen er ideelt, at ledelsen dels skal melde ud som sig selv, dels forhandle de forskellige positioner i teamet. Det stiller store krav selv i teamets begrænsede

sammenhæng. Ledelsen i dette team agerer ikke ud fra en tredje position, men selvstændiggør sig i arbejdet. I den forstand agerer ledelsen her ikke meget anderledes end ledelser, der kan iagttages i organisationen som helhed.

### *B. Eksempel 2: Projektteamet*

Det team, der er genstand for analyse i det følgende, består af fire personer, Anne (45), Anders (55), Troels (32) Henrik (52). Henrik er naturvidenskabslærer, mens de øvrige har humanistiske og samfundsvidenskabelige fag. Opgaven er organisering og gennemførelse af projektarbejde omkring fænomenet *energi* i en 2.g. Teamet adskiller sig i mange henseender fra det foregående. Generelt fungerer de indbyrdes efter eget udsagn "godt", og de arbejder sammen uden "nævneværdige" konflikter eller meningsforskelle. Dette kobles i lærernes egen forståelse sammen med, at de grundlæggende deler de samme opfattelser af projektarbejde som arbejdsform, også selv om de ikke på forhånd kender hinanden nærmere. Desuden understreger de, at de er gode til at formulere den fælles opgave, så den fremstår klar og opdelt i forskellige faser. Ansvarer synes også nogenlunde ligeligt fordelt. De frustrationer, der alligevel gør samarbejdet tvetydigt, ligger et andet sted, hvor vil den følgende fremstilling vise.

Teamets konkrete opgaver udspringer af en beslutning i pædagogisk råd om, at gymnasiet som delmål skal arbejde med projekter i de forskellige klasser. Teammedlemmerne betegner sig alle som – i udgangspunktet - *skeptikere* i forbindelse med den igangværende udvikling, men de har stemt for, at man på skolen skal forsøge sig med projektførelse. Disse lærere forklarer sig med, at "projektarbejde ligger i kortene i dag". Dermed markeres som udgangspunkt en dobbeltholdning: Projekter er noget lærerne *skal*, men det er ikke noget teamet entydigt *vil*. Teamet kan således ses som repræsentanter for *de andre*, men da polariseringen på den pågældende skole ikke er så udtalt, er selvopfattelsen som B-lærere ikke på samme måde til stede som i det professionelle team, der er analyseret i det forrige kapitel.

#### **I. Opgaven**

Deltagerne har alle tidligere organiseret lignende forløb, men med andre kolleger. Det vil fremgå af det følgende, hvorfor teamet er kritiske over for projektarbejdet og dermed også deres fælles opgave. På trods af at disse lærere ikke opfatter kravet som hensigtsmæssigt, og i interviewene argumenterer for denne holdning, tager de ikke initiativ til, at deres holdninger og erfaringer skal diskuteres i pædagogisk råd, hvor opgaven som udgangspunkt er formuleret. I lighed med situationen på

den foregående skole, er der ikke præcise retningslinier for, hvordan teamets erfaringer med projektarbejdet kan bidrage til skolens samlede udvikling på dette felt.

Anders kommenterer overordnet opgaven på denne måde:

Jeg synes også det [dvs. projektarbejdet ÅL] er sjovt og spændende, men jeg synes fagligheden er ligesom trådt i baggrunden - nu skal de ikke længere have færdigheder, de skal stadigvæk have færdigheder...de skal have kompetencer, og så siger man, hvad er det for nogle kompetencer, de skal have? Åh, der behøver man ikke at teste og evaluere...hvad er det egentlig, vi lærer dem, ikke? Jeg har været med i nogle projekter, det er sjovt at undervise i projekter, det er nemmere, det er sjovere det er..

Men fagligheden er ligesom forsvundet, og så er det man siger, at de har fået nogle andre kompetencer og noget på nogle andre områder, men der er sørme også mange, der sidder og lægger kabale på computeren, altså de diffunderer bare ud. Jeg synes, der er enormt meget spildtid på de der projekter [...] jeg [ville] synes det var godt, men her hvor vi har helt klare eksamenskrav og et vist pensum, som vi skal igennem, og som vi i forvejen har svært ved, ja så synes jeg de er dyre..

Med sine udtalelser opsummerer Anders hovedpunkterne i de indvendinger mod de nye pædagogiske strømninger, som også er formuleret af andre både på forsøgsskolerne og de almindelige gymnasier. Den traditionelle faglighed er på vej ud, og i stedet opereres der med "kompetencer", der skal fremmes pædagogisk og (tvær)fagligt gennem inddragelsen af hele elevens person. I Anders ører bliver det, at eleverne lærer "noget på nogle andre områder" til klicheer set i lyset af eksamenskravene. Mulighederne for at "diffundere" ud er mange, og selv om både eleverne og han selv synes, at projektarbejde er "sjovt", lever denne undervisning i hans vurdering ikke op til de udefra definerede faglige krav. Ministeriet ses således som en instans i splid med sig selv: De vil have både-og, men ifølge Anders bliver resultatet ingen af delene.

Den unge lærer (Troels) ser ligeledes kritisk på projektarbejdet, og han mener i modsætning til Anders, at kritikken også findes udbredt blandt eleverne. Han er af den opfattelse, at de

[...] gider ikke det der projektorienterede, de vil have deres faste klasseundervisning, det er der, de lærer mest ..men jeg er lidt bange for, at det der projektorienterede skal koste alt for meget... at for mange projekter kommer op at stå, og det kommer til at koste fagligheden [...] tværfagligheden synes jeg egentlig utrolig godt om, det, der fungerede på Y-skolen, som jeg refererer til, det synes jeg er dejligt, det synes jeg er lækkert, men jeg ved ikke med det projektorienterede... det der med, at man måske river to måneder ud af et år, ikke, og arbejder på et projekt, så skal man også ind og skære i bekendtgørelsen, for så synes jeg, at

bekendtgørelsen har for høje krav til faget, så må man gå ind og skære ned på det, hvis du gerne vil køre projektorienteret ..<sup>75</sup>

Hermed vurderes projektarbejdet på en måde, der svarer til det første citat. Projektarbejdet ses som faglighedens antitese. Elevernes opfattelse inddrages yderligere som bekræftelse på, at lærerens vurdering er den rigtige. Det tværfaglige samarbejde i form af bl.a. parallelundervisning sættes imidlertid op som et positivt alternativ til projektarbejdet. Eleverne får "reelt" noget ud af det. Troels fremhæver senere i interviewet, at "det lærer de [dvs. eleverne] noget af, og det lærer jeg noget af". Desuden ser lærerne projektarbejdet som forvirrende for eleverne. De kan ikke kæde de ofte meget forskellige tilgange sammen i deres bevidsthed:

I det her projekt som handler om energi, har vi jo helt forskellige faglige vinkler – jeg kan sagtens komme ind med industrialiseringen, men hvor meget når de at forstå af den proces? Øh bøj, er det 1400, 1700 eller 1900 vi taler om, det forsvinder, de kan ikke overskue alle de vinkler. De får nogle stikord, men ikke en historisk fornemmelse – og så kommer musik ind, energien i musik, der både er psykologisk og noget med, at man bruger forstærkere og alt det grej, men det er jo en villet måde at se på det, vi skal jo, og derfor vrider vi vores hjerner for at få eleverne til at se sammenhænge, som de ikke kan overskue. Det er ikke tilfredsstillende, hverken for os eller dem.

Et af argumenterne for tværfagligheden er, at virkeligheden er tværfaglig og derfor skal undervisningen også være det. Men set fra en pædagogisk synsvinkel holder denne argumentation ikke for disse lærere. Ifølge Anne, der citeres ovenfor, kan de fleste elever ikke rumme tværfagligheden, men kører de forskellige indfaldsvinkler sammen i en forvirret ophobning af oplysninger, som de ikke kan placere i en sammenhæng.

Jeg hører her et ekko af tidligere citerede opfattelser af, at moderniseringens pædagogiske indgreb foregår som en retorik og med krav til praksis, der er uden kontakt til det daglige liv, som det faktisk leves af lærere og elever. Kritikken af den manglende overensstemmelse mellem ministeriets faglige krav og de pædagogiske udspil har været fremført af andre i mit materiale, og således er dette team i overensstemmelse med andre lærere, der ikke opfatter projektarbejde i

---

<sup>75</sup> En anden lærer fremhæver i lighed med lærere fra en anden skole, som jeg har citeret i det foregående kapitel, at man i de naturvidenskabelige fag har store faglige problemer: "Nu er det sådan at vi tit har det sådan at et fysikhold får dårlige karakterer, og kemiholdene. Der er en del der får 03 eller 5. De dumper reelt.." Det tages op af lærerne indbyrdes, dog mest i udvekslinger mellem fagfæller.

samme ånd som Udviklingsprogrammet, dvs. som fagligt igangsættende og selvstændighedsfremmende – i det mindste ikke under de eksisterende vilkår. En særlig type elever gør, at det faglige og det projektorienterede er endnu vanskeligere at forene, siger lærerne. Dette er også et synspunkt, jeg gentagne gange har hørt i andre interview. Der skal flere i gymnasiet, men disse *flere* er ofte - efter en del læreres opfattelser - ikke modne til det selvstændige ansvar som projektformen forudsætter.

### *SU-eleverne*

I omtalen af det konkrete forløb, henvises der til en særlig elevgruppe. De er ustabile og deltager kun ukoncentreret i projektgruppens arbejde, hvor de umotiveret henter mad fra kantinen og henvender sig til andre elever end klassens. De tilhører –ifølge disse lærere - de såkaldte "SU-elever". Det er elever, som er over 18, og som angiveligt først og fremmest er optaget af, at de kan få SU. De har efter teamets mening en væsentlig del af skylden for de problemer, der opstår når man skal arbejde med projekter. Det er elever, der "burde være et andet sted". Dette stiller sig i vejen for, at læreren kan udøve sine roller som faglærer og pædagog, idet de reelt kræver, at undervisningen skal være "en socialpædagogisk opgave". Det mener disse lærere ikke kan forenes med gymnasielærerenes øvrige opgaver. Anne siger:

Jeg kunne da godt forestille mig at de [dvs. eleverne.ÅL] kunne få mere ud af det hvis de havde valgt en anden uddannelse. Nogle er ikke en gang engagerede, og så gælder det for dem at blive ved at få chancer, og så bliver det måske sådan, at de lige når over tilstedeværelsesprocenten og overholder den frist. Der kan gå lang tid, et par måneder, og det er virkelig demoraliserende, ikke?

Men problemer med at leve op til skolens krav findes ikke kun blandt disse elever. Det er også et problem for andre elever end de, der angiveligt hører til "et andet sted". Det er de såkaldt "svagere" elever, der lades i stikken, fordi der er så langt fra top til bund i klassen, at det næsten er umuligt for den enkelte lærer pædagogisk at spænde over afstanden. Anders ser konflikten som et generelt dilemma for den moderne lærer:

Der er nogen, der opgiver faget på et tidspunkt, og så kommer man ikke langt. Vi har en top og en bund og stort set ikke en mellemgruppe, og hvad pokker skal man gøre [ .. ]man ender næsten altid med at undervise den midtergruppe, der ikke er der, ikke? Toppen keder sig, og bunden følger ikke med, det er ret besværligt.

Den type elever klarer sig generelt dårligt, og de har derfor også svært ved at gøre sig gældende i teamarbejdet. De andre elever bliver trætte af dem, eller også får de bare lov til at "sidde den af". Det er frustrerende for Anders, at han på grund af projektarbejdet har færre timer til rådighed for at hjælpe disse elever. Dermed kommer han tæt på at formulere et meningstab, som især den ældre lærergruppe kan opleve i forbindelse med projektarbejdet: De sociale udligningsbestræbelser havner i et vakuum, på et sted hvor den "midtergruppe der ikke er der" befinder sig. Og det er først og fremmest de bedste elever og så den ikke-eksisterende midtergruppe, som er i stand til at profitere af projektarbejdet. Resten spilder, deres tid.

Det nævnes også, at eleverne overlader størstedelen af ansvaret til enkelte af deres kammerater – ofte dygtige piger – og, at de udformer det meste af rapporten. Derefter sidder de elever, der måske har følt sig presset til at afgive ansvaret, tilbage med en fornemmelse af at have været overflødige. De vil dog heller ikke insistere på at deltage mere aktivt, fordi de ikke selv kan overskue opgaven. Anne nævner også succesoplevelser, men det ændrer ikke på hendes grundlæggende kritik af arbejdsformen. Hun mener, at den hører til på et senere uddannelsesstrin, hvor eleverne har fået de mere grundlæggende færdigheder på plads.

Lærergruppen giver ikke udtryk for at de selv har problemer med at finde ud af, hvordan et projektarbejde skal forløbe. Udover besværet med bestemte elever, ser de det som deres største vanskelighed, at de ikke kan hjælpe alle grupper på en gang. Enten råber alle elever på hjælp, eller også forsvinder de på nettet, hvor de søger efter oplysninger, som lærerne mener, at de ofte lige så godt kunne have fundet i bøger. Elevernes fokus på informationer fra nettet gør, at analysen i projekterne – for de fleste elever – træder i baggrunden. Dette kæder teamlærerne sammen med folkeskolens undervisning, hvor "ophobning af alle mulige oplysninger" tillades, og mange elever (i 2.g) har stadig svært ved at vænne sig til, at det forholder sig anderledes i gymnasiet.

Tilstedeværelsen af de særlige problemelever sætter spørgsmålstejn ved selve den opgave, som gymnasielærere som embedsmænd er forpligtede på, og som de i hverdagens praksis udtrykker, at de har problemer med at udføre. Teamet fortæller, at de i stigende grad føler sig tvunget til at agere som disciplinerende overvågere ved siden af også at skulle være omsorgsfulde og fagligt kompetente pædagoger.

I denne sammenhæng får enkeltinterviewenes beskrivelse af stigende problemer med eleverne et mere præcist indhold. Andre undersøgelsers påpegning af de

øgede forskelle mellem eleverne bekræftes. Det samme gør erfaringerne med, at elever viser mindre opmærksomhed over for, hvad læreren har at tilbyde fagligt. Projektarbejdsformen menes her at forstærke de problemer, der i forvejen eksisterer omkring elevernes manglende skolekode, og som samlet øger lærerens fornemmelse af at balancere på en "knivsæg" i undervisningen.

De holdninger, som lærerne i dette team giver udtryk for, er udbredte i gymnasieskolen i årene efter Udviklingsprogrammets fremkomst. I en undersøgelse af gymnasielæreres og deres elevers syn på projektarbejdsformen, foretaget af Steen Beck og Birgitte Gottlieb (2002:158 – 165), vises det, at eleverne for en stor dels vedkommende er positive over for projektarbejdet, tilsyneladende til trods for de problemer, der eksisterer for visse elever i den forbindelse. Dette antages at hænge sammen med, at de beskæftiger sig med problemstillinger, de selv er optaget af.

## **II. Intergrupperelationer**

I modsætning til Københavnerteamet, findes der ikke en eksplicit uenighed i teamet, og der er heller ikke tydelige tegn på, at større meningsforskelle undertrykkes. Dermed frembyder det heller ikke konflikter, der skal repareres på eller gåder, der skal løses, og samlet derfor heller ikke forhold, som teamet synes, at det er vigtigt at reflektere over. De væsentligste uløste problemer befinder sig efter teamets vurdering på ministerielt niveau, idet de handler om modsætninger i de krav, der stilles til eleverne i gymnasiet, og dette er også afsættet for deltagelse i interviewet. Teamet ser en mulighed for at gøre synspunkter gældende, som de ikke mener, at de på skolen har adgang til.

Der nævnes dog også, at ledelsen og visse andre lærere lokalt gør projektarbejdet endnu mere besværligt. Især er man i teamet enige om, at vanskelighederne forstærkes af, at læreres håndhævelse af disciplin ikke "altid" støttes af ledelsen, og heller ikke af visse kolleger. Anne mener, at

Nogle lærere virker som om de synes det er i orden at eleverne bliver væk.

Det vil sige, at de disciplinære problemer skaber grundlag for konflikter i forhold til eleverne, til kolleger og til ledelsen, og at disse også rækker ud over projektarbejdsformen. I teamets formuleringer handler dilemmaet for dem på den ene side om, at "vi skal jo til det", og på den anden side om, at "der er enormt meget spildtid på de projekter".

Konflikten mellem at et antal lærere følger nogle regler, og et andet nogle andre, tydeliggør den reelle afhængighed lærerne imellem, der ligger på tværs af klasserne og fagene, men som har været fortrængt i den privatpraktiserende lærers tid. Afhængigheden implicerer – som teamet bemærker – at der skal opnås en vis konsensus om, hvordan opgaver fortolkes og håndteres ikke blot i teamet, men i organisationen som helhed. Når lærere i deres nye roller som konsulenter for eleverne bekymrer sig om, hvor meget de får ud af projektarbejdet, har de fat i reelle problemstillinger. De har både mindre kontrol med eleverne, og de kan også overordnet komme i tvivl om, hvad projektarbejdets rationalitet egentlig går ud på (jf. Pia Ravn, 2004: 187-88).

Set i lyset af at projektarbejdet er et fælles vedtaget mål, ligger der et paradoks i, at de enkelte teams overvejelser ikke kommer videre end til teamet selv og de uformelle snakke på lærerværelset. I teamet er problemer omkring projektarbejde ingen hemmelighed, men i praksis bliver disse problemer holdt hemmelige for skolen, eftersom det ikke er en kritik, der insisteres på skal bringes åbent frem i offentlig, kollegial sammenhæng. Det ses heller ikke som et samlingspunkt for alle de team, der er involveret i lignende projekter.

Lærerne er altså utilfredse med at skulle arbejde med projekter, men de afviser ikke at gøre det, eftersom det er et krav. Det interessante for mig i denne sammenhæng er, hvilke strategier, der tages i anvendelse i teamet, når lærerne skal håndtere denne modsigelse mellem lærernes egne professionelle vurderinger og de ministerielle. I det følgende viser jeg, at lærerne undlader at fremføre deres kritik offentligt, fordi de regner med, at det "ikke kan nytte noget". Dermed udviser de en strategi, der er set før blandt de lærere, jeg har interviewet: De trækker sig tilbage. De søger i stedet at skabe et *helle* i teamet, hvor de samler sig om deres enighed og holder potentiel uenighed ude.

### **III. Intragrupperelationer**

I dette teams samlende proces *fra team til gruppe* optræder de uformulerede vanskeligheder på organisationsplan som en positiv subjektiv dynamik: Lettelsen over at være enige og kunne formulere kritikken over for projektarbejdet, bringer teamdeltagerne sammen, og dette skaber en emotionel fusion i gruppen, som projektivt forbindes med forståelse og anerkendelse. Tilsyneladende tilfældigt stemmer teammedlemmerne overens i deres grundholdning, og som fælles forankringspunkt bliver modstanden tydeligvis bestyrket af, at teamet er sammen om at være imod nogen og noget. Den B-status, der er knyttet til at være imod moderniseringens forskrifter, vendes i dette team til en selvforståelse, der indebærer, at teamet ser sig selv som mindre naive og med en mere realistisk



indsigt i, hvad der foregår i undervisningen. Ledelsen og A-gruppen betragtes som ofre for moderniseringens forførelse eller som ureflektede følgagtige over for udviklingens modestrømninger.

Situationen er imidlertid også konkret belastende for teamet, fordi modstanden kun udtrykkes internt i gruppen, ikke i de sammenhænge som kravene udspringer fra, men lærerne opfatter det heller ikke som muligt at diskutere sagen. Dermed fører teamets gode erfaringer med samarbejdet alligevel til blandede følelser over for det. Teamdeltagerne kan blive enige om at være imod, men det hjælper dem ikke i den større sammenhæng. Kritikken er hjemløs (ufortalt) i organisationens officielle liv. Den giver i teamet grundlag for selvfølelse, men også for at være amputeret fra en overordnet professionel mening.

### *Læring af erfaringer?*

Dette team har ikke meget at berette om deres interne anliggender. Jeg betragter dog udtalelserne om det entydigt gode i teamet med mistænksomhed. Det er vanskeligt at have tillid til, at deltagerne både praktisk og på et dybere niveau *udelukkende* kan opleve at forhold, der kalder på kritik, kun findes uden for teamet. Det er en nærliggende antagelse, at lærerne ikke orker at investere så meget i relationer, som de alligevel skal sige farvel til inden for en relativ kort tidsramme, især da de umiddelbart fungerer tilfredsstillende:

Der er jo det, at vi kan finde hinanden i teamene, sådan som vi har fundet hinanden i det her team, men så skal vi videre til et andet, en anden klasse.

Teamet skal formidle erfaringer fra deres team til et andet og til lærergruppen som helhed, men de mener, at samarbejdet i høj grad er relateret til specifikke personer, ikke samarbejdet som sådan. Dermed gøres deres erfaringer *tavst*, dvs. de omsættes ikke begrebsmæssigt til mere generelle refleksioner over samarbejdets væsen.

De begrænsede meldinger om, hvordan teamet konkret arbejder sammen, skal ses som en strategi, der henviser til den kulturelle figur, hvor lærere i vanskeligheder tyer til resignation over for udmeldinger *ovenfra*. Teamet oplever det ikke som produktivt at diskutere eventuelle meningsforskelle, eftersom projektarbejde er noget "vi" skal. Af mangel på både ydre og indre incitament følger teamet de kulturelt indarbejdede forskrifter, der pålægger lærere, at de skal og bør klare sig selv. Som i *hjemmet* føres diskussioner mellem kolleger i privatiserede sammenhænge.

### *C. Sammenfatning af temaer bragt frem af de eksemplificerede team*

#### *Person og ikke person i udviklingsprocessen*

Lærerne arbejder som enkeltpersoner og i teamene med, hvordan de som personer placeres i forhold til hinanden og til arbejdet som helhed under de ændrede forhold. Dette kan i sig selv ikke undre, eftersom de i psykodynamisk forstand mister den del af sig selv, som er identificeret med det gamle system. Derudover afspaltes personlige følelser og erfaringer i overgangsprocessen, idet organisationen som helhed ensidigt er orienteret mod fremtiden. Disse følelser lever videre i organisationens skyggesystem og giver lærerne yderligere en følelse af fragmentering og udviskede grænser. Den igangværende opdeling af lærergruppen i subgrupper understreger sådanne oplevelser.

#### *Formel og uformel ledelse*

Fælles for de sidst beskrevne team er, at de påtager sig deres opgaver, men i arbejdet med opgaverne findes en række uafklarede lag, der fremmer ambivalensen i forhold til selve det at skulle arbejde i team. Teamene søger imidlertid også spontant at finde sammen i fælles forståelser, der skal sikre en kollektiv- om end en flygtig - oplevelse af et sammenhold, af et "vi" i gruppen. Lærerne opfatter det entydigt som deres ansvar - og ret - at løse opståede problemer på de måder, som umiddelbart ligger for. Dette hænger sammen med, at den *formelle* ledelse ofte er utydelig og uklar i sine meldinger, og derfor kommer den *uformelle* ledelse - traditionen og dens repræsentanter - til at spille en vigtig rolle som meningsbærer i det kollegiale miljø. Den uformelle ledelse betjener sig af snak i krogene, af uformelle alliancer og af velkendte strategier (Visholm, 2005:16), og reaktionerne på de relevante, men ubearbejdede problemer udmøntes i strategier, der er båret af resignation og en følelse af, at gruppen som lærere sidder inde med vigtige erfaringer, men at disse erfaringers værdi ironisk nok hverken anerkendes officielt af lærerne eller deres ledelser.

#### *Del og helhed i organisationen*

Teamet som sådan repræsenterer en enhed, hvor både deltagerne selv og andre i organisationen har forventninger om, at det løser bestemte opgaver. Imidlertid tildeles de forskellige team uformelt opgaver, som organisationen ikke overordnet magter at løse. Københavnerteamet kan således ses i det skolens samlede perspektiv som garant for en fagpolitisk diskussion og refleksion, og projektteamet som garant for at problematiske sider af projektarbejdsformen formuleres. Således sikrer organisationen som helhed uudtalt og ubevidst at de forskellige antagelser

og reaktioner repræsenteres i det samlede system. Dette sikrer en vis organisatorisk balance, men ikke kollektiv læring og udvikling. Dertil kræves – som gentaget flere gange – udvikling af en bevidsthed og sproglighed, der sammenkæder den spontane subjektive tilgang med en professionel refleksion.

### *Hemmeligheder i den kollegiale kommunikation*

Kapitlets analyser bringer det spørgsmål frem på ny, som jeg gentagne gange har stillet på forskellige måder: Hvad er på et dybere niveau grundene til, at gymnasielærere er ambivalente over for offentligt at dele deres erfaringer med kolleger? Hvorfor dette hemmelighedskræmmeri med holdninger og erfaringer? Hvorfor denne resignerede accept af autoriteternes magt i et anti-autoritært miljø? Goffman hævder, at institutionelle grupper har hemmeligheder, som de søger at fastholde i deres præsentationer af sig selv. Det kæder han sammen med, at de uformelle institutionelle krav til medarbejdernes sociale adfærd administreres ved de ansatte præsenterer ét billede af sig selv til offentlig beskuelse, og et andet i det uofficielle rum *back stage*. Dawson beskriver personers ofte stiliserede offentlige fremfærd på en lignende måde, idet han fremhæver den konformitet, som udgår fra "the powerful hegemonic constraints" (1994:24) i en bestemt kultur, og som accepteres på grund af angsten for eksklusion af fællesskabet.

Sådanne begrænsninger lægger et pres på gruppen af lærere, hvor afvigelser ses – i lighed med hvad der tidligere blev beskrevet som den pseudofælles institution – som katastrofale. På trods af at det personlige rådighedsrum og autonomien er en grundlæggende værdi for lærergruppen, er de fleste lærere ambivalente over for at hævde deres egen autoritet i konfrontation med autoriteterne både i den kollegiale gruppe og i skolernes ledelse. I stedet vælges ofte en halvhjertet, tavs konformitet over for de dikterede krav. Da skolernes ledelser - i det mindste på undersøgelsens tidspunkt - ikke efterspørger refleksioner over personlige og professionelle erfaringer, begrænses kritik og modstand til udvekslinger *back stage*.

Det paradoksale er imidlertid, at gymnasielærere anses for at være antiautoritære (Klaus Klaudi Klausen, 2004: 17). På baggrund af ovenstående vil jeg stille spørgsmålstegn ved den opfattelse, eller i det mindste vil jeg stille mig tvivlende over for, om sagen kan formuleres så enkelt. Min tolkning er, at den manglende insisteren på diskussion, afklaring og afgrænsning ikke alene beror på ligegyldighed eller foragt for autoriteterne, men også på en stærk (ubevidst) respekt for dem. En tilsvarende form for hemmelighedskræmmeri forbinder jeg også med ledelsesgruppen, der ifølge lærerens fortællinger heller ikke er parate til åbent at argumentere for de krav om ændringer, de selv formidler og sætter i gang.

Afklaring betyder ofte også afsløring, hvilket efterfølges af impulsen til at skjule (Peter Gottlieb, 1994: 131, Visholm, 2005:4). Der kan derfor i denne sammenhæng være tale om skam og skyld over ikke at kunne leve op til autoriteternes krav. På et ubevidst niveau kan det tænkes, at den oplevelse af forvirring og diffusitet, der ledsager moderniseringsprocessens mange facetter, skal bevares som en hemmelighed, eftersom sådanne følelser opleves som indikatorer på, at gymnasielærere i deres roller som embedsmænd ikke duer til deres embede. I deres uudholdelighed vil sådanne indre følelser projiceres over på omverdenen. Således kan anklager opleves, som om de har deres udspring i autoriteter uden for subjektet, og som sådan introjiceres de i individets psyke, hvor de eksisterende pinagtige følelser forstærkes. Eskalerer disse følelser som kollektive paranoide antagelser, vil gruppen lokalt og i de større sammenhænge af mangel på bearbejdning, gøre autoriteterne til containere for destruktive fantasier og impulser, til *antigrupper* (Nitsun, 1996: 2-3), og dermed til instanser som individer mentalt flygter fra.

Gymnasielærere i mit materiale viser ikke generelt tegn på, at de savner faglig selvbevidsthed. Derimod er de mere usikre, når det drejer sig om pædagogik, og endnu mere usikre, når det kommer til overvejelser over sociale relationer i lærergruppen og i forholdet til eleverne. Jeg har tidligere argumenteret for, at gymnasielærerarbejdet i sig selv indebærer risikomomenter, der kan være belastende. Bruddet med de traditionelle faglige, pædagogiske og kollegiale metoder skaber yderligere en latent usikkerhed i professionen. Det er afhængigheden snarere end selvstændigheden, der ses forstærket af forandringsprocesserne.

De fremanalyserede bevægelser i de team, der er analyseret i det ovenstående, har spor af forhold, der generelt gør sig gældende på arbejdsmarkedet, og som har betydning for det psykiske arbejdsmiljø. De professionelle team er udtryk for forsøg på at dynamisere samarbejdsrelationerne og gøre dem mere fleksible i takt med, at arbejdets rammer og indholdsmæssige afgrænsning løbende ændres. I modsætning til bl.a. Sennett ser jeg tegn på, at de etablerede samarbejdsrelationer kan virke hæmmende på udviklingen. De henfalder til indforståede fortolkninger af sig selv og omverdenen, og dermed til en skjult konservatisme. Uden at nye samarbejdspartnere kommer til, risikerer de etablerede samarbejdsrelationer at stivne i selvtilfredshed, hvilket yderligere skaber afstand til andre uden for gruppen. Men der er her også givet eksempler på, at det kan være vanskeligt at etablere en arbejdsidentitet og en fælles identifikation med de nye opgaver i de professionelle team. Dette understreger for mig at se med al ønskelig tydelighed, at

der skal arbejdes med et containende fællesskab på organisatorisk niveau, hvis ikke lærerne udelukkende skal finde deres primære tilknytning i atomiserede familieagtige sammenhænge.

## Del IV

## Kapitel 11: Konklusion

Min empiriske undersøgelse fokuserer på de måder, hvorpå gymnasielærere i grupper møder forandringer i deres opgaver og kollegiale relationer. Forandringerne hænger for det første *formelt* sammen med den modernisering og professionalisering af gymnasieskolen, der er en følge af Udviklingsprogrammet. For det andet hænger de sammen med det opbrud i kulturen, som skabes *uformelt* af, at gymnasieskolen har bevæget sig fra at være en eliteskole til at være en masseskole, hvor pædagogik og omsorgsopgaver har fået mere fremtrædende pladser i gymnasielærerens arbejde. Analyserne viser, at der i forbindelse med disse udviklingsprocesser opstår dilemmaer og modsætninger, der yderligere har forbindelse til et begyndende generationsskifte, til køns- og fagrelaterede forskelle, til ændringer i elevgruppens sammensætning samt generelle forskydninger på arbejdsmarkedet.

Afhandlingens væsentligste *fund* er, at lærere på denne baggrund udvikler samarbejdsstrategier ud fra forestillinger om lærergruppens sammenhold, der har konnotationer af *hjemmet*. De bygger på idealiserede indre billeder af lærerne i søskendelignende relationer, sådan som det *var*, og strategierne går ud på at søge at reetablere disse forhold. I dette perspektiv ses kolleger som forskellige personligheder, men så længe de ikke forbindes til deres professionelle roller, kan de accepteres. Konflikter fortrænges eller bearbejdes i privatiserede sammenhænge af lærerne som enkeltindivider. I forlængelse af min psykodynamiske fortolkningsramme, ses disse forestillinger som sociale forsvar mod de forandringer i lærernes roller og identitet, som udviklingen medfører. Forestillingerne om *hjemmet* angribes imidlertid fra forskellig side. Min undersøgelse demonstrerer, at lærergruppens enhed brydes op *indefra* ved at lærerne polariseres i en del, der idealiserer, og en del, der dæmoniserer forandringerne. Desuden er der et generationsskifte på vej i den tidligere aldersmæssigt homogene gruppe, og en stadig større del af lærergruppen – både

yngre og ældre – orienterer sig i andre retninger end *hjemmet*. De søger videreuddannelse, nye eksterne kontakter, opgaver og andre jobs og kommer til at betragte deres arbejdsplads med nye øjne.

*Udefra* angribes *hjemmet* af, at der indføres ændrede overenskomstmæssige forhold i gymnasieskolen, hvor især *ny løn* etablerer uvante løn - og statusskel i lærergruppen. Samarbejdet mellem gymnasielærerne på tværs af fagene er desuden ikke længere et spørgsmål om frivillighed, men en tjenstlig forpligtelse. Det organiseres i stigende grad i team af kortere varighed, der er nedsat af ledelsen, og hvor lærerne ikke nødvendigvis kender hinanden godt i forvejen.

Således differentieres lærergruppen på den ene side, mens den på den anden bringes sammen i nye arbejdsrelationer. Samlet skaber disse indgreb i lærernes kulturelt forankrede mønstre en generel følelse af *brud*, og i afhandlingen viser jeg, at dette giver anledning til gruppeprocesser, der både er rettet mod strategier, som skal forsvare, og som skal omforme de etablerede relationer.

Med belæg i teoretiske og empiriske analyser argumenterer jeg for, at den afdækkede dobbelthed afspejler dels en oplevelse af, at *hjemmets* strategier er utilstrækkelige i forhold til arbejdets og forandringernes kompleksitet, dels et behov for tilhørsforhold og stabilitet som *hjemmet* imødekommer.

Denne dobbelthed er ikke medtænkt i hverken ministeriets eller lokale ledelsers tiltag i forbindelse med de organisationsforandringer, der sættets i gang i årene umiddelbart efter Udviklingsprogrammets offentliggørelse. Min analyse viser, at kravene *udefra* bliver *indoptaget*, men ikke *oversat* internt på skolerne, dvs. begrundet, kritiseret og reflekteret, og at de sociale og psykiske aspekter af forandringerne ingen officiel plads har i skolernes interne offentlighed. De organisationspsykologiske teorier og erfaringer, der indgår i afhandlingens referenceramme, understreger imidlertid, at en konstruktiv forandringsproces set i et langt perspektiv forudsætter, at de involverede kan inddrage deres erfaringer og se *meningen* med både de formelle og uformelle forandringer. Det fremhæves, at der bør afses tid til en kollektiv formulering og integrering af også de følelsesmæssige aspekter af den samlede proces.

Min empiri demonstrerer, at der i gymnasieskolen ikke findes et fælles begrebsapparat, der bl.a. kan gøre psykiske reaktioner på forandringer forståelige. Jeg påpeger, at dette er et paradoks ikke alene på grund af omskiftelserne og de nye samarbejdsformer, men også på grund af, at et af moderniseringens eksplicite mål er, at gymnasielærere skal inddrage elevernes personlige og sociale



kompetencer i deres evalueringer, og dermed må også lærernes kompetencer på disse områder forventes at skulle udvikles. Analyserne af både interaktionen i pædagogisk råd, i teamene og i organisationen som helhed gør det klart, at opmærksomhed på *gruppens* mekanismer foregår spredt og med en indsigt, som tilfældigt er – eller ikke er - til stede. Samarbejdsprocesserne kan derfor hverken reflekteres i disse grupper eller udnyttes som afsæt for en læring, der er til gavn for det psykiske arbejdsmiljø, og dermed også for undervisningen af eleverne. Dette forstærker tendensen til, at lærerne samler sig med ligesindede i mindre subgrupper.

Den officielle udgrænsning af forandringernes psykologiske indhold medfører, at disse sider optræder skjult og dermed uigennemskueligt i lærernes indbyrdes relationer. Den traditionalisme, der på undersøgelsens tidspunkt kan spores blandt lærerne i gymnasieskolen – og som må formodes stadigvæk findes – skal dermed også ses som følge af det stress, som det ureflekterede opbrud bringer med sig. Afhandlingens analyser afdækker et markant behov for en udvidelse af de socialt accepterede koder for diskussion og refleksion. I min teoretiske og praktiske forforståelse var jeg sporet ind på denne problematik, men det har overrasket mig, hvor lavt skolerne prioriterer kollektive overvejelser over de ændringer, der sker med lærernes roller og oplevelse af identitet.

Med belæg i teoribaserede tolkninger af mine empiriske resultater, hævder jeg, at afstanden mellem forandringernes virkelighed og deres sproglige formulering fremmer en følelse af uklar realitetsforankring på alle skolens niveauer, og dette udvikler stress.

I min indledning formulerede jeg en undren over, at udsigten til at arbejde i team ikke entydigt blev støttet af størstedelen af lærerne. Analyserne i denne afhandling peger på, at dette hænger sammen med, at lærerne savner et fælles udgangspunkt at arbejde ud fra. Hvis lærerne ikke på forhånd kender teamets medlemmer særlig godt, skal de etablere fælles spilleregler og en fælles fortolkning af deres opgaver, og det viser sig at skabe vanskeligheder for nogle team. Et andet problem er, at lærerne ikke nødvendigvis bakker op om den opgave, de bliver pålagt i teamene. Der gives eksempel på, at dette skaber modstand mod teamet, også selv om lærerne fungerer godt sammen.

Endelig viser mit materiale, at de enkelte team forbindes med forskellig status i både lærernes og ledelsens øjne. Den enkelte lærer får del i denne status, mens vedkommende som enkeltperson i højere grad kunne markere individuelle synspunkter og dermed undgå stereotypificering.

### *Perspektivering*

Behovet for professionelt og personligt tilhørsforhold til gruppen øges under omstændigheder, hvor arbejdsidentiteten trues. Forestillingen om den *rene* arbejdsgruppe, der eksisterer uberørt af personlige mekanismer, er en *fantasi*, der ind i mellem opstår blandt repræsentanter for forskellige managementteorier. Det er imidlertid en vigtig pointe i denne afhandling, at gymnasieskolens samlede organisation udsættes for utilfredshed og nedslidning, hvis der ikke etableres et "vi" også på organisatorisk niveau, og dette kan ikke ske konstruktivt, hvis de professionelle opgaver ikke forbindes med mening og læring. Derfor må udviklingen af det psykiske arbejdsmiljø i gymnasieskolen ske i et dobbelt perspektiv: Det drejer sig såvel om *gruppe* som om *task* på både teamets og organisationens niveau.

Min undersøgelse har koncentreret sig om lærernes indbyrdes relationer, men jeg er i forløbet blevet stadig mere opmærksom på ledelsernes rolle i forandringsprocessen, hvilket også svarer til den vægt, der fra administrativ side lægges på deres betydning som *forandringsagenter*. Især er det blevet tydeligt, at forudsætningen for, at der kan ske en professionalisering af samarbejdet på skolerne mellem alle involverede parter, er at ledelserne både selv indtager en teoretisk underbygget reflekterende position i forhold til deres egne og lærernes sociale processer, og at de desuden opfordrer lærergrupperne til det samme. Skolens udvikling vil profitere deraf, men samtidig vil det også være et signal om, at der i gymnasieskolen socialt anerkendes nye måder at tale og forstå hinanden på. Meget lidt ville nemlig være opnået, hvis det sociale og psykologiske område blev reserveret særligt engagerede (kvinde)grupper.

En sådan udvikling kan fremmes ved, at ledelsen og lærerne tager Udviklingsprogrammet på ordet og faktisk omsætter dets visioner om samarbejde, refleksion og decentral udvikling til en praksis, der går uden om tomme ord til ære for forvaltningerne eller de managementinspirerede lette løsninger, som typisk opstår i slipstrømmen af omfattende organisationsforandringer. Bl.a. i forlængelse af de diskussioner, der ideelt går forud for udformningen af det enkelte gymnasiums eget udviklingsprogram – hvilket er en af de opgaver gymnasiernes formelt er forpligtet på – , kan erfaringer fra skolens hverdag sættes ind i både et arbejdspsykologisk og samfundsmæssigt perspektiv.

Inddragelse af lærernes personlige erfaringer i arbejdet må dog som udgangspunkt forventes at møde modstand. Dette berører potentielt sårbare emner, som mange kan have svært ved at se relevansen i at trække frem. I mit materiale er der således lærere, der tager afstand fra for megen "snak", fra at der pilles ved de forståelser, de har af "vores" skole samt fra overhovedet at skulle ytre sig offentligt om erfaringer, der gøres i de forskellige team og grupperinger.

For at evnen til at reflektere over forholdene – indtage en tredje undersøgende position – kan opøves, må det generelt accepteres, at refleksion ikke nødvendigvis skal føre til en løsning eller en endelig konklusion, men til øget forståelse.

Udviklingen af denne evne kan ikke foreskrives, den må læres i praksis, hvor værdien deraf skal erfares gennem kollegers og ledelsers overbevisende demonstration af evnen.

Den udvikling, der vægter en sådan praksis på både organisations- og subgruppeniveau, forudsætter at der tages initiativer til *time outs*, der både vil have værdi som aflastning af det emotionelle og arbejdsmæssige pres på de

samarbejdsræssige relationer samt for professionens indsigt i noget så komplekst som uddannelse af unge mennesker.

## Abstract

Afhandlingen fokuserer på gymnasielærere som gruppe på et tidspunkt, hvor gymnasieskolen går fra en overvejende individbaseret struktur til en struktur, hvor lærerne i højere grad skal fungere i tværfaglige team. I teamene pålægges lærerne desuden at anvende nye pædagogiske metoder samt andre evalueringsformer end de vanlige. Jeg stiller spørgsmålet om, hvilke strategier lærere tager i brug, når de konfronteres med disse forandringer, der både influerer på deres interne relationer og professionelle identitet.

Denne problemstilling analyseres ud fra et gruppedynamisk perspektiv. Min særlige interesse gælder lærernes deltagelse i formelle og uformelle grupper, i lærergruppen som professionelt fællesskab, i forsamlingen i pædagogisk råd, i tværfaglige team og i forskellige venne- og meningsgrupper.

Undersøgelsens overordnede formål er at diskutere, hvorvidt de udviste strategier kan ses som fremmende for et positivt psykisk arbejdsmiljø.

Afhandlingen er opdelt i fire dele:

**Del I:** Hensigten er her at formulere afhandlingens problemstilling samt at præsentere det teoretiske, metodiske og kontekstuelle grundlag for analyser og tolkninger af det indsamlede empiriske materiale.

I *kapitel 1* formuleres afhandlingens hovedspørgsmål. I forlængelse deraf ses lærernes strategier på baggrund af dels generelle ændringer i samfundet og på arbejdsmarkedet, dels de specifikke forandringer, der gennemføres i gymnasieskolen.

I én henseende er gymnasielærernes nye vilkår anderledes, end de er for andre akademikere i det moderniserede offentlige system. Mens de fleste får udvidet rammerne for deres selvstændige tilrettelæggelse af arbejdet, får lærerne indsnævret deres. Det politiske og administrative system griber mere direkte ind i gymnasieskolens anliggender, og der lægges øget vægt på ledelse og hierarkisering af lærergruppen, bl.a. gennem *ny løn*. Kravet om tværfaglige team ophæver desuden de traditionelle grænser mellem fagene og klasseundervisningen. Disse forandringer ændrer også på lærernes etablerede relationer og roller.

Afhandlingens afsæt er således en situation, hvor de traditionelle ligelige relationer i lærergruppen samt lærerens professionelle identitet er under angreb. Dette antages at blive opfattet som en fordel af nogle, og af andre som et tilbageskridt.

Hvordan disse forskelle ytrer sig, og hvor fremtrædende de er, skal undersøgelsen vise.

I *kapitel 2* fremlægger jeg min personlige og teoretiske forforståelse, og jeg argumenterer desuden for mit valg af metode. Endelig redegør jeg for de nærmere omstændigheder omkring indsamling af afhandlingens empiriske materiale.

I det efterfølgende *kapitel 3* fokuserer jeg på forudsætningerne for og indholdet i Tavistocktraditionen, som er min væsentligste teoretiske referenceramme. I forlængelse deraf formuleres afhandlingens særlige gruppedynamiske vinkel på samarbejdets socialitets- og oplevelsesformer.

## **Del II:**

Denne del skal ses i forlængelse af den teoretiske udredning i kapitel 3, hvor hovedopgavens betydning for gruppens indbyrdes relationer fremhæves. Jeg beskæftiger mig således med indholdet i lærernes moderniserede opgave samt de uformelle krav, der stilles til gymnasielærere som undervisere af unge i en senmoderne kontekst.

I *kapitel 4* fremlægger jeg de specifikke forventninger om nye tiltag i gymnasieskolen, der fremsættes i det politisk vedtagne udspil i form af Udviklingsprogrammet for Fremtidens Ungdomsuddannelser. Jeg hævder, at den periode, der fører op til og umiddelbart følger efter programmets offentliggørelse, har karakter af *brud* med gymnasieskolens hundredårige traditioner. De må derfor antages at have ikke alene praktiske konsekvenser for lærerne, men også at præge deres oplevelse af professionel identitet. På den baggrund forventer jeg, at lærerne kollektivt får behov for at afklare perspektiv og mening med forandringerne. Imidlertid viser min analyse af Udviklingsprogrammet, at der ikke formuleres uddybende argumenter og begrundelser for dets udmeldinger. Dermed lægges der en vigtig opgave over på skolerne. Med henblik på udviklingen af selve gymnasieuddannelsen og et positivt psykisk arbejdsmiljø fremhæver jeg – med belæg i organisationspsykologiske teorier og praksisformer - nødvendigheden af, at de nye krav *oversættes* og *integreres* lokalt, og at der desuden tages initiativ til kollektivt at bearbejde oplevelserne af selve forandringsprocessen. Dette forudsætter imidlertid, at man på skolerne udvikler et fælles *sprog*, der kan gøre sådanne refleksioner og diskussioner mulige.

Ud fra en teoretisk analyse af gymnasielærernes opgaver i deres forskellige uformelle roller argumenterer jeg i *kapitel 5* for, at gymnasielærere i mange henseender handler – og må handle – ud fra subjektive kompetencer, der er udviklet livshistorisk. Med belæg i denne analyse og i tilgængelige empiriske undersøgelser af problemstillinger i gymnasieskolen, understøtter jeg min påstand om, at læreres subjektive tilgang – deres sunde fornuft – skal udbygges professionelt, således at lærere og ledere i deres forståelse af arbejdet også inddrager *teoretiske begreber*, der kan belyse dets sociale og psykologiske processer.

### **Del III:**

I denne del, der omfatter kapitlerne 6, 7, 8, 9 og 10, tager jeg afsæt i empiriske undersøgelser af gymnasielæreres oplevelser og forståelser af udviklingen i gymnasieskolen. Formålet er at undersøge om de antagelser og forventninger, der er fremlagt i kapitel 4 og 5, kan bekræftes og nuanceres af lærernes fortællinger i interviewene.

I *kapitel 6* foretager jeg en genfortolkning af en empirisk undersøgelse af interaktionen i lærergruppen på skoler, der udfører pædagogiske forsøg i forlængelse af Udviklingsprogrammet. Sammenfattende er min konklusion, at de udvikler strategier, der går ud på både at *polarisere* lærerkollegiet i et A- og et B-hold og på at *harmonisere* dets forskelle. Begge dele ser jeg som ubevidste bestræbelser på at mindske den uro og angst, der følger af de psykologiske og praktiske angreb på læreridentiteten samt den regression, sådanne angreb tendentielt udløser. Min pointe er, at når der – hvilket er tilfældet på disse skoler – ikke på organisatorisk niveau foretages en kollektiv genfortolkning af identitet og roller i gymnasielærernes arbejde, ligger vejen åben for, at defensive mekanismer kommer i spil.

*Kapitel 7* præsenterer den del af empirien, der er indhentet i direkte forbindelse med denne afhandling. Den består af lærernes *individuelle fortællinger*. Ikke overraskende samler de sig om temaer, der er *fælles* for de interviewede lærere. Polariseringen mellem A- og B- gruppen optræder også her, men i en mindre dramatisk form. Forskellene mellem lærerne bliver nuancerede og præciserede, og oplevelser af *tab* af professionel identitet kan indkredses nærmere. Det er imidlertid overraskende, at lærerne i disse interview først og fremmest fokuserer på de generelle forandringer i forholdet til kolleger og til eleverne. De tager eksistentielle spørgsmål op, der har at gøre med arbejdets generelle mening og perspektiv, og herunder også oplevelsen af at miste autoritet og autonomi.

I fortællingerne sporer jeg opfattelser af, at forandringerne understreger den sociale degradering, der længe har været undervejs i professionen, og som bringer gymnasielærere statusmæssigt tættere på folkeskolelærerne. Imidlertid deles den noget depressive stemning langt fra af alle. I lærergruppen ser andre de ændrede forhold som en åbning af nye muligheder.

Min indledende fremstilling af forandringerne som *brud* modsvares af lærernes beretninger. De oplever generelt, at arbejdets krav stiller større og helt nye fordringer til dem som kolleger, lærere og personer. I sammenligning med hvordan gymnasiet *var*, fremstår de nye tilstande for en del som et tilbageskridt. Der fremmanes et billede af et *før*, der har konnotationer af skolen som *hjemmet* med dets nære samliv og kollegiale søskendeforhold. Heller ikke dette billede får imidlertid lov til at stå alene. Andre billeder tegnes i lysere farver. Det er især interessant, at en gruppe af yngre såvel som ældre lærere ytrer ønsker om at bevæge sig væk fra *hjemmet* for at få nye kontakter, jobs og uddannelser.

De modsatrettede og usikre reaktioner på forandringsprocessen bekræfter mine tidligere fremlagte antagelser om, at der eksisterer et behov for en generel diskussion af forandringens betydning. Da jeg i interviewene spurgte ind til lærernes erfaringer med at fremlægge deres individuelt formulerede problemstillinger i *Pædagogisk råd*, pegede udtalelserne imidlertid entydigt på, at det hverken er moderniseringens psykologiske og sociale implikationer eller dens professionelle mening, der diskuteres i denne sammenhæng. Derimod satses der på en videreudvikling af teknokratiske procedurer, der skal føre til demokratiske beslutninger vedrørende formelle aspekter af skolens hverdag – en satsning, der dog ses i ironisk kontrast til rådets formelle status som høringsorgan. Den udbredte kedsomhed, som omgiver møderne i rådet, ser jeg som et symptom på, at deres form og indhold er i modstrid med læreres reelle behov. Dette paradoks forstås som foranlediget af et ubevidst ønske om at afspalte intellekt fra følelse således, at angstfulde reaktioner på forandringerne kan benægtes.

I *kapitel 9 og 10* er emnet *team*. I teamene er de fremanalyserede strategier mere sofistikerede og varierede end i pædagogisk råd, men overordnet også rettet mod defensive mål. Samlet demonstrerer teamenes gruppeprocesser, at et *vi* etableres i kontrast til *dem*. Dette skal ses som led i, at det, *vi* ikke kan anerkende som en del af os selv, projiceres over i eller på *dem*.



*Kapitel 9* præsenterer analyser af fire team. Tre er eksempler på at set fra deltagernes vinkel, repræsenterer de *den gode gruppe*, mens et repræsenterer den onde gruppe eller *antigruppen*. Denne forskel kæder jeg umiddelbart sammen med den måde, teamene er dannet på. De tre er såkaldte *kærlighedsteam*, hvor lærere i har valgt hinanden, og delvis fortsættelse af *hjemmets* strategier etablerer de nære familieagtige samarbejdsrelationer. Det sidste team er nedsat af skolens ledelse og betegnes som *professionelt*. Også dette fungerer i en vis forstand i forlængelse af de hjemlige traditioner: Alle lærere er en del af familien og skal derfor kunne samarbejde. Men den selvfølgelige personlige overensstemmelse mangler, og det lykkes ikke for teamet at etablere et fællesskab om andet end at være *imod*. Lærerne er imod at blive *pålagt* opgaver af autoriteter uden for teamet, og de afviser både det konkrete tværfaglige team og ideen bag det. I stedet vender de sig mod de etablerede enkeltfaglige grupper. Dette ses som en symbolsk kastrering af myndighedernes magt til at afkræve lærerne opgaver, som de ikke mener, er i overensstemmelse med erfarede behov i undervisningen.

*Antigruppen* sætter sig således kollektivt imod de nye krav om at samarbejde tværfagligt, men jeg argumenterer for, at kærlighedsteamene heller ikke er ideelle set i organisationens perspektiv. Disse team understøtter moderniseringskravene, men ikke behovene for kollektiv læring og samling på tværs af de enkelte team og faggrupper. De etablerer en eksklusiv intimitet og afgrænser sig negativt i forhold til andre kolleger. Dermed understreges polariseringen i lærergruppen.

Dette er interessant i lyset af den indvending, som kritiske modernitetsforskere og organisationsanalytikere har rettet mod de kortvarige samarbejdsrelationer i team. Jeg viser, at set i forhold til kriterierne for et godt psykisk arbejdsmiljø, er de langvarige arbejdsfællesskaber tvetydige – hvilket dog ikke betyder, at de udskiftelige medlemskaber af team slet ikke har problematiske træk. De etablerede samarbejdsrelationer har tendens – som eksemplificeret her – til at etablere sig som selvtilstrækkelige enheder. De ser sig selv som principielt anderledes end deres omgivelser og går imod, at nye medlemmer optages i deres interne familieliv. Men samtidig opleves fællesskabet af de deltagende som særdeles positivt, og det viser sig også som arbejdsmæssigt produktivt.

I *kapitel 10* uddybes de temaer, der har været taget op i det foregående kapitel, men her er fokus på, hvordan forhold i den organisatoriske kontekst sætter sig igennem i to professionelle teams gruppedynamik.

Det ene team er atypisk i to henseender. Personlige og faglige forskelle samt gamle modsætninger i lærergruppen bringes ind i teamet, men de håndteres på ukonventionelle måder. For det første overskrider lærerne et tabu i

gymnasielærergruppen ved at vælge en leder for teamet, og for det andet udtrykker de et ønske om at reflektere over og lære af den proces, teamet har været igennem sammen. De atypiske træk kæder jeg sammen med, at disse lærere har meget forskellige professionelle baggrunde og desuden erfaringer fra sammenhænge uden for gymnasieskolen. I den forstand repræsenterer de brødre og søstre i den kollegiale søskendegruppe, der orienterer sig udadtil og tilfører *hjemmet* nye impulser. På trods af, at dette team hverken set fra deres eget eller organisationens synspunkt er helt vellykkede, udviser de tegn på, at man kan eksperimentere med formen og lære af erfaringerne. Dette anser jeg som vejen frem, hvis samarbejdet forbindes med åbenhed omkring dets styrker og vanskeligheder.

Det andet team, der er genstand for analyse i dette kapitel, danner i modsætning til det forrige et tæt, indre miljø. Deltagerne har ikke valgt, men *fundet* hinanden, eftersom de ikke har haft nærmere kontakt med hinanden tidligere. Dermed illustrerer de et potentiale i de professionelle team.

Jeg demonstrerer, at gruppens nærhed delvist bygger på en fælles oplevelse af en *mangel* i omgivelserne. Lærerne ser det som nytteløst at formulere en offentlig kritik af det projektarbejde, som er teamets opgave. De betragter kolleger, der støtter projektarbejdet, som forførte af moderniseringens diskurser. Selv om de kulturelt tilhører B-gruppen, føler de sig hævet over andre kolleger, der er naivt følgagtige over for udviklingen. Internt i teamet reagerer lærerne således med en lettelse over, at de i denne sammenhæng kan udtrykke en udtalt skepsis, der ellers forbliver usagt.

Analysen afdækker, at de forskellige problemer og erfaringer i både disse og de tidligere beskrevne team forbliver – som udsagnene om pædagogisk råd også peger på - hemmeligheder i den større organisatoriske sammenhæng. Del og helhed forbindes ikke og dermed tabes mulighed for læring og udvikling. Opsplitningen i mindre enheder forstærker en generel følelse af fragmentering og ledsages af et ønske om at *finde hjem*. Således understøttes fantasien om et idealiseret tilhørsforhold, der går imod et realitetsorienteret arbejde med psykiske aspekter af miljøet.

#### **Del IV:**

Denne del består af *kapitel 11*, som indeholder hovedkonklusionen på min undersøgelse.

De karakteristiske strategier, som den kollegiale lærergruppe tager i brug i årene efter Udviklingsprogrammets offentliggørelse, er dels direkte møntet på at *forandre* gymnasieskolen, dels indirekte – bevidst og ubevidst – møntet på at *forhindre* forandringerne. Dermed udfoldes modsatrettede strategier, der resulterer i en generel oplevelse af desorientering og stress. Dette kalder på tiltag med henblik på at udvikle sproglighed og begrebssætning i gymnasieskolens verden, således at de modsatrettede tendenser kan tydeliggøres, forstås og diskuteres kollektivt til gavn for det psykiske arbejdsmiljø - og dermed også for arbejdet med de opgaver, som samfundet har uddelegeret til gymnasieskolen.

## Abstract in English

This thesis focuses on teachers in upper secondary schools under circumstances where the school structure based on the individual teacher is transformed into one that includes interdisciplinary teams, and where new pedagogic methods and evaluations of the students are also introduced. I ask what strategies are used when teachers are confronted with these changes that have consequences for both their working relations and professional identity.

The strategies are analysed from a group dynamic perspective where the teachers are seen as forming formal and informal groups: Teachers as a professional group, participants in the teacher-leader assembly (“pædagogisk råd”) and various teams as well as identity groups and groups of friends.

My overall aim is to discuss whether these strategies can be understood as promoting a positive psychic working environment.

My findings are presented and developed in the four parts of the thesis:

**Part I:** The aim is here to formulate the central theme of the thesis as well as to present the theoretical, methodological and contextual basis for the analyses and interpretations of the empirical material gathered here.

*Chapter 1* presents the question that the thesis is centred around and the social context in which it is seen. The specific changes in the school system are concomitant of more general changes in society and on the labour market. For teachers it is particularly important that their new situation is different from other public servants in one respect. While most others have the boundaries expanded for their professional autonomy, the teachers have theirs restricted. The political and administrative system interferes more directly in the educational systems, and in the individual schools there is an increased weight put on management and hierarchical relations in the group of teachers. Informally the teachers' roles and collegial relations are transformed. It has especially a great influence on the interaction between colleagues that the new team structure removes traditional boundaries between the various educational disciplines and class rooms. Thus the overall point of departure for this thesis is a situation where the teachers' traditional equal relations and their established roles are under attack. Some teachers are expected to see this as an advantage and others as a decline, but as a

whole the upper secondary school system is assumed to be under some stress due to these changes.

In *chapter 2* I put forward my personal and professional preunderstanding as well as the specific conditions under which I have collected the empirical material of the thesis. I also present arguments for my choice of the qualitative interviewing method.

In the following *chapter (3)* I see my main theoretical frame of reference in the light of the English Tavistock Institute's psychodynamic and system oriented approach to the analysis of organizational processes. Both the historical background and new developments within this framework are presented.

## **Part II.**

*The chapters 4 and 5* are to be understood on the background of the theoretical presentation in chapter 3 where the importance of both the formal and informal *task* for the relations in the *group* is stressed.

In *chapter 4* I analyse the teachers' modernized task as it presented in the politically agreed Programme for the Development of the Upper secondary school System in 1999. I argue that the period leading up to and closely following the publication of this programme is to be seen as a *break* with long established norms in the upper secondary school system. It is therefore supposed to present practical challenges, but also to have a psychological impact on the experience of the teachers' professional identity. Therefore I also expect that the teachers need a clarification of the meaning of the imposed demands. However, the developmental programme is shown to be a text where its ideas are not substantiated by arguments, and for the sake of the psychic working environment and the handling of the educational demands the important task of clarification should be transferred to the school system itself. My point is that the initiatives have to be *translated* into the cultural language and codes of behaviour in the school system and seen in the light of local problems. This argument is supported by theoretical as well as practical deliberations on how the whole transformational process can be worked through and integrated by the group of teachers.

In chapter 5 I deal with *informal* demands made on teachers in the late modernity. My analysis shows that teachers in their relations to students act – and must act – in accordance with subjective competences which they have developed in the life history. On grounds of the chapter's theoretical findings and publicized empirical

investigations into educational problems, I claim that there is a need for the teachers' subjective approach to their work – their common sense – to be professionally substantiated by theories that throw light on social and psychological processes in the school.

### **Part III**

This part includes the chapters 6, 7, 8, 9, and 10. Here *empirical* investigations are presented of upper secondary school teachers' experiences and understandings of the transformations they are going through. The aim is to find out if the suppositions and expectations put forward in the chapters 4 and 5 can be confirmed and differentiated by the actual stories teachers relate in the interviews.

In *chapter 6* I make a reinterpretation of an empirical investigation of the internal relations among the teachers as a group at schools experimenting with modern pedagogies and interdisciplinary work. The overall conclusion is that the teachers develop strategies that at the same time *polarize* the group and *harmonize* its differences. Both approaches are seen as unconscious attempts at reducing the unrest and anxiety which accompany the psychological and practical attacks on the identity of the teachers as well as the tendency to regress that goes along with it. My assessment is that when there is no organizational work done on a reinterpretation of the teachers' professional identity, the coast is made clear for defensive mechanisms.

*Chapter 7* has a presentation of analyses of empirical material collected in connection with this thesis at schools which, in contrast to the previous schools, are not involved in specific pedagogical experiments. The material consists of qualitative interviews with teachers who *individually* voice their experiences in connection with the overall changes. Not surprisingly do the individual stories focus on themes that are found in most other stories in the interviews. The polarisation between the two groups exists here, too, but in a less dramatic form. The experience of generational and attitudinal differences between the teachers is described in more detail as well as a *loss* of identity in the context of modernisation. It is, however, surprising that in these interviews the teachers are not mainly concerned with the new and formally introduced demands on them. Instead they focus on the changes in their social relationships as colleagues and in their contacts with students. They also talk about measures against their professional autonomy and the feeling of losing their sense of authority, of being less recognized as persons and of a lack of meaning in their work. This is further connected to an

experience of an ongoing professional degradation which brings the status of upper secondary school teachers closer to that of elementary school teachers. But at the same time other teachers do not share these pessimistic sentiments and see the new situation as opening up for possibilities they did not have before.

The idea, presented in chapter 4, that the changes represent an overall *break* with traditions is supported by statements in these interviews. There is a general tendency to look back to how it *was*, to think of the past in terms of the school as a *home* with colleagues as sisters and brothers. The defence mechanism in this is described as *idealization*. It makes it possible for teachers to avoid contact with the complex issues of both past and present. But again, this picture of the situation does not stand alone. Other pictures of the present are painted in different colours. It is especially interesting that some teachers - both old and young - express a wish to leave *the home* in order to get other jobs, a further education and new professional contacts.

These findings corroborate my formerly expressed assumption of a need for a collective reinterpretation of the teachers' professional identity. In *chapter 8* this leads to an interest in finding out whether the problems which the individual interviews have brought forward can be discussed publicly at meetings in *pædagogisk råd* (i.e. the teacher-leader assembly). However, the teachers unanimously point to the fact that neither the meaning of the whole modernisation nor its wider consequences are discussed in the assembly. Instead the assembly acts according to earlier established patterns where bureaucratic and technocratic procedures are used to deal with formal issues. The general boredom, which accompanies these meetings, is seen as a symptom that their form and content go against the teachers' unacknowledged needs. I see this paradox as originating in an unconscious, collective experience of anxiety accompanied by a denial of these feelings. The unconscious strategy is to reduce the anxiety which the disturbances have brought about, by a dissociation of intellect from emotions.

In the *chapters 9 and 10* the subject is *teams*. In the teams the manifested strategies are more sophisticated and varied, but on the whole they are directed at the same defensive aims. The teams - taken altogether - demonstrate group processes that result in a *we* in contrast to *them*. This is seen as a way of projecting the parts, *we* cannot accept, on or into *them*.

*Chapter 9* presents analyses of four teams where both the social needs of *the group* and the professional demands of the *task* determine the outcome of the group

process. Three are examples of *the good group*, and one an example of the bad group or the *antigroup*. This difference is interpreted in the light of the way in which the teams are organised. The good ones are so called *love teams* with members who have chosen each other, and the bad one is a version of a *professional team* set up by the school management.

The first mentioned teams follow the traditions of *the home*: Teachers create family relations in the teams and focus on tasks they find interesting. But the last team can also be seen as in line with the *home* strategies. Everybody is part of the family of teachers, and each member must therefore be able to work with whoever is on the team. But the close relations existing in *the good group* is lacking, and the team does not succeed in creating a fellowship around other issues but that of being *against*. The team members are against a task that is *imposed* on them by authorities outside the team. The dismissal of both the team in question and the whole idea of interdisciplinary teams is also interpreted as a symbolic castration of the power of authorities to impose tasks on teachers that do not meet their experience of professional needs.

My argument is, however, that the love teams are not ideal either, seen from an organizational point of view. Although they support the modernisation of the school system, they do not contribute to collective learning and co-operation between the individual teams and subject groups. They become closed entities and set up boundaries between *us* and *them*, and thus they emphasize the polarisation in the staff group.

This is interesting viewed on the background of analyses of the negative effects of short term teams in modern organizations. Seen in the light of positive psychic working relations, the long term collaborative team is ambiguous. The participants tend to isolate themselves and see the team as markedly different from others in the organization, and mostly they also oppose newcomers in their midst. But for those who are involved in these teams, they have a positive quality and are also productive.

*Chapter 10* explores the themes taken up in the previous chapter. Here the focus is on how various aspects of the organizational context influence the group dynamics of two professional teams.

One team is atypical in two respects. Firstly the members go beyond the general professional taboos by appointing a leader of the team, and secondly by explicitly expressing a wish to reflect on the group process and learn from it in the interview. Personal and professional differences as well as old conflicts in the teachers' group are brought into this team, but they are partly dealt with in unconventional ways.



This I connect to the teachers' different professional backgrounds and experiences outside the upper secondary school system. In this sense the team represents the sisters and brothers who are directed outwards and bring back new ideas in *the home*. Thereby they display new ways of working together.

In contrast to the former team, the other one analysed in this chapter, creates a close relationship between its members which makes it similar to the love teams. They have *found* each other as they did not know each other well before entering the team, and so they are an example of new possibilities offered by the professional teams.

I demonstrate that the close relations are centred on a feeling of a *lack* in the environment. Public criticism of the group task - which is project work - is felt to be of no use in the organization. The team view themselves as less naïve than colleagues who support the idea of projects. They are considered to be seduced by the modernization discourses. Therefore it comes as a relief that things unsaid, can be spoken of in the team. But the team's shrewd observations of project work are not shared with colleagues who think differently, and so they do not contribute to a more differentiated view of what is going on in the whole system.

The analyses of these teams stress the fact that various problems and experiences remain - which statements about *pædagogisk råd* also indicate - secrets hidden from the organizational context. The part and the whole do not often meet, and this implies that learning possibilities are not made use of. Furthermore, the splitting up of the professional group into subgroups generates a feeling of fragmentation and its psychological counterpart, a wish to *find a home* somewhere in the organisation. Thus a fantasy of the ideal group is encouraged which goes against a reality oriented work on furthering the quality of the psychic environment.

#### **Part IV**

This part consists only of *chapter 11* which presents the conclusion of the analyses and interpretations made in the thesis. The characteristic strategies which are used by the group of teachers after the publication of the Developmental Programme are partly directed at *changing* the upper secondary school system, partly directed at *preventing* the changes. Thus contrasting strategies are implemented which result in a general feeling of disorientation and stress. This calls for initiatives that can provide a basis for the development of a *common language* in which the opposite directed strategies can be expressed, and of *theoretical concepts* that can put social and professional dilemmas in the modernisation process into perspective. This

would be for the good of the psychic working environment - and thereby also for the educational tasks society has delegated to the school system.

## Referencer

- Aagaard, S. (1994): *Matrix – fænomen og begreb*. I S. Aagaard, B. Beckgaard, G. Winther (red.): *Gruppenanalytisk Psykoterapi*. København. Hans Reitzel.
- Abrahamsen, Marianne (1998), *Bag den åbne dør: en undersøgelse af rektorrollen og rektorernes ledelsesvilkår i det almene gymnasium*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Aldefer, Clayton P.: *An intergroup perspective on group dynamics*. I Lorsch, Jay W. (1987): *Handbook of organisational Behavior*. Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, NJ 07632.
- Andersen, Linda (1996): *Bag facaden*. PHD-afhandling. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen. Roskilde. Roskilde Universitetscenter.
- Andersen, H., Brante, T., Korsnes, O. (red.) *Leksikon i sociologi*. København. Akademisk forlag.
- Andersen, Niels Åkerstrøm og Born, Asmund, W (2001): *Kærlighed og omstilling*. København. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andersen, O. Dibbern & Petersson, Erling (1998): *Fra teamarbejde til teamlæring*. FoU-publikation, nr. 17. Erhvervsskoleafdelingen. Undervisningsministeriet.
- Andersson, K. (2004): *Personaletræning i refleksionsgrupper*. I Heinskov, T. & Visholm, S. (red.): *Psykodynamisk Organisationspsykologi*. København. Hans Reitzel.
- Argyris, Chris. (May/June 1991): *Teaching smart people how to learn*. Harvard Business Review vol. 69, no. 3.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass. Addison Wesley.
- Baandrup, Hanne, Christoffer, K., Damberg, E., Doln, J., Heise, I, Ingerslev, G. & Lau, J. (1996): *Forsøg nu!- om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på hf*. København. Undervisningsministeriet.
- Bauer, Mette (1999) *Modsætninger i den moderne students liv*. I Knudsen, Anne og Jensen, Carsten Nejist (red.): *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse. Billesøe & Baltzer.
- Baumann, Zygmunt (1989/1994): *Modernitet og Holocaust*. København. Hans Reitzel
- Beck, Ulla Charlotte (2004) *Organisationspsykologiske kommentarer til tidens sygehusvæsen*. I Heinskov, T & Visholm, S. *Psykodynamisk organisationspsykologi* (2004). København. Hans Reitzel.
- Beck, Ulrich (1997): *Risk Society. Towards a New Modernity*. London. Sage.
- Beck, Ulrich (2000): *The Brave New World of Work*. Cambridge. Polity Press.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002): *Individualization*. London. Sage.

- Beck, Steen og Gottlieb, Birgitte (2002): *Elev/student - en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence* i Gymnasiepædagogik nr. 31 bd.1, nr. 32, bd. 2 , DIG .
- Beck, S., Damberg, E., Dolin, J., Lading, Å. og Svejgaard, K (2003) *Udviklingstendenser i det almene gymnasium. I,II. Hæfte nr. 36a og b.* København. Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.
- Benjamin, Jessica (1998): *Shadow of the Other: Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis.* New York: Routledge.
- Bechgaard, Birgitte (1994): *Gruppe og angst. Kritiske refleksioner over gruppeanalysen.* I Aagaard, S., Beckgaard, B. Og Winther, G. (red.): *Gruppeanalytisk Psykoterapi.* København. Hans Reitzel.
- Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen* (1999). København. Undervisningsministeriet
- Bernstein, B. (1975): *Class, Codes and Control.* Vo. 1. London. Routledge.
- Bion, W.R. (1961/2000): *Experiences in Groups and Other Papers.* New York. Routledge.
- Bion, W. R. (1984/1962): *Learning from Experience.* London: Maresfield Reprints.
- Bion, W.R. (1967/1993): *Second Thoughts: selected Papers on Psycho-Analysis.* London. Karnac.
- Bion, W.R. (1987): *Clinical Seminars and Four Papers.* Oxford. Fleetwood Press
- Bloom, Allan (1987) *The Closing of the American Mind.* New York. Simon & Schuster
- Bovbjerg, Kirsten Marie (2001). *Følsomhedens etik.* Aarhus. Hovedland.
- Bondebjerg, Ib (1993) *Elektroniske fiktioner.* København. Borgen
- Borgnakke, Karen (red.) (2004). *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium.* Odense. Gymnasiepædagogik 47. Syddansk Universitet.
- Brown, Hedy (1996): *Themes in experimental research on groups from the 1930s to the 1990s.* I Wetherell, M. (ed.): *Identities, Groups and Social Issues.* The Open University. London. Sage.
- Buciek, K. (1996): *Fra problem til metode.* Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag
- Bugge, Birte-Louise & Harder, Peter (2002) *Skolen på frihjul. Om lærerrollen og det forsvundne elevansvar.* København. Gyldendal.
- Burr, Vivienne (1995). *An Introduction to Social Constructionism.* London: Routledge.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning.* Cambridge/ London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education.* Cambridge/ London: Harvard University Press.
- Campbell, D., Coldicott, T., & Kinsella, K. (1994): *Systemic Work with Organizations.* London. Karnac.

- Casey, Catherine (1995): *Work, self and society*. London. Routledge.
- Carney, S. (2004): *The professional Development of Teachers* i Hjort, Katrin: De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Clausen, Christian og Kamp, Annette (2001): *Forandringer i arbejdslivet*. I Tidsskrift for arbejdsliv, nr. 2. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, Gerd (2002). *Psykologiens videnskabsteori: en introduktion*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Cooper, L. C., Dewe, J.P. & O'Driscoll P. M. (2001): *Organizational Stress*. New York. Foundations for Organizational Science.
- Coren, Alex (1996): *A psychodynamic Approach to Education*. London. Sheldon Press.
- Dahler-Larsen, Peter (2000) *Pædagogikken i organisationaliseringens tidsalder*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr.4
- Dahlerup, Pil (1991): *Dekonstruktion*. København. Gyldendal.
- Dale, Lars Erling: (1989/1998): *Pædagogik og professionalitet*, Århus, Klim.
- Danmarks statistikbank (2003). [www.dst.dk](http://www.dst.dk)
- Dawson, Graham (1994): *Soldier Heroes. British Adventure, Empire and the Imagining of Masculinities*, London & New York. Routledge.
- De Board, R. (1978/20002): *The psychoanalysis of Organizations*. London. Brunner-Routledge.
- Det psykiske arbejdsmiljø blandt medlemmer af Gymnasieskolernes Lærerforening* (2001-2), København. Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Dolin, J. (2003): *Fysikfaget i forandring*. Læring og undervisning i fysik i gymnasiet med fokus på dialogiske processer, autenticitet og kompetenceudvikling (Vol. 415). Roskilde: IMFUFA/RUC.
- Drotner, Kirsten et al (1996/98) *Medier og kultur*. København. Borgen/Medier.
- Dutton J.E., Dukerick, J.M. and Harquail, C.V. (1994): *Organizational images and member identification*. Administrative Science Quarterly, Vol. 39
- Eco, Umberto (1987): *The Role of The Reader*. London. Hutchinson.
- Ehlers, Pernille (2003): *Læringsmiljøet i Gymnasiet*. Gymnasiepædagogik.43. Odense Syddansk Universitet.
- Elle, Birgitte (1998): *Lærerstykker. Om praksis og teori i lærerjobbet*. I Jens Bjerg (red.): Pædagogik - en grundbog til et fag. København. Hans Reitzel.
- Eriksen, Tine R., Gerstoft, Birte F. & Mathiesen, Anders (red.) (1999): *Spor i tiden. Kvalifikationer – definitioner af ord eller relationer mellem mennesker?* København. Munksgaard.

Eisold, K.(1985): *Recovering Bion's Contribution to Group Analysis*. I A.D. Colman and M. Geller (ed.) Group relations reader 2. Washington. DC. A.K. Rice Institute.

Foulkes, S. H. & Anthony, E.J.(1957/1982): *Group Psychotherapy*. Harmondsworth. Penguin.

Flick, U. (1998/2002): *An Introduction to Qualitative research*. London. Sage.

French, R.,Simpson, P. & Harvey, C. (2002): *Negative Capability: The key to Creative Leadership*. Human relations, 55 (10). London. Sage.

Freud, S. (1915,1916/1979): *Introductory Lectures on Psychoanalysis*, Hamondsworth.Penguin

Freud, S (1932, 1933/1979): *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*, Hamondsworth. Penguin.

Freud, S. (1917/1981) *En vanskelighed ved psykoanalysen*. I P. Thielst (red.): *Introduktion til Psykoanalysen*. Tekstbog. København. Hans Reitzel.

Freud, S.(1905/1972) *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Studienausgabe. 4. Frankfurt-am-Main. Fischer Verlag.

Freud, S. (1920/1983). *Hinsides Lystprincippet Metapsykologi*. 2. København. Hans Reitzel.

Freud, S. (1921/1975): *Group Psychology and the Analysis of the Ego*. London. W.W. Norton & Co.

Freud, S. (1930/1972): *Kulturens byrde*. København. Hans Reitzel

Fullan, M. & Andy Hargreaves (1996) *What's worth fighting for in your school*. New York.Teachers College Press.

Fullan, Michael (2000): *New Meaning of Educational Change*. London. Continuum International Publishing Group – Academi.

Fullan, Michael (2001). *Leading in a Culture of Change*. Indianapolis. Jossey Bass Wiley.

Furlong, A & F. Cartmel (1997) *Young People and Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Fürstenau, Peter(1969): *Psykoanalyse af skolen*. I Per Quale (red.): *Kritikk og krise i pedagogikken*. Oslo. Pax forlag.

Gabriel, Yiannis (2004): *Organizations in Depth*. London. Sage.

Gammelgaard, Judy (2000): *Mellem mennesker*. København. Gads forlag.

Giddens, A (1990/1997): *The Consequences of Modernity*. Cambridge. Polity Press.

Giddens, Anthony (1991/2002): *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge. Polity Press.

- Gergen, K (1985): *The Social Constructionist Movement in Modern Psychology* i *American Psychologist*, vol. 40.
- GL, 100. *Medlemmers arbejdsforhold og muligheder* (1990) I *Glimt*, 1. København Gymnasieskolernes lærerforening.
- Gleerup, J. (1995), *Gymnasiet som subsystem i det offentlige system*. I Gleerup, J. & Wiedemann, F. (red.): *Kulturens koder*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, J. (1998): *Kompleksitet og reduktion af kompleksitet*. I Anders Østergaard (red.): *Det multipædagogiske gymnasium*. Hillerød. Amtsgården.
- Gregersen, F. og Køppe, S. (1985): *Videnskab og Lidenskab*. København. Tiderne Skifter.
- Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York. Doubleday Anchor Books.
- Gosling, R. (1985): *The Study of Very Small groups*. I A.D. Colman and M. Geller (ed.) *Group Relations Reader 2*. Washington. DC. A.K. Rice Institute.
- Gottlieb, Peter (1994): *Skam og gruppeanalyse*. I Aagaard, S., Beckgaard, B. og Winther, G. (red.): *Gruppeanalytisk Psykoterapi*. København. Hans Reitzel.
- Gustafson, J. (1979). *The pseudomutual small group or institution*. I G. Lawrence (ed.): *Exploring Individual & Organizational Boundaries*. London. John Wiley.
- Gustafson, J.P. & Cooper, L. (1985): *Collaboration in Small Groups: Theory and Technique for the Study of Small-Group Processes*. I A.D. Colman and M. Geller (ed.): *Group Relations Reader 2*. Washington. DC. A.K. Rice Institute.
- Gymnasiebekendtgørelsen* (1999) København. Undervisningsministeriet.
- Gymnasieloven* (2001). København. Undervisningsministeriet.
- Hansen, Grønbæk K. (1998) *Er læring mere end situeret praksis?* København. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr.2.
- Hansen, Erik Jørgen (1995) *En generation blev voksen*. Rapport. København. Socialforskningsinstituttet.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto. University of Toronto Press.
- Hatch, Mary Jo (1997): *Organization Theory*. Oxford. Oxford University Press.
- Haue, Harry (2003): *Almendannelse som ledestjerne*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Hauge, H. (1988) *Begrebet Culture*. I Hauge, H. & Horstbøll, H. (red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus. Aarhus Universitetsforlag.
- Heinskov, T.: *Erfaringer med gruppers arbejde* (1999). I Clematide, B. og Lassen, M. (red.): *Virksomheden og det udviklende arbejde*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

- Heinskov, T (2004): *Den lille gruppe på arbejde*. I Heinskov, T & Visholm, S. (red.): Psykodynamisk organisationspsykologi. København. Hans Reitzel.
- Heinskov, T. og Stagis, K. (2004): *Kompleksitet, kaos og kreativitet i organisationer*. I Heinskov, T & Visholm, S. (2004): Psykodynamisk organisationspsykologi. København. Hans Reitzel.
- Hinshelwood, R. D. (1987): *What Happens in Groups*. London. Free Association Books.
- Hinshelwood, R. D. (1991): *A Dictionary of Kleinian Thought*. London. Free Association Books.
- Hirschhorn, Larry (1988): *The Workplace Within – Psychodynamics of Organizational Life*. Cambridge and London: The MIT Press
- Hirschhorn, Larry (1997): *Reworking Authority – Leading and following in the Post-Modern Organisation*. Cambridge and London: MIT Press
- Hirschhorn, L. & Gilmore, T. (1993): *The New Boundaries of the "Boundaryless" Company*. Harvard Business Review, no. 67.
- Heise, Inge (1995): *Hvad sker der i klasseværelset?* Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Heise, Inge (1998): *Lærertilv*. København. Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Hermann, Stefan (2003): *Fra styring til ledelse - om kompetencebegrebets udvikling*. København. Uddannelse, 1, København. Undervisningsministeriet.
- Hinshelwood, R. D. (1991): *A Dictionary of Kleinian Thought*. London Free association Books.
- Hjort, Katrin (2001) *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hochschild, Arlie Russel (1997/2001): *The Time Bind. When work becomes Home, and Home becomes Work*. New York. Henry Holt & Co.
- Hollway, W. & Jefferson, T (2000/2001): *Doing Qualitative Research differently*. London. Sage.
- Honneth, Axel (2003): *Behovet for anerkendelse*. København. Hans Reitzel.
- Igra, Ludvig (1999): *Objektrelationer og psykoterapi*. København. Hans Reitzel.
- Illeris, K. (1999): *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg. Roskilde Universitets Forlag.
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. & Ulriksen, L. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.



Ilsøe, Bjørn (1998): *KUBUS – en model for gruppe/projektstyring*. I Anders Østergaard et al. (red.) *Det multipædagogiske gymnasium*. Frederiksborg. Amtscenteret for Undervisning.

Iversen, Kjeld Steen (2002): *Psykodynamisk teori om lærer-elev-relationen*. I O. Løw & E. Svejgaard (red.): *Psykologiske grundtemaer*. Århus. Kvan.

Iser, Wolfgang (1974/1981) *Tekstens appelstruktur*. I M. Olsen & G. Kelstrup (red.): *Værk og læser*. København. Borgen.

Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (2002): *Hvordan organisationer fungerer*. København. Hans Reitzel.

Jaffee, David, *Organization Theory: Tension and Change*. Boston, MA: McGraw-Hill

Janis, Irving L. (1971/1996) *Groupthink: The Desperate Drive for Consensus at Any Cost*. I Shafritz, Jay M. & Ott, Steven J. (red.): *Classics of Organization Theory*, New York Harcourt Brace College Publishers.

Jakobsen, P. (2004) *Rolle og person*. I Heinskov, T & Visholm, S. *Psykodynamisk organisationspsykologi*. København. Hans Reitzel.

Jensen, Johan Fjord (1993): *Livsbuen. Voksenpsykologi og livsaldre*. København. Gyldendal.

Jensen, Torben Elgaard & Westenholz, A. (red.): *Identity in the Age of the New Economy – Life in Temporary and Scattered Work Practices*. Cheltenham. Edward Elgar Publishing

Jerlung, Erik (1996): *Nypædagogerne – de sidste dages hellige. Eller hvorfor gymnasiet bør afpædagogiseres*. I *Gymnasieskolen 9*, København. Gymnasieskolernes lærerforening.

Jern, S., Boalt Boëthius, S., Hidman, U., Högberg, B. (red.) (1984/1998) *Grupprelationer*. Stockholm. Natur och Kultur.

Johansson, Thomas (1996) *Socialpsykologi och modernitet*. Lund. Studentlitteratur.

Jørgensen, Carsten R. (2002): *Psykologien i senmoderniteten*. København. Hans Reitzel.

Jørgensen, Bent (2004) *Psykodynamiske perspektiver på ledelse*. I Heinskov, T & Visholm, S.: *Psykodynamisk organisationspsykologi*. København. Hans Reitzel.

Jørgensen, Bent & Thofoe, Ole (1977) *Taylor og Ford – til beskrivelsen af arbejdspsykologiens opståen*, København. Udkast, nr.3

Jørgensen, T. Beck (red.) (2003): *På sporet af en offentlig identitet*. Århus. Aarhus Universitetsforlag.

Jungersen, Christian (2004): *Undtagelsen*. København. Gyldendal.

- Kampmann, J. (2001): *Hvis plan, hvilken helhed*. København. Dansk pædagogisk tidsskrift, nr. 4
- Karterud, S. (1989): *Group Processes in Therapeutic Communities*. Oslo. Psychiatric Institute, Ullevål University Hospital.
- Kaspersen, Peter (3.12.1992): *Elevernes åndsliv*. København. Kronik. Information
- Keldorff, Søren (1997) *Voksen og følsom*. I Christensen, A. et al (red.): *Den lærende organisations begreber og praksis*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Klausen, K. Klaudi (1996) *Offentlig organisation, strategi og ledelse*. Odense. Odense Universitetsforlag.
- Klausen, Kurt Klaudi & L. Nordskov Nielsen (2004): *Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne II*. Gymnasiepædagogik, nr. 51. Odense. Syddansk Universitet
- Klein, M (1961/1975): *Narrative of a Child Analysis*. London. The Hogarth Press.
- Klein, M. (1939/1985). *Our adult world and its roots in infancy*. Human Relations, 12: 291-303. I *Envy and Gratitude and Other Works*. London: Hogarth Press, reprinted London. Karnac Books.
- Klein, M. (1935/1986): *A Contribution to the Psychogenesis of Manic-depressive states*. London. International Journal of Psychoanalysis. I Juliet Mitchell (ed.): *The Selected Melanie Klein*. New York. The Free Press.
- Klein, M. (1946/1986). *Notes on some Schizoid Mechanisms*. London. International Journal of Psychoanalysis. I Juliet Mitchell (ed.): *The Selected Melanie Klein*. New York. The Free Press.
- Koefoed, Peter & Visholm, Steen (2004): *An Interview with John. H. Krantz*. Upubl. Manus. Roskilde. Institut for psykologi. Roskilde Universitetscenter.
- Kjørup, S. (1991) *Forskning og samfund - en grundbog i videnskabsteori*. Gyldendal.
- Kvale, S (1994) *InterView*. København. Hans Reitzel.
- Kvale, S. (1997/1999) *Om tolkning af kvalitative forskningsinterview*. I B. Gorm Korsgaard, Ove (1999). *Kundskabs-kapløbet*. Uddannelse i videnssamfundet. København. Gyldendal.
- Køppe, Simo (2002): *Identitet*. I Olsen, Ole Andkjær: *Psykodynamisk leksikon*. København. Gyldendal.
- Lading og Visholm (1998): *Blomsterkøbing Gymnasium*. København. Gymnasieskolens lærerforening.
- Laing, R. D. (1967). *The Politics of Experience*. Harmondsworth. Penguin.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2000): *Forskning om og med mennesker*. København. Nyt nordisk forlag.
- Larsen, Peter Harms (1990): *Faktion- som udtryksmiddel*. København. Dan sklærerforeningen.

- Laursen, Erik (1996): *Glemsel, leg og hierarkisering*. I Christensen, Allan et al. (red.) Den lærende organisations begreber og praksis. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Lawrence, W. G., Bain, A., & Gould, L. (1996): *The fifth basic assumption*. London. Free Associations.
- Lawrence, W. G. (1982): *Some Psychic and Political Dimensions of Work Experiences*. Occasional Paper No 2. London. Tavistock Institute of Human Relations.
- Lawrence, G.W. & Armstrong, D. (1998): *Destructiveness and Creativity in Organizational Life: experiencing the psychotic edge*. I Talamo, P. B., Borgogno, F. & S. A. Merciai, S.A. (ed.): *Bion's Legacy to Groups*. London. Karnac.
- Lawrence, G., Bain, A. & Gould, L. (1996): *the Fifth Basic Assumption*. Free associations 6, Part 1, no 37
- Lenike, L., Becker, H. og Bondesen, L. B. (2004): *Stress i psykodynamisk perspektiv*. Upubl. manus. Masteruddannelse i organisationspsykologi. Roskilde Universitetscenter.
- Lennéer-Axelsson, Barbro & Thylefors, Ingela (1991/2001): *Arbejdsgruppens psykologi. Om det psykosociale arbejdsmiljø*. København. Hans Reitzel.
- Lewin, Kurt (1952): *Regression, Retrogression and Development*. I Cartwright (ed.): *Field Theory in Social Science*. London. Tavistock Publications.
- Lopez-Corvo, Rafael (2003): *The Dictionary of the Work of Bion*. London. Karnac.
- Lortie, D.C. (1975/2002) *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago. University of Chicago Press.
- Lunn, Susanne (1997): *Det psykoanalytiske rum*. I J. Gammelgaard & S. Lunn (red.): *Om psykoanalytisk kultur – et rum for refleksion*. København. Dansk Psykologisk forlag.
- Luggin, Randi (2004): *Storgruppen og processerne i den store gruppe*. I Heinskov, T & Visholm, S. *Psykodynamisk organisationspsykologi*. København. Hans Reitzel.
- Lærernes faglige og pædagogiske udviklingsmuligheder* (1996). Tema 49. København. Undervisningsministeriet.
- Main, Tom (1975/1985): *Some Psychodynamics of Large Groups*. I Colman & Geller (Eds.): *Group Relations Reader 2*, A.K. Rice Institute Series.
- Maslow, M. (1943/2001): *A Theory of Human Motivation*. I J.M. Shafritz & S. Ott (eds.) *Classics of Organisation Theory*. Olando. Harcourt Publ.
- McGregor D. M. (1957/2001): *The Human Side of Enterprise*. I J.M. Shafritz & J.S.Ott (eds.) *Classics of Organisation Theory*. Olando. Harcourt Publ.

- Medlemmers arbejdsforhold og udviklingsmuligheder.* 1990. København. Gymnasieskolernes lærerforening.
- Menzies, I. E. P. (1960). *A Case-study in the functioning of Social Systems as a Defense against anxiety.* I A. D. Coleman & W. Bexton (Eds.), *Group Relations Reader 1.* Washington DC: A. K. Rice Institute.
- Menzies Lyth, I. (1988). *Containing Anxiety in Institutions.* Selected essays. London. Volume 1. Free Association Books.
- Meyrowitz, J. (1986): *No sense of Place. The impact of Electronic Media on Social Behaviour.* Oxford. Oxford University Press.
- Miller, Eric J. & Rice, Kenneth A. (1967/1975): Selections from: *Systems of organization*". I A. D. Colman & H. Bexton (Eds.): *Group Relations Reader 1.* Washington. A.K. Rice Institute.
- Miller, E. J. (1985): *The Politics of Involvement.* I A. D. Colman, & M. H. Geller (Eds.), *Group Relations Reader 2.* Washington D.C. A. K. Rice Institute
- Miller, E. J., & Rice, A. K. (1967): *Systems of Organization: Control of Task and Sentient Boundaries.* London. Tavistock Publications.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (1988/2001). *The Tavistock Programme: The Government of Subjectivity and Social Life.* I Wetherell, Taylor & Yates (Eds.): *Discourse Theory and Practice. A Reader.* London. Sage.
- Mitchell, Juliet (ed.)(1986) *The Selected Melanie Klein.* The Institute of Psycho-analysis & The Melanie Klein Trust. London. Hogarth Press.
- Moxnes, P. (1987): *Ångst och arbetsmiljö.* Stockholm, Natur och kultur.
- Morgan (1988/1992): *Organisasjonsbilder.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Morgan, Helen & Thomas, Kerry (1996): *A psychodynamic Perspective on Group Processes.* I Wetherell, M. (ed.): *Identities, groups and Social issues.* London. Sage. The Open University
- Mortensen, Hauberg, Finn (1975/2003): *Litteraturformidlingen i de gymnasiale uddannelser.* Gymnasiepædagogik 41. Odense. Syddansk Universitet.
- Møller, Lis (1984): *Freuds litteraturteori.* København. Akademisk forlag.
- Mørch, A. (1995): *Hr. lektor Blomme eller bare "Blomme". Om lærere og elever i skiftende gymnasiekulturer.* I Gleerup, Jørgen og Wiedemann, Finn (red): *Kulturens koder - i og omkring gymnasiet.* Odense. Odense Universitetsforlag.
- National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* (1997) København. Undervisningsministeriet.
- Nielsen, Anne Grete (2000): *Fra Kierkegaard til Calvin Klein.* København. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

- Nielsen, Henrik Kaare (1996): *Æstetik, kultur & politik*. Århus. Aarhus Universitetsforlag.
- Nye former til nye tider* (2004). Gymnasieudvikling i Københavns Amt. Københavns Amt.
- Olesen, Henning Salling (1992): *Uddannelse og samfundsudvikling*. I H. Andersen (red.) Sociologi – en grundbog til et fag. København. Hans Reitzel.
- Olesen, Henning Salling (2000): *Professionel læring og personlig udvikling*. Småskrift nr. 6. Roskilde. Roskilde Universitetscenter.
- Olesen, H. Salling (2003) *Bøjelighed eller tilbøjelighed – træer og levende mennesker*. In Tidsskrift for arbejdsliv, nr.3, Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Olesen, Henning Salling (2004): *Har professioner en fremtid og kan de professionelle skabe den?* I Katrin Hjort (red.) *De professionelle*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Olsen, O. Andkjær og Køppe, S. (1981): *Freuds psykoanalyse*. København. Gyldendal.
- Olsen, O. Andkjær og Køppe, S. (1996): *Psykoanalysen efter Freud 1-2*. København. Gyldendal.
- Olsen, O. Andkjær (1988): *Ødipus-komplekset*. København: Hans Reitzel.
- Olsen, O. Andkjær (2002): *Psykodynamisk leksikon*. København: Gyldendal.
- Olsén, Peter (1978) *Historie og Psykologi*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Olsén, P., Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (2003): *Demokrati og bæredygtighed*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Obholzer, A. & Zagier Roberts, V. (1994): *The Unconscious at Work: Individual & Organizational Stress in the Human Services*. London. Routledge.
- Ogden, T. (1982/1992): *Projective Identification and Psychotherapeutic Technique*. London. Karnac Books.
- Poulsen, Steen Clod (1995): *Selvbærende grupper frisætter læreren*. Slagelse. MetaConsult
- Raae, Peter Henrik (2004): *Træghedens rationalitet*. PHD-afhandling. Syddansk Universitet.
- Ramvi, Ellen (2003) *Sikkerhet, følelser og fællesskap* in Tidsskrift for arbejdsliv, nr.2. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Rasmussen, Finn Dam og Bredsdorff, Niels (1989) *Den responsive stat*. København. Social kritik, nr.2.

- Ravn, Pia (2004): *Problemformuleringer i praksis*. I Borgnakke, K. (red.): Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium. Gymnasiepædagogik, nr. 47. Odense. Syddansk Universitet.
- Rice, Kenneth & Miller, E (1967) *Systems of Organizations*. I Colman, A.D. & Bexton, H. (eds.) Group Relations Reader 1. Washington D.C., A.K. Rice Institute.
- Rioch, M. J. (1975). *The work of Wilfred Bion on groups*. I A. D. Colman & W. H. Bexton (Eds.), Group Relations Reader I. Washington D.C. A.K. Rice Institute.
- Ritzer, George (2000) *Mcdonaldiseringen af samfundet*. København. Hans Reitzel.
- Roethlisberger, F.J. (1941/2001): *The Hawthorne Experiments*. I J.M. Shafritz & J.S. Ott (eds.) Classics of organization Theory. Orlando. Harcourt Publ.
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne Organisasjoner*. Bergen-Sandviken. Fagbokforlaget.
- Salzberger-Wittenberg, Isca (1983/1999): *Learning to understand the nature of relationship*. I Salzberger-Wittenberg Williams/Osborne (Eds.): *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London. Karnac Books .
- Schantz, Hans-Jørgen (2002): *Europæisk idéhistorie*. København. Høst & Søn.
- Schön, Donald (1983/2000): *The Reflective Practitioner*. Aldershot. Ashgate/ARENA.
- Senger, Ulla (2003) *Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring i gymnasiet*. Århus. Systime.
- Sennett, Richard (1998): *The Corrosion of Character*. New York: W.W. Norton & Company.
- Shapiro E. R. & Wesley, A. Carr (1991): *Lost in Familiar Places*. New Haven. Yale University press.
- Sievers, B. (1986/1994): *Work, Death, and Life itself*. Berlin. Walter de Gruyter.
- Smistrup, M. (2001): *De skal jo lære hvordan en bankmand ser ud*. København. Dansk Pædagogisk tidsskrift. Nr. 4
- Smyth, John (1991) *Teachers as Collaborative Learners: Challenging Dominant Forms of Supervision*. London. Open University Press.
- Stapley, Lionel (1996): *The Personality of the Organization*. London. Free Association Books.
- Stelter, R (red.) (2002): *Coaching, læring og udvikling*. København. Dansk Psykologisk forlag.
- Stierlin H., *Eltern und Kinder*(1980): *Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter*. Berlin. Suhrkamp.
- Svedberg, L. (2000) *Gruppsykologi*. Lund. Studentlitteratur.
- Sørensen, Villy (1980): *Vejrdage*. København. Gyldendal.

Thomson, Paul & McHugh, Paul (2002 ): *Work Organizations*. Hampshire. Palgrave.  
Taylor, F.W. (1912/1997): *Scientific Management*. I D.S. Pugh (ed.): *Organization Theory. Selected Readings*. Harmondsworth. Penguin  
Turquet, P. (1974). *Leadership: the individual and the group*. I Gibbard, G. S., Hartmann, J.J., & Mann, R. D. (ed.), *Analysis of Groups*. San Francisco. Jossey-Bass.  
Tynell, Jesper: (2002): *Det er min egen skyld. Nyliberale styringsrationaler inden for Human Resource Management*. I Tidsskrift for Arbejdsliv, 2. Odense. Syddansk Universitetsforlag.

*Udviklingsprogrammet for Fremtidens Ungdomsuddannelser* (1999).  
Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23. København.  
Undervisningsministeriet

Visholm, Steen (1993): *Overflade og Dybde*. Om projektiv identifikation og det modernes psykologi. København. Politisk revy.  
Visholm, Steen (2001): *Familiens opgaver og udvikling*. I Pernille Reumert (red.): *Familiens psykologi – dens udvikling og dynamik*. København. Gyldendal.  
Visholm, S. (2004): *Modstand mod forandring – psykodynamiske perspektiver*. I Heinskov, T & Visholm, S. *Psykodynamisk organisationspsykologi*. København. Hans Reitzel.  
Visholm, Steen (2005): *Selvstyrende grupper*. København Dansk industri.

Weber, K. (1995): *Ambivalens og erfaring*. Erhvervs - og voksenuddannelsesgruppen. Roskilde. Roskilde Universitetscenter.  
Weber, K. (2002): *Professionsuddannelser i vadestedet eller Senmodernitetens paradoksale kvalificering*. København. Social Kritik, nr. 81  
Weber, K. (2004) *Videnskab eller hverdagsbevidsthed?* I Hjort, Katrin (red.) *De professionelle*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag  
Weber, M. (1920) *Wirtschaft und Gesellschaft* i Andersen, Heine et al (1998) *Leksikon i sociologi*. Oslo og København. Akademisk forlag  
Weber, M.(1922/2001) *Bureaucracy*. J.M. Shafritz & S. Ott (eds.): *Classics of Organization Theory*. Harcourt Publications.  
Weber, M. (1924/1997): *Legitimate Authority and bureaucracy*. I *Organization Theory. Selected readings*. London. Penguin.  
Weick, Karl E (1995): *Sensemaking in organizations*. London. Sage.  
Winnicott, D.W. (1971/1980): *Playing and Reality*. Harmondsworth. Penguin.  
Winnicott, D. W. (1986/1990): *Home is where we start from*. Harmondsworth. Penguin.

Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København. Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (1998): *Adieu til halvfjerdserne*. I Jens Bjerg (red.): *Pædagogik. En grundbog til et fag*. København. Hans Reitzel.



