

TRÆGHEDENS RATIONALITET

Gymnasiet og det forandrede forandringspres

Peter Henrik Raae

Ph.D.-afhandling

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet

Træghedens rationalitet. Gymnasiet og det forandrede forandringspres.

Ph.D.-afhandling indleveret til bedømmelse ved Det humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet
September 2004

Revideret version (2A)

Tak til Katrin Hjort, Mette Knudsen og Ellen Krogh for velanbragt kritik undervejs og til Erik Damberg og Lis Raae for korrekturslæb.

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Afsæt og forskningsspørgsmål	1
Resultater	4
Metode	5
Disponering.....	7
Perspektiver.....	9

DEL 1

1. Gymnasieuddannelsen i en ændret omverden – kulturelt, økonomisk, politisk	13
1.1 Livsverdensændringer og undervisningen i gymnasiet.....	13
Undervisningsdifferentieringsprojektet som refleks af ændrede lærer-elevrelationer	14
Livsverdensforandringer og undervisningens forhandlingsrum	21
Den store gymnasielærergeneration, det nye anstrengelsesmoment i lærer-elevrelationen og UVD-programmet.....	29
1.2 Uddannelsernes økonomiske omfunktionalisering	31
Modernisering af de offentlige institutioners struktur: decentralisering, selvforvaltning og innovation	32
Gymnasieuddannelserne og den strukturelle modernisering.....	36
Modernisering som forskydninger i den offentlige institutionelle kontekst....	47
Modernisering af uddannelsernes mål: samfundsøkonomi og kompetencer..	49
Globalisering som omdrejningspunkt i uddannelsespolitikken.....	54
Kvalifikation, kompetence og forandringens konstans	60
Kompetencetankegangen og den uddannelsespolitiske verden	62
Kompetenceorienteringen i gymnasieuddannelserne	65
Reform 2005: Modernisering af gymnasiet – aktiviteter og struktur.....	73
1.3 Ændringer i den kulturelle og institutionelle omverden – et andet pres på den fagprofessionelle.....	77
Perspektiverende: Pædagogikumreform 2002 som refleks af et strategisk matchproblem	78
2. X-gymnasium. En skolekultur under udviklingspres	83
2.1 Analyser af gymnasiet som organisationskultur	83
2.2 Organisationskultur og træghed	87
2.3 Bemærkninger om empiri og metode i tilknytning til casen	90
Valg af case-skole samt kilder til data	90
Valg af informanter, interviewenes fordeling.....	92

Interviewmetode	94
Interviewanalysen	95
Generaliserbarhed.....	96
2.4 En skole og et udviklingsprojekt.....	97
Projektets introduktion.....	97
Autonomi og de kollegiale relationer.....	102
Autonomi og spørgsmålet om ledelse	109
Autonomi under udfordring og spørgsmålet udvikling.....	118
Udviklingspres og rationalitet på X-gymnasium.....	121
2.5 Udviklingsprojekt, skolekultur og træghed	126

DEL 2

Teoretiske positioner.....	131
Det systemteoretiske perspektiv på organisation	131
Institutionel og psykodynamisk systemteori	133
3. Fagbureaukratiske strukturer og forandringstræghed	139
3.1 Nøglebegreber i det organisations sociologiske valg.....	139
3.2 Den fagbureaukratiske struktur	141
Den komplekse og stabile omverden	142
3.3 Den offentlige organisationen	147
Rationalitet og legitimitet.....	147
'Det passende' som vilkår.....	149
Institutionaliserede omgivelser og løse strukturkoblinger.....	152
3.4 Human agency.....	156
Den relationelt indlejrede ydelse	156
Michael Lipsky's studie af gadeplansbureaukratiet.....	158
Opsamlende: Løse koblinger og rutiner i organisationsudvikling.....	162
3.5 Offentlige, fagbureaukratiske human agencies under forandringspres	163
Intern forandringsdynamik	164
Ekstern forandringsdynamik og human agencies.....	168
3.6 Moderniseringen af det offentlige, fagbureaukratiske human agency	169
Den offentlige, professionstunge organisation i et forandret spændingsfelt.....	170
'Organisationsfrisættelse' og nye krav til medarbejdernes orientering	174
Dekobling som scenarium?.....	175
Refleksion som løsning?	177
3.7 Modernisering af det almene gymnasium	178
Udviklingsprogram, pædagogikumreform og gymnasiereform – tre sammenhængende initiativer.....	178
Struktur og gymnasiereform: problemfelter ved forandring.....	181
X-gymnasiums udviklingsprojekt som forandringseksempel	183
3.8 Konkluderende.....	184

4. Lærerpraksis, rutine og rolle og person.....	187
4.1 Rutine som helhedskonstruktion.....	188
Lærerpraksis som helhedsskabelse.....	188
Det multidimensionale og handlepressede miljø.....	191
Den fragmenterede rolle.....	192
4.2 Nøglebegreber i det organisationspsykologiske valg.....	195
Menzies-Lyths analyse – en case om social organisering af forsvar.....	196
System, grænse, opgaver og autoritet.....	200
Subjektivitet og relation: projektiv identifikation.....	203
Arbejdsgruppe og grundantagelsesgruppe – eksempler på socialt organiseret forsvar.....	205
Socialt organiseret forsvar og senmoderne organisationstendenser.....	209
4.3 Lærer-elevrelationen og lærerarbejdet.....	211
Tænkning og ambivalens.....	212
Læreren som genstand for elevens håb og frygt.....	214
Den adolescente elev.....	217
Elev som mål for læreres håb og frygt.....	219
Den kollusive relation.....	222
Overføring og midtliv.....	224
Den store gymnasielærergeneration og lærer-elevsamspillet.....	226
4.4 Undervisningen som social organisering af forsvar.....	228
Kompetencepædagogikken, undervisningsudvikling og socialt forsvar.....	232
4.5 Konkluderende.....	237
5. Træghedens rationalitet.....	239
Abstract: The Rationality of Inertia. Upper Secondary School and the Changed Pressure for Change.....	253
Bilag 1. Når formen udfordres: Jerlung-debatten.....	261
Bilag 2. At finde sin form.....	267
Bibliografi.....	273

INDLEDNING

Afsæt og forskningsspørgsmål

I lyset af det øgede forandringspres på de gymnasiale uddannelser har spørgsmålet om gymnasielærernes modstand mod udviklingen fået en vis interesse blandt skoleherrer og ledere og i diskussionen blandt lærerne selv. Denne afhandling udspringer af en kritisk interesse for det begreb om modstand, der opereres med i disse sammenhænge – en interesse, der dog straks tillige må omfatte begrebet om udvikling, som modstandsbegrebet henviser til. Fordi udvikling fremstår som en nødvendig og entydig tilpasningsproces, viser modstand eller inertitet sig tilsvarende som meningsløs og ufornuftig. Læreres eventuelle udviklingsmodstand bliver uforståelig, og udvikling af gymnasieskolen gøres i forvaltnings- og lederkredse gjort til et spørgsmål om at tilføre ledelsen mere formel autoritet, til et spørgsmål om kognitiv efteruddannelse af lærere eller til et spørgsmål om, hvornår den store generation af gymnasielære ansat i 1970'erne trækker sig tilbage.

Med andre ord efterlades selve spørgsmålet om modstandens natur urørt – dets rationelle eller funktionelle kerne indfanges ikke. Det er et problem netop i forbindelse med det særdeles omfattende forandringspres, der nu er lagt på den gymnasiale uddannelse. Modstandsproblemet kan efter min mening ikke elimineres ved øget organisatorisk centralisering (sådan som forandringerne i reformens regelsæt kunne antyde), ved ansættelse af en ny lærergeneration (som en del rektorer håber) eller gøres til et spørgsmål om tid og midler til traditionel efteruddannelse (som lærerne selv og lærernes fagforening lægger op til). Højest vil problemet blot vise sig på andre måder i skolehverdagen. Og når nu den samlede opgaveløsning i så høj grad er knyttet netop til det udførende led lærerne, som det er tilfældet i organisationstypen skolen, har man i det mindste et organisationsmæssigt problem.

Jeg skal her søge bag om denne forståelse af modstand. Den skal i stedet ses som et træghedsfænomen, der knytter sig til en særlig organisation og et særligt arbejde.

Jeg stiller derfor spørgsmålet, *hvordan modstanden mod det aktuelle forandringspres kan analyseres som et fænomen, der udspringer af særlige forhold omkring skoleorganisation og lærerarbejde, og som tilfører den forandringsproces, gymnasiet indgår i, et særligt rationale.*

Det betyder ikke, at jeg ikke anerkender politisk reflekteret modstand. Spørgsmålet udspringer snarere af bekymringen over, at modstandsbegrebet gør udspringet for de konflikter, der udspiller sig i og omkring gymnasieskolen i forbindelse med det aktuelle forandringspres, for uklart, og de måder, hvorpå konflikterne søges mødt og håndteret, for skæve i forhold til udspringet.

Skal begrebet således præciseres, implicerer det en analyse af forandringspresset på gymnasieskolerne og hvordan det pågældende pres 'oversættes' i udvikling af den enkelte organisation. Der foretages i den forbindelse en *empirisk analyse* ved eksemplificerende nedslag med det formål at specificere dette pres og det udtryk, det får i mødet med en organisations kultur. Ligeledes foretages en *teoretisk analyse*. Den teoretiske analyse skal udvikle den begrebsramme, der gør en analytisk generalisering mulig. De organisatoriske konflikter skal dér forstås i lyset af *den særlige skoleorganisation, det særlige arbejde*, der udføres i dens kerneydelse, samt *den historiske, politiske og funktionelle overgangssituation*, den gymnasiale uddannelse står i.

Modstand, eller som jeg foretrækker at benævne det i den betydning, begrebet præciseres: træghed eller inerti, er anvendt om det fænomen, der viser sig i mere eller mindre bevidste eller direkte ubevidste forsøg på *vedligeholdelse af den organisationsinteraktion, som forandringspresset retter sig mod*. Fænomenet forstås som en *forventelig reaktion*, der opstår ved omstilling af en *kompleks praksis*. Hensigten med analysen er at *udfolde den 'logik', der indgår i fænomenet, som tilfører organisationsforandringen en særlig rationalitet*.

Når inerti ses som et fænomen, der udspringer af praksis, er begreberne forandring og inerti gensidigt forbundne. Den særlige forandringsrationalitet viser sig i lyset af bestemte forandringspres. Det betyder, at det pågældende *forandringspres* må udfoldes, så dets forskellige niveauer – kulturelle, politiske, forvaltningsmæssige – tydeliggøres. Dermed genfremstilles den 'omverdensnødvendighed', der opstår for skolen, og som fordrer 'oversættelse' fra omverdenspres til intern forandring.

Analysen reflekterer det særlige forandringspres, gymnasiet aktuelt er underlagt i disse år, ved at være *orienteret mod spændet mellem en skoleomverden under forandring, skoleorganisationen som enkeltorganisation og kerneaktiviteten undervisning*. Analysen orienterer sig med andre ord *mod den enkelte gymnasieskole som organisation*.

Det almene gymnasium udsættes for en dobbelt udfordring, idet gymnasiet samtidig med, at dets status sættes i drift mellem institution og strategisk enhed på 'et marked', undergår en uddannelsesmæssig modernisering, der har organisationsstrukturelle implikationer. Forandringspresset rækker derved ind over de organisatoriske grundmomenter arbejdsdeling og koordinering og ned i den teknologi og de processer, der indgår i fremstillingen af kerneydelsen. Analysen

fokuserer derfor på *forandringstrægheden i et organisatorisk perspektiv* og er af samme grund *organisationsteoretisk* anlagt.

Den organisationsteoretiske vinkel får visse konsekvenser for begrebsbrugen om arbejdskernen, lærerne. Det er i denne vinkel afgørende, at de er højtuddannet arbejdskraft, der løser komplekse opgaver. I afhandlingen omtales lærerne som fagprofessionelle. Et begreb, der får nøglestatus i analysen, er de fagprofessionelles autonomi. Begrebet anvendes i den minimum-betydning, der er tradition for i organisationsteoretisk sammenhæng, nemlig som 'teknisk autonomi', dvs. den teknisk nødvendige frihed til at udøve skøn på baggrund af en skolet kunnen (Freidson 1986: 141). Sammenlignet med eksempelvis professionssociologiens bestemmelse af professionskriteriet (viden, kunnen og villen) lægges her vægten på den snævrere organisationsfunktionelle fagkyndigheds viden og kunnen.

I forlængelse af afhandlingens systemteoretiske vinkel betones sammenhængen mellem organisation og organisatorisk felt. Når inertien i mødet mellem forandringspres og organisation skal analyseres, må skole-organisationsstrukturen præciseres som særligt svar på særlige omverdensvilkår, og her lægges vægten på den komplekse omverden, hvor kompleksiteten ses i tre former: såkaldt *faglig kompleksitet*, hvor dét forhold betones, at opgaveløsningen forudsætter højtuddannet arbejdskraft, *institutionel kompleksitet*, der følger af vilkåret som offentlig organisation, samt *relationel kompleksitet*, der henviser til den særlige, relationsindlejrede ydelse og til en anden type kunnen end den rent kognitiv-faglige. Som uddybning af den relationelle kompleksitet suppleres den organisationsstrukturelle betragtningsmåde, idet organisationen siden anskues som håndtering af *interpsykisk kompleksitet*. Alt i alt ses organisationen derved som en ramme for erfaring med håndtering af lærerarbejdets kompleksitet.

Analysen unddrager sig stillingtagen i henseende til, hvorvidt de gymnasiale uddannelser bør moderniseres. Mit spørgsmål angår, hvorfor denne modernisering forventelig vil være så vanskelig at håndtere, og hvorfor lineære forståelser af strategisk udvikling og implementering derfor ikke synes at slå til. Sigtet er at give en *kvalificeret forståelse af de strukturelle og procesmæssige karakteristika for vilkår for organisationsforandring* af den enkelte gymnasieskole, sådan som der lægges op til det i det aktuelle forandringspres.

Analysen orienterer sig således mod det enkelte gymnasium som organisation, og blandt de gymnasiale uddannelser koncentrerer jeg mig om det almene gymnasium – mest fordi det har stået i en slags 'efterslæbssituation' sammenlignet med de erhvervsgymnasiale uddannelser, hvad den strukturelle modernisering angår. Forandringskravene vil derfor være tydeligst for det almen gymnasiums vedkommende. De erhvervsgymnasiale uddannelser indgår dog i analysen af,

hvordan den nationale modernisering af de offentlige institutioner slår igennem på forvaltningsniveauet – de indgår i denne henseende som 'den udviklede case'. Analysen foregiver dog delvis at have gyldighed for de erhvervsgymnasiale uddannelser, for skønt deres udgangspunkt i henseende til moderniseringspresset er et andet, er processerne omkring kerneydelsen dog ikke afgørende forskellige. Selve undervisningspraksissens rolle som frembringer af træghed gør, at rationaliteten i organisationsforandring vil indeholde identiske træk.

Resultater

Lærernes undervisningsmæssige praksis ses som det sted, hvorfra en særlig rationalitet i den organisatoriske forandring udfoldes. Undervisningsarbejdet kan beskrives som en særlig dobbelthed af rutine og improvisation, individuelt opøvet, som gør det muligt for læreren at håndtere den modsætningsfulde og fragmenterende situation, undervisning er. Det vises, hvordan denne håndteringsform indgår i en kompleks balance mellem undervisningsmål, elev- og lærerperson. Den undervisningsmæssige praksis er med andre ord nøglepunktet i analysen.

Det påvises, hvordan det aktuelle forandringspres, bredt og sektoroverskridende forankret, imidlertid orienterer sig mod den gymnasiale uddannelse som helhed og mod det enkelte gymnasium som organisation, og det påvises, hvordan det dér vil etablere en sammenhæng mellem struktur og aktivitet, som rækker ind i lærerens rutine. Forandringspresset beskrives derved som både *omfattende og indgribende*. Det vises, hvordan *praksis som den individuelt etablerede rutine og intuitive improvisation* skal afløses af *løbende, koordineret undervisningsudvikling og kollektivt reflekteret praksis* i den hensigt at tilpasse opgaveløsningen en omverden, der stiller krav om øget fleksibilitet. Flexibilitetskravet er dobbelt – det retter sig således både mod uddannelsesorganisationerne og mod de 'produkter', de fremstiller.

Det er i lyset af dette pres på praksis og på undervisning, trægheden fremstår og tilfører organisationsforandringen en særlig rationalitet. I analysen præciseres denne ved et organisationssociologisk begreb om *løse koblinger* og et organisationspsykologisk begreb om *socialt organiseret forsvar*. I det målrationelle organisations(forandrings)perspektiv udgør den særlige rationalitet et problem i henseende til *sammenhæng og styrbarhed* og som *tiltagende betydning af den uformelle (ustyrlige) organisation*. I analysens perspektiv fremhæves inertien som et fænomen, der kalder på *rum og tid* til nyetablering af *de vanskelige balancer i den komplekse opgavehåndtering*.

Metode

At kunne forfølge inertiens tids- og stedbundne udtryk forudsætter en empirisk analyse, dels af forandringspresset, dels af forandringspressets 'omsætning' i organisationsforandring. Hvad *forandringspresset* angår, deles det op i et pres 'fra neden' og et pres 'fra oven'. Presset på organisationen *fra neden* udfoldes i analysen som et pres på lærerens rutiner, der er forårsaget af ændrede lærer-elevrelationer, knyttet til forskydninger i den kulturelle livsverden.

Presset *fra oven* består af den institutionelle omverdens pres på organisationen, der kommer fra en ændret politisk retorik og i nye forvaltningsmæssige initiativer i perioden. For at vise pressets omfattende, sektoroverskridende forankring analyseres tekster fra nationale og internationale opinionsdannende fora og siden ministerielle programmer og lovtekster knyttet til sektoren.

Analysen viser pressets dobbelthed. Den ene del af presset udgøres af et forandret syn på den offentlige sektor og dens institutioners aktivitet mellem stat og borger. Her koncentrerer jeg mig især om de ændrede styringsrelationer mellem forvaltningsniveau og institutioner og de dermed ændrede driftsvilkår – generelt og siden specifikt, dvs. i forhold til gymnasiefeltet. Analyser af de erhvervsgymnasiale uddannelser indgår som den fremtidsmulighed, der tegner sig for det almene gymnasium.

Pressets anden del udgøres af et ændret politisk ræsonnement om uddannelse og økonomi. Også dette forandringspres analyseres først i sin bredde, dvs. i sin overnationale og nationale sammenhæng; siden analyseres mere specifikt, hvordan dette ræsonnement via lovgivningsrevisioner, udviklingsprogram og reformer bæres ind i den gymnasiale sektor som øgede krav til uddannelsens kompetence-udviklende funktion.

Tilsammen viser disse to analyser, hvordan forandringspresset fra oven kan karakteriseres som både omfattende og indgribende, idet det orienterer sig mod hele feltet mellem lærernes undervisning og organisationen den enkelte skole.

Hvad *forandringspressets omsætning i organisationsforandringsprocesser* angår, foretages en organisationskulturel undersøgelse. Den foretages på baggrund af lærernes udsagn i forbindelse med et skoleudviklingsprojekt, der var planlagt i forlængelse af det omtalte forandringspres. Ved denne undersøgelse analyseres konfrontationen mellem forandringspresset og den eksisterende skolekulturs grundlæggende antagelser. Herved er det muligt at beskrive en række dilemmaer i den subjektive repræsentation af forandringspresset, hvorfra inertien udgår i det konkrete eksempel.

Med henblik på analytisk generalisering af den empiriske undersøgelses resultater udvikles en teoretisk rammeforståelse, der kan omfatte spændet mellem lærerpraksis i undervisningen og organisationen som helhed. En sådan må kunne bevæge sig på forskellige systemniveauer, hvis den skal kunne relatere sig til forandringspres og dets omsætning i organisationsforandring. Den må dels kunne behandle udvekslingen mellem omverden og organisationsstruktur og mellem organisationsstruktur og individ. Med henblik på at sikre analysens sensibilitet i den henseende foretages den organisationsteoretiske analyse i en *organisations sociologisk* og en *organisations psykologisk vinkel*. Den organisations sociologiske vinkel behandler udvekslingen mellem systemets økologiske og organisationsstrukturelle niveau, og den organisations psykologiske vinkel behandler udvekslingen mellem det organisationsstrukturelle og det individuelle niveau (der redegøres videre for det teoretiske positionsvalg i indledningen til Del 2, jf. s. 131ff.).

Grundlæggende anskues organisationen som en struktur, der samtidig med, at den udgør en ramme om organisationsmedlemmernes erfaring, udtrykker erfaring med den kollektive opgaveløsning. Det er denne struktur, der undersøges med henblik på at fremhæve dens inertiproducerende træk.

Organisations sociologisk sker dette i tre specificerende analyser, idet organisationen ses som fagbureaukrati, som offentlig organisation og som *human agency*.

Skolen set som *fagbureaukrati* understreger en spænding mellem arbejdskernens orientering i retning af fagets erkendeformer (om end det er faget i en institutionstilpasset variant) og forandringspressets orientering af organisationen i retning af dens lokale, strategiske mål.

Skolen set som *offentlig organisation* fokuserer på ydelsens opspændthed mellem statslig bemyndigelse og det konkrete individs behov. Organisationens indlejring i det offentlige myndighedsfelt og diffusiteten i den typiske offentlige opgave i øvrigt åbner i videre omfang den offentlige organisation for konkurrerende fortolkninger af løsningens kvalitet og effektivitet, end det er tilfældet for andre sektors organisationer. Herved udgør den offentlige omverden et særligt fragmenterende vilkår.

Ved endelig at betragte skolen som *human agency*, en organisation, hvis ydelse består i at 'forandre mennesker', tydeliggøres en særlige rationalitet i relationen mellem fagprofessionel og klient, lærer og elev, som kan føres tilbage til, at relationen selv er en del af ydelsen. Denne rationalitet har indflydelse på organisationens styring.

Tilsammen præciserer de tre tilgange spørgsmålet om særlige rationaliteter i organisationen genereret om fag, relation mellem fagprofessionel og klient og i måder at håndtere feltets institutionelle vilkår. Og det er disse rationaliteter, der udtrykker sig som inert i konfrontation med den *logic of management*, der indgår i forandringspresset.

Den organisationspsykologiske analyse uddyber denne analyse ved at fokusere på lærer-elevrelationens mikroniveau. Interaktionen mellem lærer og elev udfoldes i dens ikke-intentionalitet ved at tilføje det subjektive, ikke-bevidste aspekt. Dette præciseres ved at se på psykodynamiske interaktioner forbundet med læring også i et *alders- eller udviklingsperspektiv* og i et *generationsperspektiv*. Analysen gør det muligt nu at sætte inert i en subjektivitetssammenhæng. Man ser derved, hvordan lærernes valg af aktiviteter i undervisningen og lærernes indbyrdes organisering indgår i en afbalancering af det pres, opretholdelsen af relationen udgør på parterne – en balance, som forandringspresset udfordrer.

Disponering

Den organisationssociologiske og den organisationspsykologiske analyse skal således på hvert sit systemniveau forfølge spørgsmålet om, hvordan det omfattende og indgribende udviklingspres mødes af en træghed, der giver organisationsforandring særlige vilkår.

Analysen i *Del 1* foretages med henblik på præciseringen af forandringspresset og dets håndteringen i en skolekonkret virkelighed. Dette er den fortrinsvis empirisk anlagte del.

Analysen af forandringspresset på organisationen finder sted i *kapitel 1*. Den sker dels på et overordnet kulturel-historisk niveau, dels på et institutionelt niveau, hvor den følger sammenhænge i internationale og nationale tendenser frem til den offentlige sektor og til de funktionelle konsekvenser for det gymnasiale uddannelsesområde.

I kapitlets *første afsnit* diskuteres således, hvordan livsverdensforandringer omkring årtusindskiftet udgør et forandringspres på gymnasiet. Den konkrete indfaldsvinkel er en analyse af lærernes praktiske fortolkning af et nationalt program for udvikling af undervisning. Den viser, at programmet indgik i lærernes tilpasning af deres praksis til en kulturelt ændret lærer-elevrelation. Set i relation til en organisationsvinkel viser analysen et karakteristisk forhold derved, at forandringspresset fra den ændrede relation tilsyneladende opsuges i den

individuelle lærerpraksis uden organisationsmæssige konsekvenser, kun i begrænset omfang reflekteret.

I kapitlets *andet afsnit* omtales den del af forandringspresset fra oven, der omhandler den ændrede politiske retorik og dennes konsekvenser for de offentlige institutioners driftsvilkår. Dette afsnit er først og fremmest orienteret mod de strukturelle, *New Public Management*-inspirerede forandringer af den offentlige sektor og hvordan disse slår igennem i de gymnasiale uddannelser.

I kapitlets *tredje afsnit* analyseres den anden del af forandringspresset fra oven. Denne del omhandler ræsonnementet om uddannelserne og deres funktion i en forandret økonomi. Forankringen i et overnationalt niveau og i opinionsdannende nationale kredse analyseres med henblik på, hvordan det sætter sig først mere fragmentarisk, siden samlet forvaltningsmæssigt igennem i de indholdsmæssige uddannelsesmoderniseringer omkring årtusindskiftet.

I *kapitel 2* skiftes niveau til det internt organisatoriske, dvs. det enkelte gymnasium. Her udføres den skolekonkrete analyse. Spændinger undersøges, som opstår mellem udviklingsprojektet og eksisterende grundlæggende antagelser. Det sker først på niveauet for organisationskulturelle værdier og siden på niveauet for kulturens grundlæggende antagelser. Disse antagelser sættes under pres af skoleudviklingsprojektet og fører til lærernes oplevelse af anfægtet autonomi.

Analysen i *Del 2* udfolder resultaterne fra afhandlingens første del ved en teoretisk analyse. Efter at have redegjort for positionsvalg udvikles den teoretiske forståelsesramme i to tilgange.

Den organisationssociologiske analyse foretages i *kapitel 3*. Kapitlet udgør en teoretisk specificering af organisationsstrukturen i tre dele (gymnasiet som fagbureaukrati, som offentlig organisation og som *human agency*) efterfulgt af en undersøgelse af, hvordan en sådan organisationsstruktur håndterer forandringspres. Kapitlets sidste afsnit består i en konkretisering af den almen-gymnasiale modernisering i den forståelsesramme, der nu er etableret.

Kapitel 4 indeholder den organisationspsykologiske analyse. Et første afsnit er disponeret over den 'praksisteoretiske tilgang' til lærerarbejdet. Dette afsnit udgør overgangen til kapitlets hoveddel, den psykodynamiske analyse af elever og lærerperson og rutineret interaktion. Analysen disponeres i to hovedafsnit: Først objektiviseres gensidige overføringer mellem lærer og elever, der opstår med udgangspunkt i ambivalente reaktioner på læring. Undervisningsrutiner anskues her i deres egenskab af (socialt organiseret) forsvar, der gør det muligt for læreren at

fastholde sin rolle. I lyset heraf diskuteres dernæst den undervisningsforandring, moderniseringens programmer intenderer.

Perspektiver

Analysen viser, at det traditionelle begreb om modstand mod organisationsforandring må præciseres, hvis det skal fange den rationalitet, der kendetegner moderniseringen af de gymnasiale uddannelser. I modsætning til det traditionelle modstandsbegreb, der i sidste ende forbinder fænomenet med almene motivationssystemer i individet (se f.eks. Argyris 1990), udfoldes inertie her som et specifikt begreb, der knytter sig til en særlig organisation udfordret af et særligt forandringspres. Analysen peger således på, at de styringsantagelser, der er en del af den *New Public Management*-inspirerede modernisering, næppe holder stik, når de konfronteres med den konkrete skoleorganisation, og det peger på, at hvis det særlige rationale, der knytter sig til den pågældende forandring af denne organisation, overkøres, risikeres organisatorisk dekobling og forskansning af fagprofessionelles praksis.

DEL 1

1. GYMNASIEUDDANNELSEN I EN ÆNDRET OMVERDEN – KULTURELT, ØKONOMISK, POLITISK

Det følgende kapitel udgør en fortrinsvis empirisk analyse af de forandringer i gymnasieomverdenen de sidste femten-tyve år, der har sat gymnasiet under udviklingspres, og som derfor har gjort spørgsmålet om organisatorisk træghed aktuelt og relevant.

Analysen lægges i to snit – et snit, der viser et forandringspres på gymnasiet 'fra neden', dvs. et pres, der føres ind i gymnasiet via forandringer af lærer-elevrelationen og som sætter de etablerede undervisningsrutiner under pres, samt et snit, der viser et pres 'fra oven' i form af politiske og økonomiske beslutninger, der ændrer vilkår for drift og undervisning.

Den første analyse, der omhandler forandringspresset fra neden, foretages i en kulturorienteret modernitetsteoretisk vinkel, der gør det muligt at fokusere på lærer-elevrelationens ændrede kulturelle vilkår de sidste 30-40 år og dens implikationer for lærerarbejde.

Den anden analyse, analysen af forandringspresset fra oven, objektiverer det normative og værdimæssige skift, der sker i den politisk-institutionelle omverden i samme periode. Analysen er orienteret mod de ændringer, der optræder i den politiske retorik vedrørende uddannelserne og deres samfundsmæssig-økonomiske rolle, og som resulterer i en ny type pres på gymnasiet.

Analyserne viser, at hvor det første forandringspres synes at kunne opsuges i lærernes individuelle praksis, da sætter det sidste pres til gengæld for alvor organisationsforandringer – og dermed organisatorisk træghed – på gymnasiets dagsorden.

1.1 Livsverdensændringer og undervisningen i gymnasiet

I dette afsnit analyseres det forandringspres, ændrede lærer-elevrelationer lægger på undervisning og lærerarbejde. Afsættet til analysen foretages ved at anskue

udbredelsen og den særlige lærerfortolkning af et ministerielt program for undervisningsudvikling som et *lærernes re-stabiliseringsforsøg af destabiliserede undervisningsrutiner*.

Undervisningsdifferentieringsprojektet som refleks af ændrede lærer-elevrelationer

I 1992 påbegyndtes et pædagogisk udviklingsarbejde om undervisningsdifferentiering i det almene gymnasium. Projektet var en organisationsmæssig nyhed, idet det blev initieret centralt som støtte til lokalt udviklingsarbejde i form af efteruddannelse og tid. Hermed holder programtanken sit indtog som strategisk redskab i udviklingen af gymnasiet. Muliggjort af den decentrale organisation skete der imidlertid en interessant forskydning i de tre år, projektet formelt løb. Denne forskydning registreredes da også i den sammenfattende rapport om forsøgs- og udviklingsarbejdet fra 1996 *Forsøg nu!*. Fra primært at have taget udgangspunkt i en relativ snæver betydning af undervisningsdifferentiering, hvor målet var at udvikle stof og arbejdsformer med henblik på at kunne 'nå' elever inden for en større faglig spredning, end det tidligere havde været tilfældet, udvidedes interessen til også at omfatte "nye områder omkring de læreprocesmæssige forhold, fx PEEL og AFEL, [der] blev trukket ind i UVD-arbejdet. Dette afspejledes tydeligt i næsten alle de forsøg, dette forskningsprojekt har beskæftiget sig med." (Baandrup m.fl. 1996: 133). Dette var ikke planlagt, men det var en udvikling, projektet tog undervejs.

I *Forsøg nu!* anfører man det forhold som et problem, at elevgruppen i stigende omfang udgjorde en uhomogen gruppe at undervise. Ifølge rapporten oplevede de deltagende lærere spredningen i elevforudsætningerne som et tiltagende, men ikke blot fagligt problem. Mange lærere citeres således for en oplevelse af elevernes 'manglende medansvarlighed for undervisning', og der tales sågar om "en ændret socialkarakter (bl.a. manglende koncentrationsevne, egoistisk adfærd, manglende evne til at arbejde seriøst med det faglige) – især i de store byer." (Baandrup m.fl. 1996: 11)

Læreropplevelsen af tiltagende heterogenitet i elevgruppen og problemer med elevernes holdning til undervisningen er et nøgleelement i lærernes oplevelse af programmets relevans. I den analyse, jeg foretager i det følgende, udvider jeg imidlertid dette fokus ved at iagttage spørgsmålet ikke som et elev-tilknyttet problem, men som et spørgsmål om en ændret lærer-elevrelation. Jeg vil hævde, at UVD-projektet kan ses som *en ramme, der gjorde det muligt for de deltagende lærere at justere en etableret praksis til en kulturelt forandret relation* – dvs. at UVD-projektets

forholdsvise succes (målt i lærerdeltagelse) skal ses som en manifestation af et oplevet omverdenspres.¹

I det følgende undersøges rapporter og artikler udgivet i forbindelse med UVD-projektet i 1990ernes første halvdel. Det sker med henblik på *først at redegøre for den pædagogiske selvførelse*, der aftegner sig, *dernæst at indplacere denne selvførelse i en modernitetsteoretisk reflekteret fremstilling*.

Et fællestræk ved forsøgene var et praksisnært udgangspunkt, og relativt gennemgående i ansøgninger og rapporter var ambitionen om at øge undervisningens effektivitet (et begreb, der ganske vist ikke udfoldedes nærmere) samt at ændre elevernes holdning til den. En hyppig målsætning var således, at indlæringen skulle øges ved at aktivere eleverne og udvikle deres (med)ansvar. I et eksempel fra et større forsøg, *UVD, elevansvarlighed og metakognition*, lyder det sådan:

Bedre indlæring gennem ændrede arbejdsvaner, større elevansvarlighed, flere aktive elever, koordinering af metoder, kendskab til den enkelte elev, samarbejde mellem lærerne, bedre evaluering af eleverne, samarbejde med studievejlederen, egnede arbejdsformer.

Vigtigt at lære eleverne ansvar, at de selv vil lære. (Baandrup m.fl. 1996: 206)

Ved et andet gymnasiums forsøg beskrives målet således:

Forsøgets formål var gennem elevcentreret differentieret undervisning at udvikle elevansvarlighed med hensyn til:

- valg af temaer
- arbejdsformer
- arbejdsfordeling, herunder lærerrollen
- produkt, samt
- at give eleverne en forståelse for egne stærke og svage sider i indlæringsprocessen.

Et særligt formål i det sidste forsøgsår var at lære elever at 'tage ansvaret for egen læring'. (Baandrup m.fl. 1996: 169)

En lærer beskriver sin motivation for deltagelse sådan:

¹ Det er i denne forbindelse ikke uden betydning, at vi her taler om større forsøgs- og udviklingsvirksomhed inden for samme overskrifter. I forsøgets første år deltog otte skoler, men allerede i andet år, dvs. 1993-1994 er der 335 forsøg fordelt på 76 gymnasier (Damberg & Lau 1994: 6), i skoleåret 1994/95 deltog godt 300 lærere fordelt på 69 almene gymnasier og hf-kurser (Baandrup m.fl. 1996: 14). Hertil kommer de lærere, der deltog de forudgående år, men som nu deltager som konsulenter eller arbejdede videre på egen hånd. Jens Dolin og Gitte Ingerslev anslår, at medregner man de studiekredse, der oprettedes i tilknytning til projektet, har omkring 1000 lærere fra det almengymnasiale område deltaget i dette initiativ vedrørende "det, som er undervisningens kerne: det pædagogiske arbejde med elevernes tilegnelse af det faglige stof." (Dolin & Ingerslev 1995: 7).

Den udsprang af en frustration over de ringe resultater især i skriftlig matematik ... Endvidere min frustration over kursisternes holdning til matematik, den manglende arbejdsindsats både hjemme og i timerne. (Baandrup m.fl. 1996: 149)

Der nævnes også begrundelser, der angår *ændrede kvalifikationskrav* til eleverne, f.eks. henvises til rapporter fra OECD og Nordisk ministerråd (Dolin & Ingerslev 1994 og Dolin & Ingerslev 1995). Imidlertid er det bemærkelsesværdigt, at sådanne begrundelser ofte får en mere perifer placering og i hvert fald mindre fremtrædende, end det er tilfældet i anden halvdel af 1990'erne. Eksempelvis refererer Gitte Ingerslev i artiklen *Undervisning der virker* til en international OECD-konference (Ingerslev 1995). Her fremhæver hun 'active learning' som et samlende begreb for konferencen, og i den forbindelse nævnes PEEL (Project for Enhancing Effective Learning) som et væsentligt bud. Konferencens egentlige berettigelse ses imidlertid først og fremmest i *lærernes lyst til at blive bedre lærere ved at skabe grundlag for et større samarbejde med eleverne*. I konferencerapporten *Læreprocesser i 90'erne* nævner Jens Dolin, at det traditionelle uddannelsessystem ikke kan "opfylde samfundets krav til vores elevers kvalifikationer" (Dolin 1996: 92), men hovedargumentationen omhandler dog elevansvar – elevernes "forbrugerholdning til det at gå i skole":

Vi har fået nye elevtyper, et større optag til ungdomsuddannelserne. Alt dette stiller større krav til undervisningen. Den gamle fagdidaktiske fortælling er ikke tilstrækkelig. Der stilles (sågar) krav om at kunne engagere eleverne.

Som lærer oplever man derfor behovet for at få tydeliggjort, hvad der er elevernes, og hvad der er lærerens ansvar – og at eleverne påtager sig deres. (Dolin 1996: 91)

Det er således især spørgsmålet om lærernes relation til eleverne, der springer i øjnene i materialet. Dette spørgsmål kommer i vid udstrækning til at dominere periodens reception af de centrale kilder til inspiration for UVD-projektet. I det følgende vises, hvordan disse så at sige – på trods af store indbyrdes forskelle – i lærernes opfattelse kommer til at trække på samme hammel.

UVD, PEEL og AFEL

UVD-projektets enkelte forsøg refererer især til de to projekter, det australske PEEL og det norske AFEL. I analysen her gælder det imidlertid ikke de to projekter i sig selv, men derimod hvordan de bringes i konkret anvendelse i en lærerpraksis under pres. Derfor begrænses omtalen af dem og den kontekst, hvorfra de importeres, stærkt.

Udgangspunktet for PEEL, *Project for Enhancing Effective Learning*, var et aktionsforskningslignende samarbejde mellem forskere på Monach University, Melbourne og en række skoler i området. Ud fra en holdning om, at for meget

undervisning er for lidt effektiv, formuleredes et grundlæggende mål for projektet, der består i ”at hjælpe eleverne til at ændre deres holdning, opfattelser og adfærd således, at de skaber bevidsthed om og ansvar for egen læring.” (Baird 1995: 25). Undervisningsobservationer gav grundlag for at antage en sammenhæng mellem læringseffekten og måden, den lærende gik til læringsopgaven på. Når den lærende aktivt søgte at relatere den nye information til det allerede lærte, syntes forståelsesniveauet og niveauet for korrekt anvendelse i hverdagslige situationer højere. Dette ledte til en række grundantagelser om læring, nemlig at læringsudbyttet er afhængigt af de *beslutninger*, den lærende foretager: mangelfuld læring skyldes grundlæggende mangelfulde beslutninger om læring, som den lærende imidlertid sjældent er bevidst om. De mangelfulde beslutninger kan resultere i bestemte uhensigtsmæssige læringsvaner (såsom overfladisk opmærksomhed, uhensigtsmæssig anvendelse af kendte procedurer, mangel på sammenhængsrefleksion etc.), som igen kan udmønte sig i bestemte, uhensigtsmæssige holdninger til det at lære (såsom hjælpeløshed, opgiveness osv.). At øge elevernes viden om og opmærksomhed på selve læreprocessen er derfor et grundlæggende element i projektet – man antog, at dette ville føre til bedre procedurer i forbindelse med læring og på længere sigt ændret elevholdning hertil. (Baird 1987, Dolin & Ingerslev 1994).

Ansvar For Egen Læring-projektet (AFEL) var et norsk nationalpolitisk centralt besluttet skoleudviklingsprojekt. Projektets grundlæggende hypotese var, at hvis eleverne i langt højere grad *deltager* i planlægning, gennemførelse og evaluering af egen læreproces, vil de også være mere *aktive og ansvarlige* (Alfarnæs 1995). I UVD-forsøgene var især den norske psykologiprofessor Ivar A. Bjørgen en central reference.² Bjørgen søgte først og fremmest en læringspsykologisk og pædagogisk-filosofisk forankring af projektets bærende begreber om end med en mindre empirisk undersøgelse koblet på (Bjørgen 1992 og 1994). I en senere artikel anlagdes dog også et historisk, kvalifikationsorienteret perspektiv, idet det anførtes, at med det stadig større forældelsespres på viden bliver evnen til kritisk tænkning mere central (Bjørgen 1995).

Et begreb om et amputeret og et udvidet læringsbegreb og beskrivelsen af den professionelle elev og den professionelle lærer var centrale, normative størrelser i projektet. Når læreren udvælger pensum, specificerer mål, begrundes og instrueres om læringsopgaven, evaluerer den osv., overtager han centrale dele af elevens læringsarbejde og amputerer derved et optimalt begreb om læring. Erfaringen med ’den hele læreproces’ unddrages derved eleven (Bjørgen 1994, 1996). Målet *den professionelle elev* nås, hvis elevens aktivitet bringes til at spænde over så store dele af

² Se her Baandrup m.fl. (1996) – men også de talrige hæfter om undervisningsdifferentiering i de enkelte fag, der i perioden blev udgivet af Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen (Skriftserien nr. 11 a-p, 1995)

dette spekter som muligt. Den komplementære lærerrolle hertil er læreren som 'træner' eller 'arbejdsleder' (Bjørngen 1994: 52ff.).

PEEL- og AFEL-projekterne var således vidt forskellige ikke blot i design, men også i anskuelser om læring. AFEL-projektets grundlæggende antagelse er, at når eleven er oplyst om målene og forstår dem, er ansvarsforholdene for undervisningen indlysende, og eleverne vil lære bedre.

PEEL-projektet var decentralt og designet med henblik på den eksperimenterende udforskning af elevernes læring. Den grundlæggende antagelse er, at undervisningen skal tydeliggøre, at læring er et spørgsmål om elevens beslutninger.

Disse vidt forskellige antagelser har alligevel en berøringsflade, nemlig i synet på motivation. Det er denne berøringsflade, der bliver afsættet til den brug, lærerne gør af projekterne i UVD.

Motivationsbegrebet i PEEL og AFEL

Det er interessant at iagttage de overvejelser vedrørende motivation, der udtalt eller indirekte knytter sig til de to projekter. De adskiller sig fra de antagelser, der traditionelt har nydt en vis udbredelse. Hvor den pædagogiske progressivisme afleder den pædagogiske motivation fra barnets 'naturlige' præference for leg og kreativ udfoldelse, knytter den undervisningsteknologiske tradition motivation til en række behovskategorier, man antager er det enkelte menneske medfødt.³

Bjørngen finder, at et begreb om ansvar for egen læring "krever plass for begreper som vilje og intensjoner" (Bjørngen 1994: 33), men at læringsprocessens "energetisering" generelt behøver forskningsmæssig afklaring:

Trenger vi viljebegrepet i læringsforskningen? Viljen synes ofte å være årsaken til læring – ja er det ikke i enkelte tilfelle den absolutte og eneste forutsetning for å kunne forandre seg? Har vi ikke eksempler på at viljestyrte handlinger kan gå helt på tvers av de indre og ytre behov som vi ellers postulerer som styrere av vår atferd? (Bjørngen 1992: 26)

Bjørngen afviser ikke, hvad han kalder 'naturlig motivation', men fremhæver, at i det omfang "læringsopgavene overskrider denne naturlige motivasjon må energetiseringen komme annetsteds fra, dvs. etter vår modell at viljestyrt læring må overta." (Bjørngen 1992: 28)

³ Se f.eks. Madsen (1968) eller Illeris (1978)

Baird nævner, at PEEL grundlæggende hviler på, at "Increasing awareness of the nature and process of learning leads to improved attitudes and procedures." (Baird and Mitchell, 1987: 10). Karin Beyer lægger sig i forlængelse heraf: Motivation drejer sig både om holdninger og forventninger og om vilje (Beyer 1992: 126).

Beslutningen om eller *viljen* til at lede efter udfordringen bliver nøglen. Vilje hos Karin Beyer ligger i den positive ende af et kontinuum, der har med evnen til engagement at gøre. At lede efter udfordringer er således mere avanceret end at lade sig fange af den umiddelbare interesse. Herved kobles til det PEEL'ske fokus på metakognition. Karin Beyer hævder, at elever, der ved mere om, hvordan man lærer og hvordan erkendelse opstår, leder efter udfordringen og dermed også i højere grad "tager (med)ansvar for deres læring" (Beyer 1992: 127).

Med denne afgrænsning af motivation nærmer man sig det engelske 'commitment', der kan spænde over et betydningsfelt fra engagement til forpligtelse. Fra at være et fænomen, der udspringer relativt spontant af indholdet, knyttes motivation i forbindelse med professionaliseringen af eleven (jf. ovf. s. 17) til *evnen til* eller *færdigheden i at beslutte sig for eller lade sig engagere* i en læringsopgave. Motivation knyttes mindre til indhold og problemstilling, mere til en opøvet, psykologisk kompetence hos eleven, at kunne ville.

Den pædagogiske referenceramme for læring fremstilles med andre ord derved som *en horisont for (elev-)beslutning*⁴.

Receptionen af PEEL og AFEL i UVD-bølgen

Den fælles referenceramme i de to projekter udgør det centrale udvekslingspunkt i omsættelsen af PEEL- og AFEL-projekterne til det danske undervisningsdifferentieringsprojekt. Forskellene i PEEL- og AFEL-projekternes udspring nedtones i UVD-projektets referencer – faktisk fremhæves de oftest som inspirationskilde under ét under fællesbetegnelsen PEEL-AFEL. Det er under inspiration fra PEEL-AFEL, der skal rådes bod på oplevelser af manglende undervisningseffektivitet, ringe elevopmærksomhed osv.

Muligvis er de umiddelbart optimistiske grundantagelser i de to projekter og projekternes karakter af konkret håndteringsopskrift en delforklaring på lærernes

⁴ - også selv om konsekvensen heraf, nemlig at man beslutter ikke 'at vælge læring til', er underligt fraværende især i AFEL-materialet. Jeg refererede ovenfor Knut Alfarnæs for det synspunkt, at får eleverne muligheden for bredere deltagelse i undervisningen, vil de af sig selv tage ansvar (se s. 17). Bjørgen ekspliciterer i højere grad sine forudsætning ved at nævne, at "AFEL bygger på at mennesket på lang sikt vil yte på sitt beste når man lærer å stille individuelle mål for sin virksomhet og nå disse på selvstendig grunnlag." (Bjørgen 1994: 93). I PEEL-materialet findes problemet dog tematiseret og diskuteret i forbindelse med en gennemgang af en række elevcases, se Baird & Northfield 1995 kap. 3.

umiddelbare interesse for dem. Læring som spørgsmål om beslutning relaterer sig umiddelbart til *læreropplevelsen* af undervisningsproblemerne og udpeger den som spørgsmål om ansvar. Det er dog det generelle indtryk ikke blot fra UVD-rapporten, men også fra en senere, opsummerende udgivelse af en række forsøgs- og udviklingsarbejder i handelsgymnasiet, *Klog på egen læring* (Andersen & Söderberg 1997), at mange lærere faktisk fandt det PEEL- og AFEL-inspirerede arbejde meningsfyldt også over længere stræk, også i den lakmusprøve, der består i, at projekternes handleanvisninger konfronteres med klasserummet. I en formulering fra *Klog på egen læring* hedder det således:

Den gymnasiale pædagogik må [...] udvikle nogle bud på, hvordan de genereltfaglige krav kan tydeliggøres over for eleverne – og i øvrigt også for læreren selv. Læreren må i højere grad kunne sprogliggøre, hvad det er, han eller hun bare gør/kræver/forudsætter, dvs. måden hvorpå man arbejder i en fortsat, studieforberedende skoleuddannelse. Den særlige gymnasiale kode skal med andre ord i højere grad end tidligere gøres eksplicit. (Andersen og Söderberg 1997: 8)

Lærernes bemærkelsesværdige PEEL-AFEL-engagement skal derved forstås som en reaktion på *destabiliserede undervisningsrutiner*, dvs. destabilisering af de rutiner, der for læreren indgår i håndteringen af den komplekse undervisningsinteraktion med eleverne (Tiller 1998: 167, jf. også denne afhandling s. 188ff.).

Dermed er det ikke blot PEEL-AFEL-projekternes overflade af optimisme, der gør dem interessante for lærerne. Det er deres særlige fokus, der tilbyder et nyt blik på en presset praksis – *pressede og destabiliserede rutiner som følge af, at skolekoden ikke mere er kulturelt indforstået* (jf. citat fra *Klog på egen læring* ovf. s. 20). Det gøres ved særligt at fokusere på, hvad man kunne kalde *undervisningens rammeforhold*, der nu foreslås medinddraget *som en vital del af den undervisningsmæssige praksis*.

Grunden til at disse projekter så at sige tog vejret fra det oprindelige undervisningsdifferentieringsprojekt er, at de greb, som PEEL og AFEL indeholder, italesætter undervisningen ud fra et metaniveau, der betoner læring som et spørgsmål om beslutning: hvad er det, vi (lærerne og eleverne) gør, når vi iscenesætter undervisning, og hvad skal der til, for at iscenesættelsen lykkes?

I deres udspring er de to projekter som nævnt forskellige, men i den danske reception af dem nivelleres forskellene. Således kommer de tilsammen til at udgøre *en platform for 'forhandling af undervisning'*: de gensidige forventninger til undervisningssituationen markeres og kommenteres som del af undervisningen – de forhandles så at sige som en løbende kommentar til undervisningen. Og således bliver ambitionen at udbrede den læringsmæssige refleksion til eleverne.

Den udbredte lærerinteresse for PEEL og AFEL skal med andre ord forstås på baggrund af projekternes særlige funktion i denne forhandling. Den løbende kommentering til rammeforholdene reflekterer på sæt og vis ændrede elevforventninger ved at indgå i forhandling om relationen – at den undervisningsmæssige relation må begrundes ved argumenter, parterne kan finde legitime (se også Hjort og Raae, u.å.). Derved bliver *den særlige metodik en slags støtte for eller stillads om destabiliserede rutiner*.

At en sådan 'forhandling' overhovedet kommer på banen, forudsætter en mere omfattende analyse af den forandring, lærer-elevrelationen er undergået.

Livsverdensforandringer og undervisningens forhandlingsrum

Spørgsmålet for den videre analyse er nu, hvordan man i et kulturelt perspektiv kan forstå undervisningsdifferentieringsprojektets genklang i midthalvfemserne som et udtryk for en forskydning mellem livsverdener for de to generationer, der mødes i den gymnasiale undervisning. Undervisningsdifferentieringsprojektet ses i det lys som en case, der anskueliggør et forandringspres på skole og lærere, men som tillige demonstrerer, hvordan forandringspresset nok befordrer en forandring af eksisterende praksismønstre, men samtidig opsuges i de eksisterende organiseringer af lærerpraksis.

Aftraditionalisering og individualisering

I *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet* hævder den tyske sociolog Ulrich Beck, at industrialiseringen ud over den strukturelle modernisering i form af en centraliseret og effektiviseret statsmagt og et udviklet marked med stærkere arbejdsdeling medfører en øget individualisering (Beck 1997). I første omgang knyttes individualiseringsprocessen til det borgerskab, der er ved at etablere sig dels som kapitalejere, dels som politiske aktører først og fremmest i kampen mod den feudale magts- og retsstruktur. I en anden og objektiv forstand er individualisering dog latent til stede i kapitalismens begreb om 'den frie lønarbejder', der løsnes fra sit tilhørsforhold til standen og træder frem som individuel sælger af sin arbejdskraft. Det subjektive eller oplevelsesmæssige aspekt af individualiseringsprocessen modvirkes imidlertid på den anden side af den kollektive skæbne, der knytter sig til aktørernes funktionelle placering på arbejdsmarkedet.

Det er imidlertid på dette oplevelsesmæssige niveau, der i 60erne og 70erne indtræder vigtige forandringer. Til trods for, at ulighedsrelationerne ikke objektivt har ændret sig fundamentalt, synes spørgsmålet om den sociale ulighed tiltagende at

være trådt i baggrunden. Ulrich Beck taler om elevatoreffekten: ”Klassesamfundet transporteres *i sin helhed* en etage op” i og med forøgelse af indkomster, uddannelse etc. (Beck 1997: 124). Skønt denne effekt ikke nødvendigvis eliminerer oplevelsen af uligheden, er Becks påstand, at ulighedsrelationer ikke længere fungerer på samme måde som orienteringspunkter. Der er således tale om en vis *kulturel frisættelse*.

Medvirkende til denne kulturelle frisættelse er ifølge Beck de nye tidsmæssige og materielle livsudfoldelsesmuligheder i den arbejdsfri tid. Sammen med massekonsumet og den sociale mobilitet i forbindelse med udbygningen af servicesektoren og højnelsen af uddannelsesniveaut udviser de nye livsudfoldelsesmuligheder de traditionelle forskelle mellem miljøerne. Både mobilitet og uddannelse betyder øget afstand til opvækstmiljøet. Ifølge Beck betyder eksempelvis uddannelse generelt, at de traditionelle tænkemåder og livsstile relativiseres eller måske endog overlejres af universalistisk vidensindhold og sprogform.⁵

I stedet opstår en individualisering, der på den anden side ikke er modsætnings- og omkostningsfri. For med frisættelsen fra de traditionelle sammenhænge følger samtidig, hvad Beck betegner som *tabet af den traditionelle vished*, dvs. praktisk, traditionel viden og normer såvel som trosforestillinger. I stedet *overtager nye sociale re-integrationsformer*. Individualiseringens subjektive udtryk omfatter derfor både frisættelse, tab af traditionalitet og re-integration i form af ny, standardiserende institutionalisering:

De frisatte individer bliver afhængige af uddannelse, forbrug, velfærdsstatens regulering og sikring, trafikplanlægning, forbrugsgoder, muligheder og modestrømninger inden for den medicinske, psykologiske og pædagogiske rådgivning og omsorg osv. Alt dette udtrykker de individuelle livsforholds institutionsafhængige kontrolstruktur. Individualisering bliver den mest fremskredne form for samfundsmæssiggørelse – markedsmæssigt, retsligt, uddannelsesmæssigt osv. (Beck 1997: 210)

Det essentielle i ræsonnementet er imidlertid, at skønt biografierne som sagt indlejres i en ny institutionel afhængighed, opleves det ikke uden videre sådan, idet stadig flere aspekter af livsforløbet samtidig bliver påvirkelige. De er så at sige elementer, der kan kombineres. Det er ensbetydende med, at biografierne bliver

⁵ Jeg skal her understrege, at Beck som modernitetsteoretiker (såvel som Thomas Ziehe, som jeg refererer til i det følgende) søger at fiksere *forskydninger* i de økonomiske livsbetingelser og kulturen. Det er ikke ensbetydende med, at klassekategorien er meningsløs. I stedet sker der ”en forskydning fra de tidligere materielle fordelingskampe til nogle nye symbolske distinktionskampe. Ved siden af de gamle materielle klassekampe får man nogle nye symbolske klassekampe som angiver, at ’kultur’ i stigende grad har invaderet i klassestrukturen” (Madsen 1991: 197). S. Aa. Madsen henviser her til Pierre Bourdieus begreb om kulturel kapital, og han finder, at der kan være en tendens til, at modernitetsteoretiske fremstillinger ”overdriver og opskriver nogle tendenser, som først og fremmest gør sig gældende i middelklassen, mellemlagene og blandt de unge eller yngre mennesker” (s. 108). I analysen i dette kapitel er fokus imidlertid *netop interaktionen mellem repræsentanter for generationer placeret forskellige steder i denne formation*.

selvrefleksive, opleves som åbne for beslutning. Den samfundsmæssigt givne biografi forvandles til en selvskabt og påvirkelig biografi (Beck 1997: 216). Man kan også udtrykke det sådan, at de kulturelle variationer ikke mere *arves* som kollektive skæbner, men *erhverves* som individuelle (Madsen 1991: 107). Derved opstår på den ene side, hvad Beck kalder en aktiv handlingsmodel for hverdagen, en model, som sætter jeg'et i centrum. På den anden side medfører det et øget jegpres, idet biografien tiltagende opleves 'på eget ansvar'. Ting sker ikke blot, men ses som hændelser i forløb, der er genstand for egne beslutninger:

De samfundsmæssige faktorer, som påvirker individets tilværelse, opfattes således som 'eksterne variable', som kan modificeres, modarbejdes eller elimineres ved hjælp af 'kreative forholdsregler', som er inden for rækkevidde. (Beck 1997: 217)

Individualisering og subjektivering

Den tyske sociolog og pædagog Thomas Ziehe er optaget af de samme fænomener i moderniseringsprocesserne, men Ziehe fokuserer i højere grad på den subjektive erfaring og mønstrene i erfaringsdannelsen. Hvis *individualisering* kan gælde som nøgleord for forandringen af livsforholdene og livsmønstrene i det senmoderne, kan øget *subjektivering* tilsvarende være nøgleord for individualiseringens subjektive, erfaringsmæssige følge:

Den kulturelle frisættelse producerer en ejendommelig dobbelttendens: Menneskene bliver i stadig højere grad frisat fra objektive forstruktureringer, og i særdeleshed fra traditionens symbolske grundlag. Konsekvensen af dette er først og fremmest en opskrivning af subjektivitetens betydning. (Ziehe & Stubenrauch 1983: 31)

I den analyse, jeg foretager, er subjektiveringstendensen i lærer-elevrelationen en afgørende drivkraft.

Thomas Ziehe taler som Beck om refleksiviteten, formbarheden og individualiseringen som de centrale elementer i en 'ny baggrundsviden' eller 'mulighedshorisont'. Og som Beck hæfter Ziehe sig ved det modsætningsfulde heri. Selv om den kulturelle modernisering netop er karakteriseret ved frisættelse af objektive forstruktureringer (såsom klasseskæbne), vil det være at forstå som tendens. Hvad den konkrete biografi angår, vil der stadig være tale om såvel psykiske som sociale forstruktureringer: man *vokser* livshistorisk ind i et regelsystem, der dermed i en vis udstrækning vil unddrage sig individets beslutning. Endvidere vil en øget horisont for muligheder i sig selv indeholde gensidigt udelukkende beslutninger. Så skønt det senmoderne livs muligheder for en stor dels vedkommende vil være fiktive, pirres eller vedligeholdes denne 'mulighedssans' på den anden side og melder sig derved som et pres på subjektiviteten i form af en tvang til eller et pres i retning af at afsøge, *holde sig til*, men også at '*mærke efter*'.

Men – og det er en pointe, der adskiller Beck- og Ziehe-vinklen fra andre, måske mere endimensionale modernitetsanalyser – derved repræsenterer denne udvikling på én gang *nye muligheder* og dermed ny åbning i forhold til det traditionelle og *ny risiko* for, hvad Ziehe kalder social 'afsnøring'. Ziehe nævner tre momenter eller dimensioner i subjektiveringstendensen. Én angår det videnskæssige niveau, en øget mulighed for *selvtematisering*; en anden angår sociale omgangsformer, såsom tvangfrihed eller *informalisering*; og endelig en tredje, der vedrører de dybere motiver: ændrede forventninger til social kontakt og gensidig accept, *intimisering*. I sig selv udvider subjektiveringstendensen jo spekteret for tolkning af hverdagslivet ind over nære, subjektive områder, som man tidligere, under andre produktionsmæssige og økonomiske vilkår, har måttet give afkald på. Men man kan ifølge Ziehe ikke af den grund slutte sig til, om vilkårene for selvforståelse dermed udvikler sig i positiv eller negativ retning. Ziehe vil i kølvandet på Beck hævde, at de sandsynligvis derimod *fremmer ambivalens*: på én gang oplevelse af horisontudvidelse og tab af sikkerhed, kontinuitet etc., hvilket kan føre til angstdeterminerede, afsnørende eller socialt regressive kulturelle orienteringsmønstre.

Ziehes analyser er møntet på ungdomskulturer (se Ziehe & Stubenrauch 1983, Ziehe 1989, Ziehe 1998a og b), men man må hævde, at Ziehe diskuterer problemstillinger, der griber bredt ind over senmoderne livsvilkår. Henrik Kaare Nielsen foreslår begrebet '*kulturalisering*' for at angive det forhold, at individerne nu "i højere grad orienterer sig efter subjektivt meningsgivende kulturelle faktorer end efter sociale strukturer og økonomiske interesser" (Nielsen 1996: 114), og også han hæfter sig ved identitetsdannelse som proces:

Kulturaliseringstendensen bevæger sig i denne ambivalens mellem den befriende åbning af nye livsmuligheder og det smertelige tab af de kendte, emotionelt forankrede rammer for livsudfoldelsen, og den kommer hos individerne til udtryk i den permanente afsøgning af livssammenhængen for materiale til en ny social og kulturel selvdefinition. (Nielsen 1996: 113)

Momentet af 'forhandlet konstruktion' i forbindelse med identitet bliver derved tydeligere. Med et udtryk, som Nielsen låner fra Oscar Negt og Alexander Kluge, karakteriserer han identitet som en balanceøkonomi. Betegnelsen indikerer, at identitet skal forstås som en proces, hvor det *til stadighed* drejer sig om at etablere og justere udvekslingsforholdet mellem det frisatte individ og de sociale relationer (Nielsen 1996: 30). Denne forskydning udgør en ny kulturel baggrund også for lærer-elevrelationen.

Individualisering som ændret vilkår for etablering af lærer-elevrelationen

Thomas Ziehe er i Skandinavien især kendt for at have gjort undervisningsarbejdet i skolen til genstand for analyse i dette perspektiv. Hovedtemaer i analysen er betydningstømningen af skolen, den ny relation mellem lærere og elever og nyt anstrengelsesmoment i lærerarbejdet. Som jeg skal begrunde i det følgende, er det i aflastningen af et sådant anstrengelsesmoment, jeg ser motivet for lærerinspirationen fra PEEL-AFEL.

Ziehe konstaterer, at skolen sikkert altid har repræsenteret undertrykkelse, ærgrelse og angst, førhen formentlig i langt større omfang. Det paradoksale er, at det synes at være et større problem at udholde skolen i dag end tidligere på trods af, at dens autoritært undertrykkende karakter i et vist omfang synes at aftage. Ziehe finder, at en grund hertil er, at den tidligere autoritet også var symbolsk understøttet. Ved at autoriteten på forhånd tilskrives kulturel betydning, aflastes ambivalensen, som den autoritetsbetonede relation udløser (se endvidere s. 201). Den forhåndstilskrivne betydning, som Ziehe benævner *skolens aura*, gjorde det ifølge ham muligt for skole og lærere at profitere af en slags kulturel gratisværdi. Levede lærerne op til normalitetsnormen, ”fik de af den symbolske virkelighed ’gratis’ forærende en autoritetsplatform” (Ziehe 1989: 42). Undervisningsindholdet legitimeredes af den traditionelle *dannelseskanon*, hvilket Ziehe derfor benævnte en gratisværdi (Ziehe & Stubenrauch 1983: 118f, Ziehe 1989: 43f.). En anden gratisværdi udsprang af *generationsforholdet*. Læreren repræsenterede en voksenverden, der var afgrænset fra børne- eller ungdomsverdenen – de voksnes erfarings- og vidensforspring var et indiskutabelt forhold:

Selve voksenverdenen var i det hele taget både fjernere og mere attråværdig, den var ikke så bekendt for de unge, som det er tilfældet i dag [...]. Det gav lærerens dørvogterrolle en anden betydning. Og ikke mindst viden var for mange det medium, ved hvis hjælp de lidt efter lidt kunne frigøre sig fra de voksnes overlegenhed; hvor mange elever har ikke tilegnet sig viden for bare én gang at ’sætte læreren eller forældrene på plads!’ (Ziehe & Stubenrauch 1983: 118)

Ziehe mener, at forbindelsen mellem det institutionelt set ’tilladte’ eller tænkelige i skolen og de subjektive motiver efterhånden er knap så entydig. Den produktionsmæssige og kulturelle udvikling stiller så at sige mere stof til rådighed for den fælles tydning af vilkårene – også i skolen. På den ene side indeholder denne udvikling et *demokratiseringsaspekt*, idet begrundelsesspørgsmål nu kan stilles med baggrund i alternative forestillinger: Giver det, vi laver, mening? Kan det gribes anderledes an? Hvorfor behøver det at være så meget, så indviklet eller for den sags skyld så kedeligt? Koblingen mellem de subjektive motiver og det institutionelt formålstjenlige bliver løsere: der skal nu i langt højere grad etableres en subjektiv meningsfylde som udgangspunkt for aktiviteten. Derved tilføres lærerarbejdet ifølge Ziehe på den anden side et *nyt moment af anstrengelse*:

Selv om skolen har mistet sin aura på grund af de samlede kulturelle forandringsprocesser, så falder det samlede ansvar for en 'atmosfære' tilbage på lærerens individuelle anstrengelse. Han skal nu producere en symbolsk virkelighed, med sine egne evner og sin egen handling, hvilket tidligere så at sige blev garanteret af den gratisproduktion, som auraen leverede. (Ziehe & Stubenrauch 1983: 119)

Det, jeg ovenfor kaldte aura, må nu skabes i den konkrete situation, som en legitimationspræstation, som en god grund, der helst skulle være indlysende for alle. Og dermed er vi igen tilbage ved den førstnævnte funktion: Den 'gode grund' består i de sjældneste tilfælde af ren indholdsbestemt kompetence, den 'gode grund' består i høj grad af lærerpersonlighedens identifikationsindhold, og det vil jo altså sige af hans relationsarbejde. (Ziehe 1989: 49)

Subjektiveringstendensen slår dermed ind som ny betingelse for lærerarbejdet. I takt med at skolen 'af-auratiseres' begynder til gengæld, hvad Ziehe kalder *relationsarbejdet*, at tiltage: da lærerens relation til eleverne ikke i samme omfang som tidligere, da han fremstod som repræsentant for den auratiserede skole, forekommer som noget givet, skal den etableres som en del af undervisningsarbejdet. Den pædagogiske relations asymmetri bliver i øget mål *en relation, der konkret skal forhandles*, dvs. med udgangspunkt i de aktører, der er til stede i den konkrete klasse, den dag, i den pågældende time om netop dette faglige indhold.

Den store gymnasielærergeneration og den kulturelle frisættelse

Denne del af analysen har hidtil bevæget sig på et relativt alment niveau, skønt det foregående afsnit har identificeret nogle generelle kulturelle udviklingsnedslag i skolen. En historisk konkretisering vil imidlertid kunne specificere analysen af den forandrede lærer-elevrelation. Jeg vil i det følgende specielt hæfte mig ved nogle træk i mødet mellem *gymnasieeleverne omkring årtusindskiftet og den store gymnasielærergeneration*, der omkring årtusindskiftet stadig dominerer lærerværelserne, og som i midthalvfemserne var et sted omkring de halvtreds (se f.eks. Villadsen & Raae 1994: 56).

Denne lærergeneration har på egen krop oplevet kulturelle frisættelses-processer tage fart efter anden verdenskrig, særligt i løbet af og efter 1960'erne. Ambivalensen i identitetsdannelsen – på den ene side frisættelsen som frigørelse og nye muligheder, på den anden side tabet af traditionel sikkerhed – har for denne generation fået en særlig udformning.

I *uddannelsesmæssig sammenhæng* er generationen vindere. Størstedelen af den vil tilhøre den store gruppe førstegenerationsstudenter, der er karakteristisk for

slutningen af 1960erne (se f.eks. Undervisningsministeriet 1978: 79ff). Uddannelse er et vigtigt element i denne sammenhæng i to henseender, jf. Ulrich Beck (jf. ovf. s. 22). Dels har uddannelse repræsenteret adgang til nye typer af job og dermed gjort et *livsforms*skift muligt i forhold til forældregenerationen. Et skift fra traditionsunderlagt lønarbejderlivsform eller selvstændig livsform til mellemlagenes mere karrierebetonede livsform vil i sig selv åbne for biografisk refleksivitet.⁶ Dels vil det *universalistiske indhold* og den *tænkemåde*, der knytter sig til den uddannelsesmæssige socialisering i videregående uddannelser, i sig selv være et traditionskritisk våben. Henrik Kaare Nielsen finder, at det universalistiske netop var et generelt træk ved de nye sociale bevægelser i 60erne og 70erne (Nielsen 1993), og det var bevægelser, som blev toneangivende langt ind i de universitetsmiljøer, hvorfra de store gymnasielærerårgange udgik til den kraftige gymnasieudbygning i 70erne.⁷ Faktisk tyder en del på – bl.a. Inge Heises interviewundersøgelse blandt gymnasielærere (Heise 1998, se også nedenfor) – at 70ernes bevægelser har haft og har en væsentlig selvreferentiel funktion for generationen.⁸ Nielsen anfører nemlig, at bevægelserne nok er opstået omkring specifikke behov og interesser, men karakteristisk har de påberåbt sig almene værdier og søgt ”at lade disse repræsentere en syntetisering af almenhedens interesser” (Nielsen, 1993: 29). Ironisk nok har dette imidlertid samtidig udgjort en særlig form for kollektiv kulturel identitetsgivende søgeproces:

Denne sammenkædning af en kollektivisering af identitetsmæssige behov og en overskridelse af den arbitrære enkeltinteresse repræsenterer et udkast til social frigørelse, som bevidst sammentænker de uddifferentierede dimensioner kultur og samfund, og som bringer dem i indbyrdes samspil på et nyt, reflekteret niveau. (Nielsen 1993: 29)

Hvis man kan bruge bevægelserne som et generaliseret udtryk for vigtige elementer i generationens selvforståelse, er der dér et vigtigt bidrag til forståelsen af den særlige udformning af lærer-elevrelationen, jeg har som analysegenstand.

Selvfølgelig er der store indbyrdes forskelle på grupperingerne i bevægelsen. Alligevel vil Nielsen hævde, at det især er *frisættelsens tabsdimension*, der afspejles i forestillinger om *den sociale utopi* fælles for mange grupperinger. Bærende blev det nære og overskuelige bl.a. som reaktion på den individualisering, uddifferentiering og institutionalisering af livsområder, som er kendetegnende for samfundsudbygningen i tiden. Den kritiske vision om det nære og overskuelige fik, skønt den videreførte stærkt traditionelle elementer, derved samtidig kompensatorisk funktion.

⁶ Se Christensen (1988). Denne kategorisering skal dog ikke tages for bogstavelig. Store dele af generationen rekrutteredes til udbygningen af det offentlige område, til de nye professionsorganisationer, og arbejdet i disse kan kun løseligt og ikke entydigt bestemmes inden for modsætningen mellem lønarbejderlivsform og karrierelivsform.

⁷ Om gymnasieudbygningen i 70erne, se f.eks. Rasmussen (1994).

⁸ Eksplícitte referencer til ’den tid’ findes også i de interview, der er baggrunden for casen i kapitel 2.

Den symbolske kraft, bevægelserne synes at have haft i henseende til kollektiv erfaringsorganisering, tilskriver Nielsen dog tillige taknemmelige mål for kritikken: bulldozermoderniseringen i by- og trafikplanlægning, atomudbygningsplanerne i energiplanlægning osv., der også på egne præmisser forekommer ubehjælpsomt teknokratisk. Kritikken viste sig at blive nyttig i overgangen fra de autoritære bureaukratiers dominans til de mere decentrale og fleksible organisationsformer, der bliver modeller for offentlige reformstrategier i de sidste par årtier af 1900-tallet – jf. slagord som brugerindflydelse, institutioner tættere på brugerne etc. (se s. 33) Derved kom bevægelserne *trods deres kritiske praksis på én gang til at udføre et kollektivt identitetsarbejde og et stykke samfundsmæssigt moderniseringsarbejde* via deres kritik. Nielsen finder, at dette sammenfald udgør baggrunden for generationens oplevelse af, hvad han kalder ”en omfattende identitetsmæssig ekspansionsoplevelse” (Nielsen 1993: 33) – et kollektivt biografisk omdrejningspunkt.

Tabdimensionen i bevægelsesvisionerne – ønskerne om nærhed og overskuelighed – betyder på den anden side ikke, at frigørelsesaspektet fortoner sig. Opgøret med traditionelt begrundet autoritet, krav om demokratisering, om autonomi etc. er udbredt i bevægelsen. Erfaring af de subjektiveringspotentialer, som Ziehe opregnede (selvtæmning, tvangfrihed og intimisering), gør sig ifølge Ziehe muligvis stærkere gældende for denne generation end for efterfølgende (Ziehe 1998a: 75). Dertil kommer så den omtalte sammenhæng mellem uddannelse og bevægelse. Det forekommer rimeligt at antage, at netop *den kognitive, kritiske videnstilegnelse i uddannelsen* for mange i generationen blev kædet sammen med det, Nielsen betegner som *den identitetsmæssige ekspansionsoplevelse*. Tingene trækker så at sige på samme hammel ved en sådan kulturel mulighed for oplevelse af særlig sammenhæng mellem liv og læring og kan derfor afføde en *særlig motivation for og en særlig lykkelighed ved uddannelse* (jf. også Hjort & Raae, u.å.). Beskrivelser i *Lærertiliv*, Inge Heises bearbejdning af 39 interview med lærere fra den store generation på lærerværelserne, understøtter denne vurdering (Heise 1998). Inge Heise sammenfatter det bl.a. sådan:

Lærertilivet begynder først efter studiet, men den faglighed som udgør ryggraden for gymnasielæreres identitet grundlægges i studieårene. Fortællingen om studiet fylder ofte ganske meget hos de interviewede lærere. Der kommer mange detaljer på, anekdoter og pudsige erindringer. Det viser hvor det fylder i bevidstheden, står som en væsentlig periode i livet. (Heise 1998: 20)

Den historiske begivenhed i disse læreres liv er studenter/ungdomsoprøret i 1968 og følgerne af det. Det kom for nogles vedkommende til at præge deres studietid, men for alle fik det betydning for deres arbejdsliv. De kom enten ud i eller oplevede i løbet af få år en ændret skole og et ændret samfund. De var selv med til at ændre begge dele. (Heise, 1998: 34)

Tiden og begivenhederne er *på den ene side* et krystallisationspunkt i *både den personlige og den professionelle biografi*, også selv om det kun var et mindretal, der tog aktivt del. Et sådant sammenfald mellem den personlige og den professionelle identitet er selvfølgelig på den ene side en styrke. På den anden side er det en svaghed i det øjeblik, sådanne livshistoriske erfaringer har en prægning eller af andre, aktuelle sociale grunde tilskrives betydning, der forhindrer perceptionen af en forandret omverden. I det tilfælde vil sociale omtolkninger kræve en større identitetsmæssig ommøblering. Omkostningerne kan blive så store, at der i stedet etableres afsnørende, socialt regressiv søgemønstre (jf. ovf. s.24). Visionen om det nære og overskuelige vil meget vel kunne opsuges formmæssigt i arrogance og indholdsmæssigt i en nykonservativ 'restaurationsholdning'. Det er min vurdering, at denne tematik ikke er uden betydning i en analyse af reaktioner på forandringspres (jeg vil senere genoptage denne diskussion – se s. 227). Men presset på den personlige og professionelle identitet vil også kunne føre til særlige opmærksomhedsfelter eller punkter for sensibilitet i relationen til eleverne – et særligt *drive* i forsøgs- og udviklingsarbejde.

Den store gymnasielærergeneration, det nye anstrengelsesmoment i lærer-elevrelationen og UVD-programmet

Den store lærergeneration dominerer endnu i stor udstrækning den skoleinterne debat, og den dominerer det lærerinitierede forsøgs- og udviklingsarbejde i det almene gymnasium (Dolin & Ingerslev 2002: 14f.). Det ansporer til at specificere det nye anstrengelsesmoment i lærerarbejdet, som Ziehe omtaler, i perspektiv af generationsmødet.

Jeg analyserer dette møde først med udgangspunkt i lærerne, siden i eleverne.

Nu kan elevs desengagement vel næppe siges at være en ny læreroplevelse. Det er der talrige biografiske vidnesbyrd om. Også en gymnasieundersøgelse netop fra generationens første år som lærere, dvs. omkring 1980, kan levere materiale (se fx Adrian m.fl. 1981: 243ff.). Ikke desto mindre citerer Heise de lærere, der indgår i hendes undersøgelse, for, at de oplevede eleverne fra deres første år i undervisning som mere deltagende, politiske og diskussionslystne end deres nuværende elever (Heise 1998: 43f, 50ff.). Det kan selvfølgelig være en erindringsforskydning. På den anden side synes disse udsagn dog så udbredte, jævnfør eksempelvis de førciterede motiver til forsøgs- og udviklingsarbejderne i UVD-projektet (se s. 14f.).

Oplevelsen kan forstås dels i konteksten af samfundsmæssige strukturændringer, dels kulturelle forskydninger.

Til det første – *den samfundsmæssige struktur* – skal her blot peges på det forhold, at *uddannelse og social opstigning ikke er så tæt koblet i dag* som tidligere. Uddannelsesforholdet synes i dag i højere grad vendt om: I videnssamfundet er uddannelse snarere en forudsætning for at klare sig og for at undgå social deroute end et middel til social opstigning (Korsgaard 1999, kap. 4). Uddannelse er således led i den nye institutionelle afhængighed, Ulrich Beck omtaler.

Dernæst, hvad angår *den kulturelle forandring*: *For den unge generation omkring årtusindskiftet er den kulturelle frisættelse i et ganske andet omfang et faktum og et udgangspunkt for de identitetsmæssige søgeprocesser*. Der vil derfor ikke – generelt – være en frigørelseserfaring, endsiige en erfaring af ’selvekspansion’ i uddannelsens sociale mobilitetspotentiale eller i den universalistiske, traditionskritiske tænkning, som det var tilfældet for den store gymnasielærergeneration. Man vil måske omvendt kunne forestille sig, at et for massivt træk i en sådan kritisk analyserende retning vil opleves som en yderligere risiko for et i forvejen udsat selv, som kunne give anledning til perceptuel ’afsnøring’ som en buffermekanisme mod jeg-preset. Uengagerethed eller obstruktion vil kunne forstås som sådanne ’normalpatologiske’ mønstre. Læreres forventning til eleverne om mere eller mindre spontan motivation – politisk interesse, videbegærlighed og diskussionsvillighed, jævnfør citatet – kan således ses som *en ubevidst spejling af egen historie*, og ubesvarede forventninger vil sandsynligvis kunne *udløse skuffelse og krænkelser*. Det betyder selvfølgelig ikke, at motivation opstået i konflikten mellem et institutionaliseret uddannelsesforløbs fremmedbestemte mål og individuelle, identitetsmæssige søgeprocesser ikke forekommer! Men de ringere vilkår for etablering af en sådan spejling i dag kan være et element i læreroplevelsen af den ændrede kvalitet i relationen.

Hvis denne argumentationsfigur har noget på sig, vil alene denne forskydning mellem den store lærergenerations erfaringsverden og de unges gøre det svært for disse lærere uden videre og spontant at koble til elevernes motivation. Heldige koblinger vil snarere være et resultat af en prøven-sig-frem, improvisation.

Beskrevet fra *elevsiden* vil forandrede socialisationsmæssige vilkår være væsentlige. Den udvidede institutionalisering af barndommen fra 1960’erne og frem betyder, at kravene til barnets håndtering af de mange scenskift øges (Sommer 1996: 63f.). De forskellige arenaer for barnets *deltagelse* vil ændre mønstret for barnets *overtagelse* af normer, regler og ritualer, hvilket vil befordre *en refleksiv, forhandlende forholden sig til på én gang sig selv og sine omgivelser* allerede som et ganske tidligt fænomen (Kampmann 1998: 13). En sådan ’forhandlingstræning’ vil selvfølgelig afspejle sig i interaktionen mellem lærer og elever og på én gang øge begrundelsespresset på læreren og involvere autoritetsspørgsmål. Det vil ikke mindst øge det anstrengelsesmoment, der som følge af skolens af-auratisering ifølge Ziehe er forbundet med læring (jf. ovf. s. 25).

Jeg vil hævde, at det i mødet mellem den senmoderne unge og læreren fra den store lærergeneration er et skærpende anstrengelsesmoment, at netop autoritetskritikken er så centralt placeret i denne lærergenerations kollektive identitetsafsøgning. Det vil kunne gøre lærerens håndtering af forhandlingen særlig vanskelig. *Samtidig med, at betydningstømningen af rolle og institution gør aflastningen af den personlige autoritetsudøvelse vanskeligere, skal læreren kunne håndtere den kritik mod ham, som han selv tidligere, ganske vist under andre kulturelle omstændigheder, rettede – mod sine lærere.*

Det er her, PEEL- og AFEL-projekterne byder sig til som insisterende italesættelser af undervisningens rammeforhold, integreret i den foreslåede undervisningspraksis. Lærernes overtagelse af PEEL-AFEL skal således forstås som (ikke- eller kun delvist reflekterede) *aflastningsforsøg af lærer-elevrelationen – aflastning af en praksis, destabiliseret i interaktionen mellem den overalt forhandlende senmoderne elev og læreren fra den store generation.* Ved nu alternativt at forstå motivation som elevens evne til at 'committe sig' og ved at insistere på talen om undervisningen som en del af eller løbende kommentar til undervisningen udgør projekternes pædagogik et nyt håndteringsforsøg af lærer-elevrelationen: det nye metaniveau i undervisningen udstiller så at sige relationens karakter af kontraktforhold. Man kan anskue håndteringsformen som en *bestræbelse, der søger at udbalancere den kulturelle subjektiveringstendens*, sådan at ansvaret for opretholdelsen af den pædagogiske relation tillige udstrækkes til eleverne.

I det lys kan den drejning, Undervisningsdifferentieringsprojektet antog, på én gang ses som en afspejling af kulturelle forskydninger i gymnasiets omverden og som et medie, ved hvilket lærerne søger *at adaptere deres praksis til den forandrede omverden.*

Sammenlignet med det forandringspres, der retter sig mod gymnasieskolen 'fra oven' i 1990ernes sidste halvdel, er det værd at bemærke, at denne forandring tilsyneladende lod sig opsuge i lærernes individuelle praksis. *Den forandrede praksis kommer med andre ord til at fungere som en slags buffer eller en affjedring af presset, der lod organisationen i øvrigt stort set uforandret.*

Derved adskiller denne situation sig fra det efterfølgende moderniseringspres.

1.2 Uddannelsernes økonomiske omfunktionalisering

I det følgende gælder det forandringspresset fra oven. Det gælder ændringer, der er følger af 'rationaliserede initiativer', dvs. initiativer, der er knyttet til en national og overnational retorik om effektivitet, kvalitet osv. Og det er initiativer, der som

noget nyt orienterer sig umiddelbart mod uddannelsesinstitutionerne *som organisationer*. Betegnelsen *modernisering* har en nøgleposition i den forbindelse. Udtrykket er en samlebetegnelse, der refererer til en ny type politisk besluttede koordineringsbestræbelser, hvor samfundsmæssige sektorer søges knyttet tættere til hinanden, og hvor styring ved central planlægning afløses af andre styringstyper og styringsteknikker. Vi taler her om politiske beslutninger, om politisk-initierede reformstrategier, om end det dog retrospektivt lige så vel kan anskues som fremvoksende strategier end som én samlet (Klausen 2001b: 59).

Analysen er todelt. Første del analyserer *centrale linjer i moderniseringen af den offentlige sektor*. Frem til årtusindskiftets begyndelse slår denne modernisering kun modsætningsfuldt og brudstykkeagtigt igennem på det almengymnasiale område. Af samme grund er det erhvervsgymnasiale område inddraget, der i denne henseende fremstår som 'den udviklede case'. Anden del analyserer et moderniserings-pres, der er specifikt orienteret mod uddannelsessystemet. Her drejer det sig om *funktionalisering af uddannelserne i relation til, hvad der udpeges som nye økonomiske vilkår*. Dette pres orienterer sig anderledes kvalitativt til institutionerne ved nye krav og forventninger til deres kerneydelse, undervisningen, og retter sig som noget nyt mod de aktivitetsprocesser, der indgår i dem.

Modernisering af de offentlige institutioners struktur: decentralisering, selvforvaltning og innovation

Det er ikke hverdagskost, at en minister bænker sig og forfatter et helt nummer af et tidsskrift. Det skete imidlertid, da daværende undervisningsminister Bertel Haarder i oktober 1988 skrev artiklen *Perestrojka i uddannelsessystemet* i Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse*.

I ni punkter formulerede Bertel Haarder sit bud om perestrojka:

1. *Omkostningsbevidst ydelsesvalg*: Brugere må aldrig tvinges eller nødes til at bruge for meget af bestemte ydelser. I et åbent uddannelsessystem skal brugere sikres et reelt valg mellem forskellige ydelser.
2. *Friere valg mellem flere muligheder*: Brugere skal have et mere varieret udbud – og frit valg af leverandør.
3. *Mangfoldighed*: mangfoldighed og frihed til at gå nye veje skal være det normale for institutionernes virksomhed.
4. *Taxametertilskud og brugerbetaling*: Offentlige bevillinger efter et taxametersystem med faste tilskud pr. elev o.l. samt klippekortsystemer og brugerbetaling (og lavere skatter).
5. *Effektiv lokal ledelse*: beslutningsdygtig og brugerorienteret ledelse på den enkelte institution.
6. *Lokal dispositionsfrihed*: Stor reel dispositionsfrihed på den enkelte institution med offentlige bevillinger i form af bloktilskud.

7. *Målstyring i stedet for detailstyring*: Ministre og kommunalbestyrelser skal ikke blande sig i den enkelte institutions virksomhed, men nok sætte mål og stille krav.
8. *Aftalesanering*: Opblødning og afvikling af aftaler om løn- og arbejdsvilkår samt friere arbejdspladser for de offentligt ansatte.
9. *Afbureaukratisering*: Regelafvikling og udlægning af detailstyring. (Haarder 1988: 458)

Ikke alle problemer kan løses med uddannelse, skrev Bertel Haarder – og 'bedre' er ikke ensbetydende med 'mere'. Kursskiftet er dobbelt motiveret. Dels gav ministeren udtryk for et ønske om opbremsning af væksten i offentlige udgifter. Dette er programmets ene aspekt: en *ny økonomisk styring af uddannelsessystemet*. Det andet aspekt rækker ud over det økonomiske, men er alligevel tæt knyttet til det. Det drejer sig om en omstilling af den offentlige sektor, her uddannelsessystemet, i betydningen øget orientering mod *brugerne* – både med henblik på produktet (friere valg og større diversitet i udbudet), og med henblik på processen (inddragelse af brugerne). De ni perestrojkapunkter forudsatte økonomisk-strukturelle ændringer, men udtrykte tillige et politisk syn på det offentliges rolle i velfærdsstatens indretning og organiseringen af den offentlige serviceproduktion. Dette ændrede syn havde implikationer for institutionerne både udadtil og indadtil; *udadtil* i relation til *institutionernes placering* i det statslige myndighedsfelt og i relation til brugerne – se punkt 6, 7 og 9 samt 1 og 2. *Indadtil* i relation til *institutionernes struktur og indre styring* – se f.eks. punkt 3, 5 og 8. På den ene side skulle der *styres* ved centralbestemte mål og rammer, evaluering og handleplaner. På den anden side skulle der *decentraliseres* og regelsaneres for at give øget mulighed for den selvforvaltning og innovation, der skal imødekomme brugerne.

Taxametersystemet er et eksemplarisk værktøj i denne henseende. *For det første* bindes *økonomien* sammen med *aktiviteten*. Systemet indeholder derved et incitament til øget produktivitet – flere ydelser for samme omkostning – hvor bevillingssystemet opmuntrer til almindelig aktivitetsudvidelse. Incitamentet ligger i, at de tildelte midler nu er institutionens ejendom, og ledelsens dispositionsret over dem øges – det er det økonomiske selvforvaltningsprincip. *For det andet* skaber dette en mere *konkurrencepræget situation* udadtil, mellem institutionerne, samtidig med, at det tilsigter ressourcemæssig effektivisering med hensyn til institutionernes tilrettelæggelse af ydelsesfremstillingen. Skal effektiviseringsgevinsten høstes, skal institutionens manøvrerum imidlertid øges – detaljerede bindinger, der kan stille sig i vejen for lokale udviklingsinitiativer, må fjernes. *For det tredje* følger pengene ved taxametersystemet brugeren. Det skal styrke *brugerindflydelsen*.

Haarders artikel er et eksempel på en ny diskurs på uddannelsesfeltet. Efter-spørgsel, produktivitetsforbedring og incitamenter til produktivitetsforbedring sammen med brugerorientering eller responsivitet er nøgleord. Som sådan rummer Haarders artikel klare elementer fra den såkaldte *New Public Management*-tankegang (Klausen 2001b: 43ff.).

Jeg skal i det følgende indledningsvist redegøre for nogle faser i den modernisering af den offentlige sektor, som Haarders artikel er udtryk for. Siden skal jeg vise, hvordan elementer af disse reformstrategier finder vej frem til gymnasierne, uden at det dog kom til at udgøre en sammenhængende forandring i det almene gymnasiums regulative kontekst. Jeg hævder på den baggrund, at især for det almene gymnasiums vedkommende har der været tale om *modsatninger og usammenhæng* i en sådan grad, at de forskellige initiativer i moderniseringsprocessen nok har indgået i et samlet forandringspres på skolerne, men hvor de konkrete tiltag på den anden side set har været så fragmentariske, at de ikke har udgjort noget *entydigt* pres på en bestemt udvikling af organisationen. I den forstand har de almene gymnasier frem til årtusindskiftet ligget i læ.

1980erne og 1990ernes modernisering af det offentlige

Perestrojkaartiklen udgør en ideologisk spidsformulering af en bredere ideologisk nyorientering om velfærdsstatens begrundelse og principper, og som specielt har den offentlige sektor som genstand. Til trods for et markant skift i retorikken, der fandt sted i og med *Moderniserings-programmet* fra 1983, kan disse bestræbelser alligevel siges at være en videreførelse af den forudgående socialdemokratiske regerings forsøg på udgiftsopbremsning, som satte ind efter udbygningen af velfærdsmodellen i 60erne og 70erne (Bømler 2000, kap. 2, Klausen 2001a: 60ff.). Under 80'ernes borgerlige regering blev det imidlertid tydeligt, hvordan det udgiftspolitiske omstillingskrav gik hånd i hånd med en skærpelse af debatten om velfærdsmodellen eller behandlersamfundet, som det kom til at hedde.

Med fremlæggelsen af den borgerlige regerings moderniseringsprogram i 1983 formuleredes generelle principper for hele den offentlige sektor (Bømler 2000: 29ff.). *For det første* skulle en *decentralisering* af ansvar og kompetence finde sted. Staten indførte i den forbindelse økonomiske totalrammer inden for de forskellige sektorområder. Princippet omfattede det statslige bevillingsområde, men også mange amter og kommuner eksperimenterede med samme fremgangsmåde. *For det andet* fandt der retorisk en sammenkobling sted af elementerne *markedsstyring, friere forbrugsvalg og ændrede finansieringsmekanismer*: Efterspørgslen skulle i højere grad være bestemmende, hvilket søgtes nået ved at indbygge økonomiske incitament-strukturer, jf. den omtalte taxameterstyring. Der åbnedes for konkurrence gennem brugernes frie valg, og taxametersystemet sørger for, at pengene fulgte med. *For det tredje*: For at understøtte omstillingen søgtes *institutionens råderum* øget ved regelsanering, herunder krav om større fleksibilitet i regler og aftaler, så muligheden for kvalitativ omstilling af arbejdet øges. *For det fjerde og femte* skal omstillingen videre understøttes af *leder- og personaleudvikling* og indførelse af *ny teknologi*.

Efter regeringsskiftet i 1988 fremsattes en handlingsplan for såkaldt afbureaukratisering af den offentlige sektor (Bømler 2000: 42) med nedlæggelser og sammenlægninger af statslige organer, privatisering og udlicitering, indtægtsfinansiering. Decentralisering af opgaver blev fortsat, men nu med konkrete forslag i relation til den offentlige sektor. Reformpolitikken fortsatte også efter regeringsskiftet i 1993, hvor en socialdemokratisk regering overtog. Set som en helhed er det karakteristisk, at på trods af forskellig retorik rykker *principper om decentralisering og selvforvaltning længere og længere ind i de offentlige institutioner* – principperne bliver en del af institutionernes interne struktur.

Klausen taler i denne forbindelse om tre decentraliseringsbølger (Klausen 2001b: 60ff.). *Første decentraliseringsbølge* fandt sted i 1970erne, hvor *opgaver flyttes fra stat til amter og kommuner*. Denne fandt imidlertid sted på et andet perspektiv, for her gjaldt det stadig udbygning af velfærdsstaten ved overordnet plan- og regelstyring. Med *anden decentraliseringsbølge* (slutningen af 1980erne og op gennem 90erne) er perioden med de nye reformstrategier påbegyndt. I denne bølge var målet *decentralisering af ledelsesansvar* fra den centrale statsforvaltning, amtsråd og kommunalbestyrelser *til institutionerne*. Decentraliseringen gælder både budget- og personaleansvar med henblik på at forøge ressourceeffektiviteten (efficiens). I denne bølge udbredtes mål- og rammestyring – hvilket dog især vil sige styring ved økonomiske rammer.

Tredje bølge afgrænser Klausen ved princippet om *decentralisering fra politik til marked* (Klausen 2001b: 63). Ved at markeds- eller virksomhedsorienterede institutionerne, skal beslutninger om ydelserne i højere grad flyttes til afgørelser via (kvasi-)markeder.⁹ Institutionerne skal øge deres markedsresponsivitet, hvilket betyder, at styringen af dem må ændres. Styringsmekanismerne suppleres nu, idet den eksisterende inputstyring (styring ved bevillinger eller ved rammer) suppleres med kontrakt- og kvalitetsstyring, dvs. outputstyring. *Styringsinteressen udvides faktisk*. Hvor styringsinteressen i anden bølge især rettede sig mod ressourceeffektivitet, søges den udvidet til at omfatte kvalitative forhold ved kvalitetsmålinger etc.

I henseende til det forandringspres på institutionerne, der etablerer sig i perioden, er det vigtigt, at det *både* er muligt at karakterisere perioden som en *udfladning af traditionelle bureaukratiske strukturer* (øget inddragelse af medarbejderne i institutionens opgaveløsning og ved samarbejde med brugerstyrelser (Klausen & Dahler-Larsen 2000: 11)) og som *øget centralisering*. *For det første* kan outputstyring (såsom styring ved kontrakter med bestemte kvalitetsmål) være en styringsform, der griber længere ind i institutionernes fremstilling af kerneydelser end eksempelvis regelstyring. *For det andet* søges interne hierarkier i institutionerne nu øget for at sætte ledelsen i stand til at udøve strategisk ledelse i institutionens forandrede,

⁹ Om markedets særlige (og begrænsende karakter) se s. 150 og s. 157

formelle råderum (Klausen 2001b: 64). 'Ny løn' rykker eksempelvis ind i overenskomster som et udviklingsstrategisk værktøj, dvs. et lønsystem med mulighed for fleksibilisering og individualisering af kollektive aftaler.

Med anden og tredje decentraliseringsbølge er der sket relativt omfattende *skred i den traditionelle forståelse af grænserne mellem det offentlige og det private*. Generelt og overordnet kan omstillingen beskrives ved en række elementer, der i koblet sammenhæng skal 'åbne' institutionerne for en ny form for effektivitet. *Udlægning af løn og øvrig drift*, f.eks. ved blokbevilling eller aktivitetsafhængig finansiering, sammen med øget *målstyring*, der supplerer eller delvis afløser regelstyring, og *økonomisk selvforvaltning* – at institutionen råder over overskud, men tilsvarende er ansvarlig ved underskud – på én gang orienterer de enkelte institutioner mod en økonomisk logik og tilføjer et vist strategisk råderum. Hermed søges den tekniske omverdenskontrol øget (se herom videre s. 135). Dertil kommer dog en række elementer, der ikke har samme økonomiske udspring, såsom *brugerindflydelse* og *evaluering*, subsidiært kvalitetssikring. Disse elementer ser jeg som et forsøg på at åbne institutionerne for øget institutionel kontrol (se endvidere s. 135).¹⁰ Alt i alt kan moderniseringsstrategien ses som en bestræbelse på en '*dynamiserende indflydelse*' fra institutionernes *normative omverden*.

Sammenfattende åbnes institutionerne dermed for andre rationaler end for eksempelvis de fagligt-kvalitative. Moderniseringsprojektet bliver dermed ikke blot *omfattende* forstået på den måde, at det berører institutionen på niveau af organisationen (man kan endog sige, at det hermed for alvor giver mening at omtale den offentlige institution som organisation) – det bliver også *indgribende*, idet moderniseringsprojektet griber ind i værdier og rationaler involveret i fremstillingen af selve ydelsen. Dette er et centralt punkt i ræsonnementet om det forandrede forandringspres på gymnasiet.

Gymnasieuddannelserne og den strukturelle modernisering

Nedenfor følges denne udvikling ind på det gymnasiale område. Det vises, hvordan den strukturelle modernisering dog slår væsensforskelligt igennem på henholdsvis det almene gymnasium og det erhvervsgymnasiale område. I den henseende anskues det erhvervsgymnasiale eksempel som 'den udviklede case'.

I 1984 overgik de statsejede gymnasier til amterne, der i forvejen administrerede cirka det dobbelte antal gymnasier. Regeringshensigten var, at skolerne og deres lokalområde skulle have *større indflydelse på skoleprofilen* på lige fod med den udvikling,

¹⁰ Evaluering har således, som Dahler-Larsen og Larsen gør opmærksom på, flere funktioner. Den kan både åbne for informationsflow indad til organisationen og ud mod brugerne og på den måde være en del af responsivtetspresset, og den kan være et led i det centrale niveaus kontrol med outcome (Dahler-Larsen & Larsen 2001)

som gjaldt for det offentlige i øvrigt (Haue m.fl. 1998: 351 og 345). Dermed etableredes en særlig arbejdsdeling på området. Det lokale amtsråd bevilger pengene, ansætter rektor og lærere, *dog* ifølge ministerielle kompetencebestemmelser og med særlige, statstjenestemandslignende bestemmelser for rektors ansættelse. Amtsrådet bestemmer, hvor mange skolen skal optage og antallet af klasser – *dog* underlagt bestemmelser om, at der skal være undervisning til alle ansøgere. Overførelsen fra stat til amt gælder *dog* ikke det pædagogiske tilsyn, som ud over de relativt detaljerede bestemmelser for fagene – mål, indhold og timetal – omfatter eksamen (udformning af centraltstillede opgaver, planlægning af ekstern censur). Dertil kommer læreruddannelse (pædagogikum), godkendelser af forsøg, visse former for efteruddannelser o.l., som er under statslig myndighed.

Med styrelsesloven i 1990 bliver den generelle strukturmodernisering så småt synlig på det almengymnasiale område. Skolerådet afløses af en *bestyrelse*, der repræsenterer brugerne. Konkret består bestyrelsen af repræsentanter fra amtsrådet, kommunalbestyrelserne i skolens opland, forældre, elever og personale og eventuelt af andre grupper med relation til skolen (par. 10 i Lovbekendtgørelse nr. 754 af 8.8.2000), og den får en egentlig lovfæstet kompetence. Bestyrelsen medvirker i bygningsspørgsmål, i samarbejdet mellem skole og hjem osv. og fastlægger efter indstilling fra rektor budgettet. Dens kompetence i relation til det pædagogiske er ikke stor. Den kan dog fastsætte det maksimale elevtal efter rektors indstilling og under hensyntagen til den økonomiske ramme. Dette var indtil 1999-overenskomsten for gymnasielærere aftalebestemt, og er det for så vidt indirekte endnu, om end løst en smule, jf. nedenfor. Endvidere kan bestyrelsen efter indstilling fastlægge fagudbud. Den nøjagtige kompetence til dette kan dog svinge noget fra amt til amt.

Et eksemplarisk udtryk for den modsætningsfulde bevægelse, det almene gymnasium er underlagt, er gymnasiets *timestyringsmodel*. Timestyringsmodellen illustrerer på én gang ønsket om decentralisering og traditionen for relativ tæt regelstyring. Via modellen – se par. 10 i Gymnasiebekendtgørelsen (Bekendtgørelse om gymnasiet, studentereksamen, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, nr. 319, 19.5.1993) – beregnes det minimumtimetal, amtet skal udmelde til det enkelte gymnasium. Timetallet er den ramme, som gymnasiet forvalter. Størstedelen af timerne tildeles på grundlag af det antal klasser, amtsrådet har bestemt for skolen. Rammen suppleres med et antal timer afhængigt af elevtallet, hvorved små skoler sikres en grundstørrelse. Frafald eller ikke helt opfyldte klasser slår dermed ikke helt så hårdt økonomisk igennem. Den tildelte ramme betyder, at den enkelte skole har et vist beslutningsråderum med hensyn til uddannelsesudbudet, om end inden for visse grænser. Bekendtgørelsen fastslår dog, at alle amtskommunale skoler skal tilbyde såvel en sproglig som matematisk linje – på den

anden side skal ikke alle valgfag nødvendigvis tilbydes af den enkelte skole. Der vil være *visse, om end begrænsede profilmuligheder* – eksempelvis kan man prioritere et bredt tilbud eller udbyde særlige, ikke særligt søgte fag. Det vil typisk være dyrere, og udgiften skal så tjenes hjem på anden vis, f.eks. ved at øge samundervisning i valgfagene mellem 2. og 3.g og på tværs mellem gymnasie- og hf-afdeling.

I løbet af 1990'erne har amterne inden for samme lovgivnings rammer udviklet forskellig praksis i forhold til gymnasierne. Dels er der forskel på størrelsen af de tildelte midler, dels er der forskel på måden, hvorpå de tildeles, eksempelvis lønmidlerne. Nogle amter vælger eksempelvis tildeling ud fra fast lønsum, nogle vælger at tildele de ikke-undervisningsbundne midler i én blok. Andre amter fastholder de traditionelle, mere kontoopdelte bevillinger.

Gymnasierne blev i løbet af 90'erne på linje med de øvrige amtskommunale institutioner typisk afkrævet *målformuleringer*. Også dette kan ses som en udløber af moderniseringen. Det er tvivlsomt, hvor stor en konsekvens sådanne målsætningsarbejder efterfølgende har haft. Dels er der en række principielle problemer med målstyring af offentlige organisationer (se bl.a. s. 150). Dels er der forskellige tekniske inkongruenser.

Alt i alt er det således spørgsmålet, om det strategiske råderum for den enkelte skole med disse bestemmelser faktisk er af en sådan art eller har et sådant omfang, at strategiske valg vil kunne få særlig betydning for kerneaktiviteten, undervisningen. Gymnasielovens almene bestemmelser, den bekendtgørelsesfaste timestyringsmodel og ikke mindst den centrale regulering knyttet til de enkelte fag (timetal, undervisningsmål og indholdsbestemmelser) og de centralt stillede eksamensopgaver trækker i den anden retning.

I 1995 gennemførtes en *ledelsesreform* som led i en ny overenskomst. Der indførtes en ny stillingskategori, ledende inspektør, der skulle udfylde en souscheffunktion, og der tilførtes den samlede ledelse flere ressourcer. Dermed lagde det almene gymnasium sig ind i slipstrømmen på den offentlige sektor i øvrigt, hvor ledelsen generelt blev styrket parallelt med decentralisering af opgaver til enkeltinstitutionerne. Gymnasieskolernes Lærerforening iværksatte en undersøgelse af, hvordan den nye ordning syntes at fungere efter de første fem-seks år (Gymnasieskolernes Lærerforening 2001). Af undersøgelsen fremgår blandt andet, at især de såkaldt øvrige inspektører føler sig klemte. Man anfører dels, at gymnasielærere generelt indtager en negativ holdning til at blive ledet. Men dels synes inspektorerne selv at være i tvivl om eller usikre på deres ledelsesrolle – er man nu lærer eller leder (Gymnasieskolernes Lærerforening 2001: 17f)? Overgangsområdet mellem administrerende og ledende funktion synes uklart for

både lærere og ledere. Det er nærliggende, at dette er en følge af, at *det regelbundne, administrative stadig opleves som et dominerende moment i ledelsesarbejdet.*

Situationen ser afgørende anderledes ud på *erhvervsskoleområdet*. Her slår mål- og rammestyringsprincipper egentligt igennem i vilkårene for skolernes drift. Erhvervsskolerne var selvejende institutioner, der før 1991 grundlæggende finansieredes via statslige tilskud. Udgifter til lærerlønninger blev dækket i forhold til det antal hold, skolen var godkendt til, og ifølge regler om fagenes timetal osv. Øvrige udgifter blev dækket af konkrete bevillinger efter ansøgninger. Personalenormeringer foregik efter centralt udstedte regler, der indeholdt detaljerede bestemmelser for holdstørrelser osv. I 1991 blev bevillingsstyringen afløst af den såkaldte taxameterstyring, der tilnærmer styringsprincippet en ordinær driftsøkonomisk styring. Det blev med andre ord nu muligt for institutionen at gå regulært konkurs (Jensen m.fl. 2000)!

Erhvervsskolernes taxameter deles op i et undervisningstaxameter og et fællestaxameter. *Undervisningstaxameteret* dækker omkostningerne ved lærerløn og læreruddannelse, materialer og udstyr osv. *Fællestaxameteret* dækker omkostninger i forbindelse med ledelse og administration, kontordrift osv. Også *bygningsomkostninger* blev fra 1995 taxameterområde. Dog er skolerne sikret et mindre grundbeløb.

De erhvervsgymnasiale uddannelser er imidlertid kun en del af erhvervsskolernes samlede virksomhed. Og måske godt det samme. Ifølge Jensen m.fl. (2000) har f.eks. hhx i alle årene med decentral økonomi givet underskud. Handelsskolernes indtægtsgrundlag har været sikret af andre kilder, bl.a. grunduddannelsen, der fik et noget bedre taxameter. I løbet af 1990'erne udvidede erhvervsskolerne således kursusvirksomheden, der sikrede økonomien for en del skolers vedkommende.

At netop hhx giver underskud skyldes sikkert flere forhold, men Jensen m.fl. anfører, at der gælder et mere *detaljeret regelsystem* for de erhvervsgymnasiale uddannelser end for mange af de øvrige erhvervsskoleuddannelser. Hhx-uddannelsens bekendtgørelse nævner de obligatoriske fag og valgfag, skolen som minimum skal udbyde, angiver fagenes timetal, og i fagbilag konkretiseres fagenes mål, undervisningens indhold, omfang af skriftligt arbejde osv. Skønt der på begge de erhvervsgymnasiale uddannelser tidligere end i det almene gymnasium skete forskydninger i retning af målbestemmelser af fagene (se s. 65ff.), er detaljeringsgraden i de centrale bestemmelser relativt høj. Det gav på trods af det aktivitetsafhængige finansieringssystem et relativt lille beslutningsråderrum. Men i forbindelse med denne decentralisering af økonomien forsvandt bestemmelser om loft over det antal elever, der kan anbringes i en klasse. Her har der været en vigtig reguleringskrue for skolernes bestyrelse i forbindelse med uddannelsens trængte økonomi. En anden vigtig reguleringskrue i økonomien er udbudet af valgfag. I

det almene gymnasium skal alle valgfag udbydes inden for amtet, og amtet kan pålægge det enkelte gymnasium at udbyde et bestemt fag. En sådan bestemmelse findes ikke for de erhvervsgymnasiale uddannelser. I bekendtgørelserne står der direkte, at ”Skolen kan gøre oprettelsen af de udbudte valgfag afhængig af antallet af tilmeldinger” (Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere handelseksamen, nr. 463, 9.6.1995, Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere teknisk eksamen, nr. 462, 9.6.1995.) Det gør udbudet mere fleksibelt set med den enkelte skoles øjne, men det rejser nogle kraftige dilemmaer. Snævert udbud vil sikre gennemførelse af det lovede udbud med en god økonomi, men er på den anden side ikke særlig attraktivt af konkurrencehensyn. Bredt udbud vil rejse spørgsmål om omkostninger og kvalitet, som det er sket bl.a. i forbindelse med ganske små htx-afdelinger (Halby 2000).¹¹

Den finansieringsmæssige forandring betød nyt og kraftigt professionaliseringspres på institutionerne. Bestyrelserne, som før ikke havde nogen særlig stor indflydelse på skolen (både udbud og optagsdimensionering blev ministerielt bestemt), fik efter overgangen betydelig indflydelse på, men også ansvar for økonomi og strategisk planlægning. Dermed ændrede relationen mellem forstander og bestyrelse karakter. Fra at være statens regelforvalter eller administrator blev forstanderen (i højere grad) den, der fører bestyrelsens strategiske beslutninger ud i livet. Men også ledelsesmæssigt ændredes status. Forstanderen – eller direktøren, som flere følgelig tituleres – fik gennemgående flere opgaver over for personalet af ordinær arbejdsgiverlignende karakter end rektor på det almene gymnasium (Olsen 2000). Det gælder for eksempel løn og arbejdstid, hvor de lokale beføjelser er større.

Decentralisering og selvforvaltning fører dermed en *række afvejninger ind over organisationsgrænsen* på den enkelte institution. Som det ses, er *det almene gymnasium dog sammenlignet med de tilsvarende uddannelser på erhvervsskolerne noget afskærmet fra det strukturelle moderniseringspres*.¹²

Med 1999-overenskomsten tog moderniseringsstrategien endnu et skridt på gymnasieområdet. I sidste halvdel af 90'erne blev der inden for den offentlige sektor indgået overenskomster med nye principper med henblik på større lønfleksibilitet og lønindividualisering – såkaldt ’ny løn’. Der kunne nu lokalt gives aftalte tillæg

¹¹ Problemet skærpes af, at det timetal, der i taxameterforudsætningerne afsættes til ekstratimer som følge af tilvalg og niveaudeling er langt lavere på htx end i gymnasiet. På htx sættes det til 7% - på gymnasiet indgik et tal på omkring 50 i de beregninger, der lå til grund for timetalmodellen (Undervisningsministeriet 1994). Htx er taxametermæssigt knap så presset. Det skyldes den værkstedsmæssige undervisning – her er der både afsat til undervisning og instruktion, ligesom der er færre elever ad gangen i værkstederne af sikkerhedsgrunde (mundtlig information, samtale med undervisningsinspektør Jesper Jans, GYM, Uddannelsesstyrelsen, 1.2.2000). Derfor kan økonomiske problemer på den pågældende tekniske skole i øvrigt dog godt række ind over htx.

¹² Det samme vil vise sig ved en sammenligning med de almene voksenuddannelser, specielt VUC-området. Også her har taxameterprincippet holdt sit indtog, men da forvaltningsmyndigheden ligger hos de forskellige amter, har diversiteten i den konkrete udmøntning været temmelig stor, og det vil være vanskeligt kort at opstille generelle træk.

for kvalifikationer, for særlige funktioner og for specifikke resultater. Lønnen indbygges med andre ord særlige incitationsmomenter og bliver derved mulig at koble til institutionens strategi – den bliver et muligt *instrument for styrket skoleledelse*. Som noget nyt vil man altså efterhånden se en forskellig lønprofil fra institution til institution, en profil, der ikke kun har baggrund i anciennitet. Det er også fagforeningernes vurdering, at tendensen vil fortsætte, så en større og større del af lønnen aftales lokalt, og at de centralt aftalte lønstigninger med tiden vil betyde mindre (Gymnasieskolernes Lærerforening 2000: 12).

Men også 'ny tid', dvs. nye principper i arbejdstidsaftalerne, kan anvendes som *strategisk ledelsesinstrument*. Allerede fra og med overenskomsten i 1991 aftaltes den første puljetimeordning, som kan indgå i den skoleinterne aktivitetsfinansiering. Aftaler om arbejdstid kan bruges i forbindelse med anvendelse af undervisningsformer og nye former for lærerorganisering (eksempelvis lærerteam). En del af forberedelsestiden forhandles lokalt ligesom tid til såkaldt øvrige opgaver: deltagelse i møder, efteruddannelse og udviklingsopgaver m.m. I sig selv virker disse aftaler ikke særligt regelforenklende – undervisningstid, to slags forberedelsestid, pauser, tid til øvrige opgaver og eksamen – noget centralt, andet lokalt aftalt. Principielt er der dog tale om et *vigtigt skift*. Ledelsen kan eksempelvis efter forhandling lade dele af forberedelsestiden overgå til kollektiv forberedelse, f.eks. i forbindelse med samarbejde mellem lærere på tværs af fag. Endvidere er det med kategorien 'tid til øvrige opgaver' muligt at reservere ressourcer til særlige udviklingsopgaver.

Samlet kan man sige, at der med de nye principper indføres mekanismer, der *sætter skolerne i stand til i øget omfang at agere strategisk indadtil*, idet man kan udpege særlige udviklingsområder og knytte særlige ressourcer dertil. I dette afsnits identifikation af moderniseringsspor i det gymnasiale område er ny løn og tid betydningsfuldt. Hermed har man via arbejdsmarkedsaftaler tilvejebragt redskaber, som skal gøre det muligt at *føre det forandringspres, moderniseringsprojektet udgør, ind i organisationen som et organisationsudviklingspres*. Men samtidig har det organisationskulturelle konsekvenser: Den form for solidaritet, der før blev udtrykt ved kollektiv aftalt løn, skal nu afløses af en anden form for fællesskab – det individuelle ansvar for det lokale kollektiv, den lokale organisation.

Blandt lærerne har de nye principper været udsat for mindst to form for kritik. *Dels* en kritik, der har baggrund i *den truede solidaritet*. *Dels* en kritik på baggrund af, at det har været vanskeligt at se *de nye princippers funktionelle begrundelse*. I debatten har ofte været fremhævet, at systemerne 'ikke passer til et område som dette'. Spørgsmålet er, om man med overenskomsten fra 1999 har fået et instrument, der nok kan begrundes i generelle trends og udviklingslinjer i moderniseringen af den offentlige sektor, men som på det pågældende tidspunkt *endnu ikke kunne begrundes i det almene*

gymnasiums situation i øvrigt. Det er imidlertid en pointe, at systemernes begrundelse bliver lettere at iagttage, efterhånden som det forandrede forandringspres slår igennem også på det indholdsmæssige område.

I oversigten over de mere eller mindre koblede elementer i moderniseringen nævntes evaluering eller kvalitetssikring (se s. 36). Kvalitet er da også ét af de tre temaer for ministeriets uddannelsesredegørelse for 1998 (Undervisningsministeriet 1998c). I *Uddannelsesredegørelsen* konstateres en række argumenter for at beskæftige sig med kvalitet: alment at uddannelsernes rolle i samfundsudviklingen bliver vigtigere, men også at uddannelsessystemet er ekspanderet, hvilket har givet institutioner og undervisere nye opgaver, samtidig med at brugernes generelle forventninger til det er steget. Men man nævner, at også mål- og rammestyring af institutionerne har været med til at øge interessen for kvalitetsspørgsmålet. Den øgede forvaltningsinteresse for evaluering kan da ses *dels som kompensation for tabet af den kontrol, der lå i regelstyringen, dels som et ønske om at gear institutionerne til den nødvendige selvkontrol i form af organisationsmæssig selvrefleksion.*

Uddannelsesredegørelsen fremhæver to initiativer, nemlig *Kvalitet der kan ses* samt etableringen af Danmarks Evalueringsinstitut. Begge dele kan opfattes som udtryk for, at kvalitetssikring skal være en integreret del af de offentlige institutioners praksis.

Projektet *Kvalitet der kan ses* blev iværksat i 1998, og i 2000 udkom evalueringsrapporten *Kvalitet der kan ses* (Undervisningsministeriet 2000b). Syv uddannelsespolitiske målsætninger samt fem såkaldte rammevilkår er udvalgt og evalueret (rammevilkår bestemmes som forudsætningerne for, at målsætningerne kan opfyldes) Evalueringen foregår på system- eller sektorniveau. De syv kvalitetsmålsætninger – uddannelser til alle, højt fagligt niveau i undervisningen, sammenhæng i uddannelsessystemet, effektiv ressourceudnyttelse osv. – omsættes i kvantificerbare indikatorer. Indikationsgrundlaget for kvalitetsmålsætningen 'uddannelse til alle' er for eksempel udviklingen i antallet af optagne og antal af elever og studerende på ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser (Undervisningsministeriet 2000b: 23ff.). Men ambitionen med projektet er mere vidtgående end denne enkelte evaluering. Metodehæftet udgivet i forbindelse hermed nævner, at projektet har paraplykarakter, for det skal lægge grunden til en fælles terminologi i uddannelsessektoren. Dette sker med henblik på *øget koordination* og på at *sammenlignelighed institutionerne imellem fremmes* (Undervisningsministeriet 2000b: 8).

Danmarks Evalueringsinstitut blev oprettet i 1999 som ”en selvstændig statslig institution, der har til formål at medvirke til at sikre og udvikle kvaliteten af undervisning og uddannelse i Danmark.” (Lov om Danmarks Evalueringsinstitut,

par. 1) Instituttet skal og kan ”af egen drift” evaluere uddannelsesinstitutioner (par. 2), men kan også bestilles til at udføre evaluering af stat, amter, kommuner eller uddannelsesinstitutioner. Uddannelsesinstitutionerne er forpligtet til at udlevere oplysninger til instituttet. Det er nævnt, at Undervisningsministeriet kan give institutionerne påbud om at følge evalueringsrapporten op, og at ministeriet, efterhånden som instituttet får erfaringer med kvalitetsarbejdet, kan fastsætte regler for kvalitetsudvikling og for evaluering og opfølgning. *Det dobbelte formål* – dvs. både den kontrollerende funktion, der kompenserer den styringsmæssig ’frisættelse’, der sker ved decentralisering, og den funktion, evaluering kan have med henblik på at fremkalde organisations-selvrefleksion og dermed organisationsmæssig ’internalisering af styring’ – understreges ved Evalueringsinstituttets praksis. De udvalgte institutioner udfører på baggrund af instituttets anvisninger en selvevaluering, der er grundlag for evalueringsgruppens videre arbejde og som indgår i dokumentationen (Danmarks Evalueringsinstitut 2002: 7). Instituttets direktør Christian Thune skriver, at ”der er to dimensioner i EVAs troværdighed. For det første skal EVA gennemføre gode, åbne og udviklingsorienterede evalueringer. [...] for det andet skal EVA også påvise kvalitet bredt i uddannelsessystemet.” (Tune 2002: 74)

Men inden disse initiativer på sektorniveau var der allerede en række mere spredte evalueringsinitiativer på banen, både i det almene gymnasium og for de erhvervsgymnasiale uddannelsers vedkommende.

I *det almene gymnasium* finder man KUP (*KvalitetsUdviklingsProjektet*) tilbage fra slutningen af 1980erne, hvor ministerieansatte (fagkonsulenter, undervisningsinspektører m.m.) samlet besøgte enkelte skoler og udfærdigede kvalitetsrapporter herom. KUP var således et mere traditionelt eksternt evalueringstiltag og lå for så vidt i forlængelse af det traditionelle tilsyns praksis, her blot i en udvidet udgave. Længere fremme var man på *erhvervsskolerne* fra og med midten af 1990erne – ikke ulogisk, den mere vidtgående decentralisering taget i betragtning. Den daværende Erhvervsskoleafdeling i Undervisningsministeriet igangsatte projektet *Q-strategi*, hvor igennem selvevalueringsmetoder udvikledes på visse erhvervsskoler. Målet var, at hver institution skulle udarbejde en kvalitetsplan, der byggede på selvevaluering (Undervisningsministeriet 1998c: 11).

I sidste halvdel af 1990erne nåede denne nye evalueringsform for alvor frem til de almene gymnasier, idet man i ministeriet igangsatte *Standarder og profiler*. Projektet var et forsøg på at udvikle *et grundlæggende selvbeskrivelses- og selvevalueringsværktøj* for gymnasierne. Dobbeltigheden – refleksionsberedskab og kontrol – fremgår også her, idet hensigten er at opmuntre undervisningsinstitutionerne til selvkritisk aktivitet ved at fremkalde ”indsigt i centrale standarder og central forvaltning” (Undervisningsministeriet 1997b: 8), at give borgerne i skolens opland information

og endelig, at de politiske instanser får mulighed for at konstatere, om de centralt bestemte mål nås.

Der har været udbredt kritik af *Standarder og profiler*. Ud over en mere teknisk kritik har man fundet initiativet uheldigt standardiserende. Mere interessant i sammenhængen her er imidlertid, at mange har fundet de omstændelige selvbeskrivelseskrav unødvendige, da *skolen som offentlig undervisningsinstitution jo er regelstyret* (se f.eks. Kolding, Nielsen & Leschly 1997)! Ud fra reaktionerne at dømme kan man mene, at der her er tale om en usamtidighed – at værktøjet er legitimt i relation til de aktuelle overordnede trends på det offentlige område, men at det så at sige *foregriber en udvikling, der endnu ikke har haft sit gennemslag på gymnasieområdet*.

Blandt andet på baggrund af den heftige kritik af *Standarder og Profiler* udkom i 2001 *Kvalitetsudvikling i Gymnasiet*. Her er de centralt bestemte krav til evalueringens 'hvad' og 'hvordan' ikke særligt markante. Blot skal der finde selvevaluering sted systematisk og permanent. Kontrolaspektet tones ned til fordel for, hvad man kunne kalde et 'identitetsaspekt':

Det nye er, at [...] analyse, debat og revision nu også er nødvendig på institutionsniveau, *ikke* med henblik på ekstern kontrol eller offentliggørelse, men for internt at sikre at de ansatte på den enkelte skole står sammen om at afspejle en foranderlig omverdens skiftende krav. (Undervisningsministeriet 2001: 10)

Formuleringen afspejler den overordnede decentraliseringsudvikling eller 'frisættelse' af institutionerne ved at *betone lærerens organisationsloyalitet frem for tilbørsforhold til f.eks. 'standen' eller faget*. Som fænomen er denne udvikling interessant, idet der hermed anslås en takt i en ny ministeriel diskurs om gymnasielæreren, som eksempelvis kraftigt udvikles i pædagogikumreformen fra 2002 (se s. 78).

Fra og med august 2002 trådte *Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.* i kraft. Her er centralt bestemt, hvordan en række ting skal offentliggøres, bl.a. "Skolens eller institutionens karaktergivning m.v.", samt "Gennemførte aktuelle evalueringer af kvaliteten af en skoles eller institutions undervisning, bortset fra oplysninger om en enkelt lærers undervisning og evalueringer, hvor alene skolens ansatte har medvirket" (L 175, 23. maj 2002, par. 2). Initiativet er i øvrigt ganske i forlængelse af regeringens handlingsplan for uddannelserne *Bedre Uddannelser* (Regeringen 2002), hvor outputstyring nævnes som ét af fem indsatsområder, der skal løfte dansk uddannelse. Styringen skal i øget grad ske på baggrund af "aftaler baseret på institutionernes frihed og ansvar for prioritering og vægtning" og hvor "institutionerne samtidig forpligtes til at afrapportere i forhold til en række på forhånd opstillede mål, herunder en række centrale indikatorer for kvalitet og effektivitet." (Regeringen 2002: 16f.).

Kvalitetsudvikling i gymnasiet og Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne udtrykker tilsammen evalueringens dobbelthed i moderniseringsforløbet. I *Kvalitetsudvikling i gymnasiet* er kontrolaspektet som nævnt nedtonet, og evaluering fremstår nærmest som et internt professionsudviklingsinitiativ – øget ”analyse, debat og revision” blandt de ansatte selv med henblik på at nå de kvalitetsmål, der er et led i opgaveløsningen i en dynamisk omverden. Med en udvikling, der tilsigter øget selvstyre for institutionerne, vil en konflikt da også kunne opstå mellem medarbejderen som organisationsmedlem og som medlem af et eksternt fagligt netværk. Det er i dette perspektiv, evalueringens læringsfunktion fremhæves (identitetsaspektet, jf. ovf. – se i øvrigt Dahler-Larsen 1998: 29ff.). *Men at den eksterne kontrolinteresse sideløbende eksisterer og faktisk må opskrives, er evident: evaluering af kvaliteten er et centralt led i den forandrede styringsrelation mellem de centrale politiske og forvaltningsmæssige niveauer og institutionerne.*

Modsætninger og ikke-sammenhænge i den strukturelle modernisering af uddannelserne
Moderniseringsreformerne udgør om ikke en entydig, så dog overordnet og retrospektivt set en nogenlunde sammenhængende forandring af den offentlige sektor.

Den manglende entydighed kan bl.a. skyldes den forvaltningsmæssige tradition, som er udgangspunktet for håndteringen af den generelle reformstrategi. Dette gør sig ikke mindst gældende ved en sammenligning mellem styringen af eksempelvis de almen-gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne, herunder de erhvervs-gymnasiale.

Denne *detailstyring* er gået fint i spand med det *faglige netværk*, der er det almene gymnasiums, men som erhvervsuddannelserne slet ikke har samme tradition for. Lærerorganisationen i det almene gymnasium, i tæt samarbejde med faglige foreninger, har traditionelt haft langt større indflydelse i det almene gymnasium (Christensen 1989: 355). For erhvervsskolernes vedkommende har derimod brancheorganisationer og andre arbejdsmarkedstilknyttede organisationer haft indflydelse, helt ind i erhvervsskolernes kerneaktiviteter.

Også *politiseringsgraden* er forskellig. Medieinteressen og interessen fra politisk side har traditionelt været markant større for det almene gymnasium end for erhvervsuddannelserne endside de erhvervs-gymnasiale uddannelser, også større end søgetallene vil kunne berettige til. Det har således været karakteristisk, at politiske forlig vedrørende de almene gymnasier har indeholdt relativt detaljerede fingeraftryk i lovgivningen, hvilket gør styringssystemet relativt stift, men også sikrer stabilitet.

Man må antage, at de specifikke netværk, den relativt detaljerede indholdsmæssige ministeriestyring og den store politiske bevågenhed i henseende til bestemte fags indhold, har gjort det *muligt for det almene gymnasium at fremtræde relativt autonomt i relation til moderniseringsbølgen* sammenlignet med erhvervsgymnasierne. Det almene gymnasium blev ganske vist overført til amterne som led i første decentraliseringsbølge. Analysen i det foregående kunne vise, at 2. decentraliseringsbølge (decentralisering af ledelsesansvar med henblik på budget og personale, mål- og rammestyrt) tidsforskudt og kun fragmentarisk satte sig igennem som følge af en opretholdt central ministeriel regelorienteret styring i 1990'erne. Her tegner det sig anderledes for erhvervsgymnasierne. For det første udgør det enkelte erhvervsgymnasium kun en del af en stor og mangeartet uddannelsesorganisation. For det andet betyder brancheorganisationernes indflydelse, at aftagerresponsivitet nyder større legitimitet. Endelig, for det tredje, har overgang til selveje og aktivitetsafhængig finansiering forstærket denne udvikling.

Dertil kommer, at den manglende *entydighed også er indbygget i reformoplæggende selv*. På den ene side betyder decentralisering i reformkonteksten en løsning af den forvaltningsmæssige regulering og et større manøvrerum for den enkelte institution. På den anden side underlægges institutionerne samtidig nye former for myndighedsstyring, der kan være særdeles effektive og ligefrem mere indgribende i dimensioneringen af aktiviteterne. Erhvervsskolernes overgang til aktivitetsafhængigt bevillingssystem er et markant eksempel (Christensen 1989 og 1990). Det har givet visse økonomisk-disponeringsmæssige og dermed strategiske fordele, men samtidig har man mærket andre former for afhængighed og manglende mulighed for fremtidskalkulering, her under en – for en 'frisat institution' paradoksal – ny form for politisk følsomhed. En forudsætning for taxametersystemet er, at der udarbejdes nøgletal og andre udtryk for produktiviteten. Men dette gør det samtidig lettere eller mere oplagt at foretage politiske prioriteringer både inden for områderne og mellem områderne – der kan i stedet for større regelændringer blot skrues på taxameteret. Området bliver så at sige økonomisk operationaliseret og dermed mere åbent for politiske reguleringer. Forestiller man sig denne finansieringsform yderligere udbredt, vil det være enkelt – uden større reformer, blot ved et drej på taxameteret – at foretage politiske prioriteringer f.eks. mellem uddannelserne indbyrdes. Men i en anden forstand afpolitiserer taxametersystemet. Principielt skal der ikke tages stilling til kapacitetsreguleringer, fordi pengene følger brugerne.

Alt i alt satte de forandrede styringsrelationer sig kun modsætningsfuldt igennem i perioden. For det første kom det almene gymnasium ikke med på vognen, hvilket har betydet, at de tværgående styringsfordele såsom indbyrdes prioriteringer mellem uddannelserne ikke kunne opnås. For det andet fordi erhvervsgymnasierne havnede

i en dobbeltbindingssituation. Den indholdsmæssige regelstyring af undervisningen var fortsat så udbygget, at økonomiske paradokssituationer opstod. Dette har betydet, at besparelser på dette område har haft karakter af grønthøstning (forhøjede klassekvotienter, 'lærerfri undervisning', strammere administration af retterreduktioner etc.).

Modernisering som forskydninger i den offentlige institutionelle kontekst

At de moderniseringsspor, man kan finde i og omkring de gymnasiale uddannelser, virker fragmentariske, modsætningsfulde og muligvis mere symbolske end funktionelt begrundede betyder ikke, at der ikke finder strukturelle forskydninger sted. Det gør der, og de etablerer også nye vilkår. Jeg skal i det følgende sætte den konkrete analyse ind i en mere generel analytisk sammenhæng. Herved skal det modsætningsfulde og fragmentariske uddybes.¹³

Den offentlige omverden er karakteristisk ved en særegen normativitet, der kan beskrives ud fra en række gensidigt udelukkende rationaler eller 'ordningsformer' karakteristiske for det moderne, borgerlige samfund (Klausen 2001a, 2001b).¹⁴

Civilsamfundets rationale er kendetegnet ved den kommunikative interaktion. Interaktionen er baseret på tillidsrelationer og gensidighed, og mediet er den ræsonnerende, konsensusøgende diskussion. I det civile samfund træder *individet* i karakter som demokratisk samfundsborger. *Staten* kendetegnes derimod ved magtrelationer; magtformidlingen sker via regler, der er denne ordningsforms medie. Det kan være regler for den politiske styring, love for de samfundsmæssige sektorer etc. I dette rationale optræder individet som klient. *Markedets* relationer er bytterelationer – noget for noget. Mediet er penge, og på markedet optræder individet som forbruger. De to sidste rationaler, stats- og markedsrationalet, er til forskel fra det første formelt organiserede; her kan man ud fra principper træffe afgørelser. I civilsamfundslogikken afvejer man ud fra subjektive behov og erfaringer.

De tre rationaler (civilsamfundets, statens og markedets) repræsenterer uforenelige kravsat og skaber derfor et spændingsfelt for såvel organisationer som enkeltindivider: giver man los for det ene rationale, vil man ikke kunne indløse de forventninger, der stilles fra den anden eller de andre sider. At være en del af et fungerende demokratisk samfund vil sige at befinde sig i et sådant krydsfelt. Hvilke

¹³ Dette tema genoptages i den organisationsteoretiske analyse af den særlige offentlige omverden, se n.f. s. 147.

¹⁴ Det er vigtigt i denne sammenhæng ikke at opfatte de tre begreber som refererende til økonomiske sektorer, men til hvad Berg og Luckmann ville betegne som 'gentagelsesmønstre' i den samfundsmæssige interaktion (se s. 136): hvad forekommer logisk eller ønskeligt i én bestemt sammenhæng, hvad i en anden (se også Kaare Nielsen, 1998)

vilkår, krydspresset konkret udgør, afhænger imidlertid af, i hvilket felt, eksempelvis sektor, organisationen befinder sig.

For den offentlige organisation må og skal det *statslige rationales* indflydelse være stærk. Den offentlige organisation hviler på en lovhjemmel. Dette giver borgerne et *retssikkerhedsgrundlag*, der er lige værdifuldt økonomisk (dvs. i relation til markedsrationalet) og personligt (i relation til det civile samfund). Som klienter i en offentlig organisation har man lige muligheder – det er et retsligt krav og ikke mindst en normativ forventning. Det er altså ikke gjort med at producere den ydelse, der nu engang er den pågældende offentlige institutions formål; der stilles særlige forventninger til organisationens adfærd ud over det blot at 'levere varen' (se endvidere 3.3, s. 147).

I den offentlige skole repræsenterer man således 'stat' og de mål, fællesskabet nu engang har vedtaget for skolens virksomhed med henblik på 'public at large', men *samtidig skal opgaven undervisning løses i et konkret, tillidsbaseret samarbejde* med børn/unge og forældre. Dette krydspres udgør et vigtigt krydspres for skolen. Skismaet mellem hvorvidt den gode skole først og fremmest orienterer sig efter udviklingen af de 'tillidsfulde menneskelige relationer', et særligt lokalt socialt ansvar etc., eller den opfatter sig som statslig agent for frembringelsen af lovlydige borgere, findes såvel på organisationsniveau som på rolleniveau. På den anden side virker den offentlige organisations grundlæggende indlejring i det statslige myndighedsfelt (lovhjemmel etc., jf. ovf.) stabiliserende – som en fundamental orientering af organisationen og de forventninger, der (kan) rettes mod den.

Imidlertid er det i dette analytiske perspektiv, at omridsene af moderniseringskonsekvenserne bliver tydelige. Økonomisk decentralisering, overgangen til mål- og resultatstyring og øget selvforvaltning forandrer det traditionelle krydspres. Idet organisationerne i stigende omfang orienteres mod marked og brugere, uden dog at indlejringen i det statslige felt ophæves, *vil de forskellige rationaler i øget grad opleves som konkurrerende i organisationens aktiviteter*. Frem for (mere) entydigt at være en formidler af parlamentarisk-politisk fastsatte normer og værdier skal den offentlige institution sideløbende med denne formidlingsopgave forholde sig til økonomiske parametre på markedsvilkår – produktivitet, økonomiskstrategiske overvejelser og produktudvikling osv. Styringen 'oppefra og ned' i det statslige myndighedsfelt vil i stigende omfang kunne modgås så at sige af en 'antistyring' i den enkelte organisation (Antonsen m.fl. 1999: 351).

Det modsætningsfulde i moderniseringsgennemslaget kan – ud over eventuelle særtraditioner – føres tilbage hertil. *For det første* vil der altid være tale om *balancer i konkurrerende parametre*. Således vil man også kunne se traditionel regelstyring side

om side med såkaldte decentraliseringstræk. Også for fremtiden vil offentlige institutioner blive styret af regler – den kommende gymnasireform ser i skrivende stund ud til at blive et eklatant eksempel herpå (se s. 73). Krydspreset optræder dog i mere eller mindre udtalt grad. På de erhvervsgymnasiale uddannelser har modsætningen mellem på den ene side den økonomiske 'frisætning' og på den anden side en relativt stram, traditionel regelstyring med hensyn til undervisningen været tydeligere, også som følge af den økonomiske klemme. Det almene gymnasium har i den henseende eksisteret noget mere afskærmet, hvad der omvendt betyder, at den samlede strukturelle modernisering kun synes at have fundet vej i form af mere løsrevne elementer, der tilfældigt – og ikke i den koblede form, jeg omtalte ovenfor (se s. 36) – slog ned som sekventielle opmærksomhedsfelter: 'Nu gælder det kvalitetssikring – og nu ny løn, nu medarbejderudvikling og nu ...' Det pres, der har været etableret på gymnasiet i løbet af 1990'erne (specielt det almene), har i ikke særlig stort omfang rettet sig mod selve ydelsen. Som Kjell Arne Røvik formulerer det, kan sådanne processer set med rationelle øjne til tider forløbe 'bagvendt' – snarere, end at "det først oppstår et lokalt 'ekte' problem internt i organisasjonen, og at man *deretter* starter letingen etter oppskrifter for at løse det", kan det gælde, at "det snarere vektlegges at *først* bliver noen i organisasjonen opmerksom på en populær oppskrift ('løsningen'), og *deretter* oplever man at man har et lokalt 'problem', som må løses [...]'" (Røvik1998: 39). I dette tilfælde skal en del af de funktionelt set 'tilfældige' elementer forstås ud fra den legitimitetsfunktion, de har i relation til det overordnede moderniseringsprojekt – hvilket på den anden side vil kunne give et legitimitetsproblem indadtil, i relation til f.eks. gymnasielærerne.

At forandringerne er fragmentariske og modsætningsfulde betyder imidlertid ikke, at de eventuelt på længere sigt vil være uden effekt. Jeg vil hævde, at de oplevet inde fra skoleorganisationen og ud har betydet en vis *destabilisering af de institutionelle omgivelser, en forandring af den forventnings- eller forestillingshorisont*, der udefra og indefra knyttes til institutionen gymnasiet. Et sådan forandringspres vil kunne have en vis optøningseffekt, en *effekt, der eventuelt først indløses ved en senere forandring*. Dette skal tages op afsluttende i dette afsnit i forbindelse med inddragelsen af gymnasireformen i 2005 (se nf. s. 73). Jeg vil mene, at først retrospektivt fra denne reform synes de fragmentariske initiativer at indgå i en mere 'meningsfuld' sammenhæng.

Modernisering af uddannelsernes mål: samfundsøkonomi og kompetencer

I det følgende føres analysen videre fra det fortrinsvis strukturelle moderniseringspres til det aspekt af uddannelsesmoderniseringen, der i højere grad

fokuserer på og etablerer nye forventninger til den konkrete aktivitet, undervisningen.

Kvalitet i uddannelsessystemet og Udviklingsprogrammet – to eksempler i deres sammenhæng og forskellighed

Indledningsvis skal to ministerielle publikationer kort omtales og sammenlignes. Den første er en tværministeriel rapport fra 1998, *Kvalitet i uddannelsessystemet* (Undervisningsministeriet m.fl. 1998), den anden er en udmøntning af folketingsbeslutningen om *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999 (Undervisningsministeriet 1999b). Begge publikationer indgår i forandringspresset på gymnasiet 'fra oven'. Deres to forskellige begreber om kvalitet og effektivitet udsiger noget væsentligt om forandringen af forandringspresset i perioden.

Kommissoriet for det tværministerielle udvalg bag rapporten *Kvalitet i uddannelsessystemet* nævner, at udvalgsarbejdets formål er at belyse kvalitet "først og fremmest i relation til dets virkninger på samfundsøkonomien." (Undervisningsministeriet m.fl. 1998: 10). På baggrund heraf udpeges en række indsatsområder.

Det er således også de hårde fakta, der dominerer som baggrund for udvalgets anbefalinger. Således peges f.eks. på den lave uddannelsesfrekvens og de omkostningstunge elever, de almene og faglige færdigheder, der ikke – trods de mange tilførte ressourcer – er i top, den store mængde arbejdsår, der spildes i produktionen ved, at danske elever er længere om at gennemløbe et uddannelsesforløb end elever i i øvrigt sammenlignelige lande. Derfor skal det faglige miljø på alle uddannelser styrkes ved, at der fastsættes tydeligere mål for folkeskoleundervisningen, ved en bedre læreruddannelse hvad de centrale fag angår, ved samling af de videregående uddannelser og ved evaluering af grundskole og ungdomsuddannelserne (Undervisningsministeriet m.fl. 1998: 32ff.). Endvidere skal frafald nedbringes ved at styrke vejledning. Alderen for uddannelsesfuldførelsen skal være lavere – for eksempel går for mange omvejen ad 10. klasse, og alt for mange går i gang med ungdomsuddannelse nummer to.

En række af de ting, rapporten anbefaler, var under ændring allerede, da rapporten publiceredes; andre viste sig at være politisk umulige at gennemføre. Rapporten fremstår dog som et sammenhængende analysearbejde i et *udgiftsorienteret syn på uddannelse*.

I *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, der blev vedtaget af Folketinget i foråret 1999, finder man tydelige ekkoer af de anbefalinger fra *Kvalitet i*

uddannelsessystemet, der var henvendt på ungdomsuddannelserne. Programmet udpeger således fire indsatsområder: udviklingen af de enkelte ungdomsuddannelser, fleksibiliteten på tværs mellem dem, sammenhængen på langs i uddannelsessystemet. Alt i alt skal frafald dermed forebygges og gennemløbshastigheden øges, og der skal iværksættes initiativer, der kan øge frekvensen i tilgangen til de videregående uddannelser blandt dem, der har en adgangseksamen (Undervisningsministeriet 1999b: 52).

Målet er, at 95 procent af de unge får en ungdomsuddannelse samt at 50 procent får en videregående uddannelse. Samlet set vil det kræve flere ind i folden, men ikke nødvendigvis flere i de gymnasiale uddannelser. Her er tallet over de halvtreds. Først og fremmest gælder det at få flere ind på erhvervsuddannelserne. Med hensyn til de gymnasiale uddannelser skal effektiviteten derimod øges på to måder. For det første skal de unge, der har adgangsgivende eksamen, også bruge den til en videregående uddannelse. For det andet skal det være lettere at skifte ungdomsuddannelse undervejs ”uden væsentligt tab af uddannelsestid” (Undervisningsministeriet 1999b: 53).

Umiddelbart kan man læse forslaget til folketingsbeslutningen som en forlængelse af effektiviseringsintentionerne i *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Antagelsen bestyrkes, når der i bemærkningerne anføres, at programmet er et led i en samlet pakke: målretning af 10. klasse, afskaffelse af egnethedserklæring til gymnasiet, ny lov om erhvervsgrunduddannelse og styrkelse af vejledningen etc., der er handleanvisninger fra *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Alligevel peger andre bemærkninger i lovforslaget ud over de effektivitetskriterier, der er udgangspunktet heri. I det afsnit i bemærkningerne, der knytter sig til det første af de fire indsatsområder, udviklingen af de enkelte uddannelser, står:

[...] der skal sigtes mod anvendelse af flere elevaktiverende undervisnings- og arbejdsformer bl.a. med inddragelse af informationsteknologi og nye evalueringsformer, samt i det hele taget nye former for at organisere elevernes arbejde til fremme af både personlige kvalifikationer og faglige kompetencer. (Undervisningsministeriet 1999b: 53)

Hvis motivet bag ønsket om elevaktiverende undervisning mv. var mindre frafald, kunne citatet ses i forlængelse af den økonomiske effektiviseringstankegang fra *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Imidlertid gør sig også et andet perspektiv nu gældende, for med programmet rykker *en ny artikulation af relationen mellem uddannelse og økonomi så småt ind i den politiske argumentation om de gymnasiale uddannelser*. I forslaget til folketingsbeslutningen motiveres programmet med den ”overordnede målsætning for forslaget (...), at ungdomsuddannelserne hver for sig og samlet skal udvikles således, at de tilgodeser de behov, der er i et samfund, der står over for store teknologiske og globale udfordringer”, og målsætningen på de 95 procent af en årgang, der skal have en ungdomsuddannelse, og de 50, der skal gennemføre en

videregående, indrangeres som et middel til at realisere dette mål (Undervisningsministeriet 1999b: 53).

Denne nyartikulation bliver tydeligere i den konkretisering af folketingsbeslutningen, Uddannelsesstyrelsens embedsmænd udarbejdede et halv år efter. Ud over de strukturmæssige forhold er det de indholdsmæssige aspekter af de uddannelsesmæssige aktiviteter, der konkretiseres. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, som også er titlen på udmøntningen, udgør en afgørende drejning i det eksterne forandringspres på det almene gymnasium og overskrider det kvalitetsbegreb, der ligger til grund for *Kvalitet i uddannelsessystemet*.

I det efterfølgende skal dette programs karakter af *en ny etape i forståelsen af uddannelsernes funktion i samfundsøkonomien* præciseres. Derved vil der kunne lægges et analytisk perspektiv på forandringspresset på gymnasiet, der tydeliggør elementerne i, hvad jeg tidligere har kaldt det forandrede forandringspres.

Temahæfte 23: Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser

Principielt var *Udviklingsprogrammet* henvendt til alle ungdomsuddannelserne, men som følge af de initiativer, der allerede var sat i værk på grunduddannelsesområdet, var den konkretisering af programmet, der i det følgende nærmere skal undersøges, i særlig grad målrettet de gymnasiale uddannelser og blandt disse igen det almene gymnasium.

Tre forhold i programudmøntningen bør trækkes frem: profileringstankegangen, kompetence som nøglebegreb samt princippet om løbende udvikling.

Ungdomsuddannelsernes profiler: Udviklingsprogrammet havde som nævnt til hensigt at øge fleksibiliteten mellem de forskellige uddannelser samt lette overgangene mellem grundskole og ungdomsuddannelserne og mellem ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Sådanne mål om fleksibilitet og sammenhæng vil omvendt rejse spørgsmålet om *uddannelsernes særskilte identitet og deres specifikke begrundelse*.

Profil målet har med andre ord to begrundelser. Den ene er effektivitets-økonomisk og omhandler problemet med de mange uddannelsesskift, der sætter eleverne tilbage i forløbene, samt problemet med de mange, der har mere end én ungdomsuddannelse. Den anden er i højere grad en refleks af den voldsomt forøgede uddannelsesmæssige mulighedshorisont, der dels stiller krav til de unge om valgkompetence, dels stiller krav til uddannelserne om at kunne *begrunde deres*

særlige identitet og profil i det samlede system. Det sidste er kun delvis effektivitetsøkonomisk.

Kompetence som nøglebegreb: Det nye i *Udviklingsprogrammet* er i og for sig ikke intentionen om et uddannelsesmæssigt løft – den vil man også finde i de store uddannelsesudbygninger i 60erne og 70erne, hvor den indgik i den socialdemokratiske regulerings- og omfordelingspolitik og målet om udnyttelsen af intelligensreserven. *Det nye er, at uddannelsesløftet begrundes i de store teknologiske og globale udfordringer.* Så mange som muligt skal have en ungdomsuddannelse, men kun tilstrækkeligt mange skal have en gymnasial uddannelse til, at 50 procent kan få en kortere eller længere videregående uddannelse. Den nye begrundelse ændrer imidlertid arten af krav og forventninger til uddannelsen; det gymnasiale niveau studieforberevende funktion skal nu mere effektivt gennemsyre undervisningen: ”Udviklingen af en gymnasial profil bør indeholde en *stærkelse af uddannelsernes studieforberevende sigte*” (Undervisningsministeriet 1999b: 17). Hertil anføres en række indsatsområder, der for næsten alles vedkommende er relateret til et begreb om kompetenceudvikling.

Studiekompetence udvikles, siges der, i et samspil mellem faglige kompetencer (der bestemmes som såvel faglig viden som metodiske færdigheder og læringsindsigt), almene, tværfaglige kompetencer (at kunne analysere, overskue, formidle etc.) og personlige og sociale, samarbejdsorienterede kompetencer (Undervisningsministeriet 1999b: 15f.). Det er iøjnefaldende, hvordan målet om styrkelse af studiekompetence medfører en *stærket øget interesse for, hvad man kunne betegne som undervisningens organisatoriske niveau*, bl.a. anvendelse af et bredere repertoire i undervisnings- og arbejdsformer og udbygning af samspillet mellem fagene. Sammenhængende hermed peges der på *nye evaluerings- og eksamensformer* og på *lærernes kompetenceudvikling*, så skolen rent faktisk geares til at gennemføre den pædagogiske udvikling. Også en særlig indsats med henblik på løsning af overgangsproblematikken nævnes.

For erhvervsgymnasiernes vedkommende er omtalen ikke så udførlig, idet hhx og htx i 1995 var gennem en reform, der fulgtes op med yderligere justeringer i 1998. I den forbindelse blev et udviklingsprogram over en treårig periode iværksat, hvis intentioner på flere områder er sammenfaldende med *Udviklingsprogrammets*.¹⁵

Princippet om den løbende udvikling: To steder i *Udviklingsprogrammet* har man fundet det vigtigt at betone, at der er tale om et udviklingsprogram og ikke et forsøgsprogram (Undervisningsministeriet 1999b: 8 og 19).

¹⁵ Se *Hhx udviklingsprogram 1995-98* (Undervisningsministeriet 1995b), *Htx udviklingsprogram 1995-98*, Undervisningsministeriet 1995c) samt f.eks. *Pædagogisk udvikling på hbx – erfaringer og perspektiver fra udviklingsprogrammet* (Undervisningsministeriet 1996a)

I en anden af Uddannelsesstyrelsens udgivelser i forbindelse med programmet understreger man, at det har været ”tænkt som et decentralt program i den forstand, at det – ud over at åbne for større forsøg – skulle opmuntre til og understøtte udviklingsarbejde iværksat på lokalt initiativ.” (Undervisningsministeriet 2000a: 5). *Undervisningsudvikling er ikke en særskilt aktivitet, men er (og skal i stigende omfang være) en del af det løbende, almindelige undervisningsarbejde i en tidsvarende skole.*

Den ministerielle konkretisering af *Udviklingsprogrammet for fremtidens uddannelser* er her læst som et tendenseksempel. Det forbinder sig såvel med effektivisering og produktivitet i udgiftsbegrænsende betydning, sådan som det behandles i den tværministerielle rapport *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Men programmet overskrider også en sådan effektivitetsbetragtning ved at pege på kvalitative aspekter af uddannelsesopgaven, jf. beskrivelsen af uddannelsesmål ved et kompetencebegreb. Herved *knyttes an til et effektivitetsbegreb, der nok er økonomisk, men i en udvidet betydning af ordet.*

Globalisering som omdrejningspunkt i uddannelsespolitikken

I det følgende skal jeg redegøre for, hvordan det ny og udvidede begreb om uddannelseseffektivitet indgår i et ændret politisk ræsonnement om uddannelse og økonomi – et ræsonnement, der begynder i globaliseringsdiskursen og ender i forventninger til uddannelsessystemernes kompetenceudviklende pædagogik.

Karakteristisk for 1990'ernes politiske og politisk-opinionsdannende diskussion af uddannelsessystemet er de stærke henvisninger til globaliseringen af markedsökonomien (Korsgaard 1999). På nationalt, politisk niveau ses globaliseringstendensen som et nyt vilkår for tænkning af den nationale uddannelse.

I første omgang betyder globalisering i den diskurs en afgørende ændring i opfattelsen af *virksomhedernes* strategiske omverden – deres marked og i det hele taget den økonomiske og produktionsmæssige horisont. *Empirisk* synes både produktion og marked og for den sags skyld finansiering i stadig mindre grad knyttet til nationale grænser eller økonomi. Det samme gælder arbejdsmarkedet, idet den globale arbejdsdeling er en vigtig del af udviklingstendensen. Produktionen bindes sammen i nye netværk, for med udviklingen af infrastrukturer og med de øgede muligheder for hurtig og sikker transport af både varer og information er det et overskueligt problem at flytte traditionel industriel produktion til områder med lavere løn og levestandard. Samtidig kan dog også en anden trafik iagttages, idet specifikke f.eks. stærkt udviklingskrævende funktioner i større virksomheders produktion udskilles og flyttes til områder med særligt kvalificeret arbejdskraft – til Danmark f.eks. *Politisk* synes globaliseringen derved at fremkalde et nyt behov for

specificering af det lokale områdes særskilte identitet og funktion i den globale kontekst.

Denne interesse har i Danmark især Mandag Morgen Strategisk Forum fungeret som politisk og politisk opinionsdannende platform for. Gennem en række rapporter har man søgt at trække sådanne fremtidslinjer op i et opinionsdannende sigte. Ikke mindst er 'det offentlige som aktør' intenderet modtager.¹⁶ Tre af disse rapporter fra midten af 90erne skal kort omtales her, fordi de er typiske for det ræsonnement, der bygges op om globalisering og uddannelse. Det drejer sig om rapporterne *Den globale udfordring* (Lindholm & Møller 1994), *Det skal Danmark leve af* (Lindholm 1995a) og delvis *Danmarks nye helte*, (Lindholm 1995b).

I *Den globale udfordring* peges på, at der med tiden stilles krav til virksomhederne om ikke blot markedskendskab, men *markedskundskab*, dvs. indsigt i kulturelle forhold etc. Det vil dels være en følge af, at produktionen skal lægges ud på de nye markeder, dels at produkter og ydelser i større omfang skal være et resultat af et komplekst samspil mellem flere virksomheder og mellem offentlige institutioner og private virksomheder. Dette er tilfældet, fordi produkterne skifter karakter. De nye, avancerede produkter vil i højere grad være en integration af traditionelle, materielle produkter og serviceydelser i tilknytning hertil. Men når den traditionelle skelnen mellem vare-, service- og tjenesteydelseseksport opblødes, vil det være nærliggende også at udfordre den traditionelle skelnen mellem private og offentlige aktører. Det vil derfor "i stadig mindre grad [være] muligt at skelne mellem f.eks. internationaliseringsfremme, informationsteknologisk udvikling og efteruddannelse" (Lindholm & Møller 1994: 9). De 'offentlige aktører' får en ny fremtrædende plads – hvad enten det gælder finansiering, det offentliges internationale netværk eller erhvervsudvikling. På førstepladsen i listen nævnes Undervisningsministeriet med henblik på den nødvendige uddannelses- og ikke mindst efteruddannelsesindsats.

Med *Den globale udfordring* anslås det tema om *partnerskab mellem den private og den offentlige sektor*, som følges op i *Det skal Danmark leve af*. Også denne rapport peger på, at de velkendte mønstre for handel, investeringer, produktion og beskæftigelse er under pres af den verdenspolitiske udvikling, hvor markedsökonomien har vundet større indpas, af den teknologiske udvikling, hvor det ikke mere kun er størrelse, men evne til at indgå i vidensnetværk, der sikrer ekspansion, samt i den

¹⁶ "Det er Mandag Morgens mission at identificere de nyheder der sætter fremtidens dagsordener for samfundets beslutningstagere og herigennem inspirere og udfordre dem til at nytænke - og omstille sig." Huset Mandag Morgens hjemmeside, http://www.mm.dk/indhold.php?indhold_id=57, 30.10.2003

markedsmessige udvikling med nye markeder og ny købekraft. Det involverer det offentlige:

De nye markeder, den nye teknologi og den skærpede konkurrence stiller skærpede krav til medarbejderens evner, ledelsens strategier, kvaliteten af information, kontakter og finansiering. Det magter mange virksomheder ikke at opfylde alene. Derfor stiger også kravene til det offentlige. Med andre ord vokser kravene til både virksomhedernes og de offentlige sektorer omstillingsevne dramatisk. (Lindholm & Møller 1994: 23)

Lindholm og Møller mener, at med den nye geografiske spredning af aktiviteterne består det vigtige i samarbejdet mellem det offentlige og det private ikke længere så meget i støtte eller servicering af de nationale virksomheder for, hvad er en national virksomhed? Vigtigere bliver det at tiltrække virksomheder – og det er i den forbindelse, at globalisering indeholder sin egen modsætning, 'lokalisering': en stigende bevidsthed om de særlige muligheder, det lokale område – nation eller region – besidder. Lokale særtræk får på den måde deres specielle betydning i en netværksøkonomi.

For nogle virksomhedstyper vil billig arbejdskraft og massearbejdsmarked ganske vist stadig være afgørende. For andre, f.eks. højteknologiske virksomheder, er det markedsadgang, adgang til viden og arbejdskraft med særlige færdigheder og gode samarbejdsmuligheder – og ikke mindst stabilitet. Lindholm og Møller vurderer, at den europæiske kapitalismeudgave specielt er kendetegnet ved at lægge stor vægt på sociale hensyn, på stabilitet og arbejdskvalitet. Mange sociale sikkerhedsordninger og en stor offentlig sektor skaber et balanceforhold mellem individualismen og det fælles, en afdæmpning af for stor social ulighed, og det modvirker ustabilitet. Selv om denne store sektor ifølge Lindholm og Møller kan udgøre en hindring for hurtige omstillinger, vil den give *kontinuitet og samfundsmæssig sammenhængskraft*. Man kan i en sådan model hverken gøre regning på at være hurtigst, hvad omstilling angår, eller på at kunne prissætte sig ud af konkurrencen på grund af de høje produktionsomkostninger, der er en følge af systemet. Rapporten afviser derfor den løsning, der ligger i *New Public Management* – at løfte styringen over til markeds kræfterne. De beslutninger, der derved tages, tager ikke tilstrækkelige sociale hensyn og kan give et legitimitetsproblem. I stedet konkluderes, at et *socialt partnerskab mellem de offentlige og private aktører skal udbygges*.

I Mandag Morgens retorik *udvider økonomibegrebet sig derved afgørende og omfatter tendentielt tillige sociale og kulturelle forhold*.

Udfordringerne for erhvervslivet analyseres først og fremmest ud fra den informationsteknologiske udvikling. Virksomhederne vil som følge af denne kræve *'multifunktionelle medarbejdere'*, der kan supplere hinanden, i stedet for medarbejdere på afgrænsede, individuelle opgaver. Det vil være nødvendigt for at afskaffe

flaskehalse i en virksomhed, der må forholde sig til et dynamiseret marked. At være multifunktionel forudsætter *evne til selvstændig problemløsning og arbejdstilrettelæggelse samt evne til samarbejde*. Det vil videre stille krav til uddannelse, til kommunikationsevne og til fleksibilitet.

Den offentlige aktør er som nævnt vigtig intenderet modtager for denne argumentation. Lindholm og Møller hævder, at også det offentlige derved udfordres. Det handler selvfølgelig dels om at reducere omkostninger ved hjælp af informations-teknologien, men langt vigtigere er, at der i forlængelse af argumentet om behovet for den nye samarbejdskultur presser sig opgaver på for uddannelses- og forskningssektoren. Lindholm og Møller finder, at der er en nøje sammenhæng mellem den interne dimension i virksomhederne – produktivitetsforbedring ved hjælp af effektivisering og restrukturering af interne arbejdsgange – og den eksterne: den offentlige sektors aktive deltagelse i overgangen til et moderne videnssamfund – organisering af uddannelse, forskning, infrastruktur etc.

Søgelyset rettes med andre ord mod det offentlige uddannelsesområde. Uddannelsessystemet skal reformeres – *tværfaglighed, fleksibilitet osv. skal være opprioriterede mål*. En opgradering skal både handle om efteruddannelse af lærere, om organisering, så der i højere grad kan tilrettelægges individuelle forløb, nyt programmel etc.

Jeg opfatter *Det skal Danmark* leve af som et centralt element i grundlæggelsen af det politiske ræsonnement, der siden overtages og omsættes af den statslige centralforvaltning.

Derfor skal efterfølgeren, *Danmarks nye helte* (Lindholm 1995b), kun kort omtales. Problemet, der rejses her, er, at selv om de største virksomheder øger overskuddet pr. medarbejder, skaber de knap nok nye arbejdspladser. Samtidig kan det konstateres, at skønt uddannelsesniveaue i Danmark stiger, falder antallet af iværksættere, der kunne øge antallet af arbejdspladser. Lindholm peger igen på uddannelserne. Uddannelsessystemet skal derfor i højere grad udvikle, hvad man kunne kalde *iværksætterkvalifikationer*. Det vil være evnen til analyse og problemløsning samt til organisation og samarbejde, men også til at udvikle de mere holdningsprægede sider, personlige egenskaber som initiativ, kreativitet, resultatorientering og fleksibilitet. I rapporten fremhæver man nødvendigheden af at *udvikle uddannelsesinstitutionernes undervisningsformer og –indhold* (Lindholm 1995b: 22).

Mandag Morgen-rapporternes analysetilgang indeholder markante fællestræk: *nationale kulturelt-institutionelle forhold ses som afgørende rammefaktorer* for den type udvikling, som man mener, Danmark står overfor. Kulturelle forskelle, forstået som de kulturelt betingede måder, man lokalt løser opgaver på, fremstår netop ved

globaliseringstendenser tydeligere, og den europæiske kapitalismemodell ses i oplæggen som et sådant særligt 'kulturelt valg'. Specielt anskues de nordiske særtræk – den store offentlige sektor – som en særegen mulighed blandt så mange. Den store offentlige sektor udsættes i rapporterne for konstruktiv kritik med henblik på tilpasning til en ny og mere aktiv rolle i den samlede økonomi, der indbefatter en modernisering, så kulturkløften mellem det mere dynamiske private område og det offentlige område bliver mindre. Især er *uddannelsesområdet centralt i den strategi, der anlægges*. Under de nye betingelser, analysen opstiller, ses uddannelserne som et centralt økonomisk aktiv, og der peges på, hvordan de offentlige uddannelser må udvikles for at kunne løfte deres opgave i partnerskabsideologien. Det er i den henseende værd at lægge mærke til, at rapporterne ikke blot peger på kvantitativ udbygning af uddannelsessektoren. Specielt er man *opmærksom på kvalitative forhold*, hvor man fokuserer på nye kvalifikationstyper.

I slutningen af 90'erne går Mandag Morgen skridtet videre og opretter Kompetencerådet. Kompetencerådet søger der i tre rapporter at udvikle en model, der skal gøre det muligt at iagttage, hvorvidt strategiske initiativer frembringer passende fremskridt i relation til, hvad man omtaler som *overgangen fra industriel økonomi til vidensøkonomi*. Her anses uddannelserne som nævnt som det centrale. Som bro mellem makroteoriene økonomi og sociologi og de teoriområder, der er knyttede til uddannelse, pædagogik og psykologi, bringes kompetencebegrebet i fokus.

I *Kompetencerådets rapport 1998* hævdes, at vidensøkonomien vil fordre en supplerings til industrisamfundets økonomiske nøgletal (betalingsbalance, budgetunderskud, renteniveau osv.) Man må nu også inddrage et kompetenceregnskab – ikke kun arbejdsløshedsprocent, men også uddannelsesprocent, ikke blot lønniveau, men også kompetenceniveau. Kompetencemiljø introduceres som det begreb, der skal opdatere det traditionelle økonomibegreb udviklet i industrisamfundet. Ifølge 1998-rapporten udgøres kompetencemiljøets kvalitet af to overordnede faktorer, nemlig konkurrencekraft og social sammenhængskraft:

Fordi vidensamfundet kommer til at handle om menneskers viden og kompetencer, er der kun grund til at tro, at inddragelse af hele samfundets menneskelige ressourcer bliver en væsentligere faktor for konkurrencekraften. Den sammenhæng, der er i samfundet, bliver således et selvstændigt konkurrenceparameter. (Kompetencerådets vismandskollegium 1999: 27).

I 1999-rapporten gøres det humanistiske islæt i sprogbrugen tydeligere ved at tilføje skaberkraft, så man nu taler om foreningen af tre mål, nemlig *konkurrencekraft, sammenhængskraft og skaberkraft* (Kompetencerådets Vismandskollegium 2000: 14). De tre mål er grupperet om begrebet værdi. Det

hævdes, at fordi vidensøkonomien rykker ved traditionelle forestillinger om økonomi, forandres opfattelsen af nationale styrker og svagheder. Tilsvarende, siges det, træder spørgsmål om opretholdelsen af det nationale samfunds værdier klarere frem. Med store udfordringer af samfundets sammenhængskraft kræves omfattende kulturelle svar – og her spiller uddannelse en central rolle.

I 1999-rapporten præsenterer man konturerne af et samlet kompetenceregnskab. Fire kernekompetencer – *lærings-, forandrings-, relations- og meningskompetence* – er de grundlæggende målepunkter, og til disse søges et sæt indikatorer udviklet, der indgår i indekser for målingen af kernekompetencerne. Da det er ræsonnementet, der er det væsentlige her, skal jeg ikke gå nærmere ind i de tekniske spørgsmål.

Med valget af de fire såkaldte kernekompetencer er to tendenser tydelige: For det første kan man iagttage, hvordan *konkrete faglige kundskaber og færdigheder opsuges i bredere begreber* på et – i forhold til de konkrete kundskaber – metaniveau, hvori også indgår *personlige, holdningsmæssige aspekter*. Ét af indekserne for læringskompetence er eksempelvis faglighed, og i indikatorerne herfor indgår såvel børns matematikkundskaber som voksnes motivation for livslang uddannelse og befolkningens tillid til grundskolens indsats. Faktisk kritiserer man uddannelsesdebatten for at frembringe et falsk skisma mellem faglige og personlige kompetencer – i stedet for ”i tilstrækkelig grad at forstå personlige kompetencer som en del af udviklingen af faglige kompetencer” (Kompetencerådets vismandskollegium 1999: 27). Det personlige, holdningsmæssige er endnu tydeligere for de øvrige tre kernekompetencer. Vismændene konstaterer selv, at især kompetencemålene forandrings-, relations- og meningskompetence overskrider og udfordrer den traditionelle uddannelsesdebat (Kompetencerådets vismandskollegium 1999: 23).

For det andet kan man iagttage, hvordan *økonomiske muligheder i stigende omfang forstås ved at inddrage kulturelle forhold*. Det gælder kulturelle særtræk, der beskrives med henblik på deres potentielle funktion som platform for udvikling. Men det gælder også i en mere normativ betydning af kultur, idet man peger på behovet for ’fælles værdier’ som en sammenhængsskabende forudsætning for konkurrencekraft.

Endelig etablerer Kompetencerådets rapporter et *terminologisk skift fra kvalifikation til kompetence*. Umiddelbart kunne man mene, der blot er tale om et nyt ord. I de tidlige rapporter fra Mandag Morgen taler man således om kvalifikationer og kvalifikationsudvikling. Kompetencerådet taler hele vejen igennem om kompetencer, kompetencemiljøer og kompetenceudvikling. Men man kan af sammenhængen se, at kompetencebegrebet skal danne bro mellem de økonomiske og humanistiske felter – en slags ’humanisering’ af økonomien. Begrebet kræver imidlertid en analytisk uddybning for at tydeliggøre hvordan.

Kvalifikation, kompetence og forandringens konstans

I det følgende ses det terminologiske skift fra kvalifikation til kompetence ikke blot som et tilfældigt skift, men som et udtryk for et nyt betydningsbehov affødt af behovet for *håndtering af omverdensdynamisering*.

Per-Erik Ellström definerer forholdet mellem kvalifikation og kompetence sådan:

Med kvalifikation avses här den kompetens, som objektivt krävs på grund av arbetsuppgifternas karaktär, och/eller som formellt eller informellt efterfrågas av arbetsgivaren. Medan således begreppet kompetens udgår från individen och dennes potentiella förmåga i relation till ett vist arbete, så udgår begreppet kvalifikation från arbetet och de krav detta ställer på individens kompetens. (Ellström 1992: 29f.)

Povl-Erik Ellström understreger dermed skiftet fra det sociologiske perspektiv (udgangspunktet i systemkravene) til det (social)psykologiske – individets *evne* eller *kapacitet* til at håndtere kravene. Andetsteds definerer han kompetence sådan:

Med kompetens avses här en individs potentiella handlingsförmåga i relation til en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att fremgångsrikt (enligt egna eller andra kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, udvidga det tolknings-, handlings- og værderingsutrymme som arbeidet erbjuder. (Ellström 1992: 21)

Kompetencebegrebet *flytter med andre ord opmærksomheden fra arbejdet og de krav, dette stiller individet overfor, til individet*” och den individuella attribut” (Ellström 1992: 29). Men samtidig bliver begrebet – for nu at genbruge et begreb fra de moderniserede styringsrelationer mellem forvaltnings- og institutionsniveauet – resultatorienteret: Kompetence er et *handleorienteret* begreb, og hvorvidt man er kompetent, afgøres ved den succesfulde problemløsning. Derved impliceres tillige evaluering – evnen til at afgøre, hvorvidt aktiviteten udføres ”fremgångsrikt” ifølge bestemte kriterier. Endvidere er kompetence ifølge Ellström *problemorienteret*; det indebærer, at personen er i stand til at håndtere en vis flertydighed – at reducere i råde- eller tolkningsrum, så problemet kan afgrænses til en opgave. Formuleret sådan nedtones sondringen mellem personens kapacitet i form af konkret faglighed og personens brede, persontilknyttede kapacitet i øvrigt. Tendensen er med andre ord en subjektivisering.

Ifølge Inger Jensen og Arne Prahl (Jensen og Prahl 2000) antyder terminologiskiftet, at man med overgangen til mere vidensintensiv produktion er stødt på en grænse, der skal ses i sit samspil med organisatoriske forandringer. I den hidtidige tradition for organisering af arbejde kan individ og organisation forstås mere eller mindre uafhængigt af hinanden, som to faktorer, der hver for sig kan justeres på, til de går i greb. Med stigende udviklingshast, med øget

kompleksitet og deraf følgende flertydighed skifter kravene til problemhåndtering ifølge Jensen og Prahl karakter. I de klassiske bureaukratier nedbryder strukturen med dens opdeling i roller og lag så at sige problemet til størrelser, der kan identificeres med eksisterende rutiner og bringes i greb med de tilhørende kvalifikationer. Et problem ved bureaukratiske strukturer er imidlertid fleksibiliteten og dermed evnen til at adaptere mere dynamiske omgivelser. I de mere flydende strukturer i den sen- eller postindustrielle produktion stilles derimod i stigende grad *krav til individerne om selv, uden samme støtte fra en allerede givet struktur, at kunne tilskrive de nye og ofte ukendte situationer tilstrækkelig mening til, at opgaven kan defineres*. Selve organiseringen, dvs. frembringelsen af arbejdsdeling og koordination, bliver derved en del af den samlede, individuelle kompetence.

Analysen viser altså, at kompetencebegrebet søger at reflektere ændringer i vilkårene for opgavehåndteringen i produktionen og på markedet. Den er, som Prahl og Jensen siger, udtryk for, at man, ved at have defineret en produktionsmæssig overgang, er stødt på en betydningsgrænse. Overgangen defineres ved dobbeltheden af teknologisk udvikling og globalisering af økonomien, og det terminologiske skift afspejler et behov for en ny og mere sofistikeret relation mellem individ og arbejde. Herved opstår den politiske interesse for en *ny sammenhæng mellem uddannelse og samfund, hvor det afgørende er, at faglige kvalifikationer, subjektive ressourcer og kollektive orienteringsmønstre – kultur og værdi – ansues som potentielle ressourcer i etablering af konkurrencekraft*. Globalisering og teknologisk udvikling synes i dette ræsonnement at være forhold, der tages for givne, hvorved figuren afpolitiseres: uddannelsespolitikken fremstår som en rationel følge af nye markedsvilkår, en del af det *nødvendige svar* på den globale udfordring.

I en sådan figur forskydes styrkeforholdet mellem de rationaler, der knytter sig til henholdsvis marked, stat og civilsamfund (jf. ovf. s. 47f.). Det markedsøkonomiske rationale sætter sig tydelige spor i uddannelsesdiskursen og skyder sig ind i den traditionelle statslige position i de initiativer, der tages på uddannelsesområdet. Essentielt i den nye orientering er den stærke, om end dobbeltydige fremtidsorientering – antagelsen om, at det på den ene side synes sikkert, at globalisering og teknologisk udvikling i stadig stigende omfang udgør en udfordring for den lokale kultur og institutionsstruktur, på den anden side, at samme udfordrings konkrete karakter er uforudsigelig, knap kan planlægges. 'Fremtidssikring' af uddannelserne må derfor næsten få mytologisk karakter. Kompetencebegrebet monteres som et håndteringsgreb af dobbeltydigheden: evnen eller kapaciteten, der gør, at man er i stand til at reagere adækvat i den situation, der måtte opstå. Kompetencedagsordenen i uddannelsessystemet kan ses som det forsøgsvisе svar på et forudset behov om *forandringens permanentgørelse*.

Kompetencetankegangen og den uddannelsespolitiske verden

Fra og med midten af 1990'erne bliver det ræsonnement, jeg har eksemplificeret med Huset Mandag Morgen, synligt både i den nationale og overnationale politiske retorik om uddannelse og uddannelsesforandring. Derved opstår det, jeg har omtalt som forandringen af forandringspresset på institutionerne, idet en 'oversættelse' af *kompetencedagsordenen fra en politisk til en pædagogisk dagsorden* forsøgsvis etableres, jævnfør omtalen af Udviklingsprogrammet (se ovf. s. 52f.). *Uddannelsesredegørelse 1997* (Undervisningsministeriet 1997c) tematiserer således den danske uddannelsesmodel i internationalt perspektiv. Også her peges på fremtidens kvalifikationsprofiler som en central udfordring for uddannelsessystemet og i lyset heraf videre på nødvendigheden af livslang læring og på risikoen for marginalisering. Redegørelsen henviser til UNESCO's rapport *Learning: The Treasure Within*, EU-kommissionens rapport *Undervise og lære – på vej mod det kognitive samfund* og OECD-rapporten *Prepared for Life?* – alle udgivet i tidsrummet 1995-97.

Som eksempel på, hvordan antagelserne om øget globalisering, teknologiudvikling og det at forholde sig til en mere flertydig fremtid omsættes i en ny interesse for uddannelser og ikke mindst disses pædagogik, har jeg valgt de publicerede papirer fra OECD-landenes undervisningsministermøde i 1996 (OECD 1996a og 1996b). Mødets tema var livslang læring. De udgivne papirer indeholder i koncentreret form den figur, jeg allerede har omtalt, og fører ræsonnementet et stykke videre og nærmere undervisningen som pædagogisk aktivitet.

Livslang læring blev en samlebetegnelse for en række initiativer, der skulle resultere i et ændret uddannelsessyn, hvor mål for personlig udvikling, styrkelse af de demokratiske værdier og social samhørighed samt økonomisk vækst forenes. Princippet om livslang læring betyder øget satsning på efter- og videreuddannelse. OECD-landenes erklærede strategi er øget indsats med hensyn til brobygning mellem uddannelser og indsats mod barrierer, der gør det vanskeligt at bevæge sig frem og tilbage mellem erhverv og uddannelse. Man vil indføre et kompetencevurderingssystem, så alle typer erhvervede kvalifikationer kan anerkendes, og man vil øge vejledningsindsatsen.

Man betoner imidlertid, at livslang læring forudsætter individets positive holdning til uddannelse: "The aim is twofold: to achieve effective learning for all students and to foster and stabilise a readiness to go on learning once the school has been left behind." (OECD1996a: 111). I den forbindelse overskrides den strukturelle interesse for uddannelsessystemet, og der omtales såvel pædagogisk-metodiske forhold som curriculum i den hensigt at styrke de såkaldte *cross-curriculum competencies*, såsom kritisk tænkning, kommunikation, internaliserede demokratiske værdier og forståelse af den politiske proces, selvtillid etc.

'Cross-curriculum' skills are not normally identified in the syllabus, which still tends to be organised around discrete subject areas. [...] For all countries the data give an impression of a full and possibly 'overloaded' curriculum. How, in such a context, can room be created for new subjects and new curricular emphases? Cross-curriculum skills will need to be accommodated within the time devoted to existing subjects – arrangements that will represent a major challenge to teachers. (OECD 1996a: 103).

Der inviteres til at tænke i *core-curriculum* eller kernefaglighed, at sammenbringe traditionelle fag i *brede og tværfaglige fagområder* (eksempelvis informations- og kommunikationsvidenskab, videnskabelige måder at forstå og anvende teknologisk viden), men tillige betones undervisningens *formale aspekt*:

The factual content that primary and lower secondary levels should be reduced further in favour of 'cross-curriculum' skills, including learning-to-learn skills, social competence and information retrieval and processing skills. Such skills will provide the basis for later learning and help to avoid an overloaded curriculum. [...] In secondary education, there should be continuing emphasis on metacognition and the teaching of core subjects [...] (OECD1996a: 121)

OECD-dokumentet indeholder strukturelle forslag til moderniseringen af uddannelserne, men den nye tendens er den frejdighed, hvormed undervisningens forside nu inddrages. Den lærende skal aktiveres, hvilket ikke mindst har konsekvenser for, hvad man betegner som læringsmiljøet. Læringsmiljøet skal facilitere den lærendes interaktion med problemet:

For the learners this means that the process has less to do with passive acquisition of knowledge for recall later on, and more with becoming active in structuring and organising the encounter. Thus, the importance is placed on learners' own interaction with the phenomena that confront them, rather than on the assumption that learning processes must be dominated by teacher-centred authority and that knowledge must be externally transmitted, received and reproduced. (OECD 1996a: 110)

Dette fokus på læring og læringens vilkår medfører ifølge mødepapirerne, at lærerne må tilegne sig nye pædagogiske metoder, der omfatter evne til informationssøgning og undervisning i at lære at lære: "Active or constructive rather than passive learning techniques." (OECD 1996a: 122)

Denne diskurs slår hurtigt igennem i de forskellige danske ministerielle udvalgsarbejder. Central er i denne sammenhæng rapporten *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*, hvis formål er at bidrage til "En fremtidssikring af uddannelserne og et dynamisk samspil mellem uddannelse og erhvervsliv" (Undervisningsministeriet 1997a: Forordet). Det gælder i *National kompetenceudvikling* de "menneskelige ressourcer som konkurrenceparameteret", som det hedder i en overskrift. "

Med videns- og servicesamfundets krav om hurtigere udvikling bliver viden en afgørende produktionsressource og læring den vigtigste proces. (Undervisningsministeriet 1997a: 24).

Uddannelserne skal ifølge rapporten udvikles med *særligt henblik på personlige kvalifikationer*, og så skal de personlige, de almene og faglige kvalifikationer integreres lige fra folkeskole til de videregående uddannelser. Der skal endvidere udvikles partnerskab mellem uddannelsesinstitutioner og erhvervsliv, og princippet om livslang læring skal realiseres. Og som konsekvens heraf skal *en ny lærer- og elevrolle udvikles* bl.a. ved hjælp af ny undervisningsteknologi (Undervisningsministeriet 1997a: 6ff.).

I rapporten genfindes i det store og hele ræsonnementet fra Mandag Morgens analyser. Man peger på et skift fra det produktorienterede til det service- og tjenesteydelsesorienterede, hvor samarbejdet med kunder og underleverandører bliver vigtigere, og blandt de faktorer, der mest direkte påvirker ændringerne i kvalifikationskravene, udpeges den ændrede teknologi og ændringer i virksomhedernes organisationsformer. Især kravene til de personlige kvalifikationer øges såsom fleksibilitet, engagement, selvstændighed og omstillingsparathed (Undervisningsministeriet 1997a: 29). På grund af den tiltagende hastighed, hvormed faglige kvalifikationer tilsyneladende forældes, finder man, at der i grunduddannelserne bør lægges mere *vægt på metode og analyse samt samarbejde med andre*. Vidensfrembringelse og problemløsning er nu så kompleks, at det forudsætter samarbejde, ligesom den stadige opbrydning af rutiner og de ændrede organisationsformer stiller andre og øgede krav til de personlige kvalifikationer. Hvor man ifølge udvalget før lagde vægt på tilpasning, er det primære nu, ”at den ansatte bidrager til udvikling og dynamik i samarbejde og netværk på arbejdspladsen og i højere grad selvstændigt tager beslutninger m.v.” samt i øvrigt udvikler en positiv holdning til livslang læring (Undervisningsministeriet 1997a: 58f). Det mener udvalget kan ske som en effekt af undervisningen, hvis man er mere opmærksom på *undervisningens formside, undervisnings- og arbejdsformer*:

De personlige kvalifikationer skal udvikles sideløbende med de faglige kvalifikationer i integrerede uddannelsesforløb.

Derfor skal undervisnings- og arbejdsformerne udvikles og en ny lærerrolle skal fremmes, hvor eleven sættes i centrum med ansvar for egen læring, således at elevernes egne ressourcer og viden bruges aktivt i undervisningen. (Undervisningsministeriet 1997a: 68)

Som middel nævnes bl.a. gruppeprojektundervisning.

Det ministerielle udvalg bag rapporten *National kompetenceudvikling* anvendte flere analyser fra ministeriet som afsæt. To af disse skal kort omtales.

Den første er betænkningen *En samlet uddannelsesstrategi på iværksætterområdet* fra 1995. Betænkningen indeholder en analyse af de forskellige uddannelsesområders opgaver i relation til ønsket om at udvikle iværksætteri. For ungdomsuddannelsernes vedkommende peger man på behovet for at ”udvikle de personlige egenskaber som fx samarbejds- og kommunikationsevner, der er væsentlige i projektarbejde og projektledelse.” (Undervisningsministeriet 1995a: 42f.). Der skal være højere grad af *deltagerstyring, problemorientering, erfaringsbaseret, undervisningsdifferentiering* med henblik på at opdage sin egen læringsstil i effektiviseringsøjemed, samt *projektorientering* og *tværfaglighed*.

Den anden er rapporten *Udvikling af personlige kvalifikationer i det danske uddannelsessystem* fra 1996. Her gennemgås grundskole, ungdomsuddannelser, videregående uddannelser og voksenuddannelser bl.a. med henblik på muligheder og barrierer for yderligere udvikling af personlige kvalifikationer på de enkelte trin.

Generelt for argumentationen er kompetencebegrebets centrale placering (skønt den terminologiske brug af begrebet i analyserne ikke er gennemført). Endvidere er det gennemgående, at denne dagsorden har konsekvenser for uddannelse og undervisning på en måde, der overskrider det undervisningsmæssige indhold: Skal de personlige kvalifikationer styrkes med henblik på elevernes kompetenceudvikling, synes ikke blot fag, men mindst i lige så høj grad måden, hvorpå man arbejder med disse, at være central.

Rapporterne går med andre ord det skridt videre, at der peges på selve kerneydelsens processer – et område, der *traditionelt (i hvert fald i en vis udstrækning) har været overladt til de fagprofessionelles skønsomhed*.

Dette er et afgørende nyt moment i forandringspresset.

Kompetenceorienteringen i gymnasieuddannelserne

I det følgende vil jeg stille spørgsmålet: reflekteres den ændrede retorik vedrørende uddannelse, samfund og økonomi i periodens forandringer i bestemmelserne for de gymnasiale uddannelser? Er det muligt at forstå eventuelle ændringer i lyset af en sådan forandring i tænkningen om uddannelse, som jeg her har beskrevet? Jeg vil efter tur se på bestemmelserne for uddannelsen til højere handelseksamen (hhx), til højere teknisk eksamen (htx) og til almen studentereksamen.

Hhx. Først i 1972 blev højere handelseksamen anerkendt som adgangsgivende uddannelse til de videregående uddannelser. Indtil da var den at betragte som en ganske vist bogligt præget erhvervsrettet uddannelse, først og fremmest for elever

med erhvervs erfaring, f.eks. i forbindelse med en handelsmedhjælpereksamen. Dette billede skiftede i løbet af 70'erne, hvor elever fra grundskolen via et indledende uddannelsesår direkte påbegyndte hhx (Undervisningsministeriet 1994). Med loven om de erhvervsgymnasiale uddannelser fra 1990 markeres det gymnasiale niveau. Det nævnes nu, at ”uddannelsen skal give grundlag for videregående uddannelse” (*Lov om de erhvervsgymnasiale uddannelser til højere handelseksamen og højere teknisk eksamen, L 434, par. 1 stk.2*). Men tilhørsforholdet til erhvervsuddannelsesområdet betyder, som det kan ses i det følgende, en øget reformtakt sammenlignet med den almengymnasiale uddannelse. Hhx blev retningsdelt (1975) og senere som det almene gymnasium opbygget over tilvalgsmodellen (1986). Den erhvervsmæssige profil har man søgt at fastholde. Ud over dansk, engelsk og samtidshistorie er obligatoriske fag på gymnasialt niveau erhvervsøkonomi, afsætning, international økonomi og erhvervsret. Efter seneste reform (april 2000) kom endvidere to ’profilfag’ til, erhvervs case og informationsteknologi. Med de økonomisk-samfundsfaglige profilfag synes uddannelsens formelle profil stærkere markeret. Sprog står temmelig stærkt i elevernes valg (se Undervisningsministeriet 1998a). Til trods for, at sprog på hhx har et erhvervsrettet præg, kan det måske siges at gøre den faktiske profil mindre tydelig.

1991-bekendtgørelsen (*Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere handelseksamen, nr. 450, 10.6.1992*) er en opfølgning af den nævnte lov om de erhvervsgymnasiale uddannelser fra 1990. 1991-bekendtgørelsen skal styrke det studieforberedende element. I den anledning indføres f.eks. større skriftlig opgave.

1995-bekendtgørelsen (*Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere handelseksamen, nr. 463, 9.6.1995*) udpeges som en reform af særlig karakter: ”Opfattelsen af bekendtgørelsen som ramme for en proces med fokus på en række pædagogiske intentioner understreger nogle særlige træk ved 95-reformen”, skriver man i *Hhx 1998 – rapport fra en reformimplementering* (Undervisningsministeriet 1998a: 8). Og formålet med disse er at fremme, hvad man kalder *de bløde kvalitetsmål*. Det sammenfattes i samme afsnit sådan:

Reformen kan samtidig siges at afspejle fokusskiftet i den pædagogiske debat i 90'erne, hvor opmærksomheden blev forskudt fra et mere traditionelt undervisningsbegreb med vægt på lærerens formidling af viden og indøven af færdigheder i skarpt afgrænsede fag over mod et nyt læringsbegreb med vægt på mere helhedsorienterede og selvstændiggørende undervisningsformer med øget deltagerstyring. Dermed sætter reformen også fokus på forandringen af lærerrollen, der implicerer en bevægelse væk fra den traditionelle lærerrolles privatpraktiserende enkeltfaglighed. (Undervisningsministeriet 1998a: 9)

Bekendtgørelsen er tilføjet et særligt kapitel, der omhandler tilrettelæggelsen af undervisningen, kapitel 5. En formulering her lyder:

Undervisningen har baggrund i faglig teori og metode og i praktiske, erhvervsmæssige forhold. Uddannelsens studieforberedende sigte skal afspejle sig i undervisningens tilrettelæggelse, og der skal indgå undervisningsformer, som kan udvikle elevens selvstændighed og evne til ræsonnement, generalisering og abstraktion. (Hhx-bekendtgørelsen, nr. 463, 9.6.1995, par. 13 stk. 2)

Ud over denne generelle formulering finder man i de enkelte fag ved revisioner af fagplanerne bestræbelser på at udtynde emne- og opgavetrængslen og i højere grad at rette ind efter *en målstyring med vægt på mere generelle forhold*. Et af uddannelsens profilmag skifter navn fra regnskabslære og virksomhedsøkonomi til det mere strømlinede erhvervsøkonomi, og man nyformulerer mål, så krav om mere overordnet faglig indsigt og de højere taksonomiske værdier betones, såsom ”forståelse af økonomiske tankegange”, ”vurdere økonomiske konsekvenser af opstillede handlingsalternativer”, ”evne til at formulere sig mundtligt og skriftligt om økonomiske forhold” (Bilag 6, bekendtgørelse nr. 463, 9.6.1995). Stadig er bestemmelserne for faget relativt detaljeret formuleret, og *Hhx – rapport fra en reformimplementering* konkluderer, at arbejdet i retning af en udtynding af detailbestemmelserne og en opstramning af målbestemmelserne må fortsættes.

En anden nyskabelse er årsprøveprojektet og bestemmelser vedrørende øvrig undervisning. Efter første undervisningsår afholdes i forbindelse med årsprøverne en *årsprøve som tværfagligt projekt*. Produktet indgår i en mundtlig årsprøve, som skolen kan fastsætte de nærmere regler for. Det understreges, at evnen til at anvende teori og metode på tværs af fagene indgår i evalueringen. Øvrig undervisning (uddannelsens 2. år) består af 60 lektioner, der ikke på forhånd er bundet til fagene. Dette skal give rum til tværfaglige forløb, tematilrettelæggelser o.l.

Intensionerne i forbindelse med 2000-bekendtgørelsen (*Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere handelskassen, nr. 249, 6.4.2000*) ligger ifølge ministeriet selv i forlængelse heraf¹⁷. Iøjnefaldende er de nye bestemmelser vedrørende informationsteknologi og erhvervs-case.

Informationsteknologi er et fag på B-niveau, men er kun normeret til 45 timer – dvs. langt færre timer end man normalt knytter til et B-niveaufag (mellem o. 100 og 250 timer). Den øvrige *undervisning i faget skal foregå integreret i andre fag* efter en plan, der afkræves den pågældende skole. I og med der stilles krav om årskaraktter, og der er eksamen i faget, er der relativt streng kontrol med, at undervisningen faktisk foregår. Faget erhvervs-case etableres ligeledes ved et *tværfagligt samarbejde*. Faget har

¹⁷ Samtale med studielektor Steen Lassen, GYMK, Uddannelsesstyrelsen, d. 24.11.2000

så at sige ikke sine egne timer på timetalsoversigten. Undervisningen skal foregå på tværs af fagene baseret på såkaldt virksomhedsnære problemstillinger (og heri skal informationsteknologi indgå) – dvs. at det primært er emner og ressourcer fra fagene erhvervsøkonomi og afsætning, der skal indgå. Også her er der eksamen. Eksamen i informationsteknologi og erhvervs-case er endvidere en ny form for centralstillet prøveafholdelse, hvor elever i grupper i løbet af en given forberedelsestid selv identificerer problemet i det udleverede casemateriale og angiver argumenterede løsningsforslag (se *Fagplan for informationsteknologi B*, bilag 10, og *Fagplan for erhvervs-case*, bilag 14, Bekendtgørelse nr. 249, 6.4.2000).

Endelig er der i bekendtgørelsen – ud over informationsteknologi og erhvervs-case – krav om ”et antal projektperioder og andre former for tværgående undervisning” (par. 9).

Som det ses, er der visse modsatrettede tendenser i den udvikling, der kan spores i lovgivningen. *På den ene side* vil der, hvad de enkelte fag angår, kunne identificeres en vis udtynding af krav om behandlede emner og opgaver til fordel for en overordnet beskrivelse af fagenes mål. Mindre detaljerede indholdsbeskrivelser vil give øget råderum for den enkelte lærer f.eks. i forbindelse med mere problemorienteret undervisning eller ved samarbejde med andre fag. *På den anden side* udbygges regelstyringen på andre områder. Styringen sigter imidlertid på pædagogisk forandring i samme retning, dvs. øget tværfaglighed og anvendelsen af nye undervisnings- og arbejdsformer, specielt i retning af problemorienterede og projektor organiserede former.

Alt i alt er det muligt at identificere en række moderniseringstræk i den betydning, jeg undersøger i dette afsnit. De tendenser, der kan konstateres i udviklingen af regelværket om hhx, kan forstås som afspejlinger af kompetencedagsordenen. De regulative ændringer kan ses som tiltag, der *dels skal skabe rum for, dels direkte skal implementere undervisningsforandringer* i forlængelse af kompetencedagsordenen.

Htx.¹⁸ Htx (højere teknisk eksamen) blev oprettet i 1982 bl.a. med det formål at styrke tilgangen til ingeniørstudierne. Dette har sat sit præg på uddannelsen, der fra begyndelsen har indeholdt et tydeligt ’praktisk anvendelseselement’. Der indgår således værkstedsmæssig undervisning og praktisk produktkonstruktion i uddannelsen.

I 1991 blev uddannelsen ligesom hhx revideret med henblik på at styrke det studieforberedende islæt (*Bekendtgørelse om den erhvervs-gymnasiale uddannelse til højere teknisk eksamen, nr. 569, 29.7.991*).

¹⁸ Ud over de nævnte love og bekendtgørelser bygger dette afsnit på samtale med undervisningsinspektør Jesper Jans, Uddannelsesstyrelsen, 1.2.2001

Den erhvervsrettede og tekniske orientering af uddannelsen og den teknisk-naturvidenskabeligt prægede tværfaglighed var allerede dengang fremtrædende. Bekendtgørelsen fra 1995 (*Bekendtgørelse om den erhvervs-gymnasiale uddannelse til højere teknisk eksamen, nr. 462, 9.6.1995*) trak den allerede eksisterende profil tydeligere op, og den seneste bekendtgørelse fra 2000 (*Bekendtgørelse om den erhvervs-gymnasiale uddannelse til højere teknisk eksamen, nr. 524, 15.6.2000*) fortsætter linjen. De to fag, teknologi og teknik, er fra starten tydelige profilfag i uddannelsen, men fagenes karakter af platform for en tværfaglig sammenhæng i uddannelsen udvikles tydeligvis i de senere bekendtgørelsesformuleringer. Fra 1991-bekendtgørelsens bestemmelse om at teknologifaget skulle give eleven viden, der kunne indgå i den øvrige naturvidenskabelige fagrække, har faget med den sidste revision eksplicit den opgave at skabe sammenhængsforståelse mellem produktion og samfundsmæssig og biologisk indsigt. Profilmfaget teknik har i højere grad et fokus på teknisk-naturvidenskabelige løsninger. Bestemmelserne for de øvrige fag er i vidt omfang formuleret, så de understøtter denne profil – i snævrere eller videre betydning alt efter fagets videnskabelige tradition. For et fag som dansk er det f.eks. bestemt, at eleven i arbejdet med de forskellige genrer skal opnå kendskab til forskellige kulturelle strømninger, ”herunder teknologiske og etiske problemstillinger” (Bekendtgørelse nr. 524, 15.6.2000, par. 20). I samfundsfag skal indgå tværfaglige forløb, og mindst ét forløb skal gennemføres sammen med teknologi, og mindst et skal have ”udgangspunkt i en international problemstilling.” (Bekendtgørelse 524, 15.6.2000, fagplan, samfundsfag niveau C). *Dermed søges det faglige samspil styrket.*

Projektorganisering af undervisningen har været en væsentlig del af uddannelsens særpræg fra begyndelsen af 1982. Projektforløb (med produktfrembringelse) indgår i både teknik og teknologi, og afslutningsprojekterne er eksamensprojekter. De får en særlig placering i skoleforløbet, fordi projekterne skal gennemføres i den særlige projektperiode adskilt fra den almindelige undervisning.

Til forskel fra bestemmelserne for den almengymnasiale uddannelse omfatter htx-bestemmelserne også visse arbejdsformer i faget. Dette ses såvel i de generelle formuleringer som i målformuleringerne for de enkelte fag. I 1995-bekendtgørelsen blev intentionerne om sammenhængen mellem det faglig-indholdsmæssige og undervisnings- og arbejdsformerne tydeliggjort i det indledende, overordnede afsnit om undervisningen. Et sådan afsnit findes tilsvarende i hhx-bekendtgørelsen fra 1995, men som et særligt htx-forhold er et punkt yderligere tilføjet:

Undervisningen inddrager projektforløb, herunder projekter med vægt på tværfaglighed, hvor eleven kombinerer viden fra flere af uddannelsens fag. (Htx-bekendtgørelse nr. 462, 9.6.1995 par. 9 stk. 3)

- en formulering, der stort set uændret videreføres i 2000-bekendtgørelsen.

Også i de enkelte fag understreges sammenhængen i henseende til indhold og arbejdsformer. I de overordnede mål for teknologi (B-niveau) hedder det eksempelvis, at eleven skal kunne ”arbejde projektor organiseret, problemløsende og tværfagligt og udvikle praktiske løsningsforslag” (Bekendtgørelse nr. 524, 15.6.2000, par. 15 stk. 3). I det overordnede mål for teknikfagene er det tydeligt, hvordan eleven ud over at besidde faglig viden selvstændigt skal kunne gennemføre projektforsøg, kunne søge, bearbejde og formidle relevant information og kunne inddrage viden fra andre faglige områder (Bekendtgørelse nr. 524, 15.6.2000, par. 15).

De kraftige intentioner om at skabe sammenhæng mellem indhold og arbejdsform afspejler sig i eksamensbestemmelserne. I de to fag teknologi og teknik indgår projektet i den mundtlige prøve, og det fremgår, at prøvekarakteren ”gives på grundlag af en samlet bedømmelse af projektrapporten, med tilhørende resultater af det praktisk udførte, og den mundtlige prøve.” (par. 24, stk. 3). Karakteren i projektarbejde ”gives for elevens evne til at kombinere viden fra forskellige fag, jf. par. 11, stk. 2, og kombinere teori og praktik i et projekt.” (par. 24, stk. 4).

Sammenlignet med hhx ses *bestræbelsen på at udvide det tværfaglige og problemløsende element ikke mindst gennem projektlignende arbejdsformer* endnu tydeligere i htx-bestemmelserne.

Det almene gymnasium. Gymnasiebekendtgørelsernes design har tydeligt ændret sig i løbet af perioden fra 1987-bekendtgørelsen til bekendtgørelsen fra 1999. I 1987-bekendtgørelsen (*Bekendtgørelsen om gymnasiet, nr. 589, 10.9.1987*) og i 1993-bekendtgørelsen (*Bekendtgørelse om gymnasiet, studentereksamen, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, nr. 319, 19.5.1993*) går der umiddelbart til de hårde fakta, studentereksamens struktur. Den første paragraf omhandler gymnasiets opbygning i de to linjer, den sproglige og den matematiske, obligatoriske fag og valgfag, niveauer osv. Et tilsvarende kapitel findes også i 1999-bekendtgørelsen (*Bekendtgørelse om gymnasiet, studentereksamen, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, nr. 411, 31.5.1999*), men her er det rykket ned i andet geled; forinden vil man finde et nyt kapitel 1, benævnt ”Studentereksamen”. I denne paragraf betones (som noget nyt), at

Undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindelig og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse. Som et led i dette skal både skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen

1) fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet,

- 2) fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen,
- 3) fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, samtidig med at elevernes beredskab til at håndtere forandringer styrkes og
- 4) inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse og bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed. (Bekendtgørelse nr. 411, 31.5.1999, par. 1)

I 1999-bekendtgørelsen har man med andre ord fundet det nødvendigt eller i hvert fald hensigtsmæssigt nøjere at udlægge gymnasielovens kortfattede bestemmelse om gymnasiets dobbelte formål – det studieforberegende og det almindendannende – og at understrege, at undervisningen skal udgøre en helhed. Helhedsbestemmelsen får dog lov til at stå som en slags isoleret knopskydning på bekendtgørelsen. Den har ikke – som det kunne ses i bestemmelserne for hxx og htx – yderligere afsmittende effekt i teksten.¹⁹

Men to ændringer 1999-bekendtgørelsen vil kunne forstås i forlængelsen af det ræsonnement om undervisnings- og kompetenceudvikling, der melder sig som et nyt udviklingspres. Det gælder *dels* en ændring, der generelt angår fagbilagene, *dels* en ændring, der består i overgang fra ugenorm til årnorm.

Opbygningen af *fagbeskrivelserne* i det almene gymnasium var før 1999 disponeret i afsnit vedrørende formålet, undervisningen, undervisningens indhold samt eksamen. I 1999-bekendtgørelsen hedder afsnittene 'Identitet og formål', 'Undervisningsmål', 'Undervisningen' samt 'Eksamen'. Borte er afsnittet 'Undervisningens indhold'.

I det nye afsnit Identitet og formål søges fagets identitetsmæssige kerne kortfattet udtrykt. Her nævnes det helt principielle, de helt generelle spørgsmål, faget stiller. Hvad eleven skal opnå som følge af undervisningen i faget følger i afsnittet Undervisningsmål, hvor der er tilstræbt en vis operationalisering af formuleringerne (af typen eleven "skal opnå" eller "skal kunne"). Identitetsbeskrivelsen giver 'retning' (faget som en særlig betragtningsmåde eller en samling betragtningsmåder af et felt frem for et bestemt stof). Rækken af mål, der skal være resultatet af undervisning, giver det afsluttende niveau. *Derved reguleres faget i højere grad via 'retning'*

¹⁹ Det er rimeligt at antage, at betoningen af helhedspræget er en retorisk imødegåelse af den udvikling, der skete med indførelsen af valggymnasiet med bekendtgørelsen fra 1987. Valgstrukturen udgør et relativt afgørende brud i retning af individualisering af elevernes uddannelsesforløb. Strukturen gør det praktisk set vanskeligere at etablere arbejdsmæssige relationer mellem fagene. Endvidere udløser den et vist konkurrencepres (valg)fagene imellem, der kan betyde, at fagene hver især søger at markere deres berettigelse ved specifikke stoflige krav. Dette registreredes allerede ved udarbejdelsen af bekendtgørelsen som et problem. Skolehistorikeren Harry Haue anfører, at man havde nedsat et ministerielt koordineringsudvalg, der skulle sikre sammenhæng og ensartethed i krav og niveau i fagene og i arbejdsbyrden for eleverne, men dette arbejde lykkedes kun delvist. Man måtte slå sig til tåls med at lægge vægt på, at der, hvad den overordnede helhed angik, "ville tegne sig nogle sammenhænge for eleverne, og at klassens eller holdets lærere burde gøre opmærksom på, i hvilke fag en konkret problemstilling også kunne behandles" (Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998: 358).

og 'outputkontrol' (det operationaliserede mål) frem for ved indholdsbestemmelser – et større råderum for lærere og elever, hvad valg af stof og stofmængde angår, jf. hvad jeg omtalte ovenfor i forbindelse med hhx (se s. 68): Bestemmelsen vil gøre det muligt i højere grad at vælge f.eks. problemorienterede arbejdsformer eller at indgå i tværfagligt samarbejde. En nøjere læsning af fagbilagene synes dog ikke at give belæg for en større forskydning fra indholdsbestemmelse til målbestemmelse.

Fra og med 1999-bekendtgørelsen har man endvidere forladt ugenorm og er overgået til *årsnormsbestemmelse*. De enkelte fags lektionstal er nu angivet med det antal timer pr. år, der skal undervises. Med denne ændring bliver mere *fleksibel tilrettelæggelse* mulig. Det enkelte fags timer kan samles i perioder eller blokke, hvilket giver plads til arbejdsformer med andre rytmer end den almindelige klasseundervisning – længerevarende gruppearbejde, projektarbejde, ekskursioner osv.

Sammenlignet med f. eks. hhx og htx slår *kompetencedrejningens uddannelsesmodernisering med andre ord ikke så stærkt igennem i regelsystemet for det almene gymnasiums vedkommende*. Men man kan se, at ministeriet i løbet af og især i slutningen af 1990'erne søger at påvirke det almene gymnasium ved en '*faciliterings- og kampagnestrategi*', hvor der ved regelændringer åbnes for nye pædagogiske muligheder og ved temabestemt støtte opfordres til udviklingsarbejde – jeg tænker til dels på UVD-projektet (se ovf. s. 14) og især på årsnormsbestemmelsen og *Udviklingsprogrammet* – men der stilles ikke deciderede nye krav.²⁰

Der behøver dog selvsagt ikke at være identitet mellem formelle ændringer og praksisændring. Hhx blev evalueret tre år efter 1995-reformen, og her peger man f.eks. på, at lærerteam langt fra altid betyder faglig koordination og fællesfaglig indsats (Undervisningsministeriet 1998a). I *Evaluering af htx-uddannelsen*, der kom i 1999, konstateres, at projektundervisning især i naturvidenskabelige fag er almindelig, men det kniber mere med de humanistiske fag, samt at egentlig tværfaglighed sjældent praktiseres (Undervisningsministeriet 1999a). Da *Udviklingsprogrammet* lanceres, byder mange gymnasier ind med projekter. Imidlertid kniber det med projekter af mere omfattende karakter, og specielt synes den didaktiske sammenhæng og refleksionen over relationen mellem programmets overordnede mål, skolernes mål og udformningen af de konkrete udviklingsprojekter på den enkelte skoler sparsom (Beck m.fl. 2003a).

Gennemgående synes evalueringerne at pege på *vanskeligheder i forbindelse med tværfaglighed og lærersamarbejde*. Særligt her synes en vis træghed at opstå.

²⁰ Samtidig ligger det dog tydeligvis i kortene – og det siges også ganske åbent – at program og ændringer peger frem mod en mere samlet reform. Der udlægges med *Udviklingsprogrammet* så at sige en øvebane.

Det interessante i kompetencedrejningen i den uddannelsespolitiske debat er den omfattende argumentationsfigur, der etableres – *en figur, der rækker fra globalisering og teknologi til undervisningens procesformer*. Dette ræsonnement fører som noget nyt den styringsmæssige interesse ud over uddannelsernes struktur. Hermed sættes uddannelsernes effektivitet under pres på en ny måde. Man kunne derved tale om en uddannelsesøkonomiens ’humanisering’, idet effektivitetskravenes personlige aspekter med kompetencebegrebet øges: udviklingen af de holdningsmæssige kvalifikationssider. Lige såvel kunne man dog tale om uddannelsesøkonomiens rationalisering, idet de humane aspekter tænkes ind i et økonomisk ressourceperspektiv.²¹ Afgørende i relation til udviklingspresset på uddannelserne er, at der hermed stilles krav, der *rummer politiske oversættelser helt ind i kerneaktivitetens processer*. Det er iøjnefaldende, hvordan undervisningens organisatoriske niveau kommer i politisk fokus, for at undervisningen kan facilitere udviklingen af disse kapaciteter hos eleverne.

Reform 2005: Modernisering af gymnasiet – aktiviteter og struktur

I skrivende stund tegner sig konturer af gymnasiereformen i 2005 på baggrund af en aftale mellem regeringen og en række af folketingets partier fra maj 2003 (Regeringen 2003a) og et lovudkast med bemærkninger fra juni (Regeringen 2003b). Reformen synes at være en videreførelse af de tendenser, man har kunnet spore i det sidste tiårs formelle ændringer og dermed en operationalisering af den hidtidige ministerielle faciliterings- og kampagnestrategi.

I aftalepapiret henvises til behovet for ”udviklingen af ny faglighed og relevante kompetencer, som matcher behovene i et videnssamfund” (Regeringen 2003a: 1). I bemærkningerne til forslagsudkastet formuleres begrundelsen i antagelsen om en ny vidensøkonomi mere udpenslet:

Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab skaber nye videns- og færdighedsområder, som skal medtænkes i mål og rammer for uddannelserne, fagene og undervisningen, og som øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs af fag og fagområder. En øget internationalisering inden for teknologi, økonomi, videnskab, kultur og uddannelse indebærer også, at omlægninger af uddannelserne, udvikling af ny faglighed og relevante

²¹ Den helhed af det faglige og personlige, Kompetencerådet hævder som nøgleelement i den tidssvarende kapacitet (se s. 59) truer dog hele tiden med at falde fra hinanden i den politiske retorik. Efter VK-regeringens tiltrædelse i 2002 er der delvis sket et retorisk skift, som allerede kan aflæses i dens oplæg *Bedre uddannelser* (Regeringen 2002). Ordet faglighed optræder nu hyppigere og betones stærkere, kompetencebegrebet og dets holdningsmæssige aspekter er knap så fremtrædende. Den logik, der tidligere er blevet hævdet i sammenhængen mellem undervisning og eksamen (at eksamen også undervisningsmæssigt bør afspejle ændrede arbejdsformer), er således også delvist blevet anfægtet ved regeringens modstand mod gruppeeksamen. Den grundlæggende dagsorden bag forandringsinitiativerne synes dog alligevel ikke afgørende ændret.

kompetencer, som matcher behovene i et videnssamfund, er helt afgørende for, at Danmark kan være i front. (Regeringen 2003b: Bemærkninger, pkt.1)

Det er værd at bemærke, at skønt der er en del sammenfald tekstligt mellem aftalepapiret fra maj og det senere lovudkast og tilhørende bemærkninger, er der dog en tendens til, at det kompetenceudviklende fremstår mest råt i aftalepapiret. I lovudkast og bemærkninger er det ofte balanceret ud mod det almindelige sigte. Alligevel angiver også udkastet *en tydelig forskydning i begrundelsen af den gymnasiale uddannelse: kompetence, henholdsvis studiekompetence er langt tydeligere markeret på formålsniveau, end det tidligere har været tilfældet, og karakteren af nøglebegreb er understreget.*

I det efterfølgende skal jeg først fokusere på begrebet studiekompetence. Derefter skal det forfølges, hvordan kompetencedrejningen sætter sig igennem i uddannelsens nye bestemmelser og struktur. Endelig skal konkluderes, hvordan dette kan ses som et tilskud til moderniseringens 'organisatoriske frisættelse'.

I det hele taget er formuleringerne vedrørende formål kraftigt udbygget. Under afsnittet vedrørende uddannelsens formål nævnes det målrettede mod de videregående uddannelser, henholdsvis studiekompetence tre gange før dannelsesopgaven indføres i teksten (henholdsvis par. 2 stk. 1-3 og stk. 4 og 5). I *den nugældende lov* for det almene gymnasium, 1999-loven, nævnes i paragraf 1, at uddannelsen skal give "det nødvendige grundlag for videregående studier" og at undervisningen endvidere "skal bidrage til elevernes personlige udvikling" (LBK nr. 754, 8.8.2000). I *lovudkastet* til reformen, paragraf 1, indføres formuleringen af det såkaldt dobbelte formål fra Gymnasiebekendtgørelsen fra 1999 (Bekendtgørelse nr. 411, 31.5.1999), og derpå tilføjes i udkastets paragraf 2 i det første stykke, at uddannelsen er "målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion, og som primært sigter mod videregående uddannelser." Tilføjjelsen *på denne fremrykkede plads* må forstås som et signal om en ønsket effektivisering af uddannelsen via et mere *målrettet optag*. I stk. 2 understreges det studieforberedende da også (og det almindelige indrangeres herunder):

Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig uddannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.
(Regeringen 2003b: par. 2 stk. 2)

Derved viser studiekompetencebegrebet sit slægtskab med den mere traditionel-økonomiske kvalitetstænkning, jævnfør *Kvalitet i uddannelsessystemet* (jf. s. 50). Imidlertid sammenkædes det studieforberedende efterfølgende med kompetencedrejningen og indgår derved i den udvidede kvalitetstænkingsfigur fra *Udviklingsprogrammet* (jf. s. 54):

Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale. (Regeringen 2003b par. 2 stk. 3)

Nykonstruktionen 'Grundforløbet' kan ses i samme dobbeltlys. Grundforløbet har ifølge bemærkningerne en signalfunktion, idet det klart skal markere overgang fra folkeskole til gymnasium og derved understrege elevernes valg af en skole med videregående studieprofil.

Studiekompetence bliver derved et prioriteret begreb i gymnasireformen, der skal pointere det udvidede effektivitets- eller kvalitetsbegreb samtidig med, at et mere traditionelt begreb herom skal honoreres.

Kompetencebegrundelsen rækker nu ind i uddannelsens aktiviteter, i faglighed som noget tæt forbundet med undervisningsformer. Jeg vil hæfte mig ved to ting, en ændret fagbeskrivelse og strukturelle forandringer i uddannelsens opbygning.

Forskydningen fra indholds- til målbestemmelse af fagene kan ses i sammenhæng med kompetencebegrebets implementering i undervisningen. På den ene side fastholdes kontrolfunktionen, men nu betones det, at det specielt gælder kernestof – ”Målene skal være tydelige, forpligtende og direkte anvendelige til styring af undervisningen” (Regeringen 2003b: Bemærkninger 4.2.). Samtidig fremhæves, at denne skelnen mellem kernestof og andet på den anden side gives øget ”frihed for de enkelte skoler og kurser, lærere samt elever og kursister til inden for visse, centralt fastsatte rammer selv at bestemme, hvordan undervisningen – såvel indhold som form – skal gennemføres” (Regeringen 2003b: Bemærkninger, pkt. 4.3). Målbestemmelse – og sontring mellem faglige kerneområder og andre – vil i højere grad give et sådant rum for alternative tilrettelæggelser og undervisningsformer.

Nyskabelser i uddannelsernes strukturelle opbygning. Der skelnes mellem Grundforløb, jf. ovenfor, og Studieretningsforløb. *Grundforløbet* introducerer den nye skoleforms indhold og den anvendte arbejdsmåde. Herefter vælges *studieretning*. I begrundelsen for opdelingen i studieretninger angives, at der herved ”første gang siden 1950erne [skabes] mulighed for fagsamarbejde både inden for fællesfag, inden for studieretningsfag og på tværs af fællesfag og studieretningsfag” (Regeringen 2003b: Bemærkninger 3). *Almen studieforberedelse* er en strukturel nydannelse, der skal underbygge dette. Der afsættes en timeramme gennem alle tre år til ”almen studieforberedelse” (det almene gymnasium) eller ”studieområdet” (de erhvervsgymnasiale uddannelser), hvor undervisningen skal lægges særligt tilrette med henblik på tværfaglig indsigt og overblik. Formålet er, som der står, at *opdatere faglighedsbegrebet*. Kompetencebegrebets handleorientering (jf. s. 60) slår tydeligt igennem i den efterfølgende sætning: ”Herved udvides uddannelsernes målsætning

til at omfatte såvel fagligheden i sig selv som evnen til at anvende det lærte i relevante situationer.” (Regeringen 2003b: Bemærkninger 5.5).

Reformen søger dermed at skabe rammer for en forandret undervisning, der både sætter den indholdsmæssige og formmæssige side i spil, sådan som kompetenceræsonnementet synes at tilsige. Man ser i den forbindelse to styringsformer i sving parallelt. Der er både tendenser i retning af mere overordnet og målorienteret styring – øget råderum for tilrettelæggelse af aktiviteterne og udvælgelse af stof – og traditionel regelstyring. Det er især værd at lægge mærke til, at når det gælder styringen af undervisningsaktivitetens art skiftes til regelstyring, idet der fastsættes rammer for, i hvilket omfang forskellige arbejdsformer og tilrettelæggelsesformer anvendes (Regeringen 2003a: 15). Når det kommer til kerneaktiviteternes processide, synes det åbenbart nødvendigt at tage højde for en vis træghed ved klassisk bureaukratisk styring.

*Fra institution til strategisk enhed.*²² I lovudkastet er amternes koordinerende rolle ganske vist nævnt, hvad uddannelsesudbudet angår, mens det bemærkes i aftalepapiret, at erhvervsskolerne som selvejende og taxameterstyrende institutioner selv kan bestemme. Men reformen vil – alt efter hvordan amterne vil udføre den koordinerende opgave – efter alt at dømme betyde et øget råderum også for det enkelte almene gymnasium. Alle skoler skal tilbyde et minimum af studieretninger, men studieretningens sammensætning af fag og den skoleprofil, det samlede udbud af studieretninger vil udgøre, vil *åbne for strategiske overvejelser* både i områder, hvor de almene gymnasier ligger tæt, og i mere tyndtbefolkede områder, hvor der kan indgås strategisk samarbejde med én eller flere af de øvrige gymnasiale uddannelser. Den udvidede fleksibilitet (overgang til målbestemmelser, nye fleksible muligheder for undervisningstilrettelæggelse) kan virke i samme retning. Skolerne kan nu konkurrere på forhold, der ligger tæt på kerneydelsen, dvs. både på faglig profil, på undervisningens form og på årets tilrettelæggelse.

Det betyder større responsivitet, men det *ændrer også udviklingspresset på skolen afgørende*. Nu vil *udviklingspresset først og fremmest rettes mod organisationen som helhed*, idet institutionens moment af ’strategisk enhed’ øges. Ledelsesprocesser vil således skifte karakter. Elementet af strategisk ledelse vil øges, dels på området driftsmæssig og administrativ ledelse for at få den lokale økonomi til at hænge sammen med de foretagne valg, dels på området pædagogisk ledelse (idet det pædagogiske nu tydeligere vil indgå i skolens strategiske profil), og dels på

²² Det skal understreges, at denne analyse både er foretaget før vedtagelsen af det endelige forslag, før Strukturkommissionen har barslet med sine forslag til nedlæggelse af amterne og en ny regionsopdeling, ligesom diskussionen/de fakto-beslutningen om de almene gymnasiers overgang til selveje og taxameterfinansiering ej heller indgår.

personaleledelsesområdet f.eks. i forbindelse med lærernes (strategiske) kvalifikationsudvikling (Raae og Abrahamsen 2004).

Med gymnasiereformen synes *retrospektivt således både den politiske retorik og de initiativer*, der i den tidligere analyse fremstod som fragmentariske og modsætningsfulde spor af 'projekt modernisering af den offentlige sektor' (se s. 45ff.), *at udgøre en mere samlet helhed.*

1.3 Ændringer i den kulturelle og institutionelle omverden – et andet pres på den fagprofessionelle.

Således afdækker analyserne i kapitlets to foregående afsnit afgørende momenter i 1990'ernes forandringspres på gymnasieskolen. Afdækningen foregår i to dimensioner – et pres fra neden, her forstået som presset på lærernes undervisningsrutiner afsat af forandrede livsverdensforhold, og et pres fra oven ved de regulative og normative forandringer, der indgår i de politiske projekter 'projekt modernisering af den offentlige sektor' og 'projekt modernisering af uddannelserne'.

Jeg fandt således, at hvor presset fra neden syntes at kunne opsuges af lærerne individuelt – evt. ved 'en undervisningsmodernisering' i form af tilførsel af nye teknikker (jf. PEEL/AFEL-projekterne) – retter presset fra oven sig mod organisationsniveauet. Det sker ad to veje, nemlig dels ved strukturelle forandringer, der indebærer nye styringsrelationer mellem det centrale politisk-administrative niveau og institutionerne, dels ved mere indholdsspecifikke og sektororienterede initiativer, der som noget nyt orienterer sig mod selve aktivitetsformen i kerneydelsen.

Begge aspekter i presset fra oven indeholder en fælles intention om *dynamisering*. Det første ved en ny retorik om den fleksible og responsive offentlige organisation. Det andet ved en ny-italesættelse af den nationale uddannelse som nøgelfaktor i en ny samfundsøkonomisk situation (vidensøkonomi). Som følge af kompetencedrejningen aktualiseres undervisningens mere formaldannende og procesbetonede islæt, og krav om undervisningens løbende udvikling aktualiseres. Herved kommer undervisningens organisatoriske niveau i søgelyset for reformbestræbelserne - et fokus, der har konsekvenser videre op i den organisatoriske struktur, idet dette nye fokus såvel lægger et forandringspres på lærernes undervisningspraksis som på lærernes organisering om denne (tværfaglighed og teamorganisering).

Analysen viser tillige, at reformen i 2005 så at sige samler en række af de ændringer og nyskabelser op, som er sket op gennem 1990'erne. Disse elementer kan nu tydeligere ses i et samlende politisk ræsonnement om uddannelsens kompetenceudviklende effekt og et nyt behov for løbende, strategisk udvikling af uddannelsesinstitutionerne selv. Flere af de enkelte elementer kan indrangeres som midler – 'værktøjer' – i realiseringen af en organisation, der skal kunne udnytte et øget handlerum, en selvstændig profil osv. Styrket ledelse (i det almene gymnasium) og et vist øget driftsmæssigt råderum, ny tid og løn, systematisk medarbejderudvikling o.l. synes målrettet en sådan 'strategisk gearing' af organisationen. At institutionerne sådan søges trimmet er selvfølgelig ikke ensbetydende med, at de forventninger, der rettes mod dem, uden videre honoreres. Her kan der meget vel tænkes en række knaster, sådan som også tidligere reformevalueringer antyder (jf. s. 72). Som et eksempel, der synes at *forgrube et sådant træghedsproblem*, skal pædagogikumreformen fra 2002 analyseres.

Perspektiverende: Pædagogikumreform 2002 som refleks af et strategisk matchproblem

Den nye gymnasielæreruddannelse vil kunne ses som en forhåndserkendelse af, at de forandringer, der nu trænger sig på, indebærer visse vanskeligheder. To evalueringsrapporter, udgivet af Uddannelsesstyrelsen, benævner mere eller mindre eksplicit problemet som en ikke-sammenhæng mellem den eksisterende medarbejderkapacitet og den, man ønsker. Begge rapporter evaluerer udvalgte aktiviteter i det almene gymnasium i forbindelse med *Udviklingsprogrammet*.

Den første, der udkommer i to dele (Damberg m.fl. 2000: *Fleksible arbejdsrammer og udvikling* samt Damberg m.fl. 2001: *Fleksible arbejdsrammer og praksis*) nævner, at øget vægt på det generelle kompetenceniveau sandsynligvis vil medføre øget brug af lærerteamorganisering, og at dette forventeligt vil give kollegiale tilpasningsproblemer (Damberg m.fl. 2000: 23), hvilket senere, i anden del af rapporten, bekræftes på baggrund af interviews og rapporteringer fra skolerne. Man peger på et behov for efteruddannelse:

I forbindelse med det øgede konfliktpotentiale [som de nye kollegiale organisationsformer indebærer] nævnes af flere lærere, at en 'professionalisering'/ efteruddannelse i forbindelse med selve lærersamarbejdet kunne være ønskelig. (Damberg m.fl. 2001: 32)

Den anden rapport evaluerer en bredere række af forsøgs- og udviklingsinitiativer under *Udviklingsprogrammet* (Beck m.fl. 2003a og b: *Udviklingstendenser i det almene gymnasium*). I et perspektiverende kapitel diskuterer evalueringsgruppen nogle overordnede problemstillinger på baggrund af evalueringen – bl.a., at det øgede

lærersamarbejde også ”har tydeliggjort en række hidtil uudsagte konflikter mellem faglige og pædagogiske holdninger” (Beck m.fl. 2003a: 48). Man finder, at de eksisterende skolekulturer sættes under pres, idet individualismen nu kan blive et organisatorisk problem, der vil udfordre den traditionelle, men ikke altid så synlige ledelse:

Dette spørgsmål er endnu et aspekt af den vanskelige udvikling af en organisationskultur, som på den ene side er baseret på individualisme, men på den anden side har brug for udvikling af en samarbejdskultur for at kunne håndtere de problemstillinger, som den stilles overfor. (Beck m.fl. 2003a: 56)

Øget samarbejde, arbejde på tværs af faggrænser, nye arbejdsrytmer med en vis kollegial afhængighed er alle ingredienser i den ’oversættelse’ til uddannelserne, der sker af kompetencebegrebet – samtidig synes konfliktpotentialer at øges.

I den nye pædagogikumordning for det almene gymnasium, der trådte i kraft august 2003, bliver en ny forståelse af gymnasielærerprofessionalisering kendelig – en professionalisering, der kan ses som en afspejling af ønsket om disse undervisningsmæssige og organisationsmæssige forandringer. Forinden udkom en evaluerende rapport om pædagogikum (Undervisningsministeriet 2002). Her peges på for ringe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum. Man finder, at uddannelsen som helhed kun i ringe grad udruster kandidaterne til at varetage de opgaver i gymnasiet, der beskrives i *Udviklingsprogrammet*, bl.a. de nye undervisnings- og tilrettelæggelsesformer og de øgede samspil mellem fagene (Undervisningsministeriet 2002: 12ff.). I rapporten sammenfatter man de mest markante ændringsønsker. Her nævnes, at uddannelsen nu skal *svare til de brede kompetencekrav*, der stilles til gymnasiuddannelsen, samt at *løbende faglig og pædagogisk udvikling af hele skolen er en del af det almindelige lærerarbejde*, og ikke mindst at såkaldt *selvstændighedsfremmende arbejdsformer er en del af håndværket* (Undervisningsministeriet 2002: 18). Undervisningsfærdighed forstås nu i en ny, bred betydning – en betydning, der omfatter *indsigt og færdighed i at indgå i vejledning og supervision* samt *indsigt og færdighed i at arbejde sammen med andre lærere* om undervisning såvel i det enkelte fag, på tværs af fagene, som om skole- og organisationsudvikling. Disse ønsker finder tydeligvis frem til den efterfølgende bekendtgørelsestekst (se *Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de almene gymnasiale uddannelser, bekendtgørelse nr. 477 18.6.2002*: par. 5). Rapporten, *Pædagogikumbekendtgørelsen* og den tilhørende vejledning (*Vejledning vedrørende pædagogikum i de almene gymnasiale uddannelser, 20.3.2003*) kan ses som centrale initiativer i institutionaliseringen af især *to momenter i en ny professionsforståelse*: et stærkere beredskab til pædagogisk refleksion og

installeringen af en 'organisationskompetence', en færdighed i at agere som medlem af en organisation under øget udviklingspres.²³

Først om *den professionelle refleksion*: I vejledningen søges det mesterlæreprincip, der karakteriserede det tidligere praktiske pædagogikum, opblødt. Den tætte enhed mellem det vejledende og det bedømmende justeres, idet udtalelsen udfærdiges af kursusleder og tilsynsførende og ikke af vejledere, og idet der inddrages andre lærere på skolen til vejledning i begrænsede opgaver. Men mesterlæreprincippet justeres også ved indførelse af nye metoder: ny 'setting' for vejledningssamtalen og indførelse af portefølje og logbog, der ved formalisering skal øge kandidaternes praksisrefleksion i uddannelsen. Endvidere vil der over det normalt to-årige forløb være tale om en mere udtalt progression, hvor man overgår fra vejledning til supervision og ender med gensidig eller kollegial supervision.

Dernæst med henblik på *organisationskompetencen*: For at tilgodese kvalifikationskravet om mere organisationsmæssig indsigt er uddannelsen udbygget med et teoretisk kursus i organisationskultur og skoleudvikling:

Målet er, at kandidaten opnår indsigt i centrale forhold om skolens organisation og kultur, så vedkommende aktivt kan forholde sig til og indgå i samarbejde, beslutningsprocesser og udviklingsaktiviteter på skolen/kurset. (Bekendtgørelse nr. 477 af 18.6.2002, bilag 1, 2d)

Forandringerne i uddannelsen understreges af de inspirationspunkter til den afsluttende udtalelse, som vejledningen nævner. Ud over forhold vedrørende mere personlige underviserkvalifikationer og et område, der handler om det undervisningsmæssige håndværk, skal nu også "Den reflekterende praksis" og "Lærersamarbejde og udviklingsaktiviteter" kommenteres (Vejledning vedrørende pædagogikum 20.3.2003: 28).

Pædagogikumreformens udformning kan derved ses som et forsøg på foregribelse af et problemkompleks – en indsats for at *imødegå et truende mismatch mellem ændrede forventninger til uddannelsen og den eksisterende kapacitet på skolerne*. Både kravene til kandidaterne om øget praksisrefleksion og om 'organisationskompetence' kan ses som en foregribelse af konflikter ved omstilling af undervisningen til former, der indebærer mere samarbejde, men også større gensidig kollegial afhængighed, og generelt til en undervisning, der i højere grad skal orientere sig efter den enkelte

²³ Jimmy Burnett Nielsen skriver herom "Hvor stort samfundets ønske er om at professionalisere gymnasielærerstanden illustreres måske bedst ved at lave et enkelt nedslag [i vejledningen til pædagogikumbekendtgørelsen] i afsnittet om kandidaternes portefølje og logbogsarbejde. Her forekommer adjektivet 'professionel' så hyppigt, at teksten mættes med dette ords bagvedliggende intention og får en næsten messende karakter: 'det daglige, *professionelle* virke', 'kandidatens udvikling til *professionel* lærer', 'kandidatens *professionelle* udvikling', 'opøvelsen i den *professionelle* gerning', 'opøvelse af kandidatens evne til *professionel* (selv-)refleksion', og 'at danne sig en forestilling om sin *professionelle* progression' ". (Nielsen 2003:10f)

organisations strategiske og foranderlige udmøntning af målene end efter detaljerede centrale bestemmelser for fagene.

Med udviklingsprogram og reformer søges et institutionelt omverdenspres normativt og regulativt ført helt frem til kerneaktiviteten. Til forskel fra de omverdensforandringer, der blev analyseret i kapitlets første del og som jeg førte tilbage til kulturelle livsverdensforskydninger, er der i det sidste tilfælde tale om eksplicite og politisk-styringsmæssigt baserede ændringer. Begge tilfælde udgør for så vidt et forandringspres på undervisningen, men forskellen er afgørende: i *det første tilfælde* ser man *udvikling af undervisningen som led i fortrinsvis individuelt anlagte adaptationer af oplevede ændringer* af vilkårene for undervisningen – vilkår, der knyttes til eleverne og muligheden for individuelt som lærer at gennemføre, hvad man oplever som en meningsfuld praksis. Rationaliteten i *det andet tilfælde* er knyttet til et *samfundsmæssigt effektiviseringsønske* i såvel en snævrere betydning (overvejelser vedrørende fortrinsvis økonomiske input-outputforhold) som en bredere, mere kvalitativ forandring (kompetencedrejningen af uddannelserne). Og i dette tilfælde kræver tilpasningen organisatorisk forandring.

I henseende til spørgsmålet om træghed er det vigtigt at bemærke, at udgangspunktet i dette andet tilfælde ikke er lærernes umiddelbare oplevelse af en eventuelt dysfunktionerende praksis. Forandringsintentionerne udspringer derimod af en centralt foretaget nytolkning af skolens opgave. Det er en opgave, der knytter an til et økonomisk rationale (om end økonomi i en bred, 'humaniseret udgave'), som først dernæst så at sige skal oversættes ind i et undervisningsmæssigt rationale, der til gengæld har følger for arbejdsdeling og koordination. Og centralt i denne afhandlings analyse er det, at der allerede med *Udviklingsprogrammet*, siden med reformen af læreruddannelsen i det almene gymnasium og den kommende gymnasiereform fra et politisk niveau *er foretaget en oversættelse på et overordnet, henholdsvis normativt og regulativt niveau, der (som et nyt aspekt især for det almene gymnasiums vedkommende) rækker ind i lærerens etablerede praksis og i de organisationsformer om arbejdet, hvori han indgår.*

Det er nu spørgsmålet, hvorvidt denne forandringsintension uden videre lader sig transportere ind i lærernes konkrete praksishorisont. Det ny, næsten emfatiske begreb om lærerprofessionalisme og professionel refleksion i den nye læreruddannelse kan afspejle en anelse om det besværlige heri.

2. X-GYMNASIUM. EN SKOLEKULTUR UNDER UDVIKLINGSPRES

Dette kapitel udgør anden del af den fortrinsvis empirisk anlagte analyse. Det empiriske nedslag nu er skolekonkret. Kapitlets empiri er fra et udviklingsprojekt på et alment gymnasium, et projekt, der bestod i en implementering af centrale elementer fra *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* og den kompetencedrejning af pædagogikken, dette program er udtryk for. Herigennem tematiseres spændingen mellem det indholdsmæssige aspekt af moderniseringen af det almene gymnasium og de eksisterende antagelser i kulturen nu konkret og på organisationsniveau.

Dermed skiftes felt fra det organisationseksterne til det interne, og der skiftes perspektiv. Analysen er i det følgende orienteret mod *skolen som en mentalt organisationsrum* – en lokal, organisationstilknyttet kultur.

Empirien består således fortrinsvis af udsagn herom fra kulturens egne medlemmer. Via fortolkende analyse af disse udsagn konstrueres grundlæggende antagelser om virkelighed etc., der er organisationens, og som udgør momenter i kulturens reaktion på forandringspresset.

Analysen viser, at udviklingsprojektets krav til ændrede undervisningsrutiner og til den kollegiale organisation om undervisningen *udfordrer en række grundlæggende antagelser om organisation og lærerarbejde i kulturen*. Af lærerne opleves spændingerne som anfægtet autonomi i både faglig og personlig henseende, såvel vertikalt (i spørgsmål om ledelse) og horisontalt (den kollegiale dimension).

Længere drives analysen ikke. I de efterfølgende kapitler udfoldes den rationalitet, som antagelserne udtrykker, på et mere generelt teoretisk niveau i en organisationssociologisk og –psykologisk retning.

2.1 Analyser af gymnasiet som organisationskultur

I det følgende redegøres for andre analyser af det almene gymnasium som organisationskultur. Derved præciseres perspektivet i denne analyse.

Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann har som de første beskrevet værdier og antagelser i gymnasiekulturen ud fra lærernes videnskabelige faglighed (Gleerup & Wiedemann 1995). Gleerup og Wiedemann finder, at det videnskabelige menneskesyn er individualistisk, at den gensidige faglige respekt resulterer i store blufærdighedszoner mellem lærerne og at relationerne, domineret af den faglige autoritetstro tilsammen med menneskesynet betyder, at man ønsker den flade organisation (Gleerup & Wiedemann 1995: 160). Deres analyse indgår i en argumentation for nødvendigheden af at opøve evne til større kulturel selvrefleksion blandt gymnasieorganisationens medlemmer, hvilket ses som et værktøj i organisationsudvikling.

Birgitte Gottlieb og Carsten Hornstrup har fremstillet generelle træk ved den (almen-)gymnasiale kultur i et organisationsperspektiv (Gottlieb & Hornstrup 1998). Man beskriver lærerens store individuelle ansvar som et omdrejningspunkt for forståelsen af kulturen. Herfra stammer i deres perspektiv antagelserne om høj grad af individuel uafhængighed. Den høje grad af individuel afhængighed giver sig udtryk som manglende koordination og kontrol:

Decentralisering er udpræget, ligesom delegering af beføjelser, mens der er ringe feedback fra resultater til de processer, der går forud.” (Gottlieb & Hornstrup 1998: 13).

Kommunikationen er præget af ”høflig forsigtighed og distant hensynsfuldhed” (Gottlieb & Hornstrup 1998: 15), der kan fungere som kit på trods af modsætningsfulde forskelligheder, men som samtidig ofte betyder tab af, hvad der betegnes som reel kontakt. Dette træk betegner de som individualiseret konsensuskultur (Gottlieb & Hornstrup 1998: 16). Man beskriver den store opmærksomhed i organisationen knyttet til initiativer ’nedefra’, hvilket sættes i forbindelse med dominansen af lærergruppen uddannet i 70ernes antiautoritære universitetsklime. Ledelse opfattes snævert som kontrol. Lærernes hævde af stort individuelt råderum betyder tillige ringe mulighed for overordnet koordination og at samarbejdet ofte har uforpligtende karakter. Man finder, at diversiteten gør organisationen overlevelsedygtig, men svær at styre oppefra. Herimod argumenterer Gottlieb og Hornstrup for øget styrbarhed med henblik på kvalitetsudvikling og peger som modtræk mod individualismetendensen på øget samarbejde og teamorganisering som middel.

Gleerup og Wiedemann har siden foretaget en sammenlignende, empirisk analyse af kulturene i det almene gymnasium og hhx og htx (Gleerup & Wiedemann 2001). Her udbygges den tidligere analyse, jævnfør ovenfor. Man finder en orientering mod dels en faglig-videnskabelig udvikling, dels mod udviklingen i erhvervslivet karakteristisk for de erhvervgymnasiale uddannelser, mens man for det almene gymnasiums vedkommende finder det afgørende orienteringskrydspres

mellem den videnskabsbaserede udvikling og eleverne og deres kulturelle udvikling. Derved opstår ifølge Gleerup og Wiedemann en vis parallel mellem kulturen i det almene gymnasium og universitetet, karakteriseret som 'standen og stolen':

Her er den enkelte lærer ansvarlig for sit fag og dets videnskabelige dimensioner, hvorfor relationen til kollegerne ikke er fagdidaktisk begrundet [...], men funderet i den lidt mere abstrakte gensidige faglige respekt (standen), samt i det alment pædagogiske miljø. (Gleerup & Wiedemann 2001: 51)

Dette afsætter ifølge Gleerup og Wiedemann en præference for symmetriske relationer mellem organisationens medlemmer, og gør det organisatoriske til noget fjernt. Man hævder, at i det almene gymnasium vil det pædagogiske udviklingspres frembringe et skisma i form af opspaltning mellem faglighed og pædagogik, fordi nye undervisningsformer, lærersamarbejde etc. ikke i samme grad som på de erhvervsgymnasiale uddannelser er fagdidaktisk begrundet (jf. de erhvervsgymnasiale uddannelsers dobbelte orientering, se ovenfor).

Sammenhængende med den særlige faglige orientering rettes lærernes loyalitet følgelig i højere grad mod faglige netværk (den videnskabelige udvikling etc.) frem for mod organisationens fælles mål. Gleerup og Wiedemann hæfter sig ved det 'store rum' mellem lærerne. Man finder, at "man holder sig så at sige personligt fri, og det af hensyn til kerneydelsen, sandheden, som ikke må styres af hverken organisatoriske eller private hensyn" (Gleerup & Wiedemann 2001: 56f.). Endelig finder Gleerup og Wiedemann kulturen i det almene gymnasium karakteriseret ved det 'overtidslige', en overhistorisk eller al-tidslig ambition (der eksempelvis står i stærk modsætning til antagelser om den nødvendige udvikling på hhx-uddannelsen). Også dette træk føres tilbage til såvel det videnskabelig-faglige dannelsesmål.

Gleerup og Wiedemann vil med analysen bidrage til at differentiere spørgsmålet om udvikling af de tre uddannelser – så at sige at oversætte de udviklingskrav, eksempelvis *Udviklingsprogrammet* repræsenterer, til de tre specifikke skolekulturer, sådan "at de stærkeste sider bliver styrket og de svageste sider udfordret." (Gleerup & Wiedemann 2001: 61).

Ulla Senger har i afhandlingen *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet* foretaget en omfattende kulturanalyse af to forskellige almene gymnasier (Senger 2003). Senger hævder, at øget forandringshast stiller krav til lærerprofessionalisme og organisatorisk læring og finder, at evnen til refleksion er kernen heri. Analysen viser imidlertid, hvordan lærernes beskrivelse af deres praksis er karakteriseret ved fravær af pædagogisk refleksion individuelt og kollektivt, og de to casestudier viser "manglende omstillingsberedthed".

Den professionalisme, man i de konkrete tilfælde kan tale om, finder Senger lavtudviklet og for størstedelens vedkommende bestående af tavs viden, tilfældig og privat, genereret her-og-nu i mødet med eleven (Senger 2003: 89f.). Hun finder, at den manglende professionalitet knyttes sammen med lærernes selvforståelse, som igen bygger på forestillinger om den enkeltes autonomi, der videre sættes i sammenhæng med det vigtige møde med eleven. To momenter nævnes her sideordnet:

Den begrænsede lyst til at omfortolke praksis kan forstås i forhold til det relationelle moment i undervisningssituationen, hvor lærerne hele tiden markerer vigtigheden af empati, indlevelse, nærhed og sensibilitet [...]. Et andet forhold, der vanskeliggør realisation af professionalitet, er respondenternes beskrivelse af lærerrollen som sammensmeltet med deres personlighed. [...] Man er *uforanderlig*. (Senger 2003: 106)

Skal den konventionelle praksis forandres, må individuel og kollektiv refleksion udbygges.

Analyserne er således enige om at udpege bestemte blinde pletter i kulturen, der modvirker den ønskelige dynamisering. Bag analyserne ligger en grundlæggende ambition om at *medvirke til en dynamisering af kulturen ved at øge den individuelle og kollektive refleksionsevne*. Lærerkulturens mangel på evne til selv-refleksion ses som et problem for udvikling af kvalitet, her forstået som en evne til at forholde sig mere proaktivt til omverdensforandringer. I Hornstrups og Gottliebs og i Sengers analyse kan deficitvinklen til tider tage over i beskrivelserne af kulturens karakteristika (Hornstrup og Gottlieb taler om 'fravær af ægte kontakt', Gottlieb & Hornstrup 1998: 15, Senger om manglende "lyst til at omfortolke praksis", Senger 2003: 106). Denne afhandlings analyse søger at unddrage sig denne normativitet. Jeg stiller her i stedet spørgsmålet, *hvordan karakteren af og sammenhængen i trægheden i organisationsforandringen skal forstås som en særlig rationalitet, fremkaldt af mødet mellem et særligt arbejde i en særlig organisation og et særligt politisk forandringspres*.

Gleerup og Wiedemann kobler i deres analyse kulturens helhed af værdier og holdninger til erfaringerne med opgaveløsningen set i lyset af uddannelsens særlige opgave i det gymnasiale system. Frem for generelt at udpege kulturen som spærrende for udvikling fastholdes, at kulturen både udspringer af den særlige opgaveløsning og medproducerer den. I den analyse, jeg foretager her, søges kulturens værdier, holdninger og grundlæggende antagelser forstået ud fra momenter i lærer-elevrelationen frem for i opgaveløsningens videnskabelige faglighedsaspekt. Heri ligner den vinkel, jeg anlægger, umiddelbart Sengers, men den efterfølgende udfoldning af resultaterne adskiller sig.²⁴ Analysen i min

²⁴ Ulla Senger påpeger og begrundes i sin empiri relationens betydning, men berører kun dette kort, idet den karakteriseres som en paradoksal og selvmodsigende konstruktion. Senger noterer sig således, at lærernes udbredte autonomikrav kan forstås ud fra det relationelle i undervisningen, men konstaterer kort, at det er vaneforestillinger:

afhandling fastholder dynamikken i lærer-elevrelationen som et grundlæggende moment og rekonstruerer denne som den 'rationelle kerne' i læreroplevelsen, videre i kulturen og alt i alt som den særlige træghed ved organisationsforandring.

Der er således i den konkrete skoleanalyse en lang række beskrivelsesmæssige sammenfald mellem de forskellige nævnte bidrag. Gottliebs og Hornstrups påpegning af det 'uforpligtende' i den organisatoriske adfærd, Sengers resultat vedrørende 'den personliggjorte rolle', Glerups og Wiedemanns rekonstruktioner af grundlæggende kulturelle antagelser kan således validere denne analyse. Blot udfoldes analysens fund i en anden retning og med en anden interesse.

2.2 Organisationskultur og træghed

Organisationskulturteoretikeren Edgar H. Schein ser netop kulturbegrebet som afgørende i forståelsen af det fænomen, jeg har kaldt organisatorisk træghed. Hans begreb om organisationskultur byder sig således til ved den følgende analytiske konstruktion af den konkrete skole som mentalt rum for organisationens medlemmer. I det indledende kapitel til *Organisationskultur og ledelse* anfører han, hvordan spørgsmålet om organisationsudvikling sætter fokus på organisationskultur:

Som ledere, der forsøger at få organisationer til at fungere mere effektivt over for en situation med store omgivelsesmæssige påvirkninger, overraskes vi undertiden over, hvor længe enkeltpersoner og grupper i organisationen kan fortsætte med at opføre sig indlysende ineffektivt. [...] Kulturbegrebet hjælper med at forklare disse fænomener og 'normalisere' dem. Hvis vi forstår dynamikken i kultur, er det mindre sandsynligt, at vi bliver forvirrede, irriterede og urolige, når vi møder den ubekendte og øjensynligt irrationelle adfærd hos personer i organisationer. (Schein 1994: 13)

Af citatet fremgår, at Scheins særlige interesse i begrebet er i forlængelse af ledelsesvinklen, hvorved interessen adskiller sig noget fra min. Men forståelsen af kultur som stabilitetskabende i sig selv er den samme. *Den organisationskulturelle analyse anskuer stabiliteten i gruppen subjektivt forankret i de enkelte medlemmer.* Schein beskriver endvidere kulturen strukturelt opbygget, sådan at stabilitetens kerne udgøres af det dybeste og mindst bevidste fælles lag. Dette består af gruppens fælles, grundlæggende antagelser, der beskrives som "et større paradigme eller psykologisk helhedsbillede", som sammenbinder de forskellige elementer i den øvrige struktur, såsom ritualer, meninger, værdier og adfærd (Schein 1994: 18).

"Man er uforanderlig. Pudsigt nok gælder det ikke eleverne. Lærerne er prægede af homo clausus forestillinger og af vaneforestillinger" (Senger 2003: 106).

Schein hævder dermed, at kultur refererer til de interne elementer i en organisation, der er mindst påvirkelige (Schein 1994: 14). I hans mest eksplicitte definition er kultur og inertie tæt forbundet som det, der dirigerer organisationens særlige omverdensperception og –konstruktion og som både affjedrer og formidler spændingen mellem den udviklingsmæssige udfordring og organisationens aktuelle ageren:

En gruppes *kultur* kan herefter defineres som:

Et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer. (Schein 1994: 20)

Strukturen udgør i henseende til stabilitet eller inertie en rangorden (Schein 1994: kap. 2). Schein angiver tre niveauer i strukturen – et artefaktniveau, et værdiniveau og endelig (og dybest) niveauet for de grundlæggende antagelser. Det mest synlige, håndgribelige og bevidste niveau er *kulturens artefaktniveau*. I kulturvinklen vil eksempelvis organisationens formelle struktur ses som et kulturelt artefakt, hvilket betyder, at interessen i analysen vil gælde organisationsstrukturen som ’materialiseret’ udtryk for organisationens værdier og grundlæggende antagelser. Det samme gælder de fysiske omgivelser, gruppens sprog og ritualer og myter. Det organisationskulturelle *værdiniveau* er midt mellem de håndgribelige artefakter og de ikke-bevidste antagelser. Værdierne er sjældent direkte tilgængelige og fungerer ofte ved gruppens kulturelle afgrænsning i forhold til alternativer (”dette ville aldrig gå hos os...”). De er ifølge Schein knap så stabile som de grundlæggende antagelser og indgår i gruppens stadige forhandling med dens omverden eller mellem dens medlemmer indbyrdes. Ikke alle de værdier, der hævdes af gruppen, er således direkte forbundet med eller et udtryk for antagelserne, men mønstrene, hvori forhandlingerne foregår, kan tolkes som et udtryk for den stabile og sværere foranderlige kerne, som de grundlæggende antagelser udgør.

At antagelserne betegnes som grundlæggende, afspejler den strukturelle opfattelse. Man kan se i citatet ovenfor, hvordan kultur ifølge Schein indeholder en tidsmæssig kompleksitet, et sammenstød mellem det hidtidige og det aktuelle. De grundlæggende antagelser er resultatet af gruppens *hidtidige bearbejdning* af sin omverden, der på den anden side sætter sig igennem i gruppens *aktuelle virkelighedsopfattelse*. Antagelserne udgør med andre ord en usamtidig struktur, et hele af ritualer, værdier og meninger, der knytter sig til en praksis, der muligvis allerede er under udfordring.

Endvidere ses i det ovenstående citat, hvordan Schein fastholder to ’praksisniveauer’ i sin definition, både gruppens sociale og dens ’mentale’ praksis (Hjort u.å.: 18f.). Gruppens *mentale praksis*, det vil sige måden, hvorpå gruppen

opfatter, tænker og føler, udvikles *i tilknytning til* de praktiske handlinger. Der henvises dermed til en psykisk realitet – organisationen eller gruppen som mentalt rum, der indgår i sin egen, symbolske organisering.²⁵ Der er med andre ord ikke nogen snæver kausal sammenhæng mellem kultur og organisationsstruktur, endsige -funktion (skønt Schein til tider udlægges sådan, se f.eks. Schulz 1999). På den anden side er organisationens kultur heller ikke ganske adskilt fra den opgave, organisationen løser – *organisationskulturen er den mentale eller erfaringsmæssige repræsentation af denne*. Som sådan er de kulturelle antagelser principielt kun tilgængelig for konkret fortolkning. Ifølge Schein vil det være i situationer, hvor kravene til organisationen forandres, at kulturens antagelser typisk udfordres, idet det billede af omverdenen, organisationen har dannet sig på baggrund af de fælles erfaringer, nu ikke kan udpege den organisatoriske praksis' mulighedsfelt med tilstrækkelig succes for opgaveløsningen. Den sociale praksis' ineffektivitet vil forstyrre omverdensbilledet – kulturen vil ikke slå til som erfaringsbaggrund for håndtering af de konflikter, der er forbundet med organisationens opgaveløsning. Det er imidlertid ikke dermed *nødvendigt* givet, at det betyder en funktionel 'ajourføring' af kulturen, endsige at udfordringen får ændrende konsekvenser for den sociale praksis i organisationen. En organisationskultur kan være så indlejret i rutiner, at perception af en forandret omverden ikke er mulig, før definitive kriser er opstået. Dette gælder ifølge Schein især ældre organisationer (Schein 1994: kap. 16).²⁶

Det er således Scheins forståelse af den relative sammenhæng mellem den mentale og den sociale praksis, der er bærende for det teoretiske valg, jeg her har foretaget. Det forsøgs- og udviklingsprojekt, den pågældende skole har påtaget sig, er både omfattende og indgribende i den forstand, jeg tidligere har omtalt det (se s. 36). Det må antages, at etablerede værdier, meninger etc. ville blive sat i spil og derved udfordre grundlæggende antagelser. Konflikter, der opstår mellem på den ene side kulturens forestillinger og på den anden side de nye krav til praksis, gør det muligt at undersøge kulturens kerneforhold også ved kulturens egne udsagn, forstået som udtryk for en sådan nyforhandling af værdier og værdimønstre: Hvordan søger man at forklare sig og begrunde de forskellige brudflader, der tegner sig, når nye opgavetolkninger søges indført i den eksisterende repræsentation?

Den diskussion om kultur som muligt ledelsesredskab, der er afgørende i Scheins fremstilling, er derimod ikke relevant i denne sammenhæng. Det centrale i dette kapitel er *forståelsen af den strukturelle stabilitet i gruppen, der fungerer dirigerende i gruppens perception, dens kognition og emotion, som videre frembringer gruppens særlige rationalitetsform*. Den analyse, jeg foretager på baggrund af kulturens egne udsagn i det efterfølgende, vil derfor orientere sig mod en sammenfattende tolkning på

²⁵ Denne forståelse vil tillige være bærende i den organisationspsykologiske del af analysen i kap. 4.

²⁶ Se også Argyris om defensive rutiner (Argyris 1990: kap. 2 og 3)

kulturens grundantagelsesniveau – om dét gennemgående syn på tid, rum, relationer osv., der udfordredes af det udviklingsprojekt, den pågældende organisation havde påtaget sig.

2.3 Bemærkninger om empiri og metode i tilknytning til casen

Valg af case-skole samt kilder til data

Undersøgelsen blev foretaget over to år, fra vinteren 1999 til vinteren 2001. Det pågældende gymnasium er et relevant valg, fordi gymnasiet valgte at indgå i et relativt omfattende udviklingsarbejde, der i vidt omfang afspejler grundelementer i *Udviklingsprogrammet* – i videre betydning det, der i kapitel 1 blev set som det forandrede forandringspres. Skolens udviklingsprojekt indeholdt således elementer, der orienterede sig forandrede helt ind mod kerneydelsens aktivitetsformer.

Endvidere udgør det pågældende gymnasium et relevant valg, fordi det på flere måder placerer sig i et middelfelt. Det gælder således følgende fire objektive forhold: Skolens størrelse og alder, personalegruppens aldersfordeling, gymnasiet beliggenhed.

Størrelsesmæssigt er gymnasiet middelstort. Det består således af syv spor, og der er ansat o. 70 lærere.

Gymnasiet blev bygget o. 1980. Det tilhører dermed gruppen af gymnasier fra (den senere del af) den store gymnasieudbygning i Danmark.

Lærergruppen svarede i det tidsrum, undersøgelsen fandt sted, stort set til den landsgennemsnitlige aldersfordeling (se Villadsen og Raae 1994: 56): Gruppen i 50erne dominerede, der var relativt få i 60-årsalderen, en halv snes i aldersgruppen 40erne og kun ganske få i 30erne.

Gymnasiet er beliggende i et bymæssigt område i en forstad til en større by. Det optager hovedsageligt elever fra den nærmere omegn, da der er en rimelig gymnasietæthed i det pågældende område, uden at gymnasierne dog kan siges at være i skarp indbyrdes konkurrence om elever, og gymnasiet kan da heller ikke siges at være kendt for en markant profil.

Hvad mere kulturelle karakteristika angår, skal her nævnes to forhold.

Der er en vis tradition for forsøgs- og udviklingsarbejde på den pågældende skole. Det er dog det første forsøg på stort set helskoleniveau – hidtil har der fortrinsvis været sammenfald mellem forsøgsansøgere og primære udførere af forsøget.

Et forhold, der dog trækker lidt bort fra placeringen i middefeltet, er, at lærerkollegiet ikke har haft ganske samme stabilitet, som kendetegner størstedelen af landets gymnasier. I forbindelse med nogle amtslige skolenedlæggelser i 1980'erne forekom en række omplaceringer, der berørte denne skole en del. Det ubrudte 'samliv', der var karakteristisk på en meget stor del af de almene gymnasier op gennem 90'erne, har ikke haft helt den samme udformning her. Det var dog ikke muligt at konstatere tydelige skel mellem grupper, der kunne føres tilbage til disse omplaceringer.

Analysen bygger på en kvalitativt anlagt undersøgelse ved interview. Data herfra suppleres og trianguleres ved en række skriftlige kilder. Disse består af skolens forsøgsansøgninger til ministeriet og den efterfølgende afrapportering, der indeholdt skolens redegørelse for forsøgets forløb og en kvantitativ og kvalitativ evaluering, foretaget af skolen selv. Man havde herunder vedlagt en redegørelse for skolens erfaring med forsøgs- og udviklingsarbejde op til forsøgets igangsættelse. Endvidere indgår centrale skrivelser til lærerne vedrørende forsøgets organisering og udførelse, deriblandt den forberedende gruppes konkretiseringer af mål og midler, koordinationsgruppens skriftlige kommunikation til lærerne under forsøget, rektors forslag til ny struktur o.l. Officielle referater fra skolens møder i Pædagogisk råd indgår. Endvidere foreligger skolens målsætning, en række årsskrifter og introduktionsmateriale til nye elever.

Der forefindes kortfattede, formaliserede observationsoptegnelser i forbindelse med besøg på skolen, fra ophold på lærerværelse til observationer af undervisning i forbindelse med en såkaldt modulperiode.²⁷ Skolen frabad sig observation af møder i Pædagogisk Råd og i udvalg.

Det skal her også nævnes, at kontakten med skolen blev etableret og de første af interviewene foretaget, mens jeg som medlem af en evalueringsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet foretog en erfaringsopsamling og –analyse på skolen. Skolen var i den anledning forpligtet til at lade sig undersøge. Efter evalueringens ophør indvilligede ledelse og lærere i at lade undersøgelsen fortsætte med henblik på data til brug i denne afhandling. Denne introduktion til skolen som evaluator kan i et vist omfang have påvirket undersøgelsen, og det er vanskeligt at udtale sig om i hvilken retning. Spørgsmålet diskuteres kort nedenfor.

²⁷ Undervisningsobservationerne er foretaget af gymnasielektor Mette Knudsen, medlem af evalueringsgruppen omtalt nedenfor.

Valg af informanter, interviewenes fordeling

Det primære kildemateriale til casen er de i alt 14 interview af gennemsnitligt én times varighed med i alt 10 forskellige personer. To af interviewene er gruppeinterview (to interviewede personer). Interviewene fandt sted i fire omgange – første runde i vinteren 1999-2000, et halvt år efter projektets start (5 interview), næste runde trekvart år efter, september 2001 (4 interview). Tredje runde finder sted sommer 2001 (4 interview), og de sidste to interview vinteren 2001. Fire personer blev interviewet to gange med fra 6 til 18 måneders mellemrum. En person er interviewet 3 gange, i første, anden og fjerde runde. Se i øvrigt skema.

1. interviewrunde vinter 1999/2000	2. interviewrunde sensommer 2000	3. interviewrunde forsommer 2001	4. interviewrunde vinter 2001
1			
2	6		13
3		12	
4*)		11*)	
5			
	7		
		8	
		9	14
		10	

*) *Skole-topledelse, 2 personer*

Skema over interviewfordeling. Søjlerne angiver de fire interviewrunder, hver række angiver én person. Numrene henviser til de angivelser, der er anvendt ved citaterne. Interview 2, 6 og 13 er således taget med samme person

6 kvinder og 4 mænd er interviewet. Én kvinde og én mand er i aldersgruppen 30-40 år. 8 er lektorer og i aldersgruppen 45-55 år, en enkelt over 60 år. Matematisk-naturvidenskabelige fag, sprog- og humanistiske fag og de musisk-kreative fag er repræsenteret, dog med overvægt af sprog og humanistiske fag. Forskellige formelle roller i forsøgets organisation er repræsenteret: menige lærere, koordinationslærere, klasselærere, teamlærere, medlemmer af forsøgsprojektets koordinationsgruppe og følgegruppe, et medlem af den forsøgsforberedende gruppe, medlemmer af pædagogisk udvalg og skolens øverste ledelse. Der er en betydelig overvægt af lærere, der har deltaget eller på interviewtidspunktet stadig deltager i væsentlige dele af forsøget. Det betyder ikke, at alle interviewede er erklærede tilhængere af forsøget. Et par betegnede sig som alt andet end pædagogiske ildsjæle, enkelte var skeptiske, og en enkelt var erklæret modstander.

Hovedformålet med undersøgelsen er imidlertid som nævnt analytisk at *rekonstruere mønstre i lærernes erfaring* af deres praksis under de nye strukturer. Derfor er den kvalitative varians vigtigere end eventuelt kvantitativ repræsentation. Jeg vurderer, at kvantitative fordelingsmæssige skævheder som de nævnte er uden den større betydning.

Jeg nævnte ovenfor den særlige adgangsvej, jeg havde til skolen. Skolen havde opnået økonomisk støtte til dens forsøgs- og udviklingsprojekt i Undervisningsministeriet, og en betingelse herfor var, at man ud over intern evaluering måtte lade sig underkaste en ekstern evaluering. Denne evaluering havde dog mere karakter af en erfaringsopsamling end en egentlig benchmarking. På trods af, at skolens ledelse og lærerne individuelt indvilligede i at stille sig til rådighed for undersøgelsen fortsat, kan man forestille sig, at denne formelle og autoritetstilknyttede adgang har påvirket data. Ledelsen og de grupper, der stod bag projektet, såvel som skeptikere og modstandere kan have haft strategiske interesser knyttet til deres fremstillinger – specielt hvad den første interviewrunde angik, idet disse ville indgå i evalueringsrapporten.²⁸ Skønt det ikke kan afvises, at dette kan have haft indflydelse på de enkelte interview, er det vanskeligt at forestille sig, at eventuelle taktiske mål vil kunne give en samlet bias i én og samme retning. Videre må det fremhæves, at kvalitativ varians i interviewene er et overordnet kvalitetskriterium i relation til statistisk repræsentativitet – og variansen er stor og synes at repræsentere den spredning i synspunkter, der i øvrigt kan udledes af mødereferater, skolens interne evaluering blandt lærerne samt afstemningsresultater i Pædagogisk Råd.

Kontakten til informanterne var i første interviewrunde formel og foregik gennem skolens ledelse. Alle på nær én i denne runde interviewedes på baggrund af deres formelle placering i projektet (koordinationsgruppe, ledelse etc.). Herefter kontaktedes informanterne individuelt med henblik på spredning, hvad objektive kriterier angik (alder, køn, fag, rolle i udviklingsprojektet), og hvad angik den holdningsmæssige position. Den uformelle sondering foregik ved som et led i interviewene at spørge til eksisterende holdningsmæssige positioner forskellige fra informantens og om ideer til kontaktpersoner i den forbindelse samt ved ophold på skolens lærerværelse.

Der har ikke forekommet afslag, når jeg har henvendt mig med ønske om interview. Tvært imod har imødekommenheden været stor, også ved gen-interview.

²⁸ Det skal tilføjes, at alle interviewede blev lovet anonymitet, samt at interviewene efter ønske blev optaget på skolen eller i eget hjem

Interviewmetode

En forhåndsantagelse for undersøgelsen var, at et udviklingsprojekt, af så omfattende og indgribende karakter (forandring i spændet fra organisation til individuel praksis), som skolen var gået ind i, måtte forekomme så vanskeligt at håndtere både på leder- og lærerniveau, at det måtte eksponere holdninger og antagelser om lærerpraksis og kvalitet. Det var antagelsen, at de såvel ville vise sig som konflikter mellem organisationens lag (lærer- og ledelseslag, jf. organisationsafgrænsningen s. 133) og mellem individer i samme lag og i individet selv. Undersøgelsens interviews måtte som følge af denne kompleksitet være af eksplorerende karakter – et åbent og kun lidt struktureret interview, der giver interviewerens muligheder for at følge den interviewedes svar (Kvale 1997: 104). Interviewguiden er således alene opbygger over ræmner (Kvale 1997: 133).

Således planlagdes den første interviewrunde med tre overskrifter over en tidlig følge. For det første *her og nu*, hvor den interviewede blev bedt om bredt at beskrive de tanker og forestillinger, vedkommende har gjort sig om det udviklingsprojekt, man er i gang med; hvilke muligheder, man ser i det og hvilke begrænsninger, og hvilken tvivl og usikkerhed, der eventuelt måtte melde sig hos én selv, eller som man formoder (evt. har grund til at formode) var præsentet hos andre på skolen – deltagende og ikke-deltagende. I denne del var et tema planlagt vedrørende den interviewedes personlige antagelser om god undervisning.

Anden del af første interview omhandlede *projektet indtil nu*. Læreren blev bedt om at angive faser i forløbet set fra vedkommendes position. Der blev opfølgende spurgt om begrundelsen for en sådan opdeling. Også her spurgtes til vigtige kollegiale diskussioner eller diskussioner mellem lærere og personer med ledelsesmæssig funktion for i den forbindelse at opridsede holdninger til og synspunkter på projektet, den interviewede kan identificere, og hvordan disse kunne tænkes begrundet.

I en *opsummerende og vurderende* tredje del bedes interviewpersonen om at fremdrage det vigtigste, det bedste og det mest problematiske samt det eventuelt mest forandrende i projektforløbet, efterfulgt af en begrundelse for det udvalgte.

For en række personer gennemførtes som sagt en anden runde. Her optræder spørgsmål til den interviewede om en beskrivelse af forløbet i den mellemliggende periode inklusive de overvejelser, dette måtte give anledning til, og der spørges til den interviewedes viden eller forestillinger om andre holdninger og positioner i diskussionen på lærerværelset, i udvalg og på Pædagogisk Råd, samt hvad der kan tænkes at begrunde disse. Endelig indgår en her og nu-del: hvad trænger sig på som problemer og opgaver netop nu for lærere, udvalg og ledelse. I det omfang, der

synes at optræde ændret holdning fra første interview til andet, diskuteres mulige grunde til ændringen.

Ledelsesinterviewene følger samme overordnede læst. Her interviewes dog i højere grad om styringsmæssige spørgsmål, strategiske og taktiske overvejelser.

Det er aftalt med de interviewede, at citater skulle anonymiseres. Der er foretaget enkelte udeladelser med henblik på at sløre genkendelighed. Ved transskriberingen er der foretaget små tillempninger af læsemæssige hensyn (bl.a. tegnsætning), og markante talevaner o.l. er fjernet.

I henseende til dimensionen 'det beskrivende' versus 'det fortolkende interview' tegner der sig en bestemt figur i planlægningen af det enkelte interview. Generelt anslås *emnerne beskrivende* via spørgsmålstyper indledt med hvad og hvordan og ikke med hvorfor. Der spørges snarere udvidende end afgrænsende. Netop som følge af de meget åbne indledningsspørgsmål søges opnået information om dels lærernes individuelle og gruppemæssige konstruktion af sammenhæng, jf. Scheins beskrivelse af grundlæggende antagelser som psykologiske helheder (se ovf. s. 87). Der skiftes spørgsmålstyper undervejs med henblik på at fremkalde niveauskift i gensvaret. Spørgsmål af mere *afgrænsende og konfronterende* karakter vil optræde fortrinsvis i den afsluttende del af hver af de tre dele, og her vil sågar forekomme ledende spørgsmål, der 'peger contra', dvs. i en anden retning, end den interviewede øjensynlig lægger op til, for på den måde at validere den opfattelse, jeg som interviewer har dannet mig af den interviewedes fremstilling (se Kvale 1997: 156ff.). Et sådant tragtformet mønster er planlagt i hver af de tre dele, men vil som følge af den åbne struktur slet ikke altid være gennemført.

Interviewanalysen

Der skelnes mellem to perspektiver på den interviewedes udsagn. Interviewpersonen kan anskues som informant eller som repræsentant (Kvale 1997:215). Informantperspektivet indebærer et perspektiv på udsagnet som vidneudsagn. Gyldighed er her et spørgsmål om de faktuelle forhold, interviewpersonen skaffer oplysninger om. Interviewpersonen er i dette tilfælde observatørens stedfortræder. I det andet tilfælde anskues udsagnene som repræsenterende 'noget andet', bagvedliggende:

I dette første perspektiv, der indebærer en *veridikal* læsning af udsagnene, fokuseres der på indholdet af interviewpersonernes observationer og erfaringer. I et andet perspektiv, der indebærer en *symptomatisk* læsning, er det interviewpersonernes eget forhold til de fænomener, de beskriver, der er genstand for interesse. (Kvale 1997: 215)

Hovedperspektivet i den samlede læsning er den symptomatiske læsning, hvilket følger af, at interessen i sidste instans gælder det niveau, Schein omtaler som grundlæggende antagelser, som er produktet af forskerens fortolkning af de forskellige ytringer. Umiddelbart modstridende værdimæssige tilkendegivelser kan (veridikalt læst) således godt være udtryk for samme tilgrundliggende antagelse. Der søges med andre ord efter *mønstre i interviewene, der tolkes som udtryk for træk i gruppens måde at opfatte, tænke og føle på i relation til de problemer, der rejstes i forbindelse med den organisationsmæssige tilpasning til de nye rutiner*. Tolkningens gyldighed, den interne validitet, bliver her spørgsmålet om en *analytisk helhedskonstruktion*, hvilende på fortolkningsprocessen i forskellige trin.²⁹ I den forbindelse angiver Kvale tre fortolkningskontekster (Kvale 1997: 210ff.): en fortolkning på selvforståelsesniveau (en 'fortolkning' begrænset af interviewpersonens selvforståelse), en fortolkning på kritisk commonsense-niveau (som overskrider den førnævnte og er i stand til eksempelvis at forholde sig kritisk til den) og en teoretisk forståelse, hvor begge de to førnævnte niveauer overskrides, idet udsagnene nu udfoldes i en teoretisk ramme.

I dette kapitel foregår det analytiske arbejde hovedsageligt i *feltet mellem den commonsensiske tolkning* (og den tilsvarende validering ved commonsensiske kriterier for argumentation og gennemskuelighed) og *den teoretiske forståelse*. I denne analyse vil indgå korrespondens- og kohærenskriterier: Genkommende temaer i materialet specielt vedrørende gruppens vanskeligheder og konflikter i forbindelse med at løse den nye opgave placeres i en sammenhængende begrebslig struktur, hvorved bestemte nøglebegreber kan bringes i position. Herved arbejder jeg mig frem mod konstruktion af (dimensioner i) grundlæggende antagelser i denne skolekultur.

Generaliserbarhed

Dette empiriske nedslag omfatter en enkelt skole. Jeg har redegjort for, at skolen på en række punkter befinder sig i et 'middelfelt', uden dette dog alligevel på nogen måde betyder, at empirien vil kunne gøre krav på statistisk generalisering. I stedet opereres her med teoretisk eller analytisk generalisation.

Rather, individual case studies are to be selected as a laboratory investigator selects the topic of a new experiment. Multiple cases, in this sense, should be considered like multiple experiments. Under these circumstances, the mode of generalization is 'analytic generalization', in which a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study. [...] Analytic generalization can be

²⁹ Per Schultz Jørgensen citerer i den forbindelse Hirsch, der skriver: "Understanding achieves a construction of meaning; the job of validation is to evaluate the disparate constructions which understanding has brought forward [...] To verify is to show that a conclusion is true; to validate is to show that a conclusion is probably true on the basis of what is known." (Jørgensen 1995: 317)

used, whether your case study involves one or several cases [...]. The main point at this juncture is that you should try to aim toward analytic generalization in doing case studies, and you should avoid thinking in such confusing terms as 'the sample of cases' or the 'small sample size of cases' (Yin 2003: 32f.)

Ved analytisk generalisation anvendes casen så at sige i en *diskussion af teoretiske antagelser, en mulighed for at udvikle, præcisere og afklare dem*. Dette formulerer Erik Maaløe sådan:

Analytisk generalisation er således en slutningsteknik, hvor et eller flere cases studeres i lyset af en eller flere teser for at se 1) om og 2) hvorvidt de afdækkede kendsgerninger støtter henholdsvis strider imod hidtil kendte afklaringsformer. Det er en støtte til bedre at kunne afstikke grænserne for tesernes gyldighed og dermed for 3) at udvikle nye. (Maaløe 1999: 73)

Den meget generelle antagelse, der er bærende for de eksplorative interview er, at udviklingsprojekter af den art, vi her har med at gøre, vil bryde afgørende med grundlæggende praksiserfaringer og de antagelser, disse indebærer. Kravet om ændret praksis vil konfrontere de mønstre i perception, kognition og emotion, kulturens antagelser udgør, og i ét eller andet omfang melde sig som konflikter, der kan sanses. Interviewenes empiri konfronteres med Scheins generelle begreb om en strukturelt organiseret kultur med henblik på at afdække de grundlæggende antagelser, der i de to efterfølgende kapitler konfronteres med 'templates' eller 'hidtil kendte afklaringsformer' af mere generel karakter om sammenhænge mellem organisationsforandring, hovedopgave og konkret praksis. *Herved konkretiseres og specificeres antagelsen om organisation, forandring og trægthed*.

2.4 En skole og et udviklingsprojekt

Dette afsnit er kapitlets empiriske hovedafsnit. Afsnittet fokuserer på og analyserer konflikter, der udspillede sig over to år i forbindelse med det konkrete udviklingsprojekts gennemførelse. Det vises, hvordan mangfoldige konflikter kan ses som *forskellige udtryk for den hovedspænding, der opstod mellem projektets udviklingspres og grundantagelser i kulturen*. Videre vises, hvordan *disse spændinger af lærerne opleves som anfægtet autonomi* – en oplevelse, der dog kan *analyseres i en række dimensioner, der alle sættes under pres af det konkrete udviklingsprojekts egenart*.

Projektets introduktion

Denne del falder i to. Først analyseres, hvad man kunne kalde det taktiske aspekt af introduktionen, det vil sige, hvordan den reformpositive del blandt lærerne søger at legitimere projektet. Den taktiske omgang med projektet repræsenterer i sig selv en

mere eller mindre bevidst 'tolkning' af kulturen. Dernæst analyseres gruppens første reaktion på projektets implementering.

A. Projektet bringes i stilling: begrundelse og organisation som kulturel refleks. Allerede projektets dobbelte begrundelse antyder, at legitimitet kunne være et flertydigt spørgsmål.

Af initiativgruppens papirer, af interview med repræsentanter for gruppen og af en historisk redegørelse, skolen selv udarbejdede, fremgår, at begrundelsen indadtil for projektet var toledet. Dels argumenteres pragmatisk-teknisk – projektet som et forsøg på at imødegå en lav undervisningsgennemførelsesprocent; dels pædagogisk. Derved kobles til forskellige holdninger blandt lærerne til projektet, og man kan se den toleddede begrundelse som en bestræbelse på at give projektet bred legitimitet (se også herom nf. s. 100).

Hvad det *tekniske argument* angår, havde lærerne i længere tid debatteret den overbelastning af skolehverdagen, som den almindelige udvikling havde medført (Skolens forsøgsrapport 1999-2000): de øgede indslag af særarrangementer, der tilbydes enten klassevis, holdvis eller gruppevis, harmonerede på flere måder ikke med valggymnasiets struktur, der indeholder mange skemamæssige bindinger. Mange lærere var kritiske over for de mange aflysninger og forstyrrelser af den daglige undervisning. På den anden side var det den generelle mening på skolen, at de særlige arrangementer – fra ud af huset-arrangementer til møde med politikere og elevarrangerede demokratidage – var en nødvendig del af tidssvarende undervisning. Men i samspil med valgstrukturen er det en kendt og trivielt problemstilling, at sådanne arrangementer ofte får mere omfattende og negative konsekvenser for undervisningen end tiltænkt, i form af undervisning af reducerede hold, aflysninger osv. Et andet problem var aflysninger i forbindelse med lærernes deltagelse i efteruddannelse.

Den anden begrundelse, der kobledes til, var pædagogisk. Når lærerne indirekte beskrev skolen i interviewene var det ikke det pædagogisk eksperimenterende, der faldt i øjnene, men det var fremhævelsen af den solide, faglige undervisning i hverdagen. Faktisk er det karakteristisk for en del af interviewene, at der er en vis skepsis over for, hvad man kaldte pædagogiske honørord. Arkiverne gav dog indtryk af en del forsøg på bekendtgørelsesniveau med enkelte fag, men der var få forsøg, det involverede samarbejdende lærere og som bredte sig ud over mindre grupper. Udadtil, dvs. vendt på ministerium, var det er imidlertid især de pædagogisk innoverende momenter, der fremhævedes:

Forsøgets formål er at forbedre mulighederne for at skabe sammenhæng i undervisningen og for faglig fordybelse, samt opnå bedre rammer for flere

undervisningsformer, herunder periodevis emne- og projektorienteret undervisning i de enkelte fag, på tværs af fag og på tværs af hold. (Forsøgsansøgning fra 1998:1)

Formålets knap så kategorisk og noget brede formulering kan i sig selv referere til, at projektet berørte områder, der på forhånd var kendt som usikre: Forsøget skulle ”forbedre mulighederne”, give ”bedre rammer for” – formuleringer, der mere giver udtryk for facilitering af muligheder for udvikling end lover en effekt. Det er vigtigt at forstå, at dette forsøgs- og udviklingsarbejde da også adskilte sig temmelig afgørende fra tidligere udviklingsprojekter. Ved de foregående har det karakteristiske været høj grad af sammenfald mellem initiativtagere og deltagere. Fordi dette initiativ blandt andet indebar ændrede skemalægningsprincipper med det formål at implementere tværfaglige undervisnings- og arbejdsformer, berørtes mange lærere på skolen, og dermed også lærere uden for initiativgruppen selv (projektet omfattede første år alle 1.g-klasser, andet år 1. og 2.g-klasser, og tredje år blev 3.g inddraget). Den brede begrundelse og de brede mål kan ses som afspejlinger heraf. Dette underbygges af, at skoleledelsen i sit oplæg understregede, at der skulle være bred opbakning blandt lærerne, og at man i hvert fald i de første år gav lærerne individuel mulighed for at holde sig uden for forsøget samt at forsøget *kunne* afblæses med udgangen af første år.

Også i det organisatoriske design kan visse kulturelle karakteristika aflæses straks fra introduktionen. Projektet blev så at sige designet ind i en flad organisationsstruktur. Ord som ’konsensus’, ’demokratisk proces’ og ’høj grad af frivillighed’ var vigtige og genkommende i ledelsens og initiativtagernes omtale af initiativet. Det fremgik både af interviewene, af rapporten om første år og det sås også af den organisatoriske struktur specielt i startperioden, hvor det flade og bredt repræsenterende var karakteristisk, og hvor processens internt-demokratiske præg syntes at veje tungt, selv når det gik ud over handle-mæssig effektivitet. Dette kan ses i en række nye organisatoriske elementer.

Et eksempel er (team-)koordinationslæreren, der havde ansvar for, at de særlige projektperioder i skemaet også blev udnyttet af klassens lærere, og som endvidere administrerede rammen af timer, der var stillet til rådighed for lærerne til nyudvikling. Trods et tydeligt ledelsesmæssigt ansvar fandtes der dog ingen formel bemyndigelse af rollen, ligesom titlen koordinator signalerer funktionel (symmetrisk) relation frem for ledelsesmæssig bemyndigelse.

Et *andet* eksempel er koordinationsgruppen, der oprettedes første år. Den bestod af alle koordinationslærerne, et medlem fra den tidligere nævnte initiativkreds, som udformede beskrivelsen, medlemmer af Pædagogisk Udvalg, af Pædagogisk Råd og dettes forretningsudvalg, samt skolens ledende inspektør. Der var ikke en formel beskrivelse af koordinationsgruppens rekruttering, funktion og bemyndigelse, men i

et interview med to af skolens ledere udtryktes det, at den brede rekruttering havde til formål at opnå legitimitet blandt lærerne (4).

Et *tredje* eksempel er følgegruppen, der bestod af ledende inspektør, et par repræsentanter fra Pædagogisk Udvalg og en lærer. Navnet står faktisk i diametral modsætning til gruppens reelle funktion i projektet, der var af styringsmæssig art. Her blev løbende taget beslutninger for projektet, der udarbejdedes skrivelser om fælles retningslinjer for lærerne, ligesom man forestod den afsluttende evaluering. Relationen mellem koordinationsgruppe og styregruppe var ikke ganske formelt afklaret, hvilket dog på den anden side gav et vist uformelt råderum.

Den brede repræsentation (de mange involverede) og den lave grad af formalisering, hvad angik bemyndigelse, peger alt i alt på, at *strukturen skulle kunne indgå i en kultur med værdier, der værdsatte det symmetriske, tilsyneladende magtfri*. Valget af betegnelser for de nye elementer understreger det.

Andet år foretoges dog en organisatorisk 'slankning'. Nu blev koordinationsgruppen nedlagt. Følgegruppen omdøbtes til styregruppe. Koordinationslærerfunktionen overtoges af klasselæreren. Argumentationen var ressourcemæssig rationalisering, men man vil også kunne læse det som et resultat af en kulturel forskydning – et tegn på i det små, at kulturen kunne tillade en arbejdsdeling, der implicerede mere asymmetriske relationer.

B. Projektet indkøres: 'Den gode tone' som kulturel refleks. Det anderledes udviklingspres blotlægger værdimønstre for samvær, som svarer til Honstrups og Gottliebs fund om den høflige kommunikation (se ovf. s. 84).

Trods den relativt grundige forberedelse, de informerende papirer, diskussionerne på den pædagogiske weekend etc., var der blandt lærerne temmelig forskellig holdning til projektet. I ét af interviewene blev det beskrevet som en lille A-gruppe, reformagenterne, en lille C-gruppe, modstanderne, og mellem disse en stor B-gruppe, som var tøvende, skeptisk og usikker (8). Betæneligheder, endsige kritik, kom imidlertid ikke frem i den kollegiale diskussion. Et genkommende udtryk var 'den gode tone', der blev anført som en eksplicit værdi i den kollegiale omgang. Et interviewcitater er i den henseende karakteristisk:

Og der må jeg indrømme, at jeg var meget forbavset over de store ambitioner, der lå i det stykke papir, de havde lavet. Det undrede mig faktisk meget, fordi mit indtryk af skolen er, at så bredtfavnende er vi ikke – nu har jeg ikke gjort hele skolens historie med, men i den periode, jeg har været på skolen, har jeg ikke fornemmet en meget bred konsensus om det pædagogiske arbejde. Det er et meget rart sted at være, vi har det godt med hinanden, og det vurderes meget højt af kolleger, må jeg sige, og ...

I: ...at have det rart?

At have det rart øh, at man holder en pæn tone, og man gør hverdagen så behagelig for hinanden som muligt – det er godt nok. Men der er på den anden side så heller ikke tradition for store pædagogiske debatter eller megen konsensus om det pædagogiske arbejde. Så derfor syntes jeg, at ansøgningen var meget ambitiøs – sagde det vel ikke meget tydeligt, fordi jeg nu ikke havde været med [til den indledende pædagogiske weekend], men sagde det dog undrende, at det kunne der godt ligge nogle problemer i, fordi vi netop ikke [ikke hørligt]. Men da vi netop er så positive her på stedet, så blev det vedtaget og personligt ser jeg jo så nogle muligheder i det, fordi jeg synes, det vil være rart og har altid ønsket mig, at der var mere tværfagligt samarbejde og har altid ønsket, at der var mere fællesarbejde om en klasse. (3)

Citatet omtaler 'den gode tone' som *en særlig form for ligevægt i systemet, som tillader et kollegialt samvær på trods af uenigheder*. Der er et dobbelt dilemma forbundet med det. *Dels* antyder citatet, hvor svær 'den gode tone' er at unddrage sig – den interviewede er klar over et problem, men vælger alligevel ikke at bemærke det offentligt, givetvis fordi en kritik af 'den gode tone' i sig selv tendentielt vil ekskommunicere den kritiske for at bryde kommunikationsreglen. *Dels* er 'den gode tone' dilemmafyldt, fordi den – for at kunne fungere så grænseløs ("da vi netop er så positive her på stedet, så blev det vedtaget") – i særlige tilfælde vil kunne undergrave sig selv.

Den gode tone viste sig specielt problematisk i relation til det pågældende projekt (og er givetvis medvirkende til, at denne passus fik en central placering for vedkommende i dennes beretning om forløbet). Det var baggrunden for, at udviklingsprojektet blev vedtaget tilsyneladende uden sværdslag. At den gode tone, der før kunne fungere som kulturel værdi, blev anfægtet af det pres i retning af det kollektivt forpligtende, der lå i udviklingsprojektet. Dette gik siden op for lærerne og er et genkommende tema i interviewene – det omtales i (2), (3), (9): "[...] det er igen den der såkaldte konsensus hos os, der hedder, at man stemmer ikke imod [...]"; (10): "- og vi er venlige mennesker, så vi sagde ikke nej".

Trods relativt præcise præsentationer af projektet i dets helhed (bedømt ud fra arkivalier fra den forudgående pædagogiske weekend og materialet til Pædagogisk Rådsmøde), var det åbenbart på vedtagelsestidspunktet ikke muligt at forestille sig initiativer, hvor organisatoriske forandringer bliver individuelt overgribende. *Det organisatoriske aspekt – læreren som medlem af en organisation og som indgående i en organisatorisk koordinering – syntes før projektet usynligt, men efter projektets iværksættelse smerteligt synligt.*

Projekthistorisk skal det tilføjes, at der i øvrigt foretoges en række justeringer af projektet i løbet af det første år, og blandt dem en del nedjusteringer af kravene til den organisationsmæssige koordinering. Det gjaldt eksempelvis krav om fælles forståelse af et elevprojekt og om anvendelse af fælles projektstyringsmetode.

Projektets indgribende karakter indgik derved efterfølgende i en værdiforhandling med den eksisterende kultur.

Dermed gør allerede en analyse af projektets introduktion og startfase det muligt at sætte fokus på et nøglebegreb i kulturens værdisystem, nemlig autonomi, idet den nu anfægtes. Begrebet optrådte ikke nødvendigvis eksplicit i diskussionen, men giver mening i forståelsen af både kognitive og emotionelle konflikter, der optrådte i kulturen i dens forsøg på at håndtere det udviklingspres, projektet lagde på praksis og organisation.

Autonomi og de kollegiale relationer

Anden del af dette kapitels hovedafsnit består i nedslag, der direkte skal fokusere på autonomibegrebet i kulturen. Autonomi er ikke feltets eget begreb. Afsnittet viser, hvordan et sådant begreb om anfægtet autonomi kan sammenfatte mangeartede konfliktudtryk i henseende til de kollegiale relationer, der blev sat under pres af udviklingsprojektet. Analysen foregår her tematisk, det vil sige på tværs af den to-årige periode, hvori projektet blev fulgt og beskriver *autonomi i relation til det organisatoriske horisontale*. Den falder i en række afsnit, der dels omhandler organisatoriske spørgsmål, dels omhandler antagelser om praksis, rolle og person.

Autonomi som ikke-indblanding. Beslutningsprocessen i forbindelse med udviklingsprojektet dukkede ofte op i interviewene med henvisning til et oplevet misforhold mellem de individuelle forestillinger og det senere forløb. Hos nogle gav misforholdet sig udtryk i skuffelse over, hvor langt man er nået og ved udsigten til et noget reduceret mål ((8), (10), delvis (5)). Hos andre ved overraskelse over hvilke relativt indgribende konsekvenser, vedtagelsen fik for hverdagen. Den omtalte 'gode tone' kunne dermed ind imellem fremstå i et nyt lys jævnfør de anstrøg af selvironi, der fremgår af citaterne ovenfor (se s. 101) – et lys, der gjorde det muligt at forbinde den med den manglende konsensusdybde. Samtidig var ønsket om konsensus heftig, hvad der bl.a. viste sig i sprogbrugen. Et udbredt billede i diskussionerne om udviklingsprojektets forløb var, at erfaringerne med at udnytte de nye tilrettelæggelsesmuligheder ”skulle brede sig som ringe i vandet” – et billede, der konnoterer det uhindrede, friktionsfrie og harmoniske (Her fra notater i forbindelse med møde med koordinationsgruppen 6.10.1999).

På dette punkt angiver materialet en vis aldersforskel, idet interviewene med to yngre lærere skiller sig ud. Én af disse talte om det ønskelige i kollegialt at kunne markere en normativ skolekultur over for eleverne, men indså samtidigt det urealistiske, idet dette ville kræve større grad af fælles fodslag blandt lærerne. Samme tema optræder hos denne lærer i forbindelse med en omtale af møderne på skolen: en manglende evne til at agere kollektivt i forhold til mål:

Det er netop også meget [uhørligt] skolekultur – man har også været vant til, at man har kunnet passe sig selv på alle måder. Også sådan noget som Pædagogisk Rådsmøder, enhver rider sin lille kæphest, der er ikke mange, der er fokuseret på, hvad er det, vores mål er – hvor skal vi hen? (5)

Den anden yngre lærer talte direkte – og irriteret – om en tradition for ikke-indblanding:

Vi har en ikke-indblandingskultur. Og det er noget forfærdelig noget at blande sig hos hinanden, det er krænkende. (8)

Ikke-indblandingskulturen blev tydeligere som problem i og med at udviklingsprojektet stillede nye krav. Det fremgår af nedenstående citat fra et interview på et sent tidspunkt i det observerede forløb:

[...] det, der er sket de sidste par år, efter min vurdering i hvert fald, det er, at det er blevet tydeligere. Fordi tidligere behøvede man jo ikke i samme grad at *mene* så meget, ikke; der kunne man ligesom lade hinanden være og finde sammen i de grupper, der nu passede. Nu er man blevet tvunget til at gå ud i nogle sammenhænge, hvor man skal i højere grad gå ind og samarbejde og have nogle meninger, som – som man ikke kan komme uden om at åbne for, gå åbent frem ...

I: Hvorfor er man det?

Fordi vi har haft det her samarbejde. Dels fordi vi skulle blive enige om nogle ting, eller forsøgsvis enige om nogle ting, og det lykkes jo så ikke helt, for at sige det lidt mildt, og så fordi man skulle arbejde sammen – og det er jo så på tværs af temperament og faginteresser og andre interesser i mange tilfælde. (9)

Citatet etablerer således et før og et nu med udviklingsprojektet som omdrejningspunkt. 'Mene', 'gå åbent frem' etc. henviser til en nyforhandlet balance om den individuelle forvaltning af autonomi som et resultat af projektets pres ('skulle blive enige', 'skulle arbejde sammen', og citatet udpeger to alvorlige knaster i forhandlingen – de steder, hvor konflikterne genereres: *Dels personlighed ('temperament'), dels fag (eller rettere: subjektiveringen af faget, det individuelt praktiserede fag, jf. citatets 'faginteresser')*).

Er autonomi en så fundamental værdi i kulturen, vil projektets krav om øget samarbejde således kunne opleves som normoverskridende og potentielt fjendtlighedsudløsende.³⁰ I det omfang, udviklingsprojektet nødvendiggjorde samarbejde, vil man kunne forestille sig affjedrende og brobyggende konstruktioner. Det er på denne baggrund, at et slående træk i materialet skal forstås: vigtigheden af 'personlig kemi' i de professionelle relationer. 'Den

³⁰ Det forhold, at der så ofte henvises til 'den gode tone' kan ses som et psykologisk forsvar mod en anticipation af denne fjendtlighed.

personlige kemi' var en genkommende ytring ved omtalen af principper for lærergruppe-formering om et konkret projekt, men også forskellige sproglige formuleringer viste indirekte vigtigheden af den personlige relation. Således omtales en teamsammensætning foretaget ud fra mere objektive eller rationelle skemamæssige grunde som 'tilfældig' i modsætning til de personlige ønsker:

Og klasser – altså lærerkombinationerne i enkelte klasser kunne ikke – så sent som vi fik det igennem – kunne ikke tilrettelægges efter, hvem der nu gerne ville og så en meget positiv måde at arbejde her. Det blev i nogle klasser helt tilfældigt, hvem der blev de lærere, der skulle, der fik klassen [...] (3)

Formuleringen "hvem der [...] så en positiv måde at arbejde her" vil kunne henvise til såvel faglige som personlige begrundelser, og denne identifikation er genkommende.

Når presset på de kollegiale relationer tiltog (som følge af projektets krav om øget samarbejde om undervisningen) blev de personlige relationer eller kemien på en gang brobyggende og affjedrende. De personlige relationer var opstået på organisationens uformelle niveauer og kunne, understøttet af den meget lange fælles kollegiale historie, antage næsten familiær karakter. Om end med et lille undskyldende tilløb ('ja, altså'), begrundet en lærer her, hvordan det sidste projektteam, vedkommende indgik i, formeredes:

Ja, altså, nu snakker vi meget sammen. Der er flere lærergrupper på lærerværelset. Nu er vi tilfældigvis rygere. Så nu har vi holdt os selv i flere timer inde i sumpen på lærerværelset, ikke også – og det gør jo – det er jo noget underligt noget, men sådan er det jo, når folk har andre interesser – rygerne, det er jo – på en eller anden måde ved jeg meget mere om dem, der ryger her på skolen, end jeg ved om nogen andre kolleger, fordi jeg har siddet sammen med dem nede i sofagruppen i ti-femten år – privatliv og sådan noget. Det gør jo [Y] oplagt. (7)

– og den interviewede fortsætter, at der er andre, der ikke er nær så oplagte, "fordi jeg ved på forhånd, det ikke vil fungere, simpelthen, også inden for [samme] fag – fordi jeg ved, jeg har da fagkolleger i [x-fag], hvor jeg ved på forhånd, at det ville ikke fungere, fordi vi har så forskelligt syn på – på bare det at undervise – eller hvordan man skal være".

'Kemien' havde prioritet, når den vante distance mellem lærerne blev sat under pres. At 'vide hvem hinanden er', at have en personlig respekt ("[...] en umiddelbar respekt for hinanden i det vi sådan stod for", 2) var et omtalt kriterium for at kunne overskride denne normale grænse for det personlige råderum.

Udviklingsarbejdets karakter forudsatte, at de kollegiale relationer ændredes. Det fulgte af perioderne med opbrudt skema og vedtagelsen om, at disse blev udnyttet blandt andet til projektarbejde på tværs af to eller flere fag efter visse fællesmetodiske retningslinjer. Det fremgik, at dette voldte bekymring og irritation. Det mulige eller forestillede konfliktindhold i de ændrede professionelle relationer reduceredes i et vist omfang, når valg foretages ud fra 'det personlige match'. Som sådan kan *strategien 'den personliggjorte kollegarolle' anskues som en måde at udholde den nye situation på.*³¹

Der kan på dette punkt konstateres en vis forskel blandt de interviewede. En af de yngre lærere fremhævede team som mulighed for aflastning, for i lærerjobbet er man en ensom majestæt – det ”er jo et meget ensomt job – for man går op i sin klasse, og der er man så konge dér i 50 minutter” (8). I materialet var dette en undtagelse. Reglen synes at være, at de tættere og mere forpligtende kollegiale relationer i udviklingsprojektet omtales som en anstrengende nødvendighed, der for nogle vejede så stærkt til, at det ganske devaluerede projektet.

Hvad kan nu grunden være til, at friktionen på dette punkt var så stor? Er det blot manglende *tilvænnning* til et nyt organiseringsprincip om højere grad af gensidig tilpasning?

Analysen vil kunne drives længere. Den lærer, der i mit materiale er mest kritisk over for udviklingsprojektet, deler sin kritik op i en del, der henviser til forhold vedrørende *det personlige i lærerarbejdet*, og en *faglig del*, jævnfør tillige det tidligere citat om 'faginteresser' og 'temperament' (se ovf. s. 103). Dette er en opdeling, der synes at etablere et mønster i store dele af empirien, og dette følger jeg i det følgende.

Autonomi, undervisning og personlighed. Dette delafsnit går et trin længere ind i begrundelsen af autonomi som ikke-indblanding. Jeg hævder her, at fænomenet 'den personliggjorte rolle', dvs. en oplevelse af nødvendigheden af en særlig forvaltning af rollen som et kompromis mellem personlighed og systemrolle, er grundlæggende i kulturen. Set herfra er ikke-indblanding et udtryk for dette forhold, idet indblanding i et sådant tilfælde vil være at overskride personlige grænser.

Et citat, der umiddelbart henviser til forrige afsnits emne vedrørende autonomi og kollegialitet, peger på de begrundelser, lærerne giver autonomiværdien i kulturen. Citatet sammenfatter også mindre klart ekspliciterede holdninger i materialets interview:

³¹ Dette er ikke den eneste strategi. Der blev også iagttaget – og omtalt – uformel 'downsizing', ikke blot individuelt, men også som strategi til at modvirke for store splittelser.

Hvis ikke man har kemi sammen med den, man arbejder sammen med, så går det jo ikke. Så bliver det jo noget – så stritter det jo alle vegne. Men hvis man har det, så man hurtigt kan snakke sig ind på nogle emner, så gør det jo ikke noget, så ...

I: Hvorfor tror du kemi er så vigtigt – du er ikke den første, der har sagt det?

Fordi – men det ved jeg helt præcist, hvorfor. Det er fordi, det er en dybt personlig ting at undervise. Det er dybt personligt, og du må tage den ros og de tæv, der kommer på din egen person, og du kan ikke tørre det af på alt muligt andet. Så derfor så er det så dybt personligt med det at undervise – på så mange leder, med det faglige indhold, med tilrettelæggelsen, med pædagogikken, med udstrålingen, med alt muligt. (10)

Brugen af 'jo' og interviewpersonens overraskelse over spørgsmålet, jeg stiller, og endelig den kraftige understregning af det 'dybt personlige' taler sit tydelige, næsten dramatiserende sprog. Man lægger mærke til, hvordan det personlige element er overgribende i forhold til det faglige (hvis man har 'kemi' sammen, synes det faglig-indholdsmæssige at være til at overskue). Netop dette – at undervise, så det lykkes (den pågældende og flere andre gjorde ofte brug af det rummelige ord 'fungere' i relation til eleverne, hvilket i sig selv antyder en enhed af det kognitive og emotionelt-oplevelsesmæssige) – indgår i en argumentationsfigur, hvor autonomi synes at være forudsætningen.

Det er med andre ord en væsentlig pointe i denne analyse, at det er den konkrete oplevelse af 'situationen undervisning', der er forholdet bag hævdeisen af en vidtstrakt (og under projektet anfægtet) autonomi – dvs. situationen som en individuelt oplevet 'fungerende balance'. Dette var manifest og eksplicit hos den lærer, jeg citerer ovenfor, og udgjorde i det konkrete tilfælde en platform for vedkommendes kritiske holdning til udviklingsprojektet:

Og det er det, der er problemet ved det, det er jo altså, hvordan frihedsgraderne er inden for det [aftalte projekt], ikke. Altså, det er det, der er det geniale ved at være gymnasielærer, det er, at frihedsgraderne er så store. Så man kunne gøre i sin undervisning, som man ville. (10)

Så tydeligt formuleret en kritisk holdning til projektet var ikke gennemgående. Men også grundlæggende positive holdninger til udviklingsprojektet formuleredes som balancer over modsætninger såsom *indre motivation overfor det organisatorisk pålagte, det spontane, improviserende over for det planlagte, den dybt personlige form* ("Undervisning, det er jo et spørgsmål om personlighed, altså man underviser og gør ting som den person, man er [...]"), 5) *over for den kollektivt aftalt metode – modsætninger, der kan sammenfatte noget indre i en problemfyldt afvejning med noget ydre – en afvejning, der synes at forudsætte et stort individuelt råderum.*

Det er denne indre-ydremodsætning, der kan findes i lærernes beskrivelser af, når situationen undervisning 'lykkes' i en klasse. Beskrivelsernes metaforer synes at underbygge det personlige, nærmest uudsigelige i oplevelsen, et 'sandhedens øjeblik'. Der blev talt om magi, om at 'rykke' med eleverne, om et pludseligt nærvær

på tværs af grænser, men hvor respekten alligevel er til stede (2, 6, 8). Det er oplevelser, der henviser til situationer af en særlig emotionel karakter, som er afhængige af intuition, som er skrøbelige og som oplevedes stærkt personlighedstilknyttede; ud over at være intense beskrives de som noget privat, eksklusivt (se endvidere en dybdeanalyse heraf foretaget på baggrund af et udsnit af 8, bilag 2, s. 267). Men igen – af samme grund forudsættes et råderum for den intuitionsbaserede improvisation – som én af lærerne siger, ”det er så banalt, at man bliver nødt til at have sådan lidt større rum om sine ideer”(2).

Undervisning oplevedes med andre ord som handlinger, der så at sige måtte foretages indefra og ud, det vil sige, hvor den individuelle intuition må have forrang i relation til det 'udefrakommende', det kollektivt besluttede, det pædagogisk eller metodisk planlagte. I modsat faldt oplevedes en autentisk kvalitet i undervisningsrelationen truet. Dette implicerede et latent konfliktområde i relation til et projekt som dette, der forbandt sig til en bestemt pædagogisk udefrakommende diskurs (jævnfør den pædagogiske oversættelse af kompetence-dagsordenen i *Udviklingsprogrammet*, se s. 52). Fornyelse som følge af pædagogiske strømninger kommer udefra og opleves derfor som en tvivlsom affære. At være skeptisk over for sådanne var en dyd (10); ”positiv skeptiker” (3); ”skal komme fra hjertet” (1); pædagogiske strømninger er tilfældige strømninger (i forhold til det personligt autentiske) og de, der går ind i arbejdet, som nogen, der ”skifter kæpheste ud”, ”rider med på hver en bølge” etc. (2).

Samtidig fandtes også en oplevelse af *det anstrengende og sårbare* i det forhold, at undervisningen oplevedes så dybt forbundet med personen. Jeg vil hævde, at dette er baggrunden for, at det at have ’fundet sin form’ er et genkommende tema i interviewene. ’At have fundet sin form’ var en vigtig erfaring hos erfarne lærere, som dog kan opleves *dobbeltydigt*. En lærer oplevede det at have fundet sin form klart ambivalensfremkaldende – som *en ubensigtsmæssig stivnen*, fordi det samtidig er så aflastende. Denne lærer følte til tider, at man måtte provokeres for at kunne komme ud af det spor, man med formen havde dannet sig (2). Men samme fænomen kom også indirekte til udtryk hos en yngre lærer som en *forventning om et karrieremæssigt omdrejningspunkt, en afbalanceret sikkerhed, der måtte opstå på et tidspunkt*. Læreren forestillede sig således, at på et tidspunkt i den individuelle underviserkarriere ”har man besluttet sig for, at nu går man sine egne veje, for det har man stor succes med, det fungerer for den person” (8). Skønt den pågældende var kritisk over for de ældre kollegers individualisme, vil man finde punkter i lærerens forestillinger om den almindelige lærerudvikling, der kunne lede i samme retning (se også her bilag 2, s. 267).

Rationaliteten synes som følger: *At være en god lærer forudsætter åbenbart en balance, en form, der opleves tæt knyttet til det personlige, og at praktisere denne form, forudsætter en ret til udstrakt individuel personlig autonomi.*

Autonomi, undervisning og faglighed. Jeg nævnte, at både fag og personlighed optræder som begrundelsesfigur (se ovf. s.103). Den enkelte lærers faglige specialisering gav hans afgørelse høj grad af suverænitet, og man kan se i interviewene, at kritiske eller problematiserende argumenter mod en bestemt kollektiv tilrettelæggelse begrundet i faget ikke blev anfægtet af andre lærere – ej heller selv om holdning og praksis inden for samme faggruppe var forskellig. Således fandt én lærer tværfagligt projektsamarbejde velegnet i relation til hans naturvidenskabelige fag, fordi arbejdsformen syntes at være god i forhold til de elevgrupper, der søger skolen, mens han angav, at andre kolleger i samme fag langt fra var enige (7, jf. citat ovf. s. 104). Den forskellige vurdering var ganske åbenbart uden for diskussion. En lærer anførte således, at netop denne faglige suverænitet (eller rettere: denne suverænitet over *det praktiserede fag*) var bortset fra det personlige 'match' den største vanskelighed ved at få det faglige samarbejde til at fungere. Vanskelighederne ligger i, som én siger, "det der [...] at 'det der egner mit fag sig ikke til – får jeg nu nok'" (5). Bemærk i formuleringen i øvrigt, at faget (lige som rollen) personliggøres – 'jeg' er her faget, hvori 'jeg' underviser.

Den faglige suverænitet – og det vil sige de læreres respekterede suverænitet over deres individuelt praktiserede fag – var en så gennemgående figur, at det var et alvorligt argument mod projektet endog hos en ellers positivt indstillet lærer:

[...] jeg ved ikke hvad de naturvidenskabelige grupper for eksempel siger til, om det overhovedet kan lade sig gøre. Jeg tror ikke, man kan putte det helt firkantet ned over en organisation. (8)

Hvorvidt det er sandsynligt, at nogle fag – eventuelt i bestemte faser af gymnasieforløbet – er mere egnede til projektarbejde end andre, skal ikke diskuteres her. Pointen er, at *den enkeltes faglige autoritet respekteredes i en sådan grad i kulturens værdisystem, at konklusioner vedrørende undervisning, baseret på faglærerens opfattelse af sin faglige praksis, uden videre syntes at blive taget til efterretning og derved var uden for diskussion.*

Individualisme og professionalitet – og rutine som erhvervet praksisbalance. Det er muligt at konstatere en vis forskel, hvad angår de yngres holdning til det vide råderum, sammenlignet med de ældre og rutinerede lærere. Denne iagttagelse kan opsummere de to foregående afsnits problemstillinger – oplevelsen af balanceforholdet ('min form') mellem relationen til eleverne, de faglige mål og det personlige eller personligheden.

De to yngre interviewede markerede forbløffelse og irritation over den individualisme, der var kendetegnende for flere ældre kolleger. En af de unge lærere fortalte med forbløffelse om, at en ældre kollega forlod et planlægningsmøde i teamet, fordi det forekom vedkommende meningsløst (5). En anden nævnte

irriteret, at man på trods af det aftalte mål for udviklingsprojektet må ”sidde med voksne mennesker [...] og argumentere med dem om at tage ansvaret for at tage nogle timer [i det særlige modulforløb]. Og så bliver det ikke projektarbejde.” (8)

At de yngre åbenbart havde en holdning, der udgjorde en baggrund for denne kritiske holdning, var bemærket af de lidt ældre kolleger (2, 9). Et citat er karakteristisk:

Jeg tror [X, en yngre kollega] er meget mere, altså målrettet, om jeg så må sige. ’Det her skal fungere og – hvis jeg får ordre til det, så gør jeg det.’ Altså, det lyder så hårdt, ikke? Men jeg tror ikke [X] har den der akademikerselvbevidsthed – på samme måde, jo altså fagligt, men ikke nødvendigvis demokratisk. (9)

Denne forskel var åbenbart så væsentlig og dybt forankret, at den ældre lærer kviede sig ved at karakterisere sin yngre kollega på den måde – et forhold, der vil kunne føres tilbage til, at distancen mellem person(lig opfattelse) og professionsrolle i vedkommendes ører lyder nedsættende, ikke-akademisk. I denne ældre lærers øjne er identifikation af personlig holdning og professionel rolle udgangspunktet. Jeg vil hævde, at denne kan forstås i forlængelse af fænomenet ’at finde sin form’ (jf. ovf. s. 107). At finde sin form er tæt knyttet til det personlige, og anerkendelse af *nødvendigheden af at finde den* synes for så vidt at fremstå på tværs af alders- og holdningsforskelle, men *oplevelsen af at have fundet den* var tilsyneladende alders- eller erfaringsafhængig. Når den unge lærer åbenbart ikke fandt samme problem som den ældre med at påtage sig en professionsrolle forskellig fra den personlige holdning, *kan det forstås på baggrund af, at den ældres møjsommeligt erhvervede balance udtrykker sig som et sæt rutiner og intuitive greb, der håndterer undervisningssituationen*. Her kan en særlig professionsrolle adskilt fra det personlige kun i ringe grad skelnes af personen – *rollen er så at sige personliggjort*. Dette blev et problem i det forandringspres, udviklingsprojektet udgjorde, hvis nyskabende hovedelementer forudsatte, at den individuelle praksis afløstes af en kollektivt forhandlet og reflekteret.

Autonomi og spørgsmålet om ledelse

Det andet aspekt af nøglebegrebet autonomi behandles i relation til de vertikale relationer i organisationen. Som følge af udviklingsprojektet blev ledelsesprocessen et mere synligt fænomen – af to grunde. Dels vil organisationsmæssig forandring af funktionelle grunde selv sætte lys på den proces, der skal sikre ny-koordination. Dels indebar det pågældende projekt et nyt koordineringsprincip, der skulle fungere sideløbende med det hidtidige, der så uproblematisk var begrundet med den faglige specialisering. Analysen viser, at kulturens forestillinger om symmetriske relationer derved blev udfordret: spørgsmålet om ledelse rykkede tættere på.

Forestillinger om ledelse. Kulturens emfatiske begreb om autonomi viser sig i forholdet til ledelse i den nye organisation. Dette er et tema i mange variationer.

Generelt viste det sig som en antagelse om, at pædagogiske initiativer burde komme 'nedefra', hvis de skulle lykkes, det vil sige fra lærerne, ("Rent faktisk, kan man måske sige, trives det måske bedst, når det kommer nedefra", 7; "[...] det går fint – men det er fordi, det kommer nedefra, det må ikke komme ovenfra", 9; "[...] jeg tror, det, der er forskellen, det er, om det er noget, der kommer nedefra eller det er noget, der kommer oppefra", 13). Ikke alle interviewede var enige i denne holdning, men det var et spørgsmål, som alle i gruppen syntes at måtte forholde sig til, og som betød, at reaktionerne på ledelsesinitiativer var flertydige. Dette gjaldt både den formelle skoleledelse og nye elementer i strukturen, som opstod i forbindelse med udviklingsprojektet, og som havde ledelsesmæssig funktion.

Et citat sammenfatter den dobbeltydighed, der melder sig på et vist tidspunkt i forløbet. Det er muligt formeligt at høre to værdisæt tørne sammen i formuleringerne. Interviewet var foretaget ret sent i forløbet (tredje interviewrunde), og jeg stillede et relativt åbent spørgsmål om ledelsens koordinerende rolle og eventuelle intervenserende opgave i et sådant udviklingsarbejde, hvis det skal lykkes at få det til at omfatte hele skolen, sådan som det var lagt op og vedtaget. Der opstod en lang eftertænksomhedspause efter spørgsmålet, hvorpå følger et svar om, at ledelsens primære opgave som led i projektet må være at arrangere efteruddannelse for lærerne. Herefter følgende:

Men jeg tror aldrig, at man kan få alle med på det [pause]. Og så kan man jo – jeg ved ikke – du siger det der med ledelse, det er jo meget svært [lang pause]. Jeg ved det s'gu ikke, hvad man skal forlange. Sådan, der skal jo selvfølgelig være en – jeg har lidt svært ved at gennemskue, hvad du lægger i spørgsmålet, men det er klart, at ledelsen skal være opmærksom på, at det er uhensigtsmæssigt, at nogle bestemte grupper er sammen og også, at nogle bestemte lærere måske deltager i det der projektarbejde – og så holder dem hellige [pause] og så ellers prøve at udnytte de ressourcer, der er i lærerkollegiet, jeg ved ikke, hvordan jeg skal udtrykke mig.

I: Jeg ved det heller ikke selv.

Men jeg ved ikke, hvad der ligger i dit spørgsmål, egentlig. Altså, jeg vil sige, projektarbejde kan lige så godt komme nedefra, som det kan komme ovenfra

I: Ja?

Rent faktisk, kan man måske sige, trives det måske bedst når det kommer nedefra. Det er klart, ledelsen skal involveres i det. (7)

Senere supplerer læreren:

Jeg mener ikke ledelsen kan gå hen og pålægge [deltagelse i projektundervisning], hvis det er det, du tænker på [...] (7)

Jeg ser de mange pauser, usikkerheden i afkodningen af mit spørgsmål og selvfølgelig brydelsen ("der skal jo selvfølgelig være en [ledelse?]") som et udtryk for på *den ene side* skoleledelsens (og ledelsens) perifere rolle i lærerhorisonten, der defineres ud fra undervisningen, *på den anden side* en erkendelse af, at ledelsesopgaver trænger sig på som følge af projektets nye organisering. *På den ene side* optræder den figur, at man med efteruddannelse og respekt for lærernes egne initiativer kan løse problemet (jf. billedet 'som ringe, der breder sig i vandet', s. 102). Denne figur er i forlængelse af tematikken, der blev diskuteret i det foregående afsnit, og som omhandlede læreroplevelsen af, at pædagogisk udvikling måtte foregå 'indefra og ud' (se ovf. s. 107). *På den anden side* trænger en organisatorisk virkelighed sig på, hvor større grupper blandt lærerne faktisk ikke deltog på det pågældende tidspunkt, og hvor det viste sig, at det kunne være svært at få etableret et tilstrækkeligt antal projekter, fordi lærerne ikke følte sig organisatorisk forpligtede. Dette kalder på en anden figur – at det er et ledelsesmæssigt ansvar at pålægge de tøvende lærere at deltage. Derved udfordres de kulturelle forestillinger om ledelse, uden at noget udfald af den indre holdningskollision dog afgøres, jævnfør tilføjelsen til citatet.

Et andet interview kan illustrere, at det 'ledelsesfremmede' i denne betydning var en så udbredt kulturel antagelse, at den også fandtes i de nye, styrende organer i organisationsstrukturen. En af de centralt placerede i projektets styring berettede om villighed og uvillighed i forbindelse med at påtage sig opgaver, der var udmeldt til teamene. Da jeg hen mod slutningen af det pågældende interview nævnte den iagttagelse, at vedkommende intet steds havde omtalt den formelle ledelses styrende rolle i denne sammenhæng, var svaret, at "jeg tror ikke, ledelsen kan gøre noget, det tror jeg faktisk ikke" (9). Den formelle ledelse vurderedes ikke at have styringslegitimitet på dette niveau og derfor heller ikke nogen særlig mulighed for indgriben. *Denne uvanthed med at lade ledelse, der kunne række direkte ind over den enkelte lærers undervisning, indgå i organisationshorisonten, er evident i materialet.* På trods af åbenbare dysfunktioner i forbindelse med projektets implementeringer lykkedes de udfordringer, det pågældende udviklingsprojekt udgjorde, ikke at ændre afgørende på de grundlæggende antagelser om autonomi i henseende til organisationsmål.

Udviklingsprojektets legitimitet i lærerperspektivet. Tidligere har jeg omtalt ledelsens forsøg på i den indledende fase at bibringe projektet legitimitet (se ovf. s. 98). Her skal legitimitetsproblematikken ses i lærerperspektivet, *lærernes oplevelse*, idet denne afspejler grundlæggende værdier og antagelser, hvorved et ledelsesfelt kulturelt afgrænses.

I sig selv er det relativt omfattende forarbejde, de mange papirer, der udsendtes fra den forberedende gruppe samt diskussionerne på den pædagogiske weekend og senere i Pædagogisk Råd en afspejling af, at legitimitetsproblemet anses for

væsentligt, i det mindste i ledelsesperspektivet. Til trods for, at efteruddannelse var et vigtigt element i skoleledelsens og de øvrige initiativtageres strategi, og til trods for, at en del af denne bestod i, at bl.a. forskere satte forsøgs- og udviklingsprojektet ind i større, eksterne sammenhænge,³² er den ministerielle diskurs, projektet mest entydigt kobler sig til, *Udviklingsprogrammets* kompetencedrejning af pædagogikken, stort set fraværende i lærerdiskursen. Lærerbegrundelserne peger derimod i pædagogisk-psykologisk retning (såsom at moderne elever har svært ved at indgå i traditionel undervisning – (3), (13), (14)), i retning af en humanistisk-psykologisk præget kritik af den traditionelle undervisnings passiviserende effekt ((2), (13)), eller de er af en mere moralsk-filosofisk art – at eleverne skal lære at 'tage mere ansvar' (5). Også dette giver mening i forhold til lærerperspektivet på undervisningsopgaven, hvor lærer-elevrelationen synes så dominerende. Dette svarer i øvrigt til analysen af lærerperspektivet på det ministerielle undervisningsdifferentieringsprojekt (se s. 14ff).

Disse begrundelser er imidlertid kun en del af de samlede begrundelser. Internt var andre begrundelser i omløb, som ikke refererede til pædagogiske mål, men som ikke desto mindre syntes lige så væsentlige i diskussionen. Nedenstående citat finder, at begrundelsen nærmere er teknisk-pragmatisk end pædagogisk:

Altså for mig at se havde det [projektet i dets omfattende skikkelse] ikke været nødvendigt. Fra min personlige synsvinkel havde det ikke været nødvendigt med så stort et brød. Men det er klart, at der er nogen, der ... altså der er nogen, der meget gerne ... og det – det kan nemt komme til at lyde negativt og det vil jeg egentlig ikke havde det til: Der er nogen, der synes at de moderne undervisningsformer, som jo på mange måder ikke er moderne, men som jo nu igen er blevet moderne, ikke, at dem skal vi gøre noget ved. Og så var der det med den truende årnorm, årnormen, som jo alligevel kom ind. Så var muligheden for at prøve de to ting af. (3)

Citatet er karakteristisk for den udbredte holdning, at udviklingsprojektet i virkeligheden ikke oplevedes særlig nødvendigt, men snarere som en lidt tilfældig idé, der kunne tilskrives en gruppes særlige karrieremæssige interesser eller en tidsbegrænset pædagogisk mode.³³ En interviewet henviste således med et smil til 'det lidt mytomane', der ifølge vedkommende til tider stak hovedet frem i skolens kollegiale diskussion:

[...] jeg synes, somme tider godt kan der blive sådan lidt, hvad hedder det, mange forestillinger [i omløb], som måske ikke er sande, ikke?

I: *Sådan småparanoidt [ler]?*

³² "Vi behøver at få at vide udefra, at det altså er godt nok, det vi gør – det er den rigtige vej", sagde et medlem af skolens ledelse (4).

³³ På dette tidspunkt er en gymnasireform endnu ikke på den offentlige dagsorden og indgår således ikke i horisonten som noget tvingende argument.

Ja, jah, det synes jeg somme tider. Selvfølgelig langt fra alle, men der er nogle, der formulerer det...[pause] altså jeg har da decideret fået at vide, nu behøvede de jo ikke at mistænke mig for at ville promovere mig selv og skulle opnå et eller andet ved det – men det er der så åbenbart andre, man kan mistænke for. Og den holdning, tror jeg nok, er udbredt – altså det [projektet] er et eller andet ledelsen kører, fordi de skal opnå et eller andet ved det.

I: Og det er slemt at opnå noget?

Åbenbart. Åh, det kunne være rent privat. Selvfølgelig, ikke, man gerne vil være rektor i en eller anden sammenhæng, men det kan også være noget med at – at stå som et foregangsgymnasium.

I: Det skulle man jo egentlig tro, lærerne også var interesserede i?

[ler] Ja. Men jeg tror hele tiden, jeg tror det, der er forskellen – det er, om det er noget, der kommer nedefra, eller det er noget, der kommer oppefra. Det er meget, meget afgørende i manges bevidsthed. (9)

Karrieremæssig gevinst står i citatet i modsætning til en (uudtalt) mere autentisk interesse, og karrieremæssige motiver og kan åbenbart diskvalificere projektet. Den genuine inde-fra ud modstilles den ydre, karriereorienterede, og knyttes videre til modsætningen oppefra eller nedefra. *Det autentiske, legitimationsbærende kommer indefra-ud og nedefra – lærerne.* Og det omfatter derved ikke projektet.

Samme skelnen – det autentiske eller genuine versus 'det andet' – er impliceret i en anden varians af spørgsmålet om legitimitet. Det gælder oplevelsen af, at udviklingsprojektet i bund og grund er et knæfald for "den nye tid", eller et ridt på "en bølge" eller slet og ret "modeord" (jf. ovf s. 107) – dvs. alt i alt en 'tilfældighed': "[Rektor] er så den nye tids mand med sådan noget der, derfor så slår han så hælene sammen, nej det gør han ikke, han omfavner det jo så og synes jo, det er rigtigt godt" (10); "Og så sidder der nogen, som bare har lyst til at gøre det, som rider med på hver en bølge" (2); "... det er sådan nogle modeord og ideer, der er meget luftige" (13).

Hvad kan grunden være til, at der trives 'mytomane' begrundelser på en skole, hvor man i øvrigt lægger vægt på en god omgangstone (at den høflige omgangstone faktisk ikke kun eksisterer i selvforståelsen ses i det forrige citat, hvor det er tydeligt, hvordan den interviewede anstrenger sig for ikke at optræde negativt kritisk)?

Jeg vil hævde, dette kan føres tilbage til, at den pædagogiske forandring faktisk ikke oplevedes at være tilstrækkelig begrundet i praksisnødvendighed, og at det efterlod udviklingsprojektet i et begrundelsestomrum. Det hænger sammen med, at den pædagogiske kvalitetsindikator i denne kultur var, om undervisningen ' fungerede' (jf. ovf. s. 106), dvs. om den konkrete undervisningssituation oplevedes tilstrækkeligt tilfredsstillende af den individuelle lærer. Et pædagogisk mål om at

frembringe nye elevkompetencer vil derfor være for abstrakt til at give individuel mening – det refererer 'opad' mod ændrede aftagerforventninger og ikke 'nedad' mod den oplevede kvalitet af undervisningssituationen – hvorvidt den 'fungerer'. Den pædagogiske begrundelse for et så stort, organisationsovergribende projekt oplevedes derfor som spinkel. Figuren syntes derfor at være, at projektet alt i alt *ikke gav nogen særlig mening, i det omfang læreren kunne få deres undervisning til at fungere*, og alternativt, at det (muligvis) *gav mening, i det tilfælde den enkelte lærer ikke kunne få sin undervisning til at fungere* (og derfor havde brug for de nye metoder). Dette gav et begrundelsestomrum, og i et sådant tomrum måtte projektet derfor tilskrives andre motiver. Dette underbygges af følgende, hvor begrundelsen psykologiseres:

Og så mener jeg virkelig også, at den gruppe, som kører med på det, har behov for det, ellers ville det ikke ske. Så det er sådan lidt blandet. På den ene side så synes jeg, at det er for overfladisk og naivt tænkt, og det er også for, øh, en glæde ved at se mennesker marchere i takt, hvor jeg mener, vi må respektere hinandens forskellighed, både i lærerkollegiet og også for eleverne. (2)

Som følge af det organisationsovergribende omfang reduceredes projektlegitimiteten i sammenstødet med de kulturelle måder at opfatte, tænke og føle på. Tilbage var enten tilfældige pædagogiske bølge-motiver eller personlige motiver – eventuelt i sammenhæng. Forceres trægheden af eksempelvis skoleledelsen, kan en ond cirkel her opstå, idet den tilbageværende legitimation så skal findes i skoleledelsens formelle, bureaukratisk begrundede magt, der jo netop oplevedes som 'noget andet' end det, det hele handler om, nemlig lærer-elevrelationen (jfr. også nf.). Da udtyndes legitimiteten for alvor.

Struktur og ledelse. Jeg vil i det følgende opholde mig fortrinsvis ved de ledelsesmæssige (skoleledelsens såvel som initiativgruppernes) forsøg på at agere i det kulturelle rum, der er opridset ovenfor. Overordnet kunne iagttages dels skoleledelsens decentraliseringsbestrebelse (sideløbende med, at projektet i det hele stiller større krav til et centralt besluttende perspektiv), dels dens forsøg på at række ud over det administrative medium og længere ind i et pædagogisk, undervisningstilknyttet.

Organiseringen af projektet reflekterede de tendenser i henseende til ledesholdning, jeg omtaler ovenfor. Tilkomsten af nye elementer i organisationsstrukturen (se s. 99) og det videre arbejde hermed i de to år, projektet blev fulgt, kan ses som et forsøg på at undgå den latente konflikt begrundet i organisationskulturens normer om ledelse. Den meget store, ressourceforbrugende og lidt uhåndterlige koordinationsgruppe og udnævnelsen af koordinationslærere som særlig funktion ved siden af klasselærerne kan ses i dette lys, dvs. også som et forsøg på at opnå legitimitet i den flade struktur ved bred deltagelse. Det samme gælder det forhold, at ledelsen lagde op til decentralisering af beslutninger til

teamniveau, der vedrørte den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen for klasserne i de enkelte modulperioder – så meget 'nedefra' som muligt i forsøget på at matche værdierne. Når skolens topledelse søger at involvere den formelle kollegiale struktur i styringsinitiativerne, kan det dermed ses såvel på baggrund af en rationel intention om decentralisering (flytte opgaverne væk fra ledelsen frem til dem, der alligevel har skoen på) som et ønske om at krydse hen over et skel mellem ledelse-som-administration og ledelse-af-pædagogisk-udvikling – det vil sige at kunne skifte medie.

Et *første* eksempel angår Pædagogisk Udvalg. Samtidig med, at Pædagogisk Udvalg af skoleledelsen blev overladt større opgaver om den videre strategiske udvikling, placeredes ledende inspektør i udvalget. Dette demonstrerer en intenderet forskydning af forholdet centralisering/decentralisering: dels at lægge mere indflydelse i et kollegialt udvalg, dels at beholde ledelsesmæssig indflydelse herpå. Af 2. interview med skoleledelsen (slutningen af projektets andet år) fremgår det dog, at initiativet alligevel ikke kunne unddrage sig de generelle ledelsesforestillinger: Udvalget fik skudt i skoene, at initiativerne fra udvalget først og fremmest var ledelsens, at man mere eller mindre var ledelsens forlængede arm (11).

Et *andet* eksempel er det nye strukturelement 'koordinationslæreren'. Koordinationslæreren har en slags ledelsesfunktion, idet læreren skal sørge for, at det enkelte team om en klasse planlægger et tværfagligt projekt i de særlige modulperioder. Dette er en ny strukturdannelse. Et citat, hvor en (ung) lærer beretter om sine erfaringer med rollen, viser, hvordan formel rolle og kulturelt tildelt autoritet støder sammen:

Det er en flad struktur, der er ikke nogen, der er mere end nogen andre, selv egentlig også den ledende inspektør og rektor er lærere, vi er alle sammen samme slags, og vi er vant til at bestemme selv og er – vant til at diskutere, for at få tingene på plads og – så nogen gange, den der koordinationslærerrolle, det er virkelig en lus mellem to negle, det er [lang pause] og så – man kan sige, der er det med, at man så skriver rundt til sine kolleger: Nu skal vi lave et projekt, kom her mandag eftermiddag kl. fire. Det er der jo ikke ret mange, der gerne vil komme og lave møde om: Jamen jeg kan ikke lige, er det vigtigt, skal jeg det? Og der er det nok sådan – som koordinationslærer er det nok sådan, at man skal sige: Ja, det skal du, for det får du penge for, så skal du komme og – om du skal lave projekt eller ej. Og det er nok ikke så let at komme og sige – heller ikke med min anciennitet her på stedet – at kunne komme og sige til en, der måske har været her tyve år, ja det kan man vist lige knap på skolen her [ler] og sige: Det skal du, for det siger jeg. (5)

Som citatet er formuleret, udtrykker det i sig selv det modsætningsfulde ved i den første del at holde sig inden for den kulturelle forestilling 'alle er vi lige' og i den sidste del at omhandle problemet med teamledelsesansvar (uden tilsvarende

kulturelt anerkendt bemyndigelse). Som det antydes, udledes den anerkendte autoritet ikke af den formelle ledelsesrolle, men af andre kulturelle værdier, f.eks. anciennitet og erfaring, hvorved den unge lærer kommer i klemme mellem den formelle og den uformelle rolle. Decentralisering anbringer dermed blot ledelsesproblemet så at sige i distribueret form på andre niveauer for ledelse, her på den menige lærer. I det efterfølgende citat funderer læreren videre over den forvirring, dette inducerer:

[...] folk er meget forskellige, [det er] meget deres temperament, deres egen måde at gøre tingene på, ikke? Undervisning, det er jo et spørgsmål om personlighed, altså man underviser og gør ting som den person, man er – om man er en meget sådan ildsjælsagtig type, eller man er mere sådan: Jamen noget *skal* jeg tjene mine penge ved, og der er gode ferier – eller hvad det nu kan være. Så jeg synes bare, at det der med – jeg synes heller ikke, at det der med, at informationen blev tilfredsstillende fra inform..., nej som koordinationslærer, jeg var egentlig ikke tilfreds med, hvad jeg selv fik gjort med det, fordi det blev sådan lidt uklart. (5)

Citatet demonstrerer, hvor stærk det kulturelle pres med hensyn til 'den personliggjorte rolle' trænger sig på også for den, der har været personligt i klemme. Især sidste del af citatet antyder internaliseringen af de kulturelle normer ved at vende det problem, hvis adresse kunne findes i en konflikt på systemniveau i spændingen mellem organisationskulturelle normer og tildelte roller i organisationen til et personligt problem om rolleforvaltning. Det kulturelle legitimationspres var åbenbart så stort, at læreren ved den internalisering selv kom til at reducere ledelselementet yderligere ved i fortællelsen at renoncere på selv det svage signal om ledelsesfunktion, der kan ligge i betegnelsen koordinationslærer, og i stedet at opfinde titlen informator eller informationslærer (fortællelsen "inform..., nej som koordinationslærer").

Decentralisering af ledelsesfunktion betød ikke, at initiativet unddrog sig de generelle ledelsesforestillinger. Det er ikke mærkeligt. *Decentraliseringen initieredes jo – i kulturens sprog – 'oppefra' og tog med andre ord udgangspunkt i det samlede organisationsmæssige styringsbehov, som kulturens værdier forkastede. Accepten af decentralisering lå derfor ikke ligefor i den kulturelle rationalitet.*

Med hensyn til det andet punkt, forståelsen af ledelsens ageren ud fra et behov om at række ud over det administrative medium, kan ledelsens involvering i Pædagogisk Udvalg ligeledes tjene som eksempel. Involveringen kan ses med baggrund i en intention om så at sige at skifte ledelsesmedium svarende til, at ledelsesmæssige opgaver i relation til pædagogisk udvikling øgedes – med andre ord at rykke tættere på kerneydelsens processer. Det virker fremmed for lærerne. Rektor fortsatte på et tidspunkt denne bestræbelse og foreslog Pædagogisk Råd, at hver lærer fik sin egen såkaldt pædagogiske dialogpartner blandt skolens forskellige

inspektorer (Dokument om skoleudvikling 2001). Det fremkaldte en situation, hvor 'den gode tone' tilsidesattes og forslaget åbent kritiseredes, hvorefter det måtte trækkes. "[...] hvis man skulle have det, så ville man kun kunne bruge rektor eller også ledende inspektør, og man [...] havde ikke lyst til, at ledelsen skulle skifte karakter fra at være administration til ledelse." (13)

Også en anden bestræbelse på at 'rykke tættere på' åbner en konflikt. Midtvejs i udviklingsprojektets andet år søger man at imødegå en kritik, der gik ud på, at nogle fags lærere havde svært ved at finde en tilpas synlig rolle i det højt prioriterede projektarbejde, mens andre ind imellem følte at måtte stå for skud som oplagte 'projektmagere' i alle modulperioder. Lærerrepræsentanter fremlagde på Pædagogisk Udvalgs vegne en idé om, at faggrupperne skulle beskrive de kompetencer, man fandt, det enkelte fag kunne bidrage med. Ideen var initieret af skoleledelsen, men diskuteret og modificeret af Pædagogisk Udvalg. Også her var reaktionen heftig – argumentationen var, at man trængte til et pusterum, der måtte ikke ske mere nu (9). Det er tænkeligt, at følelsen af overanstrengelse havde flere rødder, men den kraftige afvisning af et forslag, der rummer rationaliserende elementer på længere sigt, tyder på, at baggrunden tillige bør søges i en reaktion på, hvad der her såvel som i det foregående eksempel oplevedes som 'grænseoverskridende ledelse'.

Synspunktet om en sådan grænse i kulturen understøttes af nedenstående citat, hvor ytringen dog umiddelbart refererer til forslaget om dialogpartnere:

Og hvis man gerne vil gå i terapi, så er det en helt anden situation. Altså når jeg taler med kolleger, vil jeg jo gerne tale med dem som mennesker, som hele mennesker, der kan sige, hvad de tænker og føler og så videre og så videre, som netop er en dialog. Det vil det jo ikke være, hvis det er en rolle, hvor de har fået at vide, at de skal ét eller andet bestemt, være sådan en skriftefaderfunktion eller en mentorfunktion, bliver det vist også kaldt. Det har jeg overhovedet ikke lyst til, ikke det fjerneste. (13)

Vedkommende opererer med en skelnen mellem det ægte personlige møde og rollemødet. Gælder det en samtale om undervisning, indskriver man sig i rummet for det ægte personlige. Derfor er funktionen ikke en ledelsesopgave, fordi det at tilhøre ledelsen er at indtage en rolle. Og som før nævnt lå der i kulturen en antagelse om, at dette ikke er tilfældet, når det gælder den stærkt personlighedsinvolverende undervisning (se ovf. s. 109). Det ægte eller autentiske lå 'nede', det instrumentelle 'oppe'.

Til trods for at udviklingsprojektets både omfattende og indgribende art meget stærkt rejste spørgsmålet om *ledelse som en essentiel proces i den langt mere komplekse koordinering, reproducerede den særlige rationalitetsform i kulturen tendentielt et lige så stærkt udtalt vi-de forhold, der afviste ledelseslegitimitet*. De snævre grænser i læreropfattelsen af

ledelsens legitime handleområde modvirkede ledelsens mulighed for at understøtte ændret arbejdsdeling og koordination, der jo netop var et kerneområde i projektet.

Autonomi under udfordring og spørgsmålet udvikling

Tredje del af analysens hovedafsnit udgøres af to analytiske nedslag, der sætter fokus på forskydninger i kulturen. Nedslagene finder sted i empirien fra den sidste del af perioden, hvor jeg fulgte udviklingsprojektet. Det er her muligt at identificere forskydninger, men ikke i en entydig retning. Tvært imod ses både forskydninger i retning af, at autonomi og individualitet forbindes i en anden balance, og tegn på, at den tidligere kobling stadig reproduceres, nu i et mere defensivt udtryk.

Jeg lægger i det følgende vægten på de to afsluttende interview i materialet. To lærere blev i perioden interviewet henholdsvis anden og tredje gang. Begge har deltaget fra udviklingsprojektets start. Organisatorisk havde den ene en relativ central placering i relation til projektets styring i perioden. Den anden deltog hele tiden aktivt i den undervisningsmæssige udvikling og efterhånden også i det styringsmæssige udvalgsarbejde.

Deres vurdering af projektets status var ganske forskellig på dette tidspunkt, to og et halvt år inde i forløbet. Den førstnævnte var generelt optimistisk, en optimisme, der er slående sammenlignet med et tidligere interview med samme (9). Læreren sagde nu:

Ja, jeg synes, at det er blevet bedre, på den måde, at der ikke er så mange konflikter mellem lærerne, som der har været – ja, de har aldrig været særlig tydelige. Stemningen er mere afslappet.

I: Det er den?

Ja, det synes jeg. Og – vi har mere, eller man har mere en følelse af, at der er en vis konsensus, hvad der ikke har været en følelse af før. Og det er nok meget naturligt i virkeligheden. Men når man sidder i det, har man ikke den fornemmelse af, at det løser sig – men det er nok noget med en tilvænningsperiode og – og altså den frygt, man havde med, at man blev splittet op, vi blev splittet op mellem hinanden. (14)

Den anden interviewede:

Ja, hvad søren skal man sige, altså – – ja – altså lige nu i øjeblikket, der står vi nok med mange problemer, det gør vi, og nogle af dem er så selvskabte, kan man så sige, og andre er nogle, der kommer udefra, ikke [...] jeg mener, det har kørt vældigt dårligt, det sidste halvandet år med hensyn til, at vi reelt har fået kørt eleverne ned, synes jeg selv. Altså, vi har presset dem for hårdt. (13)

– og læreren supplerer med, at presset ikke kun gælder eleverne:

[...] det var en erhvervsøkonomilærer, der sagde, at når man har et system, når der kommer forandringer, så virker det oplivende og forfriskende, men – når det når et vist omfang, så bliver det en stressfaktor, fordi så kan man ikke magte det, simpelthen, og det er der, jeg mener, vi står. Jeg mener, vi står, så vi har fået alle de her forandringer ned over hovedet af forskellige grunde, altså hvor det så også har været tilfældigt. Altså, vi har jo også ønsket det her løb, som jeg også selv stemte for i sin tid. Men hvis jeg havde vidst, at det samtidig blev så markant ændret, da vi skulle tænke alting om ... (13)

Hvordan kunne to lærere ansat på samme gymnasieskole, som i øvrigt arbejdede fint sammen om konkrete undervisningsprojekter, have en så forskellig vurdering af selv samme udviklingsforløb?

En nærmere betragtning viser, at ganske forskellige sæt kriterier var involveret: den første lærers kriterier var knyttet til elementer af en professionsforståelse, som relaterede sig til det organisatoriske niveau, og hvor autonomi og individualitet kobledes på en anden måde. Her tales om større *fælles indsigt* i organiseringen af arbejdet og dermed højere grad af *selvforvaltning* for gruppen:

[...] vi har fået mere overblik over ting. Det er altid det, der er fordelene ved at sidde i et centralt udvalg, at man får overblik og indsigt osv., ikke, og resten af gruppen ved ikke noget, og det er dødsygt. Det er en dødsygt adskillelse. Men den her proces har ført med sig, at rigtig mange har fået indsigt i ting, som de ikke har fået indsigt i før – det gør, at man i højere grad kan være selvforvaltende, end man har kunnet tidligere – kunnet forudse, hvad sker der, hvad skal vi tage hensyn til, hvad der sker, og som vi derfor skal planlægge osv. – sådan så det ikke bare er noget, der skal foregå inde i administrationen, men også noget, der foregår ude hos os, ikke [...] (14)

Autonomi forbindes her med kollektiv selvforvaltning af den arbejdsmæssige situation – en (for vedkommende tilfredsstillende) udvidelse af arbejdsfelt og (organisations)perspektivet.

Dette er ikke tilfældet for den anden lærer. Vedkommende fremhæver derimod, at mere og mere energi trækkes over i, hvad der opfattes som perifere aktiviteter i forhold til den professionelle kerneopgave:

[...] det er jo et problem i gymnasieverdenen, at man møder sig ihjel, simpelthen. Og der synes jeg så også, at det, man så ser, er det, man siger, er krisetegn inden for sygehusverdenen, at man kan køre et sygehus uden patienter – at man kan bare rende rundt og holde sine møder og holde sine rutiner, det vil køre ganske glimrende i lang tid, der synes jeg, at vi er på vej mod det samme i gymnasiet, sådan så at undervisningen og eleverne kan let forsvinde i møder. [...] det er et skævt fokus. Hele tiden, altså fokus til noget, der er mindre væsentligt, fra noget mere væsentligt. (13)

De to læreres perspektiver er dermed ganske forskellige. De to positioner er ganske vist tolkninger af den samme forandrede organisatoriske praksis, og de forholder sig begge til arbejdets kvalitet. Men *den første lærer* talte i interviewet ud fra *et organisatorisk perspektiv og forholdt sig til, hvorvidt gruppen af lærere får større organisatorisk indsigt og kollektivt råderum*. Den *anden lærer* talte om oplevelse af tab – *et truende bortfald af en særlig kvalitet ved arbejdet, 'sandhedens øjeblik' i undervisningen i mødet mellem lærer og elever*. Magien (se s. 106). Tilbage bliver alle 'udenomsaktiviteterne'. Denne lærer talte i forlængelse af den lærer-professionsselvforståelse, jeg tidligere har beskrevet, og som jeg har set som forståelsesbaggrund for den personliggjorte rolle (se s. 105ff.).

Dette perspektiv gjorde dog samtidig læreren til en følsom registrator af de forskydninger, strukturforandringerne medførte. For denne lærer at se fik projektets øgede fælles planlægningsbehov og administration nye og uvæsentlige aspekter til at træde frem i arbejdet (eksempelvis at lektioner nu var noget, man oprettede eller aflyste på skemaet, alt efter, om den korrekte årsnorm blev nået. Tidligere, mente læreren, "hvis man fik aflyst en time, så var det forfærdeligt for den lærer, for det kunne han slet ikke holde ud, det har været elevernes bevidsthed [...]"), (13)). Fokus på alt dette *hæmmede muligheden for den individuelle improvisation, der er forudsætningen for magien*. Overgangen blev fremstillet som et dramatisk *auratab om undervisningen*.

Det er uafklaret, om den første lærers positioner i relation til udviklingsprojektet vil komme til at tegne en fremtidig udvikling i kulturen, men også ledelsens tilkendegivelser af (ganske vist et halvt år forinden), at konflikterne nu syntes tydeligere (11), tyder på, at også den anden lærers position stadig havde en vis udbredelse.

Faktisk tyder et nøjere blik på den kritiske lærers position ingenlunde på, at den var ved at fortone sig i takt med, at projektet implementeredes: Den pågældende lærer var interviewet i alt tre gange i løbet af de to år, udviklingsprojektet er fulgt. Et tilbagevendende tema i de to første interview var lærerens splittethed, som vedkommende imidlertid forholdt sig relativt reflekteret og eksplicit til. *I første interview* udtryktes den som en ansporende modsætning. På den ene side følte læreren at have fundet sin form i en praksis, der ' fungerede ' i relationen til eleverne ("det går jo meget godt", "jeg har fundet min form, som jeg trives udmærket med", (2)), og på den anden side oplevede vedkommende det attraktive i nye undervisningsmæssige udfordringer ("godt af at blive tvunget ud i det", "nødvendigt at blive rusket lidt op", (2)). *I andet interview*, der finder sted trekvart år senere, udtryktes splittelsen som overvejelser over at integrere et mere

konfronterende aspekt i sin lærerrolle (6).³⁴ I begge tilfælde var det udfordringer, som var taget op i forbindelse med kollegialt samarbejde som følge af kollegial inspiration. I tredje interview træder denne optimisme dog i baggrunden for en tilkendegivelse af overbelastning, som vedkommende hævder at omfatte hele systemet, både lærere og elever, og som fører til en heftig kritik (projektet flytter ”fokus til noget, der er mindre væsentligt fra noget mere væsentligt [den konkrete undervisning]”, den nye tilrettelæggelse er ”alt for vanskeligt at administrere [...] og der kommer for lidt ud af det”, ”reelt har [vi] fået kørt eleverne ned”, (13) – jf. endvidere citaterne fra samme interview på de to foregående sider). Autonomien synes på det sidste ikke blot udfordret, men den opleves egentlig anfægtet. Alligevel vil mønstret i udtrykket, som det får til slut, kunne føres tilbage til, hvad der kunne spores i begyndelsen. Det hviler i begge tilfælde på de normer og værdier, jeg har beskrevet som det ’autentiske’ eller undervisning som en praksis ’inde fra og ud’ (se s. 107) – ja, denne beskrivelse af undervisningen blev i tredje interview nærmest forstærket: Undervisning skal, siger læreren i interviewet, ikke være ”et stykke administrationsarbejde” men ”sådan noget skal være magisk”, ”sådan [at] man glemmer tid og sted”, ”bliver flyttet og ser en virkelighed, man ikke vidste fandtes” (13).

Det synes med andre ord, som om *mønsteret i lærerens antagelser om kerneforhold i undervisning og arbejde reproduceredes på trods af det forandringspres, der var iboende projektet*, også på trods af lærerens gentagne og aktive deltagelse i tværfaglige samarbejdsprojekter – og at de reproduceredes i et sådant omfang, at det på tidspunktet af de sidste interview udgjorde en tilsyneladende smertefuld basis for kritik.

Dette peger på det stabile i denne kulturs kerne. Til trods for delvis forandrede vilkår var der tilsyneladende en tendens til, at oplevelserne indgik i og derved genskabte tidligere figurer.

Dette tyder på, at *det, der opleves som anfægtet autonomi, skal forstås som anfægtelsen af komplekse og omfattende balancer med rod i helt essentielle antagelser om arbejdets egenart*.

Udviklingspres og rationalitet på X-gymnasium

Analysen i de tre tidligere afsnit har bevæget sig mellem to niveauer, nemlig det niveau, Schein betegner som niveauet for skueværdier (Schein 1994: 26ff.), og som udgør gruppens selvforståelse og pejlemærker for dens intentioner, og det niveau, der udgøres af dens grundlæggende antagelser. Analysen orienterer sig dog mod at

³⁴ Disse overvejelser kan langt hen forstås som denne lærers udgave af distinktionen den motiverende og den engagerende lærer, jeg etablerer i kap.1 i forbindelse med undervisningsdifferentieringsprojektet i 90erne – se s. 19f.

rekonstruere kulturens grundlæggende antagelser. Derved sammenfattes og præciseres et begreb om den pågældende skoles kulturelle rationalitet i spændingsfeltet mellem udviklingspres og den aktuelle, organisationsmæssige ageren, idet det vises, hvordan presset konfronterer helt grundlæggende dimensioner i det mentale rum, kulturen udgør.

Når det gælder dette vanskeligt ekspliciterbare niveau, foreslår Schein en udformning af analysen over en række dimensioner (Schein 1994: 96ff.): Hvad anser kulturens medlemmer for eksempel for at være virkeligt og sandt? Hvordan opfattes tid? rum? den menneskelige natur, anerkendelsesværdige menneskelige handlinger og relationer? Disse dimensioner skal først og fremmest forstås som brede indgange til analysen. Som sådan overlapper de hinanden, og kulturens grundlæggende antagelse må da også opfattes som et associativt-logisk frem for kategorialt-logisk net. I det følgende stiller jeg en række af de dimensioner op, der forekommer mig meningsfuldt sammenfattende af den foregående analyse, nemlig spørgsmålene om virkelighed, om tid og rum og om menneskelige relationer.

Den individuelle virkelighed og sandhed: Kulturen synes at rumme en særlig fortættethed om den individuelle virkeligheds forrang. Mere (og med langt større ekspressivitet) end til den fælles erfaring refereredes til den enkelte lærers personlige erfaring med, hvad man kunne kalde 'den personlige virkelighed med klassen'. Referencen til den individuelle virkeligheds forrang foregik til gengæld med fælles selvfølgelighed.

Kernen i den individuelle virkelighed udgjordes af undervisningen (undervisningsøjeblikke) i klassen. På tværs af holdninger til udviklingsprojektet var oplevelsen af denne relation et vægtigt begrundelsesforhold. Symbolske mærkebegivenheder i kerneoplevelsen – når læreren oplevede, at 'det lykkedes' – blev beskrevet i vendinger, der angav intensitet og til tider næsten transcendens ('huleoplevelse', ophævelse af tid og sted, nærhed og kontakt, magi). De omtalte øjeblikke af nærhed og kontakt syntes at have symbolsk karakter – de virkede i de interview, hvor de beskrives, stærkt emotionelt ladet – en slags personligt gennembrud, der samtidig udtrykte arbejdets dybeste mission.

Samtidig med, at disse oplevelser blev beskrevet som stærkt inkluderende, er de på anden vis ekskluderende, idet de blev oplevet som tæt knyttet til det personlige. *Den 'form', lærerne oplevede, at de efterhånden etablerede, fandt de individuel og personlighedstilknyttet – men som sådan også vanskeligt tilgængelige for refleksion.*

Der opstår dog et paradoks vedrørende virkelighed og sandhed. Via det uddannelsesmæssige, akademiske fællesskab må man antage, at grupper af lærere i et vist omfang må dele sandhedskriterium. Jeg tænker her på et videnskabeligt præget sandhedskriterium og en videnskabelig betonet tilgang til virkeligheden (jf.

Gleerup og Wiedemanns analyse, se ovf. s. 85). Se også kapitel 1 om gruppens 'akademiske universalisme', se s. 27). Dette vil uvægerligt stå i modsætning til hævdelser af individuel virkelighed og sandhed. Den 'faglige virkelighed', der består af sådanne videnskabelige kriterier, fungerede da også *på den ene side* som et klart argument i kollegiale diskussioner f.eks. om fælles planlægning. Der var en udpræget respekt for særfagligheden, hvilket var et væsentligt moment i, hvad tidligere er benævnt 'ikke-indblandingskulturen'. Paradoksalt nok syntes ikke-indblandingsnormen imidlertid også at gælde blandt faglige ligemænd i faggruppen, hvor hinandens fagsyn tilsyneladende sjældent diskuteredes – det var *på den anden side* ikke god tone at forholde sig diskuterende til fagkollegaens fremsatte synspunkter, der indgik i argumenter om fag og undervisning. Dette kunne tyde på, at det *nærmere end faget i sig selv var den enkelte lærers 'praktiserede faglighed', der var ukrænkelig, dvs. den enkeltes oplevelse af, hvad der 'fungerer'*. Her var det videnskabelige sandhedsbegreb (og dermed muligheden for at diskutere) i det mindste relativiseret.

Det er således min påstand, at det i højere grad, end det handler om faget, handler om den individuelt praktiserede faglighed.³⁵ *Den pædagogiske sandhed var altså individuel, hvorfor pædagogiske forhold med andre ord ikke burde gøres til genstand for fælles beslutning.*

Som følge af grundlæggende antagelser om 'den individuelle virkeligheds forrang' begrundedes derved autonomi og individualisme i kulturen. Dette bevirkede *en grundlæggende spænding mellem udviklingsprojektets rationalitet om øget kollektiv forhandling og refleksion og den eksisterende kultur.*

Tid: Uden for tid. Der er en tæt kobling mellem den individuelle virkelighed og sandhed på den ene side og tid på den anden, som udmærket kan understøttes også af det videnskabelige sandhedsbegreb (jf. Gleerup & Wiedemann, se ovf. s. 85). Som jeg har nævnt, var det velanskrevet at have en kritisk eller i det mindste en 'sund skeptisk holdning' i forbindelse med udviklingsprojektet. Dette understregedes ofte tillige af de organisatorisk centralt placerede i projektet, endog i en grad, så man kan forstå det som et legitimitetskabende ritual. Det skeptiske – og kritiske – gjaldt først og fremmest det tidsbundne. Var noget tidsbestemt, var der i kulturen god grund til at være kritisk. Historiens gang opfattedes som på én gang tilfældige modebevægelser og som lovbestemte pendulbevægelser – frem og tilbage – eller som bølger, der overskyllede mere faste og bestandige fænomener, men som siden trak sig tilbage igen.

Denne grundlæggende antagelse om tid anfægtede derfor projektets legitimitet. De nye arbejdsformer og de nye principper for koordinering af arbejdet (det øgede

³⁵ Herved adskiller analysen sig fra Gleerups og Wiedemanns analyser, jf. s. 85.

lærersamarbejde) og den begrundelse, dette indgik i – kompetencedrejningen af undervisningen – opfattedes som mere *tilfældige historiske parenteser, der dog aktuelt overvejede 'det egentlige' og uforanderlige, der kan føres tilbage til det genuine lærer-elevmode* (jf. også Senger, se ovf. s. 86). I stedet opfattede man projektet mere eller mindre entydigt begrundet i individuelle (altid-eksisterende) behovskonstellationer, magt- og karrieremotiver.

Stort rum mellem individer, grupper og lag: Den individuelle virkeligheds forrang flettede sig sammen med den store kollegiale afstand (jf. Glerup og Wiedemann, se ovf. s. 85). Jeg har omtalt, hvordan yngre medlemmer af kulturen kunne give udtryk for et vist savn af mere fælles kollegialitet og mere gensidighed – *samtidig med*, at de dog refererede til samme forestillinger om 'at finde deres individuelle form', der ville kunne skaffe dem øget personlig sikkerhed som lærere. Antagelser om stort rum mellem kulturens medlemmer ligger som baggrund for den såkaldte 'ikke-indblandingskultur', men den manifesterede sig også konkret i omgangen med de fysiske omgivelser, hvor tærsklen til den enkelte klasse symboliserede en vigtig kollegial grænse. 'Stort rum' var der også imellem faggrupperne, hvortil der knyttedes en stor særfaglig autoritet og autonomi. At være 'halvstuderet' var en kraftig kritik, der samtidig underbyggede behov for klare faggrænser og faglig specialisering.

Det store rum mellem kollegerne udfordredes af udviklingsprojektet, hvor den nye organisering om undervisningen forskød den hidtidige balance, understøttet af den specialiserede faglighed som grundelementet i lærerorganisationen om klasserne. I udviklingsprojektet måtte fagene indgå i øget tværfaglighed. Det betød større gensidig afhængighed, både undervisningspraktisk og faglig-videnskabeligt, hvilket udsatte lærerne for et pres på den individuelt etablerede form. Associationer til militarisme og totalitarisme – 'fælles fodslag' og 'ønsker om at se mennesker gå i takt' – var udtryk, der signalerede *afvisning af projektets tætte koblinger mellem individer, grupper eller lærer-lederlag i organisationen, og som omvendt indeholdt antagelser om det frugtbare i det mere kreativt-anarkiske i det (svært kontrollerbare) større rum*. I det omfang det store rum mellem kolleger udfordredes, søgte man at etablere *en form for kompromis mellem afhængighed og distance: den professionelle relation søgtes etableret i forlængelse af den personlige relation*, jf. udtrykket 'den gode kemi'. Denne nærmest familiære konstellation var en håndteringsform, der i højere grad tog højde for den individuelle virkeligheds forrang.

Symmetriske relationer mellem mennesker. Materialet indeholder megen symbolik knyttet til lighed. Symmetriske relationer mellem organisationens medlemmer blev foretrukket, jf. også Glerup og Wiedemann (se ovf. s. 85). Det er forståeligt, fordi disse igen kan forbindes med det store rum mellem kulturens medlemmer og den individuelle sandheds primat. Antagelsen om symmetriske relationer som de

efterstræbelsesværdige understøttes af den brede og flade organisationsstruktur, hvor arbejds-kernen er sideordnet organiseret. *Forandringspresset affødte derfor høje, næsten magiske forventninger til frivillighed og konsensus, fordi formel organisatorisk autoritet omvendt havde så ringe legitimitet.* Den lokale udvikling sås helst i harmonifylde og magtrensede metaforer, f.eks. som emergerende initiativer, der 'opstod' eller 'udviklede sig nedefra', eller billeder af projekterfaringer, der som 'ringe breder sig i vandet'.

Et af de væsentlige konfliktpunkter, som udviklingsprojektet medførte, opstod i *spændingen mellem den kulturelle antagelse om den flade organisation og dennes faktiske evne til at håndtere den øgede kompleksitet.* Som følge af udviklingsprojektet skulle nye rutiner indarbejdes, men nu i højere grad med udgangspunkt i en opgave, der forudsatte team om en klasse. Det indebar øgede koordineringsbehov og fælles forhandling. Rationelle håndteringer (i form af arbejdsdeling og formalisering af ansvarsfordeling og bemyndigelse) ville konfrontere antagelsen om symmetriske relationer, og man så da også, hvordan ledelse i stedet udøvedes uformelt og taktisk for at undgå at støde de eksisterende værdier. Alligevel trængte spørgsmålet om forskellige styrende gruppers legitimitet sig stærkt på.

Et særligt problem opstod ved, at den formelle ledelse som følge af udviklingsprojektets pædagogiske karakter 'rykkede tættere på'. Det blev oplevet som en overskridelse af ledelsens hidtidige medie. Derved blev *spørgsmålet om ledelse, herunder den ledelse, der udøvedes af skoleledelsen, mere påtrængende også i relation til den enkelte lærers kerneopgave, den daglige undervisning.* Før var det muligt at opretholde en forestilling om 'vi-de', hvor 'vi' stod for det genuine, direkte knyttet til kerneydelsens mission i modsætning til 'de', der (blot) tilvejebringer betingelserne for kerneydelsens afvikling – og hvor de indbyrdes 'vi'-relationer dannedes i en sideordnet organisering om klassen. Nu blev denne forestilling udfordret, idet ledelse nu skulle foregå fra flere arenaer og omfatte spørgsmål om undervisningspraksis, som før var individuelt område. Grænsen mellem læreropgave og ledelsesopgave blev vanskeligere at opretholde, og vi-de blev derfor sværere at opretholde på samme entydige måde. Dette gav sig udtryk i nye konfliktlinjer i kulturen, der nu også kunne gå på tværs af lærer-ledelseslinjen: konflikter transporteredes via det forstærkede spørgsmål om ledelse ind i lærergruppen og udfordrede antagelsen om symmetriske relationer som 'det naturlige'.

Den individuelle virkeligheds forrang, tidsopfattelsen, det store rum mellem individer, grupper og lag i organisationen og spørgsmålet symmetri eller asymmetri i relationen mellem mennesker flettedes på skolen sammen i et samlet kulturelt rationale, dimensioneret om den enkeltes individuelt forvaltede og udbredte autonomi. Spørgsmål om autonomi såvel horisontalt som vertikalt i organisationen

blev imidlertid sat til forhandling af udviklingsprojektet. Det var tilfældet, fordi udviklingsprojektet på én gang var så organisatorisk omfattende og så indgribende i den enkeltes praksis. Det emotionelle engagement i temaets meget forskellige udtryk i skolens hverdagsliv gav – på tværs af individuelle forskelle – spørgsmålet om det individuelle råderum fælles symbolsk karakter. Fordi det var tilfældet, giver det mening at tale om en samlet organisationskultur: den enkeltes autonomi meldte sig som et fælles grundspørgsmål og konflikt punkt som følge af dét specifikke pres i retning af kollektivitet og forhandling, som den ændrede organisationsstruktur og anvendelsen af nye undervisnings- og arbejdsformer udøvede.

2.5 Udviklingsprojekt, skolekultur og træghed

Analysen viser, hvordan det konkrete udviklingsprojekt konfronterer grundlæggende opfattelser i gruppen om 'gruppen i verden'. Den udpeger *lærerens erfaring med sin undervisning, forstået som erfaringen af mødet mellem lærerperson og elever, som nøglemomentet i forståelsen af, at organisationsudvikling i det konkrete tilfælde synes at være så vanskelig en sag*. Derved adskiller den konkrete analyses resultater sig fra de analyser, der nævnes indledningsvis i dette kapitel.

Analysens betoning af det stabile og selvreferentielle skal dog ikke tilsløre, at der samtidig var tale om en forandringsproces. Eksisterende rutiner var under pres, både som følge af det konkrete projekt og som følge af, hvad der på skolen hed 'de nye elevgrupper'. Den delvise omlægning af praksis – en dynamisering af de eksisterende rutiner og nødvendigheden af deres refleksion og kollektive forhandling i teamet – gav anledning til visse værdiombrydninger i kulturen. *Analysen viser, hvordan disse ombrydninger af lærerne oplevedes som anfægtet autonomi*. At autonomien anfægtes førte dog ikke til, at nye grundlæggende antagelser, der kunne støtte struktur og praksis i den nye skole, uden videre blev etableret. Analysen synes derimod at vise, at man tværtimod lige så vel kunne forestille sig brudlinjer i kulturen, hvorom også mere defensive og forskansende udtryk for dens grundlæggende antagelser om autonomi får plads. Dette fører til en afsluttende bemærkning:

I forbindelse med Scheins definition på kultur fremhævedes den tidsmæssige spænding i formuleringen – antagelserne, der dannedes som en transformation af de erfaringer, gruppen *gjorde sig*, og som nu *fungerer* organiserende i perception, kognition og emotion (se s. 88). I sig selv anså Schein disse mønstre som determinerende struktur i den 'mentale praksis' og som det analytiske begreb, der gør det muligt at forstå træghed som spændingen mellem disse historiske strukturer og en eventuelt forandret omverden. Schein understreger i sin definition kulturens reproduktive eller selvreferentielle aspekt, men døren til forandring i kulturen stilles

på klem, idet kulturen består af erfaringer, der har fungeret *tilstrækkelig* godt til *endnu* at blive betragtet som gyldige.

I det konkrete tilfælde er det vigtigt at fremhæve, at til trods for at udviklingsprojektet konfronterer afgørende dimensioner i kulturens antagelser, vil den praksis, projektet medfører, ikke ganske vende op og ned på kerneelementet eller nøgleelementet i erfaringen. Til trods for projektets både omfattende og indgribende elementer er interaktionen mellem lærer og elever jo ikke forandret ganske og aldeles. Man må derfor forestille sig, at interaktion stadig og vedvarende producerer oplevelser af den art, der i casen var baggrunden for, hvad jeg har kaldt 'personliggørelsen af rollen', og som videre førte til oplevelsen af nødvendigheden af det store, personlige råderum. I fald det er rigtigt, vil *spændingen mellem den individuelt forvaltede autonomi og den organisationsmæssige forpligtethed ikke uden videre ophæves, men reproduceres i andre aftapninger – nu eksempelvis i komplekse balancer mellem den enkelte og lærerteamet eller den enkelte og de forandrede mål for skolen*. Materialet antyder dette, idet lærerne fremhæver 'den personlige kemi' som det altafgørende i teamdannelsen og ved at tildele 'det at finde sin form' så afgørende en status. Materialet antyder, at det kan give sig udtryk i nye koalitionsdannelser blandt lærerne, alt efter om forandringen opleves som udvikling eller tab afhængigt af, om det lykkes at forbinde autonomi, individualitet og kollektivitet på nye måder (s. 118ff.). Således peger analysen på, at *spørgsmålet om inklusion eller eksklusion i lærerteam* vil være et nyt udtryk for den grundlæggende spænding.

Det forandringspres, som det konkrete skoleudviklingsprojekt lagde på den individuelt praktiserede faglighed, gjorde det muligt at analysere en række kulturelle værdier som udtryk for mere omfattende balancer i den konkrete, individuelt etablerede praksis. Analysen peger *både* i retning af den eksisterende organisering af praksis som forklaringsramme (som er mulighedsbetingelsen for den individuelle etablering) *og* i retning af det særlige møde mellem lærer og elev i undervisningen. De skole-konkrete konflikter følges derfor i det følgende op ved en teoretisk orienteret analyse med henblik på analytisk generalisering – ad to veje.

Dels følges de via en organisationssociologisk, strukturelt orienteret analyse af den særlige struktur, der er skolens. Jeg konfronterer dér den konkrete analyse af skoleorganisationen som organisationsmedlemmernes fælles og subjektive erfaringsrum med en forståelsesramme, der udvikles af analyser af lignende organisationstyper. Jeg driver så at sige analysen længere *udad*, mod de organisationsmæssige rammer, der omgiver erfaringsdannelsen.

Dels udvides analysen længere *indad*, mod erfaringsdannelsens mikroniveau. Det gøres ved at konfrontere analyseresultater fra dette kapitel med en

forståelsesramme, etableret på baggrund af en psykodynamisk vinkel på processerne i lærer-elevrelationen.

DEL 2

TEORETISKE POSITIONER

Afhandlingens Del 2 udfolder den organisationsteoretiske analyse, der gør forståelsen af organisatorisk træghed mulig i relation til det særlige forandringspres, gymnasieskolen er underlagt. Analysen er foretaget ud fra en overordnet systemteoretisk position, et valg, der i det følgende skal præciseres.

Det systemteoretiske perspektiv på organisation

Fundamentalt kan et begreb om organisation (her i betydningen 'organisation som en helhed', jf. Bakka og Fivelsdal 2000: 11) ikke løsrives fra den analytiske bestræbelse, den indgår i. En pragmatisk definition, som de fleste kan være enige om, beskriver organisationer som "*social structures created by individuals to support the collaborative pursuit of specified goals*" (Scott 1998: 10). En sådan definition har aktørernes sociale interaktion og dennes samordning som hovedpunktet.

Det grundlæggende systemteoretiske perspektiv gælder både for afhandlingens organisationssociologiske og organisationspsykologiske analyse. Herved er en skelnen mellem *system og omverden* afgørende. Det, der på ét niveau optræder som elementer i et system, kan på næste niveau selv udgøre et system eller for den sags skyld en systemomverden. På niveauet 'organisationen' består systemet af indbyrdes afhængige, men komplekst sammensatte elementer – grupper, aktiviteter, teknologi m.v. (Scott 1998: 18, 82ff). Det er samtidig denne afhængighed, som adskiller det fra dets omverden. Organisationssystemet 'skolen' består således af systemer såsom grupper af medarbejdere, der igen udgør indbyrdes systemer, f.eks. organiseret i lag etc. Men også medarbejderen selv kan anskues som et (individ-)system (Visholm 1993: 137ff).

Det væsentlige i systemperspektivet er *udvekslingen systemerne imellem*. Systemets berettigelse består i dets transformation af et bestemt input (i skolen 'ukvalificerede unge') til output ('kvalificerede unge'), og via denne transformation er det i stadig udveksling med det system, der udgør dets omverden. Heri ligger allerede implicit og meget overordnet bestemt en betingelse for træghed, idet systemet for at være et system, der har berettigelse i supersystemet, skal indeholde en egenlogik: det er dets *transformationsprocessers egenart*, der berettiger det og definerer dets *grænse mod omverdenen* – en logik eller rationalitet, der på den ene side bevirker, at systemet yder noget, supersystemet ikke selv frembringer, men som på den anden side ikke er

mere forskelligt fra det overordnede systems logik, end at det kan reguleres ved feedback fra omverdenen (Scott 1998: 86).

Systemteoriens stærke og svage side er dens generalitet. Den generelle model har den styrke, at den kan omfatte primitive organismer såvel som komplekse organisationer og derved gøre dem sammenlignelige. Men det forudsætter, at systemernes forskellige funktionsmåder konkret analyseres, hvis ikke systemets egenart skal tabes af syne.

Blandt de generelle antagelser i systemteorien er antagelsen om systemers *selvopretholdende* og i den forstand *konserverende natur*. Sociale systemer som organisationer søger således at opretholde sig selv ved feedback-mekanismer, jævnfør ovenfor. På den anden side vil det være reducerende at beskrive dette som simpel genoprettelse af en ligevægtstilstand, som det eksempelvis kan gælde et biologisk eller et fysisk system. Mekanismerne i *sociale systemer* er mere *sofistikerede*. En organisation kan eksempelvis søge aktivt at kontrollere truende omverdensforhold eller at affjedre nogle påvirkninger, mens andre indlemmes uden videre.

En organisation kan ligeledes eksistere med store interne modsætninger mellem dens elementer, hvis bare ikke disse modsætninger truer systemet selv. I denne optik kan *graden af afhængighed* elementerne imellem med andre ord veksle – nogle elementer kan være *tæt koblede*, sådan at ændringer i ét element kontinuert og forudsigeligt medfører ændringer i bestemte andre. Andre kan være *løst koblede* eller direkte dekoblede. I det løstkoblede tilfælde vil ændringer i ét element muligvis, muligvis ikke påvirke andre, muligvis i en retning, muligvis i en anden. Løse koblinger vil udgøre et på én gang problematisk og centralt begreb i denne afhandlings analyse. Problematisk, fordi løse koblinger metateoretisk set kan fungere som et 'hjælpebegreb', en genvej, der omgår falsifikationsmuligheden i systemteoriens almene antagelser og systemsammenhænge. Centralt, fordi den *specifikke analyse af løse koblinger* i det konkrete system vil tilføre en præcision, der er afgørende i forståelsen af systemets egenart. Løse koblinger fordrer med andre ord konkrete analyser af de pågældende systemer. Løse koblinger vil være et centralt begreb i denne afhandlings analyse af organisationsforandringens rationalitet, idet udtrykket løse koblinger er en generaliseret måde at omtale træghed på.

Samlende for det sociale systems sofistikerede mekanismer – herunder de løse koblinger – er, at de beskytter organisationen mod for store udfordringer. Kun utilbøjeligt eller trægt ændrer systemet sig selv. Udfordringen er imidlertid at bestemme træghedens processer konkret og systemspecifikt – det, jeg i afhandlingen kalder organisatorisk trægheds rationalitet.

Systemtilgangens fordring på fremstilling af komplekse systemsammenhænge gør de *analytiske operationers struktur* særlig vigtig. To af disse, analysens niveauer og afgrænsningen af organisationsbegrebet, skal omtales i det følgende.

Analysen foregår på tre niveauer, det *økologiske niveau*, hvor analysegenstanden er systemudvekslingen med organisationsnetværket, organisationsfeltet eller relationen mellem organisation og det omgivende samfund og dets kultur generelt, det *strukturelle niveau*, hvor det gælder organisationen som helhed og dens underopdelinger i lag eller lignende, og endelig det *socialpsykologiske niveau* eller *mikroniveauet*, hvor fokus er individet og de interpersonelle relationer. Analysen må nødvendigvis spænde over alle tre niveauer – ja, analysens vægtigste erkendelsesmæssige indsats består netop i den systemiske udveksling hen over disse niveaugrænser: bestemmelsen af den særegne organisatoriske træghed foretages i relation til den overordnede sektor (det økologiske niveau – systemet skolen indlejret i det særlige felt, det offentlige udgør) og det teknologiske felt (det socialpsykologiske niveau eller mikroniveauet – den relationsindlejrede ydelse).

Den komplekse systemopfattelse understreger tillige det strategiske element i spørgsmålet om *organisationens afgrænsning*. Skoleorganisationen omfatter i afhandlingen her ledere og lærere og ikke eksempelvis elever. Afgrænsning foretages med henblik på at fange en særlig position, der gælder kernearbejdskraften lærerne, og som vil kunne fokusere på fænomenet træghed. Eleverne vil i dette blik optræde som genstande for opgaveløsningens transformationsproces.³⁶ Afgrænsningen er et analytisk valg, der sker med henblik på at beskrive relationen mellem lærer og elever i dens aspekt af relationsindlejret ydelse, dvs. en særlig form for immateriel produktion. Derved skal særlige procesaspekter træde frem i *lærerens arbejde på grænsen af organisationen* – processer, der dels fungerer affjedrende (mellem den komplekse og sårbare tekniske kerneprocess, den intenderede læring, og den ikke-vidende elev), dels brobyggende (mellem organisationen og dens omverden – eksempelvis transporteres udviklingskrav ind i systemet). Denne på grænsen-position er vigtig i det analyseperspektiv, jeg her anlægger. Den gør det muligt at forstå kerneprocessernes kompleksitet, eller med andre ord, hvorfor etablerede rutiner er vanskelige at opgive.

Institutionel og psykodynamisk systemteori

Inden for den overordnede systemteoretiske forståelsesramme er anlagt et henholdsvis organisationssociologisk og organisationspsykologisk perspektiv.

³⁶ Lignende overvejelser foretager den amerikanske organisationsteoretiker Mary Jo Hatch sig vedrørende studenter og universitet (Hatch 2001: 110, 115) og Kragh-Jespersen i en bibemærkning om elever og indsatte i henholdsvis folkeskoler og fængsler (Kragh-Jespersen 1996: 105).

Den teoretiske position, hvorfra den *organisations sociologiske analyse* foretages, er overordnet set *institutionelt-teoretisk*.³⁷ Også her anerkendes tanken om organisationen som åbent system. Interessen for organisationens omverdensudveksling bliver dermed central for forståelsen af aktiviteten og processerne i organisationen selv. Perspektivet fremhæver, at organisationer søger deres berettigelse ved – ud over deres adaptation til den *tekniske omverden* (marked, input-output etc.) – at legitimere sig i forhold til bredere *sociale og kulturelle omverdensforhold*. Således taler man om såvel institutionel som teknisk adaptation. Tilpasningen kan ske ved tvangsmæssige pres, såsom ved lovgivning i forbindelse med uddannelsesreformer eller ved, at organisationens 'samlede adfærd' søger overensstemmelse med omgivelsernes normer og kulturelt bestemte holdninger. Det er vigtigt at forstå *bredden i tilpasningsformerne*, der spænder fra den bevidste og i klassisk forstand *strategiske manøvre* i forhold til truende omverdensfaktorer til den ubevidste, *mimetiske tilpasning* til den 'rigtige måde' at gøre tingene på – en tilpasning, hvor bestemte former for viden eller bestemte holdninger og normer i den bestemte sociale sammenhæng slet og ret tages for givne. I det institutionelle perspektiv ses den sidstnævnte tilpasningsform faktisk som begrebsligt overordnet tilpasningstvingen til den tekniske omverden. Det skyldes, at den tekniske omverden ses som en del af den institutionelle omverden, styret af bestemte samfundsmæssige konventioner om rationalitet, effektivitet etc. (se f.eks. Meyer & Rowan 1991: 44).

Det institutionelle synspunkt hævder således, at den *sociale anerkendelse*, der ligger i opnåelse af legitimitet, er nøglebegrebet i forståelsen af såvel individ- som organisationsadfærd. Den regulative, tvangsmæssige tilpasning må i realiteten betragtes som undtagelsen. Men da organisationens omverden sjældent er homogen, vil organisationen ofte være i den situation, at legitimitet skal opnås i relation til modstridende antagelser om gyldig viden om normer og værdier. Det vil ikke mindst gælde uddannelsesinstitutioner, der ofte er centrum for mange og forskelligartede interesser. Det betyder, at det institutionelle perspektiv problematiserer den klassiske, instrumentelt-rationelle organisationsteori forståelse af organisationers interne sammenhæng. I den rationelle organisationsteori er antagelsen, at strukturen entydigt understøtter aktiviteten, og at der i det omfang, det ikke er tilfældet, er tale om dysfunktion (se eksempelvis Scott 1998: 24f.). I den institutionelle organisationsanalyse bliver ikke-sammenhæng eller kun mere tilfældig eller periodisk sammenhæng mellem institutionens elementer anskuet som et signal om, at organisationen overlever ved at søge berettigelse i relation til flere omverdenssystemer med forskellige værdi-, norm- og regelsæt. Begrebet om organisationens *løse koblinger* (jf. ovf. s. 132) vil netop beskrive sådanne relationer

³⁷ Dette valg er imidlertid ikke eksklusivt i forhold til de analyser, der henvises til, men det skal forstås som den overordnede forståelsesramme i den brug, jeg gør af dem. I den nærværende analyse henvises ofte til arbejder inden for den organisationsteoretisk set udbredte funktionalistiske tradition.

mellem struktur og aktivitet som en *nødvendig eller hensigtsmæssig måde, hvorpå modsætningsfulde omverdenskrav affjedres*. Løse koblinger beskrive momentan sammenhæng, hvor udvekslingslogikken kan antage forskellige former – stærk henholdsvis svag, mekanisk henholdsvis dialektisk etc., hvorved det analytiske blik skærpes for andre organisatoriske processer end de formelle.

Det institutionelle perspektiv har bidraget med væsentlige analyser, hvor ikke-sammenhæng og sprækker i strukturen ses som mekanismer til at sikre systemets fortsatte beståen, fordi ritualiserede processer i den konkrete praksis alligevel sikrer den sociale organisationssammenhæng tilstrækkeligt. *Strukturel ikke-sammenhæng overbindes derved i det dagliges praksis*. Strukturbrister kan forekomme (og bidrage til systemoverlevelse), fordi den konkrete aktivitet faktisk er meningsfuld for organisationens medlemmer på trods af de strukturelle ikke-sammenhænge: Træghedens rationalitet vil udspille sig i disse forbindelser som sammenhængs- og meningssikrende processer. Ved intenderet organisatorisk forandring vil 'bristen' imidlertid ofte vise sig i et andet aspekt – nemlig som problematisk, som mangel på styrbarhed.

Den institutionelle teori overskrider som nævnt med sit bredere omverdensbegreb den klassiske organisationsteoris fokus på den tekniske omverden, dvs. den markedsanknyttede, økonomiske rationalitet, idet dens rationalitet blot ses som én blandt mange konkurrerende, institutionaliserede rationaliteter i de organisationsmæssige interaktionsmønstre. Alligevel kan det analytisk set være hensigtsmæssigt at skelne mellem en (om end institutionaliseret) *teknisk omverden* og den (øvrige) *institutionelle omverden*. I det institutionelle perspektivs kritik af den traditionelle organisationsteori kan omvendt forskelle i rationalitetsformernes indbyrdes styrke eller magt på de forskelle organisationsfelter – tekniske eller institutionelle – fortone sig. Jeg anvender i min analyse således også mere traditionelle og mere teknisk-funktionelt orienterede (om end system-inspirerede) organisationsteoretiske tilgange, så at sige i erkendelsen af, at deres perspektiv og interesse reflekterer en økonomisk-instrumentel rationalitet, der omfatter temmelig megen samfundsmæssig aktivitet. Dette er i overensstemmelse med den mere pragmatiske tradition, der taler om organisationer i *mere eller mindre* institutionaliserede omgivelser.³⁸ Således vil jeg mene, at skoler 'kalder på' institutionel analyse, idet de befinder sig i en stærkt institutionaliseret omverden, i brændpunktet for en flerhed af legitime interesser. Dette synspunkt understøttes af, at flere klassiske analyser inden for denne teoretiske tradition netop tager afsæt i undervisningsinstitutioner som universiteter og skoler (jf. kap. 3).

³⁸ Principielt burde man vel tale om organisationer *under kontrol* af forskellige institutionelle omverdenstyper (se f.eks. Scott 1998: 138)

Til trods herfor er det jo en væsentlig pointe, at *alle* organisationsomverdener er institutionaliseringer. Den institutionelle teoris epistemologi indeholder en kraftig reference til sociologerne Peter L. Berger og Thomas Luckmann og deres tese om institutionaliseringsprocesser (Berger & Luckmann 1976). Berger og Luckmann taler således om, at handlinger, der gentages, har en tendens til at blive vaner, ligesom handlinger, der observeres, har en tendens til at falde i bestemte mønstre eller typer. Gentagne interaktioner er således byggestene i den *sociale strukturdannelses institutionalisering*, der har vidtgående konsekvens for 'konstruktion' af individbevidsthed, som igen virker videre tilbage på individets sociale praksis og derved vedligeholder samme strukturs institutioner. Efterhånden som kimformen, den pågældende interaktion, bliver genkendelig og mulig at foregribe, bliver det nemlig muligt at tilføre interaktionen på én gang individuel og fælles mening. Social struktur er med andre ord at forstå som summen af sådanne typificeringer, der ved gentagelse indgår i større sammenhængende mønstre. Det er yderligere en pointe hos Berger og Luckmann, at det socialt meningsfyldte opretholdes, også selv om de oprindelige hensigter forsvinder. På den måde kan man tale om en *objektivering af eksternaliserede motiver – dvs. sociale institutioner*.

Berger og Luckmann hævder, at de sociale institutioner i deres egenskab af institutionaliserede handlinger eller handlemønstre såvel indeholder historicitet som kontrol, på trods af, at de ikke fremtræder sådan. Dette er centralt i den institutionelle organisationsteoris forståelse af organisatorisk adfærd. Skønt institutionerne er menneskeligt frembragt, 'stivner' de som noget, der 'står over for mennesket' lige som den fysiske verden. Den institutionelle verden fremstår for den menneskelige erfaring som den fysiske verden, som objektiv, skønt i realiteten opretholdt ved menneskelig aktivitet. Og ved den generationsmæssige overlevering via socialiseringen øges dette præg af objektivitet: Den institutionaliserede verden føres nu tilbage til den menneskelige bevidsthed som objektiv. Eksternalisering, objektivering og internalisering er ifølge Berger og Luckmann således tre grundlæggende elementer i denne udvikling mod 'objektivitet og uomgængelighed':

Det er vigtigt at huske på, at den institutionelle verdens objektivitet, hvor uomgængelig den end synes individet at være, er menneskeskabt objektivitet. Den proces, hvorunder den menneskelige aktivitets eksternaliserede produkter opnår karakter af objektivitet, er objektiveringen. Den institutionelle verden er objektiveret menneskelig aktivitet, og det er tilfældet med hver eneste institution. (Berger og Luckmann 1976: 79)

Den institutionelle analyse skærper blikket for det institutionaliserede som det, der tages for givet og som derfor gør sig usynligt som adfærdskanalisering eller kontrol, og den vil kritisk påpege, hvordan handlinger vil være afhængige af at kunne legitimere sig i forhold til den institutionelle orden ved at være 'den rigtige viden' om, hvordan ting er eller ved at plædere for 'de rigtige værdier'.

Styrken i den overordnede systemteoretiske ramme er som nævnt, at den søger at omfatte primitive og komplekse systemer i samme model. Ikke desto mindre lægger analysen af de forskellige systemniveauer op til forskellige teoridannelser. Individniveauet udveksler med organisations- og omverdensniveauet, men analysen orienterer sig på mikroniveauet mod en ny systemtype, den subjektive struktur eller blot subjektiviteten. Skiftet til *mikroniveauet* betyder samtidig et skift til en *socialpsykologisk vinkel*.

I den analysevinkel, jeg anlægger i den organisationssociologiske del af afhandlingen, indgår de interpersonelle relationer i forholdet mellem rollen og kerneydelsens egenart. Det drejer sig her om forståelse af den sociale struktur (organisationen) som noget, der er opstået omkring den særlige ydelse. 'Den relationsindlejrede ydelse' ses som et vilkår, der indbefatter særlige organisatoriske egenlogikker. Denne analyse udfoldes i den *organisationspsykologiske vinkel* yderligere, dels i relation til *feltet* (fra *human agency* til undervisningsinstitution og lærerarbejde), dels i relation til det *interpersonelle aspekt*, der nu ses fra subjektivitetens synsvinkel. Dette nødvendiggør en teori om subjektivitet, der overskrider den relativt enkle vanedannelsesmodel, der er den institutionelle teoris grundlæggende epistemologiske byggesten (jf. s. 136). Her inddrages et *psykodynamisk perspektiv*. Identitet ses her som en særlig afgrænsning af subjektiviteten, hvori indgår såvel bevidste som ubevidste, ikke-intentionelle lag. Den analytiske interesse vil rette sig mod, hvordan bevidste og ubevidste fantasier, der er kropsligt og livshistorisk forankret, blander sig i den sociale interaktion. Stadig er interaktionen mellem individerne imidlertid et omdrejningspunkt for den analytiske forståelse, men interaktionen ses her som bestående af flere niveauer, idet der opereres med såvel et *målrationalt* som et *psykodynamisk felt* (Visholm 1993: 132). Det målrationalle felt svarer for en grov betragtning til, hvad vi ovenfor har omtalt – et regelsystem, struktureret af samfundsmæssige forskrifter, der også udstikker en rollefordeling for systemets medlemmer. Det psykodynamiske felt fordeler også roller, men denne rolledistribution foregår efter andre, subjektivitetstilknyttede regler. Det psykodynamiske perspektiv interesserer sig således for, hvorfor individer eller grupper synes at investere mere eller hyppigere i nogle interaktionstyper frem for andre.

Perception får her en dobbeltbetydning som en enhed af *perception* og *forestilling*. I perception og forestillinger indgår nemlig både bevidste og ubevidste motiver – der er således i perceptionen allerede involveret forestillinger, der udspringer af kropsligt og livshistorisk forankrede fantasier. Individets forestilling er derved blandet op med elementer ikke kun fra vanemæssig indlæring, men også med fantasier, der udspringer af et tidligt selvs forsøg på at håndtere oplevelser af dets relatering til dets omgivende objekter (Klein 1955). Forestillingerne rummer således ganske andre tids- og erfaringsplaner. Disse forestillinger blander sig i den sansede

virkelighed ved at udfylde savn og tomrum og derved konstruere helheder af de fragmenter, der er til rådighed i bevidstheden. Individet indtager derfor ikke uden videre den rolle, den institutionelle distribution stiller til dets rådighed – ikke restløst, i hvert fald. Af livshistoriske grunde vil nogle individer søge at indgå i eller foretrække bestemte interaktionsformer og undgå andre, alt efter hvordan disse interfererer med disse tidlige fantasier.

Analyseniveaues mikroprocesser søges dermed begrebsliggjort i et dobbeltblik på interaktionen, der dels analyseres ud fra systemets hovedopgave, dels ses som gennemtrukket af fantasier, udsprunget af individets emotionelle livshistorie.

Træghed fremtræder for en sådan analyse ikke blot som et kognitivt fænomen baseret på vanedannelsen og den interaktionelle typificering. Det psykodynamiske perspektiv tilføjer, som navnet antyder, et *dynamisk aspekt*. Også for dette perspektiv etableres sociale strukturer ved eksternalisering i form af organisatoriske rutiner og ritualer m.v., men her forstås de som *emotionelt aflastende*, som projektive håndteringer af angstvækkende usikkerhed. Fordi eksternaliseringens udtryk på den måde indgår i individets eller gruppens angstaftæmpning, vil de former, udtrykkene har antaget, søges fastholdt ved forandringspres, om end i en anden form – deri (i dette overordnede perspektiv) trægheden ved organisationsforandring.

Det institutionelle og det psykodynamiske perspektiv kan således ses som *to perspektiver på samme felt*. På den anden side kan de tydeligvis ikke reduceres til hinanden. I stedet udgør de en forskellig forståelsesbaggrund i henseende til træghed i organisationer. *Den institutionelle analyse* vil anskue træghed som konsekvens af *usikkerhedsreducerende institutionaliserede handlinger*, der reproducerer de sociale strukturer, gør det muligt at forudsige adfærd og derved tilfører individuel og fælles mening. *Den psykodynamiske analyse* vil ligeledes anskue træghed som forsøg på at fastholde mening, men her som individuelle eller gruppevisse ekkoer af *det subjektive, livshistoriske forankrede*.

Det er disse to perspektiver, der ligger som overordnede teoretiske positionsvalg for den efterfølgende henholdsvis organisationssociologiske og organisationspsykologiske analyse.

3. FAGBUREAUKRATISKE STRUKTURER OG FORANDRINGSTRÆGHED

Dette kapitals analysevinkel er organisationssociologisk, og dets mål er at fremstille en forståelsesramme for forandringsmæssig træghed i organisationer, der på afgørende punkter ligner gymnasiets. Dette forudsætter præcisering af den organisationsstrukturelle tilgang. Præciseringen foretages her i tre trin, der hver især stiller skarpt på særlige vilkår: Skoleorganisationen set som fagbureaukrati, som offentlig organisation og som et såkaldt 'human agency'. Fælles for de tre trin er, at de hver især ser organisationen som håndtering af modsætningsfulde vilkår eller særlig kompleksitet. Den forståelsesramme, der derved udvikles, konfronteres med de overvejende empiriske nedslag i afhandlingens første del.

Dette kapitel spørger med andre ord til, hvordan de spændinger, der opstod i mødet mellem en skolekonkret virkelighed og 'det forandrede forandringspres', kan forstås på et generaliseret niveau som udtryk for de vanskeligheder, der nærliggende melder sig i håndteringerne af det *særlige* historiske og politiske forandringspres i denne *særlige* organisationstype.

Analysen viser, at i denne organisationsforståelse har de arbejdendes rutinisering af deres praksis en særlig betydende funktion i frembringelsen af tilstrækkelig organisationssammenhæng – men også, at det tilfører organisationsforandringer en særlig træghed.

3.1 Nøglebegreber i det organisationssociologiske valg

Indledningsvis skal jeg kort diskutere nogle nøglebegreber i den organisationssociologiske analyse.

Det er væsentligt i analysens behandling af træghed i organisationsforandring at kunne begribe de krydspres, der er en følge af tilstedeværelsen af såkaldt *konkurrerende rationaler i organisationens aktiviteter* (jf. s. 47). Vigtig er derfor den analytiske skelnen mellem organisationens såkaldte tekniske omgivelser og (øvrige) institutionelle omgivelser (se tillige ovf. s. 135). *Tekniske omgivelser* refererer til organisationens "task environment", dvs. opgaveløsningen i snævrere forstand

(såsom ydelsens efficiens, dvs. forholdet mellem ressourceforbrug og det producerede). *Kulturelle og institutionelle omgivelser* refererer til elementer af mere symbolsk karakter (af regulativ, normativ og kognitiv art), som organisationen må tilpasse sig, hvis den skal opnå bred ekstern legitimitet og støtte.³⁹

Hvad institutionelle omgivelser angår, skelnes yderligere mellem regulative, normative og kognitive institutioner, hvor de *regulative* betegner regler og styringssystemer, herunder lovgivning, de *normative* det sociale livs normer og værdier, og endelig de *kognitive* institutioner de kulturelt formede erkendelsesprocesser.

Denne organisationsteoretiske tilgang åbner for opfattelsen af organisationen som et konglomerat af forskellige elementer. Organisationens processer er nok i en vis udstrækning orienteret mod forfølgelsen af dens mål (jf. definitionen s. 131), men elementerne kan dog fungere og spille sammen efter forskellige rationaliteter. Den amerikanske organisationsteoretiker Richard W. Scott taler således om den lagdelte organisation (Scott 1998: 105): Skønt organisationen må betragtes som ét (om end) åbent system, vil forskellige lag lægge op til forskellige forståelsesformer, hvad processerne angår. Organisationen vil således forsøge at afskærme dens tekniske system for turbulens og usikkerhed i omverdenen. Modsat vil det organisationsniveau, hvis aktiviteter søger at relatere organisationen til dens omverden, søge at indrette sig på udveksling over grænsen. Der vil med andre ord sandsynligvis udvikles forskellige rationaliteter på de to niveauer – dels en teknisk rationalitet, dels en rationalitet, der i højere grad er i stand til at gribe den symbolske logik, hvormed organisationen kan opnå berettigelse og anerkendelse i omgivelsernes institutioner. Organisationens styringsniveau ses som medierende mellem disse to niveauer, hvilket forudsætter en tredje forståelsesform, der kan manøvrere mellem de to nævnte. Jeg nævner synspunktet, fordi *organisationen i dette perspektiv fremtræder som bestående af flere, om end relaterede aktivitetssystemer*. Det er sådan, Scott definerer den:

Organizations are systems of interdependent activities linking shifting coalitions of participants; the systems are embedded in – dependent on continuing exchanges with and constituted by – the environments in which they operate. (Scott 1998: 28)

³⁹ Scott definerer teknisk, henholdsvis institutionel kontrol som følger: ”Technical environments allow the use of controls based on the characteristics of the outputs produced by organizational production systems. Products or services are produced that can be assessed in terms of their relative cost or quality, giving rise to *outcome controls*. These are the controls that we tend to associate with technical rationality. By contrast, institutional environments emphasize the extent to which the organization is conforming to the norms of formal rationality, the extent to which the appropriate processes are being carried out and suitable structures are in place. The use of these *procedural and structural controls* is intended to garner legitimacy and to guarantee accountability.” (Scott 1998: 138)

Et sådant perspektiv på organisationsstruktur fremhæver med andre ord organisationens karakter af en 'flehed af rationaliteter', hvilket forklarer, hvordan organisationen *på den ene side* fortsat kan vekselvirke med en heterogen omverden, og *på den anden side* er i stand til at åbne for forskellige arter af vekselvirkning. Nogle aktivitetssystemer afskærmes således fra omverdenen og får derved mulighed for i højere grad at udfolde en egenlogik, andre grænser er mere permeable og tillader kraftigere udveksling. Dette forudsætter, at organisationens interne elementer – hvad enten det er aktivitetssystemer, grupper, lag eller andet – kan være forbundet så at sige i forskellige modi – såkaldte 'løstkoblede tilstande': Elementerne har på én gang determinerende indflydelse på hinanden, men fungerer også uafhængigt som følge af de forskellige rationaliteter, de udfolder sig efter (Orton & Weick 1990: 204f.).⁴⁰ Dette begreb om organisationer tilføjer analysen sensitivitet, specielt når det gælder organisationer i felter, der er modsætningsfulde. Et sådant approach er afgørende for den problemstilling, jeg her har for mig.

3.2 Den fagbureaukratiske struktur

Moderniseringskravene til styring og styrbarhed (jf. kap. 1.2) sætter den type de offentlige institutioner, der er karakteriseret ved højtuddannet arbejdskraft i det udførende led – og som i særlig grad kendetegner den store skandinaviske velfærdsudbygning efter anden verdenskrig – under forandringspres. Derved defineres en række styringsmæssige problemer som organisationsudviklingsproblemer. Men derved bliver også fagbureaukratiet interessant som strukturkonfiguration. Den amerikanske organisationsteoretiker Henry Mintzbergs analyse af fagbureaukratiet byder sig her til som et forsøg på at begribe en række strukturelle nøglepunkter, der med øget udviklingspres synes at få karakter af dilemma.

Mintzberg tilhører gruppen af situationsteoretikere (*contingency theorists*), hvis hovedinteresse består i at bestemme sammenhæng mellem organisationsdesign og omverdensegenart for derved at gøre det muligt at vælge det bedste design med hensyn til *work flow*, kontrolsystemer og planlægning etc. Mintzberg formulerer således en række teser om, hvordan bestemte omverdensvariable fremkalder bestemte strukturkonfigurationer (Mintzberg 1979, Mintzberg 1993, Mintzberg & Quinn 1991). I det efterfølgende afsnit vil jeg i mindre grad betone det normative element, der ligger i denne tilgang, og i stedet læse Mintzbergs fremstilling af fagbureaukratiet som *en analyse af bestemte strukturtræk med bestemte funktionelle*

⁴⁰ Begrebet er introduceret tidligere (se s. 132) og vil indgå i en grundigere analyse senere i dette kapitel, se s. 162.

dilemmaer indbygget. Her vægtes især det fagprofessionelle aspekt, dvs. det forhold, at der er tale om en højtuddannet kernearbejdskraft.⁴¹

Den komplekse og stabile omverden

Kompleksiteten af organisationens opgave er en afgørende parameter, idet den ifølge Mintzberg er bestemmende for to grundlæggende elementer i strukturen, arbejdsdeling og koordination. Kan arbejdsprocesserne på grund af produktionsgenstandens egenart ikke afgørende forenkles gennem yderligere opsplitning af processen, vil det således have indflydelse på arbejdskraftens kvalifikationsniveau og på koordinationsformen. Hvor det i traditionel industriel fremstillingsvirksomhed er muligt at koordinere ved at standardisere arbejdsdelte processer, vil den komplekse ydelse fordre et kvalificeret skøn. Koordinationen vil derfor ikke være et organisationsinternt forhold (sådan som det gælder eksempelvis den industrielt producerende struktur). I stedet vil koordinationen foregå på baggrund af *standardisering af de arbejdendes fagkyndighed.*

Most important, the Professional Bureaucracy relies for coordination on the standardization of skills and its associated design parameter, training and indoctrination. It hires duly trained and indoctrinated specialists – professionals – for the operating core, and then gives them considerable control over their own work. In effect, the work is highly specialized in the horizontal dimension, but enlarged in the vertical one. (Mintzberg 1993: 210)

Sammenhængen mellem uddannelsesniveau og koordineringsprincippet 'standardisering af fagkyndighed' implicerer to forhold af betydning for strukturens *styrings- og kontrolmekanismer.*

For det første indebærer det høje kvalifikationsniveau en relativ lang faglig-uddannelsesmæssig socialisation, eventuelt i andre fagbureaukratier. Af denne grund vil der forekomme en *faglig identifikation med eksterne faglige netværk* uden for den pågældende organisationsgrænse, en tilknytning til andre fagbureaukratier eller faglige institutioner (uddannelses-institutioner, professionsorganiseringer, faglige sammenslutninger o.l.).

For det andet har spørgsmålet om *skønsomhed* betydning for styrings- og kontrolmekanismerne. Som følge af opgavens kompleksitet må der være rum for det faglige skøn. Den fagprofessionelle vil udgøre højeste lokale ekspertise og må derfor besidde en fagligt begrundet frihed til at udøve beslutninger om den konkrete arbejdsopgave. Kontrolmekanismer fra konventionelle industrielle

⁴¹ Bemærk imidlertid, at der hos Mintzberg anvendes en minimumsdefinition, hvad det professionelle angår. Hans begreb om autonomi er *teknisk begrundet* – et individuelt råderum om udførelsen af opgaven, der begrundes funktionelt i relation til opgaven tekniske udførelse, dvs. på baggrund af et personligt, skølet skøn (*discretion*). Se herom Freidson 1986: 141.

fremstillingsvirksomheder – kontrol i form af direkte ledelsessupervision eller ved standardisering af arbejdsprocesserne eller tæt outputkontrol – vil derfor rejse dilemmaer for fagbureaukratiets vedkommende (Mintzberg 1993: 210).

For det tredje organisationens flade struktur. Som konsekvens af de kundskabsprægede processer og den større skønsomhed, vil decentralisering til det udførende led være karakteristisk, hvorfor den fagprofessionelle arbejdskerne vil være organisationens nøgleelement. Dette reducerer ledelsens legitime magtmæssige råderum. Set med de fagprofessionelles øjne er ledelsens funktion først og fremmest at tilvejebringe mulighederne for, at de kan udøve deres fag efter de iboende faglige standarder.

Den rationalitet, der bebor fagbureaukratiet, vil således sætte grænser om ledelseslegitimitet. *Udadtil* vil den opgave, ledelsen har, set i forlængelse heraf først og fremmest dels bestå i at affjedre eventuelle interessentpres, der kan anfægte de komplicerede arbejdsprocesser, dels i at tilvejebringe ressourcer. *Indadtil* skal ledelsen i det fagprofessionelle blik først og fremmest afhjælpe forstyrrelse opstået på de interne grænser mellem de fagprofessionelles specialiserede faglighed, samt intervenere i spørgsmål om ressource- og aktivitetsfordeling. Den fagprofessionelle arbejdskerne vil typisk stå i et karakteristisk dilemma vedrørende ledelse:

Frequently, he [den fagprofessionelle] abhors administration, desiring only to be left alone to practice his profession. But that freedom is gained only at the price of administrative effort – raising funds, resolving conflicts, buffering the demands of outsiders. This leaves the professional two choices: to do the administrative work himself, in which case he has less time to practice his profession, or to leave it to administrators, in which case he must surrender some of his power over decision making. (Mintzberg 1993: 199f.)

Dilemmaet opstår ved konfrontation af de *to forskellige rationaler* vedrørende effektivitet i problemløsningen. Hvor det ene sæt effektivitetskriterier knyttes til *fagets praktisering*, knyttes den anden til den bureaukratiske opgave, her forstået som den specifikke *organisations helhedslige opgaveløsning*. I den fagbureaukratiske struktur vil dette dilemma oftest knyttes til strukturens lag i latente skismaer mellem ledelse (der knyttes til den bureaukratisk-administrative opgave) og fagprofessionelle. Dilemmaet vil vise sig som gensidige anerkendelsesproblemer og dukke op i konflikter mellem faglighed og ressourceforbrug. Og ved bestemte typer pres på organisationen vil det vise sig som styringsproblemer, idet den formelle ledelsesmæssige autoritet udfordres af den faglige, der har høj grad af legitimitet i opgaveløsningen – *“the power of expertise”* (Mintzberg 1993: 192).

Ganske vist er der på den anden side visse lighedspunkter mellem den klassiske bureaukrats og den fagprofessionelles praksis. Begge er karakteriseret ved rationel, vidensbaseret beslutningstagen og ved at objektive standarder og ikke

personhensyn styrer afgørelserne (Kragh-Jespersen 1996: 85). Men hvor bureaukraten er uddannet i organisationen via dennes karrieremuligheder og dermed i dennes hierarki, trækker den organisationsprofessionelles uddannelse så at sige *bort fra* primær identifikation med organisationen og i retning af de eksterne faglige miljøer eller andre fagbureaukratier. Samlivet i det professionaliserede bureaukrati består derfor i en 'forhandlet orden':

Som regel udvikles der over tid en slags 'forhandlet orden' mellem forskellige professionelle og mellem de professionelle og ledelsen, hvor der etableres en balance mellem de professionelle 'tekniske' autonomi og faglige krav til udvikling. Balancen skal imidlertid til stadighed bevares og kan ikke tages for givet. (Kragh-Jespersen 1996: 91)

At ledelsen af den fagbureaukratiske organisation oftest rekrutteres fra de fagprofessionelles egne rækker kan ses som et ønske om at dæmpe den latente konflikt.

Omverdensstabilitet er ifølge Mintzberg en anden afgørende parameter for fagbureaukratiet. Stabilitet er forudsætningen for fagbureaukratiets effektivitet, idet ydelser kan standardiseres og perfektioneres via gentagelse og erfaringsbaseret korrektion. Den processtype, der forbinder høj kompleksitet med standardisering i form af genkendelig kvalitet i opgaveløsningen, benævner Mintzberg *pigeonholing* – en diagnosticerings- eller kategoriseringspræget proces. Facetter af den komplekse genstand eller problemstilling udvælges og bestemmes som genkendelige i relation til de programmer, der er udviklet i overensstemmelse med arbejdskernens kvalifikationer:

To understand how the Professional Bureaucracy functions in its operating core, it is helpful to think of it as a repertoire of standard programs – in effect, the set of skills the professionals stand ready to use – that are applied to predetermined situations, called contingencies, also standardized. [...] In this regard, the professional has two basic tasks: (1) to categorize the client's need in terms of a contingency, which indicates which standard program to use, a task known as diagnosis; and (2) to apply, and execute, that program. (Mintzberg 1993: 192)

Tilpasningsproblemer søger fagbureaukratiet at løse ved så at sige at forlænge sin logik. *De fagprofessionelle søger tendentielt at imødegå en øget kompleksitet ved at nedbryde problemet i bestanddele, der kan håndteres ved udbygning af de faglige rutiner i form af yderligere specialisering.* Fagbureaukratiets styrke viser sig med andre ord i relativt stabile omgivelser, idet *pigeonholing* her kan fungere systemstabiliserende. I det øjeblik, kompleksiteten tiltager på måder, der ikke ligger i hensigtsmæssig forlængelse af den eksisterende specialisering eller blot i det øjeblik, specialiseringen har nået et punkt for dens egen forgreningskompleksitet, vil den organisationsmæssige håndtering tabe i teknisk effektivitet. Så vil forandringspresset så at sige gå på tværs af de eksisterende grænser mellem de givne *pigeonholes*. Det vil i følge Mintzberg indeholde en trussel mod den standardiserede fagkyndighed og i det mindste i en

overgangsperiode inddrage en nyforhandling af relationerne mellem subsystemerne – eksempelvis de faglige afgrænsninger mellem forskellige grupper og lag i organisationen.

Man kan derfor sige, at den erfaring, som strukturen repræsenterer, ikke vil være gearret til en dynamisk omverden. Det betyder selvfølgelig ikke, at der ikke sker tilpasning. Strukturen vil imidlertid søge at operationalisere omverdensforandringer i forlængelse af pigeonholing-strategien. *I det øjeblik, det af tekniske eller andre legitimitetsgrunde ikke lader sig gøre at opsøge i pigeonholing, vil styrbarhed og kontrol melde sig som et problem, hvis løsning strukturen kun i ringe grad er gearret til.* I det tilfælde vil organisatorisk træghed med andre ord være forventelig.

Strategi i betydningen eksplicitte ledelsesmæssige beslutninger med henblik på efterfølgende implementering som organisationens koordinerede gensvar på et eksternt udviklingspres er derfor sjældent forekommende. Mintzberg vil hævde, at strategisk udvikling i den fagbureaukratiske organisationsstruktur i vid udstrækning beror på gruppen af fagprofessionelle og deres faglige netværk og blandt dem specielt på de såkaldte ildsjæle. Mere end som identificerbare strategiske beslutninger vil udvikling foregå som en kumulativ proces:

It would appear, that the Professional Bureaucracy's own strategies represent the cumulative effect over time of the projects, or strategic 'initiatives', that its members are able to convince it to undertake [...]. Most of these initiatives are proposed by members of the operating core – by 'professional entrepreneurs' willing to expend the efforts needed to negotiate the acceptance of new projects through the complex administrative structure. (Mintzberg 1993: 201)

Man kan derfor ikke hævde, at fagbureaukratiet som et generelt faktum er forandringstrægt, men man kan i dette strukturelle lys forstå, hvorfor *bestemte typer af forandringspres forekommer svært håndterlige* eller i hvert fald ringe understøttet af strukturen, nemlig dem, der ikke uden videre kan opfanges af den særlige processtype *pigeonholing*. I lyset af sådanne forandringspres præsenterer de løse koblinger mellem ledelsen og de autonome ydelsesudførere sig som et problem.

Ved sådanne forandringspres vil fagbureaukratiet *således fremtræde ustyrligt på baggrund af mindst tre indbyrdes forbundne forhold: dels* på grund af den fagprofessionelles orientering 'udad' mod faglige referencecentre og mod klienterne⁴² frem for orientering 'opad' mod organisationens formelle mål; *dels* på grund af konkurrerende rationaliteter i organisationens processer, idet forskellen mellem rationalitet henholdsvis i ledelsens og de fagprofessionelles effektivitetskriterier under sådanne udviklingspres tendentielt vil blive mere fremtrædende. *Dels* på

⁴² - dette skal ikke ubetinget forstås som klientsolidaritet, men mere henviser til ydelsesaktivitetens tekniske indlejring i klientrelationen, jf. nedenfor s. 156.

grund af spørgsmålet om kontrol og ansvar. Den formalisering af ansvar og det krav på kontrol, der samler sig i toplederens formelle og overordnede organisationsansvar, vil konflikte med de fagprofessionelles teknisk-funktionelt begrundede krav på skønsomhed eller autonomi.

Mintzberg kontekstualiserer begrebet om organisationsstruktur: Organisationens struktur forstås i sammenhæng med opgavens art og organisationens omverden. Motoren for denne tilpasning ses dog specielt i organisationens tekniske omverden, dens "task environment". Påvirkninger fra den institutionelle omverden (ud over den tekniske) er fraværende i analysen. Herved adskiller Mintzbergs analyse sig fra nyere institutionel teoris analyser, hvor man vil hævde, at organisationer også udvikler strukturer af andre grunde end de teknisk-funktionelle, bl.a. fordi det er passende i det pågældende felt, den pågældende organisation befinder sig i (DiMaggio & Powel 1992: 64), ja, at strukturinnovationer til tider synes at have haft symbolsk karakter – at fornyelserne synes først og fremmest at skulle høste legitimitet i en given omverden (Røvik 1998: del III).

Nu er mit projekt imidlertid ikke at forklare, hvordan udviklinger sættes i værk – nærmere modsat, hvordan udvikling producerer skismaer. I det tilfælde fremstiller Mintzbergs analyse, hvordan en række særlige forhold knyttet til fagbureaukratiet gør styring i forbindelse med organisationsforandring vanskelig: det særlige koordineringsprincip, de fundamentale konfliktende rationaler knyttet til henholdsvis det faglige og det bureaukratiske aspekt af organisationen, samt den særlige proces *pigeonholing* involveret i kerneaktiviteterne indebærer konflikter i fagbureaukratiet, der aktiveres ved forandringspres. Forandringspres, der afgørende konfronterer disse forhold, 'fanges' kun vanskeligt af fagbureaukratiets struktur.

På den anden side underbelyses et par væsentlige aspekter i en sådan analyse. *Pigeonholing*, som jeg opfatter som et grundlæggende element i analysen af aktivitetssystemets proces, knytter sig som sagt til faglig ekspertise som sådan. Det forhold, at nogle ydelsers effektivitet er afhængig af den relation, der etableres mellem den udførende og klienten, antydes kun. Det finder jeg er et vigtigt aspekt i organisationsforandringens rationalitet, som jeg senere skal uddybe (afsnit 3.5).

Også et andet forhold underbelyses. Som følge af, at Mintzberg koncentrerer sig om *task environments* afgørende indflydelse på strukturen, nedtones den institutionelle omverdens indflydelse på systemet. Men da langt de fleste fagbureaukratier i hvert fald i Skandinavien er offentlige organisationer, og da – som jeg skal argumentere for i det følgende – disse organisationers særlige kontekstuelle vilkår 'åbner' dem som system mod institutionel indflydelse, peger det på en nødvendig udvidelse af analyse. I det følgende afsnit udvides analysen derfor *udad* mod den institutionelle

omverden (afsnit 3.3) for derved at præcisere begrebet om de sammenstød og konflikter, der gør strukturen til en 'forhandlet sammenhæng'.

3.3 Den offentlige organisationen

Den store udbygning af institutioner i Skandinavien i 1970erne sker organisatorisk set især i form af fagbureaukratier. Flere bidrag til den institutionelle teoriudvikling beskæftiger sig da også med de omstillingsprocesser, den store skandinaviske offentlige sektor skulle igennem de sidste tyve år af 1900-tallet. Karakteristisk er, at analyser af udviklinger her oplagt må tage et bredere udgangspunkt end det gælder for organisationer domineret af *task environment* (se f.eks. Brunsson & Olsen 1990⁴³).

Det følgende omhandler det særlige ved det offentlige. Med udgangspunkt i Webers analyse af bureaukратиets symbolske funktion udpeges en række vilkår for den offentlige organisation, der peger ud over den tekniske omverdens afgørende indflydelse på strukturen, hvorved den weberske idealtypiske model om den tæt- eller fastkoblede bureaukratiske struktur anfægtes. Også dette vil have indflydelse på den styrbarhed og kontrol ved organisationsforandringer, der bliver så væsentlig ved det omtalte forandringspres.

Rationalitet og legitimitet

Den betydning, den bureaukratiske organisationsstruktur oftest tildeles i angloamerikansk organisationsteori⁴⁴, kan præciseres i henseende til det offentlige felt. I det følgende beskæftiger jeg mig med den bureaukratiske struktur ud fra det synspunkt, at denne struktur tillige synes at imødekomme *essentielle krav og forventninger i sådanne omgivelser*.

I sine essays om magten og bureaukratiet fra 1922 hævdede Weber både et teknisk og et politisk argument. Weber mente således, at bureaukratiet historisk set er andre organisationsformer teknisk overlegent:

Den avgjørende grunn til at den byråkratiske organisasjon utviklet seg, var fra gammelt av dens rent *tekniske* overlegenhet sammenlignet med enhver annen forvaltningsform. En fullt utviklet byråkratisk mekanism står i akkurat samme forhold til disse andre former som en maskin til de ikke-mekanisk former for produksjon av materielle goder. Nøyaktighet, hurtighet, entydighet, dokumentkunnskap, kontinuitet, diskresjon, enhetlighet, streng underordning, mindre gnisninger, mindre saksomkostninger og

⁴³ Brunsson og Olsons påvisning af de institutionelle omgivelseres afgørende indflydelse udbredes hos dem (og i det øvrige ny-institutionelle tradition) til ikke blot at gælde offentligt, men al organisationsmæssig adfærd.

⁴⁴ Se f.eks. Mintzberg 1993: 36: "[...] we can define a structure as bureaucratic to the extent that its behaviour is predetermined or predictable, in effect standardized".

faglige og personlige belastninger – sammenlignet med alle kollegiefomer, heders- og bierhvervsformer for administrasjon. Og for så vidt som det dreier seg om kompliserte oppgaver, er betalt byråkratisk arbeid ikke bare mere nøyaktig, men til syvende og sist ofte til og med billigere enn det administrative arbeid som utføres som hedersverv og formelt sett uten vederlag. (Weber 1992: 126).

Weber knytter imidlertid sin analyse av bureaukratiet til sine betragtninger over herredømmets tre legitime former, den legale, den traditionelle og den karismatiske (Weber 1992: 89ff.). Etterhånden som samfundet drevet av kapitalismen løser seg ut av det traditionelle og må oparbejde nye herredømmeformer, oppstår behovet for forvaltning av det på et nyt grundlag. Weber ser her bureaukratiet som det legale herredømmes mest utviklede forvaltningsstruktur. Skønt den bureaukratiske model ifølge Weber for den sags skyld er lige så anvendelig i den større kapitalistiske virksomhet som i den statslige forvaltning, er Webers interesse for den især forbundet med sammenhængen mellom bureaukratiet og utviklingen av den moderne stat (Weber 1992: 107ff.).

Dette ses i de prinsipper, som han opregner for den bureaukratiske model: Der skal være tale om *faste kompetenceområder* med henblik på myndighedsudøvelse. Disse skal i sig selv være baseret på det *legale princip*, dvs. myndighedsudøvelse i henhold til regler og love. Den konkrete opgaveløsning fordeles formelt med tilsvarende intern *delegering af myndighed* i organisationen. Personalet ansættes i henhold til formelle kvalifikationskrav i en hierarkisk struktur, der udformes, så *ansvar og pligt altid kan adresseres*, og så embedsførelsen kan dokumenteres med henblik på forfølgelse af evt. sagsbehandlingsansvar. Personalet skal være uddannet passende til dets placering i hierarkiet, og ansættelsen her skal være primær, så interessesammenblanding undgås. Generelt skal udøvelsen af embedet ske ”i henhold til generelle regler” (Weber 1992: 109).

Prinsipperne omhandler i lige så høy grad forudsætninger for effektivitet som for opgaveløsningens saglighet og neutralitet:

At oppgavene skjottes på en ’saklig’ måte, betyr i dette tilfelle i første rekke at de skjottes ’uten persons anseelse’ i henhold til *forut beregnelige regler*. ’Uten persons anseelse’ er imidlertid også markedets parole og i det hele tatt parolen til alle som forfølger rene og skjære økonomiske interesser. Den konsekvente gjennomføring av det byråkratiske herredømme betyr at stands-’æren’ nivelleres [...] (Weber 1992: 127).

Den neutrale og interesseløse sagsbehandling bør kendetegne det traditionelle samfunds afløsning. Weber konstaterer, at i det traditionelle herredømme lod herskerne ”seg bevege av personlige sympatier [...] I stedet forlanger den moderne kultur, jo mer komplisert og spesialisert den bliver, at det ytre apparat som den hviler på, skal behandles af *fagmenn*, som ikke engasjerer seg personlig, og derfor er

strengt 'saklige'. Dette opnås imidlertid, og på gunstigste måde, ved den byråkratiske struktur." (Weber 1992: 128).

Saglighedsræsonnementet orienterer sig med andre ord såvel mod teknisk effektivitet som mod politisk legitimitet. Ved sammenkædningen af struktur og proces i spørgsmålet om sagsrationalitet signaleres centrale værdier i det legale herredømmeforhold. Weber peger dermed på, hvordan også andre krav end rationelle effektivitetskrav spiller determinerende ind, når det gælder offentlige organisationer.

Vilkårene for organisationer i det offentlige felt er med andre ord en særlig 'lydhørhed' overfor visse organisationsomgivelser, når det politisk legitimitet skal bevares. Sammenholdt med den særlige tekniske rationalitetsform, der knyttede sig til de komplekse opgaver, som omtales i det foregående, opstår der *interne organisatoriske ikke-sammenhænge*. På den ene side saglighed i den forstand, Weber her nævner det (politisk interesseløshed), på den anden side en saglighed, der viser hen til fagprofessionelle standarder for opgaveløsning.

Det er disse særlige krav til eller vilkår for organisation i en institutionaliseret omverden, der er centrum i det følgende.

'Det passende' som vilkår

Weber åbner således for et syn på bureaukratiet, der indbefatter dets symbolske funktion i den historiske og sociale kontekst. Ved at koble den bureaukratiske struktur til et rationale om den moderne stat, til en moderne saglighed, der nivellerer traditionelle standsforskelle, berører Weber fundamentale forhold for organisationer i det offentlige. Sådanne organisationer vil af hensyn til den symbolske funktion knytte megen opmærksomhed til spørgsmålet om, hvad der 'passer sig'. De særlige forhold for de offentlige organisationer, hvoraf jeg vil omtale retsgrundlaget, organisationernes særlige politiske omgivelser, deres opgaver og særlige aspekter ved ydelsen, *vil kalde på en adfærds- og beslutningslogik om 'det passende', der vil konkurrere med en teknisk logik – en identitetslogik frem for en konsekvenslogik* (March 1995: 60). Derved rejses dilemmaer, der gør *den offentlige organisations opgaveløsning til en særlig balancegang*. Dertil kommer, at det specielt for fagbureaukratier gælder, at den konkrete opgaveløsning finder sted i det udførende led helt fremme i relationen mellem fagprofessionel og bruger eller ydelsesaftager. Det betyder, at *organisationsmæssige krydspres principielt udmontes i dilemmaer i de fagprofessionelles opgavehåndtering*. Det er disse balancefordrende krydspres, der er analysens fokus i det følgende.

Som et første særtræk for den offentlige organisations grundvilkår vil jeg anføre *retssikkerhedsspørgsmålet*. Den offentlige organisations aktiviteter skal fundamentalt

kunne føres tilbage til et lovgrundlag. Det giver sikkerhed for opfyldelse af ”krav om ens behandling og ydelsessammenhæng over for alle borgere eller en gruppe af borgere, der er defineret efter entydige principper” (Antonsen & Jørgensen 1999: 69f.). Der er dokumentationsforpligtelse i relation til bevillinger og den lovbestemte aktivitet etc. – krav om gennemsigtighed og principiel tilgængelighed for kontrol på klare præmisser i forlængelse af de principper, Weber argumenterer for. Formelt og pr. definition er offentlige organisationer således på den ene side indlejret i et myndighedsfelt. På den anden side er det på trods af den formelle indlejring i dette myndighedsfelt utilstrækkeligt at fremstille offentlige organisationer som rene og skære instrumenter for den politisk-administrative vilje. Den offentlige organisation har et vist manøvrerum i dens politiske omgivelser. Beck Jørgensen anfører, at offentlige organisationer er karakteriseret ved at være ”spændt ud’ mellem politik og brugere” (Jørgensen 1999: 50). Offentlige ydelser omsættes relativt sjældent på markedet i gængs forstand, men aftagerne kan dog alligevel påvirke organisationens ’økonomi’ ved deres bevidste eller ikke-bevidste adfærd i bytteforholdet – de ”kan sige ja og amen til alt, hvad organisationen producerer og derved opføre sig som tilpasningsdygtige og underdanige klienter, eller de kan være besværlige, kræve skræddersyede ydelser, løbe kontorerne på dørene, klage, bruge medierne og mobilisere interesseorganisationer og politikere” (Jørgensen 1999: 51). Hvad kredsløbet mellem organisationen og det politisk-administrative niveau angår er manøvrerummet begrænset af institutionens definatoriske indlejring i en styringskæde; organisationen tildeles ressourcer mod at virkeliggøre de politiske mål. Alligevel kan den offentlige institution gøre sig visse strategiske overvejelser rettet mod de politiske ’markeder’ (Jørgensen 1999: 51), hvilket ikke mindst de almene gymnasier har en vis erfaring i. I dette råderum er således spørgsmålet om ’det passende’ retningsgivende.

Et *andet* særtræk, jeg vil nævne, angår de *særlige opgaver*, der ofte bliver de offentlige organisationer til del. Michael Harmon og Richard Mayer mener således, at et stort islat af såkaldt ’*vilde*’ eller ’*ondartede*’ *problemer* er karakteristisk for offentlige organisationers opgaver, hvilket indebærer, at det er vanskeligt både at styre og at øve kontrol med organisationernes aktiviteter. En grund hertil er, at klar teknisk kontrol ofte er en mangelvare ved de særlige opgaver.

Tame problems can be solved because they can be readily defined and separated from other problems and from their environment. This is not to trivialize them by suggesting they are easy to solve, but they do have an important feature: Whatever difficulties and complexities are encountered in their solution are mainly technical in nature [...]

By contrast, wicked problems have no definitive formulation and hence no agreed-upon criteria to tell when a solution has been found; the choice of a definition of a problem, in fact, typically determines its ‘solution’. (Harmon & Mayer 1986: 9)

Problemerne afgrænses og løses kun foreløbigt og sjældent endeligt, fordi der oftest vil være forskellige og ikke-sammenfaldende sociale og politiske interesser involveret i selve problemdefinitionen. 'Vilde problemer' er specielt anstrengende for offentlige organisationer, fordi den klassiske grænse mellem politik og administration derved krydses – en grænse, der ifølge Weber jo er afgørende, idet bureaukratiets aktivitet skal forblive interesseløs. Harmon og Mayer hævder, at fordi offentlige organisationer så ofte er konfronteret med og skal håndtere disse vilde problemer, skifter administration i stigende grad betydning:

Increasingly, however, 'to administer' means something much more complex, including sorting through interests, accounting for consequences, and justifying actions. (Harmon & Mayer 1986: 8)

Vilde problemer betyder med andre ord, at organisationens formelle mål ikke vil kunne aflaste opgaveløsningen som i de tilfælde, hvor givne problemer kan afgrænses og entydige kriterier for deres løsning kan opstilles. Dette karakteristika vil trække *policy* nedad i systemet, ud i det udførende led: Det bliver de udførendes konkrete opgaveløsning, der bliver problemernes 'administration' (jf. nf. s. 158ff.), så længe denne praktiske policy imidlertid ikke krydser spørgsmålet om organisationens samlede legitimitet, 'det passende'.

Det *tredje* forhold, jeg vil anføre, omhandler de særlige aspekter, der knytter sig til den offentlige ydelse. *Det brugerrettede aspekt* er det aspekt af ydelsen, der orienterer sig konkret mod den individuelle aftager og dennes umiddelbare behov. *Det almene aspekt* har en række overordnede symbolske funktioner i relation til almenvellet, herunder samfundets kultur og politiske struktur og er derfor mere uafgrænset. Antonsen og Beck Jørgensen bruger undervisning som eksempel:

På dette niveau [den almene ydelse] handler undervisning ikke om at uddanne en navngiven person. I stedet kan det vedrøre reproduktion og udvikling af arbejdsstyrken, socialisering med det formål at internalisere sprog og generelle normer og værdier og opdragelse med henblik på at kunne indgå i samfundets kultur og politiske system (f.eks. at blive en god demokrat). (Antonsen & Jørgensen 1999: 62)

Den konkrete, brugerrettede ydelse kan stå i et konfliktforhold til den almene, der jo tillige indeholder et (mere eller mindre håndgribeligt) kontrolaspekt. En given undervisning skal eksempelvis begrundes i almenvellets fordring til den konkrete borger og vil ikke nødvendigvis umiddelbart opleves som et gode. Omvendt afhænger effekten af den pågældende undervisning oftest af, at eleven er motiveret. *Dette modsætningsforhold vil udgøre et særligt vilkår for de konkrete ydelsesudførere*, her lærerne. Spørgsmålet om den eventuelle konflikt mellem den brugerrettede og den almene ydelse vil være et element i den senere analyse af vilkårene for de fagprofessionelles arbejdsprocesser (se s. 157).

Alt i alt viser denne analyse, at opgaveløsningens tekniske forhold ikke synes at kunne fungere særligt orienterende for den offentlige organisation. De forskellige kredsløb og netværk, de særlige problemtyper, der indgår i opgaveløsningen og de eventuelle modsætninger mellem ydelsens aspekter, *gør således den offentlige organisations opgaveløsning åben for fortolkning, der involverer det langt bredere spørgsmål om tilstrækkelig legitimitet.*

I det følgende vises, hvordan dette sætter et særligt lys på sammenhængen mellem de formelle mål, strukturen og den konkrete aktivitet, hvori fortolkningen faktisk praktiseres.

Institutionaliserede omgivelser og løse strukturkoblinger

Analysen i det følgende fremstiller, at de særlige vilkår for offentlige organisationer (og det vil så sige organisationer under stærk institutionel kontrol) lægger op til *særlige strukturdannelser for at kunne håndtere de spændinger, der omtales ovenfor* – også selv om disse strukturer på den anden side kan have konsekvenser for organisationernes styrbarhed.

De institutionelt-orienterede skandinaviske organisationsforskere Nils Brunsson og Johan Olsen har analyseret særtræk i organisationer, hvor institutionel kontrol er et særligt vilkår, og de finder, at de institutionaliserede omgivelser har konsekvenser for sammenhængen mellem struktur og funktion:

Begreppet institutionaliserade omgivningar [...] pekar på att omgivningar inte bara, och ibland inte ens primärt eller inte ens i första hand, är intresserade av de tjänster och produkter en organisation skapar. Organisationer värderas också utifrån om de använder strukturer, processer och ideologier som viktiga grupper i omgivningen uppfattar som rationella, effektiva, rimliga, rättvisa, naturliga och moderna. Värderingar som på detta sätt är en del av en kulturell ordning är särskilt viktiga för organisationer där det är svårt att värdera kvalitén på produkterna och där sammanhanget mellan strukturer, processer och ideologier å ena sidan och produkter å den andra är oklar [...]. (Brunsson & Olsen 1990: 19)

Brunsson og Olsen hævder, at strukturers og processers mere symbolske indhold vurderes i organisationer under institutionel kontrol. I de tilfælde handler det ikke blot om at løse eventuelle opgaver rationel-effektivt, men tillige om at løse dem på *den måde*, det findes mest 'passende'. Med afsæt i den tidligere nævnte skelnen mellem tekniske og institutionelle omgivelser (jf. noten s. 140) kan man således differentiere mellem organisatoriske felter under *teknisk*, henholdsvis *institutionel*

kontrol. Skoler befinder sig således i et felt karakteriseret ved kraftig institutionel, men teknisk svag kontrol (Scott 1998: 138).⁴⁵

I Webers fremstilling af bureaukratiet kan det offentlige myndighedsfelts grundlæggende organisationsorientering imidlertid entydigt følges ind i strukturen – den bureaukratiske strukturs enkelthed afledes fra behovet for klar sammenhæng mellem bemyndigelse og ansvarsfordeling ned gennem organisationen. Her tegner *den offentlige, fagbureaukratiske organisation* sig for et noget andet billede, idet *en række forhold som vist trækker i modsat retning af den entydige og fastkoblede struktur*. Det gælder den nævnte udspændthed mellem de forskellige organisatoriske kredsløb, opgavens islæt af 'vilde problemer' og de eventuelt indbyrdes konfliktende aspekter af ydelsen. Derved kan organisationen ikke begrunde sin orientering endsige kontrollere den entydigt ud fra opgaven – ej heller selv om den som offentlig organisation grundlæggende per definition er en del af en (parlamentarisk) styringskæde, jævnfør Weber. Et nærliggende spørgsmål er derfor, hvordan sådanne organisationer strukturelt håndterer denne interne kompleksitet.

Jeg vil i det følgende referere til John W. Meyer og Brian Rowan, der dels har en relativt fremtrædende placering i institutionel teoris diskussion af denne problemstilling, dels har skoler som analysegenstand (Meyer & Rowan 1978, Meyer 1980). Meyer og Rowan konstaterer således som udgangspunkt, at reformer sjældent har det gennemslag i uddannelsesverdenen, man kunne forvente, idet de er offentlige institutioner. Deres påstand er, at det netop skyldes organisationens evne til at reflektere modstridende krav, og deres pointe er, at det er muligt som følge af et *særligt koblingsmønster* mellem organisationens elementer og organisation og omgivelser.

Grundlæggende, finder de, er *koblingen mellem struktur og aktiviteter løs*; selve den tekniske kerneaktivitet, undervisningen, koordineres i organisationens formelle perspektiv kun tilfældigt. Undervisningen og dens effekt i bredere forstand, socialiseringen af de studerende, er sjældent genstand for seriøs og systematisk evaluering. Organisationens besidder meget sjældent teknisk udbyggede kontrolsystemer. Administratorer har ofte kun ringe direkte kontrol over undervisningsarbejdet. Omvendt er der stærk kontrol med en lang række formelle klassifikationer, såsom læreres formelle kompetencer, klassificering af studenter og fagligt indhold (jf. Mintzberg om professionsbureaukratiers standardisering af fagkyndighed, se s. 142). For en teknisk-rationel betragtning vil en sådan (ikke-)sammenhæng være paradoksal, men Meyer og Rowan mener, at dette løse kontrolsystem ikke skal forstås på baggrund af antagelser om teknisk rationalitet, men ud fra en bagvedliggende samfundsmæssig overenskomst. Kontrolsystemets

⁴⁵ Scott angiver ingen begrundelse for placeringen af skolen i feltet 'svag teknologi'. Med uddannelseproblemet karakter af vildt problem, manglende evidensbaseret af pædagogisk videnskab etc. synes placeringen dog rimelig.

funktion er rituelt og hviler i højere grad på en form for tillidslogik end på teknisk logik:

To a considerable extent, educational organizations function to maintain the *societal agreed-on rites defined in societal myths (or institutional rules) of education*. Education rests on and obtains enormous resources from central institutional rules about what valid education is. These rules define the ritual categories of teacher, student, curricular topic, and type of school. When these categories are properly assembled, education is understood to occur. But for the rites to occur in a legitimate way some general exigencies of the physical and social world require practical management. All participants assembled for their ritual performances must be properly qualified and categorized. (Meyer & Rowan 1978: 85)

Dette må ifølge Meyer og Rowan forstås i historisk perspektiv. Uddannelse er i stadig stigende grad blevet løst fra private, familiemæssige forhold og overgået til et samfundsmæssigt interesseområde, samtidig med at uddannelse og uddannelsesorganisationer parallelt og især siden anden verdenskrig er blevet genstand for politisk autoritetsudøvelse. Arbejdskraftsortering foretages i stigende grad ud fra uddannelsesmæssig sortering, hvorfor også ”the ritual classifications of education – type of student, topic, teacher, or school – come to have substantial value in what might be called the social identity ‘market’ ” (Meyer & Rowan 1978: 93).

Derfor bliver uddannelserne genstand for standardiseret kontrol: Uddannelse foregår ved den certificerede lærer, der underviser registrerede elever i standardiserede curriculære emner i en godkendt skole. Uddannelse defineres socialt ved at referere til standardiserede kategorier, der har offentlig opbakning. Institutionaliserede regler skaber derved et system, der definerer og standardiserer uddannelse, og som *på den ene side* griber ind over skolerne som organisation, men ved hvilke skolerne *på den anden side* også opretholder offentlig opbakning. Der opstår en selvbekræftende figur, i og med at sociale aktører har erhvervet (en betragtelig del af) deres identitet i et system af disse kategorier.

Meyer og Rowan hævder således, at hvis man udvider analysen af uddannelsesorganisationer til at omfatte den institutionelle omverdens udveksling med systemet, vil dét give mening, som umiddelbart optræder som problem og irrationalitet. I stedet for at hefte sig ved sammenhænge eller mangel på samme i skolens indre struktur (set i relation til et specifikt mål) vil man få øje på undervisningssystemets ’eksoskelle’, som Meyer andetsteds kalder det.⁴⁶ Skolens interne, formelle organisatoriske struktur er ikke bærende for dens aktiviteter. *Den*

⁴⁶ “We have, thus, a system in which institutional conformity is much more important for effectiveness than is technical instructional efficacy or technical innovation: the real technology of the system lies in its institutional exoskeleton, not in organizational machinery.” (Meyer 1980: 49)

struktur, der forklarer skolers faktiske adfærd, skal findes i de institutionelle omgivelser. Ved at vurdere i relation til, hvad vigtige grupper i omgivelserne opfatter som tilstrækkeligt rationelt, effektivt, rimeligt, retfærdigt osv., fremstår den umiddelbart mangelfulde kobling mellem struktur og aktiviteter øjensynligt berettiget.

Meyer og Rowan forklarer således, hvorfor eventuelt intenderede ændringer ikke nødvendigvis slår igennem i ydelsesproduktionens konkrete aktiviteter, undervisningen, ved at henvise til de institutionelle omgivelser – til trods for de store økonomiske ressourcer, der anvendes, og selv om (ja, faktisk som følge af) 'det passende' er så centralt. Men netop i det offentlige felt er det paradoksale også så meget desto mere fremtrædende. *På den ene side* har den formelle, bureaukratiske struktur en funktion i den demokratiske kontrolproces. Principperne om klar autoritetsfordeling og fordeling af ansvar skal her sikre gennemsigtighed og interesseløs implementering. *På den anden side* orienterer kredsløbet mellem organisation og ydelsesaftagere organisationen mod de lokale, eventuelt individuelle behov. I tilfældet skolen kan Meyer og Rowan således referere, hvordan disse til trods for ensartede formelle bestemmelser formår at tilpasse den konkrete aktivitet til særlige lokale forhold. Hvor nogle betegner en sådan håndtering af paradokset som organisatorisk hykleri og derved betoner fraværet af sammenhæng mellem struktur og aktivitet (se f.eks. Brunsson 1986: 167ff.), taler Meyer og Rowan om løse koblinger, hvilket betoner sammenhængen: *Den løse kobling tillader organisationen at leve med de modstridende påvirkninger fra forskellige dele af den institutionelle omverden.* Begrebet løs kobling betoner tillige proceskarakteren: den fungerer affjedrende og brobyggende. Det har den virkning, at ritualerne opretholdes i et omfang, der er tilstrækkeligt til, at tillidslogikken vedligeholdes. Organisationen kan i kraft af de løse koblinger fungere tilstrækkeligt responderende i relation til de konfliktende krav til den. På den anden side vil løse koblinger imidlertid udgøre et problem i form af manglende styrbarhed eller 'omstillingseffektivitet' ved øget forandringspres.

Organisationer under stærk institutionel kontrol vil således være 'udsatte' i henseende til 'effektiv og målrettet forandring'. Flere af de institutionelle analyser slipper imidlertid analysen dér, dvs. ved identifikationen af den løst koblede struktur og dens begrundelse. Den processuelle karakter af den løse kobling står tilbage at præcisere.

I det følgende skal derfor fokuseres på de spændinger i den fagprofessionelle organisation, der kan føres tilbage til relationen mellem organisation, den udførendes rolle og klienten. Det er her, man finder generatoren af de løse koblinger, der i lyset af det omtalte forandringspres bliver så væsentlige.

3.4 Human agency

Indtil nu har jeg bevæget mig fra den mere alment anlagte analyse af fagbureaukratiet til analysen af den offentlige organisation. Dette afsnit udgør det tredje trin i den begrebslige afgrænsning af det felt, som kan bestemme gymnasiet strukturelt. Gymnasiet som *'human agency'* fører analysen videre til de organisatoriske konsekvenser af den særlige ydelse, der udspiller sig i relationen mellem udføreren og klienten.

Den relationelt indlejrede ydelse

Der er forskel på offentlige fagbureaukratier (se f.eks. Antonsen m.fl. 1999), men dominerende er dog *'human agencies'*, dvs. organisationer, hvor den væsentlige bestanddel af ydelsen består i 'arbejdet med mennesker'. Stephen Ackroyd, John A. Hughes og Keith Soothill kritiserer dele af forskningen om fremstilling af offentlige tjenesteydelser for at underbelyse det helt centrale i denne organisations processer, der udspringer i den dialektik, som de udførende indgår i med aftagerne. De hævder, at det er karakteriserende for den type produktion, at den i modsætning til almindelig vareproduktion foregår *indlejret i en relation*:

Unlike commodities, and particularly unlike manufactured consumer goods, services can only be delivered in the context of a relationship between provider and recipient. This difference between goods and services might be expressed by saying that the utility of a service is intrinsic to the relationship of provision, whilst the utility of a good is intrinsic to the object sold. The latter is obviously detachable from the relationship of provision. Goods can be used or consumed at times and places remote from their original acquisition, but services cannot be consumed independently of their provision. For this reason it can be argued that relatively extended relationships arising from provision are an essential basis of services. (Ackroyd, Hughes & Soothill 1989: 607)

Derved fortsættes og udbygges ræsonnementet vedrørende de 'vilde problemer', som jeg har berørt ovenfor (s. 150):

[...] almost everywhere, public service workers have to identify and respond to 'needs' and, therefore, public service work involves the exercise of judgement revolving around the character of the need and appropriate modes of response. A strong version of this thesis would suggest that the worker does not merely recognize and respond to an objective need for service but, through relations with clients, and particularly in the interpretation of events in the lives of clients, actively constructs needs for the services provided [...] (Ackroyd, Hughes & Soothill 1989: 606)

Ackroyd m.fl. vil fastholde, at til trods for, at der måske nok er en varelignende tendens i denne produktions historiske udvikling, er der også træk, der peger væk

herfra, og som gør, at *udtyndingen af relationerne mellem producent og konsument har sin grænse.*

For det første henvises til, at i modsætning til markedets køber og sælger vil magtforholdet mellem klient og den fagprofessionelle være asymmetrisk. Ved markedsformidlede ydelser er erkendelsen af behovet først og fremmest kundens anliggende, men ved *people processing* er ydelsen underlagt den fagprofessionelles faglige skøn og valgt ud fra, hvordan den fagprofessionelle opfatter og fortolker klientens behov. *For det andet* vil det ved den offentlige ydelse ofte være sådan, at modtageren skal bringes dertil, at behovet erkendes, jævnfør den analytiske skelnen mellem den almene og den brugerrettede ydelse (s. 151). *For det tredje* er den fagprofessionelle som offentlig ansat bemyndiget til at udvælge den passende blandt flere mulige ydelser bl.a. ud fra det samfundsmål, der ligger i den almene del af ydelsen, et valg, der således ikke har klientens umiddelbare behov som første og eneste kriterium.

Dette sætter den offentlige, fagprofessionelle medarbejder i en modsætningsfuld rolle. Hans opgave er på én gang orienteret mod det individuelle behov og mod opfyldelsen af de forventninger, der ligger bag den offentlige bemyndigelse. Modsætningerne skærpes af, at effekten af mange af de interventionsorienterede ydelser faktisk er ret afhængige af, hvorvidt klienten også subjektivt overtager den fagprofessionelles 'konstruktion' af klientens behov. Dette stiller krav til den fagprofessionelle om at kunne motivere 'hen over' eller til trods for en klientoplevelse modsætning mellem umiddelbare behov og den konkrete ydelse. Som Mintzberg finder Ackroyd m.fl. derfor, at *muligheden for at udøve skøn er et ganske afgørende og nødvendigt træk ved den offentlige fagprofessionelles arbejde:*

To recognize the operation of discretion of this kind is not to mount an argument in favour of discretionary services as opposed to universal ones, merely to argue that certain kinds of operator discretion cannot be eliminated from the provision of universal services, because the exercise of judgements is basic to their provision. (Ackroyd, Hughes & Soothill 1989: 609)

Fordi produktionen i *human agencies* som udgangspunkt er relationelt indlejret, bliver organisationens arbejdsprocesser og særlige teknologi afgørende i de samlede organisatoriske processer. På den baggrund vender Ackroyd m.fl. faktisk ledelsesspørgsmålet om i forhold til megen aktuel teori om organisationsmanagement og organisationsudvikling: den offentlige leder må udøve et stort moment af *custodial management*, idet en særdeles vigtig opgave er at forene det politiske kredsløb og produktionskredsløbet, hvis modsatrettede rationaler bestandigt truer organisationens effektivitet. Man kan anskue *custodial management*

som et begreb, der søger at reflektere ledelsesmæssige konsekvenser af træghedsfænomenet.⁴⁷

Michael Lipsky's studie af gadeplansbureaukratiet

Michael Lipsky's studie af det såkaldte gadeplansbureaukrati udbygger og konkretiserer ræsonnementet hos Ackroyd m.fl. Med betegnelsen *street-level bureaucracy* søger Lipsky at indfange den særlige orientering af tjenesteydelsen, en ydelse, der foregår i det konkrete møde med klienten.

Lipsky går så vidt som til at hævde, at den idealtypiske bureaukratiske proces i denne type bureaukratier nærmest vendes på hovedet:

When relationships between policy deliverers and managers are conflictual and reciprocal, policy implementation analysis must question assumptions that influence flows with authority from higher to lower levels, and that there is an intrinsic shared interest in achieving agency objectives. This situation requires analysis that starts from an understanding of the working conditions and priorities of those who deliver policy and the limits on circumscribing those jobs by recombining conventional sanctions and incentives. (Lipsky 1980: 25)

Skal man forstå de organisatoriske styringsprocesser, hævder Lipsky, må man starte 'fra neden' med arbejdsbetingelserne for de udførende, der i det konkrete studie omfatter bl.a. politibetjente, socialrådgivere, advokater og lærere.⁴⁸

Lipsky mener ligesom Ackroyd, Hughes og Soothill, at den fagprofessionelle snarere end at genkende og handle på baggrund af klientens 'autentiske' behov konstruerer denne gennem sine rutiner. Rutinerne indeholder faktiske beslutninger, der har afgørende indflydelse på det videre forløb af interaktionen, og som derved griber styrende ind i udfaldet af aktiviteten. Derved opstår *en afgørende organisationsmæssig konflikt, idet de etablerede rutiner, der stiltiende accepteres i organisationen, gør, at den faktiske produktion unddrager sig legitim kontrol*. Lipsky nævner nogle eksempler:

⁴⁷ Det er vanskeligt at se, hvad Ackroyd m.fl. præcis intenterer med begrebet 'Custodial management' – er det således en kritik af moderniseringsbevægelserne som sådan, dvs. i sig selv, eller blot en kritik af den form, moderniseringen antog i f.eks. England? Min afhandling søger at unddrage sig denne normativitet, i det mindste i den første betydning. Afhandlingen forholder sig således ikke normativt til moderniseringen. Blot søger den at analysere, hvordan moderniseringen af uddannelserne – de forandrede forandringspres – stiller spørgsmålet om organisationsforandringens rationalitet.

⁴⁸ Michael Lipskys analyse gælder gadeplansbureaukratier, der leverer ydelser til aftagere, der ikke er klienter af frit valg. Dette står ganske vist formelt i modsætning til eksempelvis elever i fortsat skolegang. Dette har dog ikke afgørende betydning for gyldigheden af de grundlæggende pointer i denne afhandlings sammenhæng. Uddannelsespresset er i dag så stort på den enkelte, at man kan diskutere graden af reel frivillighed også i den fortsatte skolegang.

Én type rutiner fungerer som (uautoriseret) efterspørgselsbegrænsning. Dette kan finde sted ved at påføre klienten ekstra og særlige omkostninger f.eks. i form af ventetid ved kødannelsessystemer etc., men også ved, at der vælges ud i informationsmængden eller ved særlige regelfortolkninger. Psykologiske omkostninger forekommer – dels som følge af det allerede nævnte, men også som følge af særlige omgangsformer eller rutiner, der understreger det asymmetriske forhold. En anden type rutiner ses, når medarbejdere over tid justerer forventninger til resultatet af egen indsats for på den måde at gøre en eventuel forskel mellem mål og resultater mere udholdelig – ”[...] they modify their concept of their jobs, so as to lower or otherwise restrict their objectives and thus reduce the gap between available resources and achieving objectives” (Lipsky 1980: 83). Lipsky nævner overfladisk indsats eller udvælgelse af klienter, der kan udgøre specielt vellykkede cases og derved afstive en truet selvfølelse hos medarbejderen.

Som følge af dels den bureaukratiske arbejdsdeling, dels den fagprofessionelle kategoriseringstilgang (jf. s. 144), vil det principielt være bestemte aspekter af klienten som person, man forholder sig til. Dette er selvfølgelig et grundlæggende vilkår ved ethvert møde mellem en specialist og en klient, men eventuelle spændinger mellem de bureaukratiske interesser og de faglige specialiseringer kan dog betyde, at *gadeplansbureaukrater over tid differentierer ud fra andre kriterier end de sagkyndige og rationaliserer denne opdeling* (Lipsky 1980: 152). I kombination med det udbredte rum for skøn er der ingen sikkerhed for, at dette ikke indgår i en selvbekræftende cirkel.

Lipsky mener som nævnt, at disse rutiner udspringer i *human agency*-medarbejdernes vilkår:

For det første vil ressourcerne kronisk være mangelfulde. Det gælder f.eks. med hensyn til viden og information. Fordi ydelsen udspiller sig i en relation, er usikkerhed et karakteristisk vilkår for beslutninger, og den fagprofessionelle vil derfor altid have følelsen af utilstrækkeligt informationsgrundlag: det vil altid være muligt at søge og få flere oplysninger, som kunne indgå i beslutningsgrundlaget. Også økonomisk og tidsmæssigt opleves ressourceproblemet. Gadeplansbureaukraternes oplevelse af altid at have for mange sager vil ifølge Lipsky ikke nødvendigvis være problemets kerne, idet ”[t]he actual numbers are less important than the fact that they typically cannot fulfil their mandated responsibilities with such case loads” (Lipsky 1980: 29). Opgaverne vil altid kunne løses bedre med mere tid og flere penge. Endvidere viser de personlige ressourcer sig som et problem til trods for typisk lang oplærings- eller uddannelsestid. Dette sætter Lipsky i forbindelse med opgavens natur. Den aflastning, der ligger i, at et job afsluttes ordentligt, opnås sjældent, fordi målet er flertydigt af natur – om opgaven er løst ordentligt, vil være til stadig diskussion.

For det andet er efterspørgslen efter offentlige tjenesteydelser vanskelig at forudsige, blandt andet fordi efterspørgslen påvirkes af udbudet selv eller ydelsens tilgængelighed – behovet udvikler sig med den blotte mulighed for opfyldelse. Det betyder, at der ofte skal afgørende ressourceændringer til, hvis behovet skal udfyldes. Gadeplansbureaukrater kan derfor føle sig fanget i en fælde af middelmådighed: jo bedre program, jo større aftager- eller brugerresponsivitet, jo større efterspørgsel til de begrænsede ressourcer. Dette kan så omvendt føre til efterspørgselsbegrænsende aktiviteter ved – fordi ydelserne normalt ikke reguleres over det almindelige marked – at påføre klienterne de omtalte omkostninger. Jo mere succesfuld organisationen er, desto sandsynligere vil det være at støde ind i et sådant paradoks (Lipsky 1980: 38).

For det tredje er målene for aktiviteterne oftest utydelige, flertydige eller direkte indbyrdes modstridende. Det er de af flere grunde. Lipsky peger på, at offentlige ydelsers mål ofte har en idealiseret dimension, der i sig selv gør kontrol af mål opfyldelse vanskelig. Interessemæssige konflikter blandt involverede aktører ved udformningen af programmer eller bag oprettelsen af konkrete organisationer håndteres gerne ved at 'løfte' målene yderligere og formulere dem i mere generelle vendinger. Den efterfølgende konkretisering vil derfor sjældent finde tydelig støtte i målene, og aktiviteterne vil derfor have en tilbøjelighed til at rette sig ind efter eksisterende rutiner for derved at reducere den belastende flertydighed. Denne tendens understøttes af, at mål for den offentlige organisations aktiviteter ofte er udviklet ved 'knopskydning', hvilket vil sige, at nye ydelser sjældent analyseres i deres sammenhæng med allerede eksisterende ydelse. Endvidere understøttes tendensen af den flertydighed, der i sig selv er indbygget i de humane teknologier. Kun sjældent vil entydige kriterier kunne opstilles, hvorfor man i stedet må benytte sig af substitutmål, hvis udsigelsesværdi altid vil kunne gøres til genstand for fortolkning.

For det fjerde: Offentlige organisationer kan sjældent med sikkerhed konstatere, at opgaven er løst. I særdeleshed er kriterier for opgavers løsning vanskelige, når det gælder gadeplansbureaukratier. Det hænger sammen med de komplekse forhold, der følger af den såkaldte *human processing* (jf. ovf.). Det er ofte svært at påvise, hvad alternativet ville være, hvis et bestemt initiativ ikke var taget. Usikkerheden er ifølge Lipsky vanskelig at leve med, og man vil derfor se, at gadeplansbureaukrater søger at reducere den ved at hefte sig ved brugertilfredshed, såsom elevtilfredshed med undervisningen. Men brugertilfredshed vil som følge af den komplekse ydelse sjældent være et tilstrækkeligt kriterium for mål opfyldelse, jævnfør distinktionen mellem ydelsens almene og den brugerorienterede aspekt og de modsætninger, der kan føres tilbage hertil.

De fagprofessionelle, 'menneskebehandlende' medarbejdere i den offentlige sektor må med andre ord balancere modsatrettede hensyn. Den kroniske ressourcemangel, den vanskelige dimensionering af udbudet, den diffuse målorientering af aktiviteterne og den aldrig opnåede sikkerhed for optimal opgaveløsning er vilkår, der gør bureaukratisk styring begrænset anvendelig – *samtidig med* at bureaukratiet er et vilkår af hensyn til demokratisk transparens. *Men det er også disse vilkår, der betyder, at de udførendes rutiner må anskues som meningsfulde svar på organisatoriske ikke-sammenhænge*, selv om de ikke ganske synes at opfylde formelle organisationsmål. I praksisrutinen håndteres modsætningerne jo. Den faste og entydige kobling mellem mål, midler og opgaver, som den bureaukratiske model foreskriver, synes med andre ord langt fra at gælde det offentlige gadeplansbureaukrati. *En vigtig pointe i analysen af denne organisationstype er, at det stabiliserende element i mindre grad er at finde i organisationens struktur og i højere grad i etablerede praksismønstre, der – nærmest på trods af formelle mål – etablerer sig som pragmatiske modeller for konflikthåndtering.*

Endnu en konsekvens kan trækkes heraf. Mintzberg redegør for, hvordan fagprofessionelle indgår i faglige koalitionsdannelser på tværs af den enkelte organisations grænser. Lipsky tilføjer, at også socialpsykologiske forhold har betydning for de fagprofessionelles koalitionsdannelse, hvilket har konsekvenser for organisationens målorientering. Det er tilfældet, fordi man i så usikkerhedsprægede miljøer som gadeplansbureaukratiets vil finde peer group-mekanismer:

For street-level bureaucrats, peers are fellow workers (although generally peers can be otherwise, e.g., social peers, family peers, etc.). Only work peers fully appreciate the pressures of work and the extent to which street-level bureaucrats experience the need to have goal orientations that are consistent with resolving work pressures. The greater the strain between various goal expectations, and the smaller the zone of indifference in which street-level bureaucrats operate, the more peer support is critical for sustaining workers' morale. (Lipsky 1980: 47)

Klienterne er ifølge Lipsky ikke gadeplansbureaukratiets primære referenceramme, endskønt gadeplansbureaukratiets ofte vil påberåbe sig at være klienternes advokat. Det er en følge af den asymmetri, som den faglige og myndighedsdelegerede tilgang til klienten indebærer, men det er også en følge af *peer group*-kompensationen for det usikkerhedsprægede miljø. Iagttagelsen kan også findes hos Ackroyd, Hughes og Soothill, der dog driver konklusionen lidt videre. Kombinationen mellem på den ene side fagligheden, den uddelegerede myndighed og på den anden side den socialpsykologiske gruppeidentifikation vil ofte medføre en reaktion, der for et overfladisk blik vil kunne affejes som vanebetinget konservatisme: selv om de fagprofessionelles autonomi ofte begrundes ved klienterne og deres behov, er disse klientbehov jo filtreret, ja man kan sige konstrueret af de eksisterende praksismåder og -standarder. Ackroyd m.fl. har den vigtige pointe, at sammenkitning af klient og

rutine gør det vanskeligt for gruppens medlemmer selv at se eventuelle alternativer til den nuværende praksis (Ackroyd, Hughes & Soothill 1989: 612). Derfor vil *gruppen af fagprofessionelle ofte rykke sammen i et defensivt forsvar, når den kommer under pres med krav om udvikling.*

Opsamlende: Løse koblinger og rutiner i organisationsudvikling

Begrebet løse koblinger vil indtage en central plads i den organisationssociologiske analyse af organisationsforandringens rationalitet. På baggrund af de foregående analyser kan jeg nu præcisere begrebet, sådan som det indgår i afhandlingens ræsonnement.

Scott, Rowan og Meyer påpeger som nævnt, at den tekniske kontrol har begrænset værdi for skoler sammenlignet med den institutionelle (jf. s. 153). I Meyers radikale fortolkning var skolens egentlige teknologi i højere grad koblet op på dens 'institutionelle eksoskelet' frem for på dens egen struktur. Meyer og Rowan konstaterede, at man kun sjældent fandt den sammenhæng, man kunne forvente mellem kerneaktiviteten undervisning og de programmer, som skolerne antog, mens man på andre områder til gengæld udøvede stærk kontrol for at sikre sammenhæng.

Ethvert system består af såvel løse som faste koblinger, men betydningen af de løse har ifølge Orton og Weick været underkendt i den organisationsteoretiske tradition, som – i det omfang den har haft blik for dem – har identificeret dem med manglende organisatorisk rationalitet og derfor entydig anskuet dem som problemer (Orton & Weick 1990). Orton og Weick ser imidlertid begrebets styrke i analyse af organisationers måde at håndtere fragmenterede ydre og indre miljøer. Hvad de ydre miljøer angår, henviser Orton og Weick netop til, hvordan skoler forliger uoverensstemmelser mellem forskellige institutionelle pres eller institutionelle pres og eksisterende vilkår ved 'affjedring' eller egentlig dekobling.

Et hovedeksempel er her *street-level bureaucracies* håndtering af ikke-sammenhæng mellem mål og aktiviteter ved løse koblinger, jævnfør Lipskys analyse. Skønt mål og faktiske aktiviteter ikke er tæt kobledede, er de alligevel koblet i et omfang, der sikrer organisationen *tilstrækkelig* opbakning.

Alt i alt synes løse koblinger således at være en relativ avanceret 'strategi' i indfrielsen af komplekse krav til organisationen. Løse koblinger mellem personer, grupper, lag i organisationen, mellem organisation og omverden eller mellem ideer og aktiviteter betyder, at det bliver muligt i det mindste i et vist omfang at afskærme elementer, så forandringer ét sted ikke får konsekvenser overalt og dermed overbelaster systemet – hvad der ville være konsekvensen af faste koblinger.

Ackroyd m.fl. og Lipsky konkretiserer analysen med henblik på kerneaktiviteterne i human agency. Med den vigtige distinktion mellem tjenesteydelser i almindelighed og den relationelt indlejrede ydelse (ovf. s. 156) *synliggøres et grundforhold i, hvad jeg vil kalde et 'arbejdets strukturelle imperativ'*. Lipsky udbygger denne analyse og viser, hvordan de organisatoriske processer i gadeplansbureaukratiet tilsyneladende ikke arter sig efter, hvorvidt de opfylder de formelle mål, men hvorvidt de fungerer *tilstrækkeligt tilfredsstillende* – en slags 'mindst ringe'-logik.

Derved etableres et nyt blik på, hvad der i et styringsperspektiv almindeligvis vil opfattes som organisatoriske ikke-sammenhænge. Det ses, hvordan centrale aktiviteter i *human agency* faktisk beskyttes ved de løse koblinger, der affjederer pres fra omgivelserne.

I den sammenhæng bliver et begreb om rutine centralt. Rutiner frembringer handlemønstre, der er funktionsdygtige, til trods for at de ikke kan afledes af den formelle strukturs fordeling af opgaver. Rutiner etablerer sig således som gadeplansbureaukraternes fælles mestringer af det modsætningsfulde pres, i og med de efterhånden udvikles som måden, hvorpå tingene gøres.

I den vinkel, der her lægges på organisationsudviklingens rationalitet, ser jeg det som en vigtig pointe, at der dermed *via rutinerne etableres en fungerende sammenhæng, en balance mellem personlige ressourcer og øvrige ressourcer i organisationen og mellem organisationens mål og klienternes behov, der alt i alt tillader organisationen at løse sin opgave tilstrækkeligt effektivt*. I dette lys bliver organisationens mål og den officielle struktur kun løst koblet til den faktiske aktivitet, men den løse kobling tillader en specifik, håndterbar balance at etablere sig.

I henseende til træghedsfænomenet er det med andre ord væsentligt at forstå, at i det tilfælde, udviklingspres ikke kan afskærmes fra de essentielle organisatoriske rutiner, er det ikke blot en ny rutine i betydningen en teknisk, alene sagsafhængig fremgangsmåde, der skal indøves. Det er en omfattende, *kompleks balance* i selve kerneydelsens aktivitet, der skal etableres, som kan bringe sammenhæng i de fragmenterende krydspres.

3.5 Offentlige, fagbureaukratiske human agencies under forandringspres

Efter specificeringen af gymnasieorganisationen som offentligt, fagbureaukratisk human agency står tilbage at analysere denne strukturs møde med forandringspresset.

Organisationsforandring ser jeg som mere omfattende end f.eks. fornyelse eller omstilling (Bakke & Fivelsdal 2000: 272). Forandring kan være mere eller mindre omfattende og indgribende, alt efter hvordan den systemiske sammenhæng mellem elementerne struktur, teknologi, aktører og opgave ændres (Leavitt 1990). I denne afhandling analyseres et særligt forandringspres på gymnasieskolens organisationer, der tidligere er bestemt som såvel omfattende som indgribende (jf. s. 36).

Det systemteoretiske perspektivs generelle antagelser om systemers selvopretholdende og konserverende natur (Heffron 1989: 153, jf. s. 132) stiller spørgsmålet om forandring med desto større tydelighed ved at fokusere på de træghedsproducerende systemsammenhænge, som forandringsdynamikken skal overvinde. I det følgende afsnit er analysegenstanden den struktur, der var målet i de foregående afsnits tretrins-analyse: fagbureaukratiet i den offentlige kontekst yderligere afgrænset ved såkaldt organisationer med menneskebehandlende ydelser.

Intern forandringsdynamik

Strukturen i bureaukratiet er af speciel stor betydning i henseende til den interne forandringsdynamik. I den forbindelse kan bl.a. henvises til den bureaukratiske tendens til at imødekomme problemer i form af bureaukratisk udbygning (Kragh-Jespersen 1996: 121). Den bureaukratiske struktur skyder endvidere problemer opad i strukturen, følgende den eksisterende bemyndigelse. Problemerne søges derfor løst på niveauet over det lag, hvor de opstår. Dette tilgodeser den hierarkiske ansvars- og bemyndigelsesorden, men kan skabe nye problemer, i og med at problemet så at sige flyttes ud af den oprindelige kontekst. Tillige søges de løst fortrinsvis ved strukturelle løsninger. En sådan tendens kan give yderligere koordinationsvanskeligheder og derved sætte onde bureaukratiske cirkler i gang.

Kragh-Jespersen henviser tillige til problemet med balancen mellem bureaukratisk og professionel styring (Kragh-Jespersen 1996: 79ff.). Ved organisationsforandring vil de fagprofessionelles specialiserede ekspertise fremstå som et problem. Det hænger sammen med de fagprofessionelles tendens til at referere til eksterne faglige netværk, men også med deres mulighed for at alliere sig med klientgrupper. Begge dele har indflydelse på den interne dynamik. Og da den bureaukratiske tendens til formaliseret styring vil stå i opposition til fagprofessionelles autonomi, vil dilemmaet være evident i de tilfælde, hvor der ikke er sammenfaldende udviklingsinteresser. Tidligere har jeg nævnt eksempler på, at nogle typer af udviklingspres lettere kan assimileres end andre (ovf. s. 145); således volder ændringer i opgaveløsning, der lader sig opsuge i individuel faglig udvikling eller i faglig specialisering, sjældent de store problemer i relation til de fagprofessionelle. Det gør derimod de ændringer, der går i retning af større faglige helheder og derfor

forudsætter ændret fagopfattelse, ændrede faggrænser, eller som forandrer området for udøvelse af det faglige skøn. Disse dilemmaer er generelle for fagbureaukratiet.⁴⁹ I det følgende vil jeg hæfte mig ved to intern-dynamiske forhold, der forekommer mig afgørende i forbindelse med fagbureaukratiske strukturers forandringskapacitet, og som har særlig betydning for human agencies. Det første omhandler strategiudformningen og 'forandringsagenterne'. Det andet vedrører de særlige betingelser, der knytter sig til forandringsforløbet og dets forskellige faser.

1. Den komplekse ydelse og de udførende som udformere. I en kritik af rationel strategitænkning angriber Mintzberg forestillingen om den præcise og eksplicitte strategi, hvilende på generelle analyser af organisationens styrke og svagheder i relation til muligheder og trusler i dens omverden (Mintzberg 1990). For det første foretages strategisk analyse oftest først under indtryk af et konkret problem, hvilket ifølge Mintzberg har afgørende indflydelse på den foretagne analyse. Det vil således sjældent være muligt at adskille analyse og beslutning – problemet vil ofte implicere løsningen (jf. endvidere March 1995: 51ff.). For det andet fordi en præcis strategi ofte bevirker en vis blindhed, en slags tunnelsyn, som kan modvirke nødvendig fleksibilitet. Mintzberg mener imidlertid, at troen på den præcise strategis fordelagtighed først og fremmest hviler på den forudsætning, at strategiudformning kan gå forud for implementering. Hvis det overhovedet er muligt, er det ifølge Mintzberg kun tilfældet under ganske bestemte omverdensbetingelser, idet det vil forudsætte en omverden, der både er stabil og forudsigelig og tillige så enkel, at informationsmængden er overskuelig.

Er organisationens omgivelser uforudsigelige, vil man se strategiudformning og implementering gå hånd i hånd i en stadigt kalibrerende proces: ledere udvikler skitseagtige ideer, prøver dem af og ændrer dem, indtil der ad den vej opstår en levedygtig strategi (Mintzberg 1990: 186).

I det tilfælde hvor omgivelserne snarere er kendetegnet ved kompleksitet end foranderlighed, sådan som det er tilfældet for det traditionelle fagbureaukrati, er de strategiske vilkår atter anderledes. Her er problemet ifølge Mintzberg ikke så meget det uforudsigelige, men den vidensmængde der er forudsætningen for opgaveløsningen:

⁴⁹ Og dog kan der på dette punkt konstateres forskelle, der kan forstås med henvisning til forskellig faglighed. Professionsforskeren Karina Sehested kan konstatere en relation mellem fagligheden og gruppeaktion i det studie, hun foretager af bl.a. psykologers og læreres arbejde i institutioner udsat for strukturændringer. Strukturændringernes mål var at mindske den faglige specialisering og øge helhedsorientering. Sehested finder, at helhedsorientering er et centralt aspekt i psykologernes faglighed, og som følge af strukturændringerne får de bedre mulighed for at anvende denne indsigt. Dette gælder ikke i samme grad lærernes faglighed. Psykologerne forholdt sig i undersøgelsen langt mindre defensiv til en række strukturelle moderniseringer af deres institutioner end lærerne (Sehested 1997: 131ff.). Det er nærliggende, at gymnasielæreres modstand mod tværfaglighed også vil kunne henføres til den faglige specialiseringstradition. Dette finder man (om end flertydige) spor af i det empiriske materiale (jf. s. 123).

Where there is too much information to be comprehended in one brain – for example, in organizations dependent on a great deal of sophisticated expertise, as in high-technology firms, hospitals, and universities – then the strategy may have to be worked out on a collective basis. Here, then, the dichotomy collapses in the other direction: the 'implementers' become the 'formulators' [...]. (Mintzberg 1990: 187)

Med henvisning til Lipsky anfører Mintzberg, at strategiimplementeringen så at sige vendes på hovedet set i forhold til traditionelle antagelser om styring af organisationer, fordi det bliver *iøjnefaldende, hvordan eksisterende handlemonstre i arbejdskernen former den strategi, der er det faktiske resultat*. Som Mintzberg ser det, vil de fagprofessionelle være de faktiske strategiudformende og strategi vil mere have karakter af det emergerende:

As for more complex types of organizations, which depend on expertise for their functioning, as we have argued elsewhere, 'professional bureaucracies' and 'adhocracies' cannot rely on the conventional prescriptive approaches to strategy-making [...], but must instead tilt toward the learning end of the continuum, developing strategies that are more emergent in nature through processes that have more of a grass roots orientation [...]. (Mintzberg 1990: 193)

Strategisk indsats er med andre ord i sådanne organisationer i vid udstrækning bundet op på de fagprofessionelle. *Processen er med andre ord i vid omfang henvist til at skulle give mening for det udførende led, hvis ændringerne skal lykkes.*

2 Det komplekse felt og erkendelse af nødvendighed. Der er tradition for at overføre Kurt Lewins klassiske socialpsykologiske fasemodel for adfærdsændring til organisationsforandring. Modellen er trefaset og navngiver faserne som optøning, forandring og ny fastfrysning på det forandrede niveau (Borum 2002: 18). I tilfældet bureaukratier synes disse faser imidlertid at skulle suppleres og tilpasses: evaluering, initiering, gennemførelse og rutinisering (Hage, citeret efter Heffron 1989: 156ff, Kragh-Jespersen 1996: 126ff.). Denne supplerelse giver god mening i relation til den organisationstype, der er analysegenstanden her, og jeg vil omtale de vigtigste pointer i den henseende.

Skal forandring gennemføres, kræver det, at der som udgangspunkt erkendes et misforhold mellem den eksisterende kapacitet og den ønskede (*evaluering*). Allerede dette udgangspunkt er vanskeligt for *human agencies* og er ifølge Heffron en vigtig grund til, at mange af disse organisationer kun vanskeligt kan være proaktive:

Performance measurements, particularly for people-processing organizations, are either nonexistent or extremely controversial, primarily because of the vagueness of the organizations' goals. If there is no agreement to what schools, prisons, police departments, the Department of Defence, and countless other public organizations are supposed to be accomplishing, measurement of their performance is difficult if not

impossible. Without such measurement, however, no information on performance gaps is available, and there can be no impetus to change. (Heffron 1989: 156)

Heffron tilføjer, at man derfor oftest ser væsentlige forandringer i offentlige organisationer ved *eksternt påførte kriser*, dvs. kriser fremkaldt ved bevillingsændringer eller som følge af ekstern evaluering, ændret lovgrundlag o.l.

Men også *initiativfasen* er vanskelig for offentlige bureaukratier. Der vil ofte være tæt sammenhæng mellem forståelsen af organisationens problem og den valgte interventionstype – bureaukraten vil opleve bureaukratiske problemer og tænke i bureaukratiske udbygninger, den fagprofessionelle vil i forlængelse af sin kategoriseringstankegang tænke i faglig specialisering, gadeplansbureaukraten vil opleve det hverdagslige sagspres henholdsvis ressourceproblem som dominerende og tænke i øget ressourceforbrug etc. Endvidere gælder det for offentlige organisationer, hvis aktiviteter er domineret af *people processing*, at forandringskrav sjældent bliver presserende som følge af teknologiske ændringer – dertil er teknologien for flertydig og den institutionelle verden for modsætningsfuld:

Radical innovation almost always involves technological change, and given the uncertain technologies of many public organizations, such change is unlikely to be developed, and in the rare instances when it is, it meets resistance from public and clients as well as from the organization. (Heffron 1989: 157)

Derfor er forandringer, som bureaukratierne selv initierer, ofte *inkrementelle frem for radikale*, konkluderer Heffron. Denne konklusion hænger godt sammen med Mintzbergs påstand om, at de udførende i fagbureaukratier i realiteten er strategiudformende.

Implementeringen burde derimod generelt set være bureaukatiets styrkeside i kraft af strukturens formaliserede kommandoveje og transparente fordeling af bemyndigelse og ansvar. Jeg har dog nævnt modvirkende træk i den fagbureaukratiske konfiguration. De internt konkurrerende rationaler for adfærd og det normale fagprofessionelle råderum trækker således i modsat retning af implementeringseffektivitet. Heffron konkluderer, at de bureaukratiske strukturer generelt set dog vil have lettere ved at gennemføre organisatorisk set omfattende ændringer end strukturer, der mangler den bureaukratiske strukturs faste koblinger. *I strukturer, hvor løse koblinger er dominerende, vil forandringer derimod ifølge Heffron efterlade uforandrede 'lommer'*.

Fagbureaukratiet med dets påviste indhold af løse koblinger må med andre ord befinde sig et sted derimellem.

Derved bliver forandringsimplementeringen alene som følge af interne forhold alt i alt en vanskelig affære i denne type organisationer. *Forandringsdynamikken vil være stærkt afhængig af, hvorvidt den griber ind i de fagprofessionelles konkrete praksis, idet såvel fagligheden som relationen mellem klient og fagprofessionel udgør et 'strukturelt imperativ' i de fagprofessionelle human agencies.* Herudover er de vage mål og den usikre standard for målopfyldelse et problem i relation til forandringsprocessen, idet det vil være vanskeligt at etablere et entydigt internt legitimationsgrundlag for forandring hos de fagprofessionelle, der som nævnt netop er nøglefigurerne i den ændrede opgaveløsning.

Heffron påpeger, at fasefølgens sidste led, *rutinisering*, særligt må iagttages. Ifølge Heffron gælder for offentlige organisationer i almindelighed, at *der skal ske en rutinisering af aktiviteterne, før effekt kan konstateres.*

First, proving the positive impact of a change is difficult for many public organizations for the same reason that recognition of performance gaps is difficult: the lack of valid output measures makes it extremely difficult to prove a change has had positive impact; thus, routinization may not occur. Second, the more radical the change, the more disruption it will have caused and the longer time it will require to become routinized and to result in positive outcomes. (Heffron 1989: 157)

Jeg vil tilføje på baggrund af den betydning, den hidtidige analyse har tildelt rutinen, at *dette i særdeleshed vil gælde det offentlige human agency.*

Alt i alt peger Heffron på, hvordan forandring som følge af 'interne nødvendigheder' er en vanskelig sag for denne type organisation – både hvad gælder opfattelsen af nødvendigheden og implementeringen. De særlige vilkår synes med andre ord ikke uden videre at befordre intern forandringsdynamik.

Ekstern forandringsdynamik og human agencies

I citatet ovenfor nævner Heffron, at modstand mod forandring også ofte er forankret i de institutionelle omgivelser, et aspekt der dog ikke i øvrigt behandles i hendes fremstilling. Det er imidlertid tidligere blevet påvist, hvordan netop den institutionelle kontrol – det normative eller generelt kulturelt 'passende' – er nøgelfaktorer i beskrivelsen af offentlige organisationers adfærd. De fragmenterede institutionelle omgivelser har indflydelse på organisationens effektivitetskriterier, hvorfor der ofte vil være modstridende vurderinger af udviklingsbehovet (Hansen 1999: 277ff.). Den *interne* dynamik, som jeg behandlede ovenfor, er hovedsageligt begrundet i tekniske effektivitetskriterier – outcome (den brugerrettede ydelses kvalitet og kvantitet), proces (vurdering af "effort rather than effect" (Scott 1998: 357)) og struktur (hvorvidt strukturen teknisk synes at støtte opgaveløsningen). Den *eksterne* dynamik er begrundet *i legitimitet i relation til institutionelle omgivelser i*

snævrere (regulativ) og videre (normativ, kulturel) betydning. Det institutionelle begreb om effektivitet stiller således både spørgsmålet, om det er det rigtige, der produceres (produkt), og om det gøres på den rigtige eller passende måde (proces) i en passende struktur. Ved forandringsspres på den enkelte institution kommer disse effektivitetskriterier i spil, når ændringsprojekter skal begrundes. Det spil relaterer sig til forskellige positioner i og omkring organisationen, positioner som hver for sig har en vis forventning om indflydelse. I følge Foss Hansen:

[...] må [vi] forvente, at professionelle fremhæver tekniske proceskriterier, ledelsespersonalet tekniske strukturkriterier og klienter tekniske outcome- og proceskriterier, mens offentligheden ('public at large') samt offentlige regulerende myndigheder fremhæver de institutionelle outcomekriterier. (Hansen 1999: 283)

Gennemgående for offentlige organisationer er som nævnt de vage mål og usikre standarder. Det vil imidlertid betyde, at de tekniske processer i *human agencies* vil være udsatte i denne kamp om effektivitetskriterier. *Ved forandringsspres vil der derfor være en vis risiko for, at de tekniske kriterier vil lade sig overkøre, fordi de i den grad henviser til en bestemt praktisering af faget, sådan som analysen har vist det: kriterierne kan hverken siges at tage rent udgangspunkt i klient eller i fag, men i den fagprofessionelles konstruktion af klienten under de særlige vilkår, der gælder for den fagprofessionelles organisationsmæssige fagudøvelse* (jf. ovf. s. 161). Derfor vil det scenarium, Ackroyd m.fl. oprullede i den forbindelse som socialpsykologisk konsekvens af et pres på de fagprofessionelle, ikke være så fjernt endda – nemlig at de fagprofessionelle rykker sammen i et defensivt forsvar, ikke for faget eller for klienten, men for en særlig praktisering af faget.

Jeg vil hævde, at dette er en afgørende pointe ikke mindst i relation til gymnasieskolernes situation omkring årtusindskiftet.

3.6 Moderniseringen af det offentlige, fagbureaukratiske human agency

Analysen af de generelle problemstillinger i forbindelse med forandringsspres og det offentlige, fagbureaukratiske *human agency* skal nu specificeres, nemlig i relation til det særlige forandringsspres, der er affødt af den modernisering af de offentlige institutioner, som har været en dagsorden siden omkring 1980.

Analysen falder i to. Første del vedrører de nye krav til institutionernes orientering og de organisationsmæssige følger, dette har. Anden del fører analysen ind over organisationsgrænsen med hensyn til presset på de fagprofessionelles orientering.

Den offentlige, professionstunge organisation i et forandret spændingsfelt

Moderniseringen af det offentlige i Danmark (jf. s. 32) har som et grundlæggende træk ændrede styringsrelationer og fornyelse af mekanismer, hvormed de offentlige institutioner styres. Den traditionelle regelstyring søges nedtonet og afløses delvis af inputstyring ved hjælp af rammer, der i 1990'erne suppleres med forskellige former for styring af output som f.eks. produktivitetsmål, resultatmåling og kvalitetsvurdering. Derved sker der de- og recentraliseringsforskydninger såvel i styringsrelationen mellem det politisk-administrative lag og institutionerne såvel som internt i organisationerne. Processen omtales som *decentralisering*. Ansvar for opgaveløsning uddelegeres, og det organisationsmæssige råderum øges, idet det i øget grad ”overlades [...] til det yderste led/den producerende enhed at skabe sammenhæng mellem mål, ressourcer, kvalitet og resultater (den svære trekant).” (Pedersen 1998: 115). Men det betyder samtidig en skærpet opmærksomhed over for strategiske ledelselementer og strategisk manøvreve. Det er baggrunden for den interne *recentralisering*: De ledelsesmæssige beføjelser indadtil øges, og den traditionelt relativt stærke medarbejderrepræsentation, der har været kendt i de offentlige fagprofessionelle organisationer, justeres ned. Med personaleudviklingsprogrammer sættes der øget fokus på organisationens forandringskapacitet; med principper for løndannelse og personalepolitik installeres nye incitamentstrukturer, ligesom der søges skabt grobund for et nyt og individualiseret begreb om den fleksible og ansvarstagende offentlige medarbejder. Både personaleudvikling og ’ny løn’ kan ansues som elementer i nye, interne styringsmekanismer, der skal tilføre den enkelte offentlige institution større strategisk manøvreedygtighed parallelt med institutionsfrisættelsen (*decentralisering*). Samtidig følges imidlertid op med en ny form for ekstern kontrol gennem fastlæggelse af outputmål, et princip der repræsenterer en vis tilnærmelse til private fremstillingsvirksomheder.⁵⁰ En stærkere markedsopkobling kan ses som et forsøg på at løse problemet med den mangfoldige og flertydige institutionelle kontrol, herunder det flertydige effektivitetsbegreb, jævnfør ovenfor (*recentralisering*).

Denne udvikling skærper flere af de allerede påviste dilemmaer i offentlige organisationers virksomhed og tilføjer nye. Det kan beskrives som en anden konstellation af de normative pres fra stat, civilsamfund og marked (jf. s. 47). Analysen ovenfor har påvist såkaldte konkurrerende rationaliteter i fagbureaukratierne (s. 145ff.), og moderniseringsprocesserne medfører nu, at konkurrencen mellem det statsdominerede rationale og det faglige og

⁵⁰ Dette har Niels Åkerstrøm Andersen og Asmund Born beskrevet ved en analyse af diskursens forandring i forbindelse med den offentlige medarbejder i 1900-tallet: ”Vi går fra ’den uskyldige institution’, der refererer opad i sine begrundelser for sine aktiviteter, over den fagligt ansvarlige institution, der inden for en given målsætning har autonomi til at udfolde denne målsætning på forskellig vis, men hvor målet er eksternt givet. Det, vi så ser i dag, er bestræbelser på at skabe den strategiske organisation, der forholder sig strategisk til såvel faglighed, målsætninger som omgivelser.” (Åkerstrøm & Born 2001: 117)

civilsamfundsorienterede rationale i professionsbureaukratierne udbygges, idet nu også det økonomisk-markedsmæssige rationale indgår. Disse 'normative vektorer' (Klausen 1994) eller rationaler konkurrerer om at orientere organisationen ved at udpege forskellige opmærksomhedsfelter. I denne sammenhæng har de nye styringsredskaber (f.eks. tæt aktivitetsopkøbet finansiering såsom taxameterordninger) en særlig tung funktion. Krag-Jespersen skriver herom i en analyse af sundhedssektoren:

Det nye er, at der kommer en række styringsredskaber, som tendentielt udelukker andre hensyn fordi de alene bygger på cost-benefit betragtninger og dermed på et nytte- og konsekvensetisk grundlag, hvor alt er relativt. Hvis den eneste vurderingsstandard er den kvantificerede cost-benefit beregning, betyder det, at stadig flere størrelser af moralsk og etisk karakter søges beregnet som kvantitative costs eller benefits og at andre vurderingsstandarder af moralsk og etisk karakter trænges ud. (Kragh-Jespersen 1999: 148)

Moderniseringsbølgerne, som er nærmere beskrevet i kapitel 1, markerer og tilspidser det forhold, at forskellige rationaler latent er til stede som vilkår for den fagprofessionelles arbejde og må antages at forøge de fragmenterende organisationspres. Marianne Antonsen og Torben Beck Jørgensen opererer således med et begreb om statsmodeller, der udpeger de forskellige retninger i den offentlige organisations orientering (Antonsen & Jørgensen 1999: 71ff.). Grundpositionerne, der udspænder feltet for orientering, er det politiske niveau, de værdier, man varetager knyttet til faglighed, aktører i netværket og brugerne. Svarende hertil udnævnes fire (idealtypiske) såkaldte statsmodeller, dvs. mentale modeller for organisationens orientering i dette spændingsfelt: 'den suveræne stat', 'den autonome stat', 'den forhandlende stat' og 'den responsive stat'. De fire statsmodeller giver et begreb om de forskellige omverdenskonstruktioner, der kan tænkes at være aktuelle blandt offentlige organisationer i moderniseringsprocessen, og dermed om de konflikter, der kan være 'oppe' i den enkelte organisation.

Den suveræne stat orienterer sig mod politikerne og ser samfundet styret ud fra *politiske målsætninger*. Den offentlige organisation orienterer sig i den suveræne stat følgelig opad, mod staten, ved at indrette sig på den politiske kontrol, og nedad, mod borgerne, ved at behandle alle ens, sådan som borgeren som statsborger retsligt har krav på. Vertikale relationer er gennemgående, og organisationen opfatter sig som et neutralt redskab, jf. den weberske bureaukratiopfattelse. *Det statslige rationale* vil dominere her (jf. s. 48).

Den autonome stat orienterer sig mod sin *faglighed*. Den er karakteriseret ved at være bærer af bestemte værdier, principper eller af en bestemt faglighed. Fordi organisationen er garant for disse størrelser, er "det organisatoriske princip (...) nærmest at sikre en kortslutning af vertikale relationer, nemlig en afskærmning af

den 'organisatoriske kerne' fra såvel politikere som borgere" (Antonsen & Jørgensen 1999: 72). Antonsen og Beck Jørgensen anfører, at professionaliseringen af offentlige organisationer er et karakteristisk træk ved udviklingen af den autonome stat. Selvfølgelig er den autonome stat ikke unddraget styring, men den foregår anderledes, indirekte, fortrinsvis gennem den socialisering, der finder sted i professionsuddannelsen og gennem den kollegiale kontrol. Den traditionelle fagprofessionelle organisation vil ofte have et stærkt islæt af denne model – et *fagligt rationale* vil være bærende.

Den forhandlende stat er placeret i et konfliktfelt, hvor der forhandles mellem mange interesser med henblik på et *styrkemæssigt bæredygtigt kompromis*. Den håndterer sin virkelighed ved at oparbejde og vedligeholde indflydelsesmønstre, hvor den tilvejebringer en tilpas stabil omverden for manøvrering. I modsætning til den suveræne stat er de prioriterede relationer her horisontale. Man kan tale om et pragmatisk forhandlingsorienteret rationale, styrke- eller indflydelsesorienteret. Hvor den autonome stat kan siges at være introvert – orienteret om sine bærende værdier – er den forhandlende stat pragmatisk og ekstrovert – kendetegnet med et *multiplum af sideordnede rationaler*.

Endelig følger *den responsive stat*. Den responsive stat er *orienteret mod brugeren* og repræsenterer derved egentlig en 'nedbygning' af staten. Her gælder det det enkelte individs efterspørgsel, og statens roller er begrænset til at sørge for, at organisationerne forholder sig responsivt til efterspørgslen. Som i den suveræne stat er relationerne vertikale, men vendt om: fra brugeren og op. I det moderniseringsprojekt, der her omtales, understøttes den responsive stat ved de nye styrings- og finansieringsformer. Det rationale, der rykker ind i organisationen, vil man kunne bestemme som *markedsmæssigt*.

Som følge af moderniseringsprocessen forskydes den indbydes tyngde, hvormed de nævnte modeller karakteriserer den enkelte institutions orientering. Gennemgående vil projektet i mange organisationers omstilling gælde en kraftigere dominans af den responsive stat – vel at mærke uden at den suveræne stat imidlertid ophæves. Den vil være til stede i og med retsgrundlaget.

Overgangen fra regelstyring til mere rammeanlagt styring forekommer ikke ved et første blik at have specielt store konsekvenser for fagbureaukratiske organisationers kerneaktiviteter. Det skyldes, at rammestyringsprincippet cementerer det black box-princip, der i forvejen karakteriserer modellen den autonome stat, nemlig tendensen til afskærmningen af den organisatoriske kerne. Koblingerne mellem organisationens lag i denne organisationstype har som nævnt sjældent været tætte. Dilemmaet mellem den statsbureaukratiske opgave (den suveræne stat) og det faglige rationale håndteres typisk ved løse koblinger mellem ledelse og

fagprofessionelle ved et 'forhandlet samliv'. Men begrebet om de fire statsmodeller får andre moderniseringsforskydninger til at træde frem, som vil forekomme fagprofessionelt dominerede organisationer vanskeligere at håndtere. For med de nye styringsmekanismer i kombination med nye og i højere grad aktivitetskoblede finansieringsprincipper vil ekstroverte og responsive træk rykke frem i den eksisterende balance, *uden at de andre dog afløses*.

Det gælder *dels nedad*, dvs. i relation til klienten. Det vil umiddelbart berøre den fagprofessionelle. På niveauet for det fagprofessionelle, udførende led vil beslutninger, der tages på baggrund af markedslignende kalkuler, konfrontere det faglige, og i rollerelationen professionel-klient vil fordelingen sælger-køber udfordre asymmetrien ekspert-læg (jf. Ackroyd, Hughes og Soothill 1989, s. 157). Det får indflydelse på autoritetsrelationen mellem organisationen og interessentgrupper, og det har betydning for den myndighed, der er uddelegeret den enkelte offentlige medarbejder i relationen mellem denne og klienten. *Den asymmetriske relation eroderes, uden at dens faglig-funktionelle begrundelse på den anden side ophæves*. Tendentielt finder der en fordobling sted, idet klienten til trods for, at han nu som køber (eller den, der medbringer en pose statslige penge) indgår i et markedslignende magtforhold, stadig objektivt er underlagt både det faglige skøn og den fagprofessionelles institutionsmæssige bemyndigelse. På den anden side betyder denne erosion imidlertid en demokratisering og øger den fagprofessionelles begrundelsespres.

Det modsætningsfulde gælder også *'opadtil'*. Dette vil umiddelbart berøre ledelsesbegrebet. Her vil den formelle bureaukratiske forpligtethed på statsrationalet udfordres. I den organisation, der er domineret af den suveræne stat, vil orienteringen indebære et klart autoritetsforhold. Men med de forskydninger, der er konsekvensen af moderniseringsbølgerne, vil fragmentationstendenser være tydeligere og modellen 'den forhandlende stat' trænge sig på: Med større strategisk råderum for den producerende enhed og en kontrolfunktion, der i højere grad er lagt over på output og koblet til markedslignende mekanismer, må det ledelsesmæssige opmærksomhedsfelt øges og overskride den administrative ledelse, Mintzberg fandt var så karakteristisk for fagbureaukratiet. Dels øges opmærksomhedsfeltet horisontalt mod strategiske balancer mellem profilering og genkendelighed i forhold til lignende offentlige institutioner, afbalancering af organisationen mellem brugerorganisationers behov og fagligt begrundede beslutninger etc. Og dels vertikalt, idet den offentlige organisation også som 'responsiv' stadig indgår i det politiske myndighedsfelt.

Dette vil udgøre et nyt krydspres. Ved en sådan 'åbning' af den fagprofessionelle organisation for andre rationaler vil den ledelsesmæssige affjedring af interessentpres, som skal sikre kerneydelsens processer og i den forbindelse de fagprofessionelles autonomi og råderum, blive langt mere kompleks.

Rangordningen mellem de omtalte rationaler vil i mindre grad end tidligere være givet og i højere grad skulle forhandles ud fra den konkrete, lokale situations vilkår.

Alt i alt bliver den enkelte offentlige organisations ageren i større omfang et spørgsmål om konkrete og lokale balancer mellem en udvidet række af orienteringspunkter. Den udsættes for et *nyt moment af kontingens*, for lokalt vil meget jo kunne være besluttet anderledes, og når man tager den flertydighed i betragtning, der specielt gør sig gældende for de bløde teknologier, vil enhver beslutning kunne diskuteres og omvurderes, samtidig med at organisationens samlede målsætning som lokal beslutning trænger sig mere på. *Generelt og gennemgående vil det imidlertid kræve en 'organisationsorientering' af den fagprofessionelle.*

'Organisationsfrisættelse' og nye krav til medarbejdernes orientering

At de offentlige institutioner således åbnes for flere konkurrerende rationaler, har følger for arbejdssituationen i den fagprofessionelle organisation. Økonomistyring og strategisk tænkning (målsætning, implementering af strategiske udviklingsinitiativer, evaluering og kontrol) bliver nu også en opgave for den enkelte institution. Administrative og personalemæssige spørgsmål smelter i højere grad sammen og bliver sammen med den faglige udvikling områder for strategiske initiativer. I og med at institutionen bliver en driftsenhed koblet til aktivitetsafhængige bevillingssystemer, skal "[k]riterierne for, hvad der er 'god praksis' [...] i højere grad forhandles af/handles med de mennesker, der konkret berøres af de offentlige aktiviteter." (Hjort 2002: 58) – en ny 'responsiv faglighed' kunne man kalde det. *Ifølge Hjort lægges der derved på den ene side op til en ny sensibilitet mellem den fagprofessionelle og klienten – på den anden side tillige en ny ufølsomhed*, for spørgsmål om prioritering af de knappe ressourcer vil med den øgede decentraliserede økonomi blive en del af fagligheden. Ifølge Hjort udvides derved den fagprofessionelles klassiske dilemma mellem nærhed og distance – nærhed i relateringen til klientens behov, distance til klienten i egenskab af den offentlige medarbejders bemyndigelse – til også at omfatte et dilemma mellem det ønskelige og det faktisk mulige (Hjort 2002: 59f.) – noget, der i mange moderniserede strukturer understreges med f.eks. teamansvar for økonomi. Det er for det første et nyt krydspres, der skal håndteres. For det andet udvides og skærpes begrundelsespresset, når dilemmaerne i og med frisættningen så at sige rykker ind over organisationens grænse og ned i det konkrete arbejde:

Når man ikke længere kan nøjes med at henvise til politisk besluttede rettigheder og faglige autoriteter, bliver det nødvendigt at vælge og nødvendigt at kunne begrunde, forklare og forsvare sine prioriteringer. Det vil sige legitimere de handlinger, man som offentligt ansat foretager sig – og ikke mindst de handlinger, man ikke foretager sig. (Hjort 2002: 58f.)

Man må antage, at mange fagprofessionelle i forlængelse af deres placering i produktionskredsløbet i hvert fald i en overgangsperiode overvejende vil identificere sig fra positionen den autonome stat først og fremmest føle sig udfordret af de øgede responsivitetskrav. På samme måde vil lederne opleve den primære identifikation med den suveræne stat (i forlængelse af den traditionelt-bureaukratiske rolle) udfordret af den forhandlende stat.⁵¹ Fra hver disse positioner vil begge parter skulle orientere sig mere ekstrovert og bredt, uden at de tidligere orienteringer dog afblæses.

Dekobling som scenarium?

Traditionelt har fagbureaukratier søgt at løse den latente konflikt mellem den faglige og den bureaukratiske rationalitet ved at rekruttere til ledelsesfunktioner blandt professionens medlemmer. Muligvis kan man se problematiske tendenser i denne relations udvikling som følge af de nyorienteringer, der er omtalt i det foregående.

Den tidligere praksis ved lederrekruttering, hvor ledelsesretten søges legitimeret ved lederes faglige meritering, har en række organisationsinterne fordele, men der er også ulemper knyttet til den. Den kan kritiseres for ekspertarrogance, indadvendthed og klientgørelse (Sehested & Ejersbo 1998: 416). De ændrede styrings- og finansieringsmekanismer – i kombination med langt bredere samfundskulturelle forskydninger – vil, som nævnt ovenfor, erodere den form for autoritet, der traditionelt knyttes til den fagprofessionelle offentlige institution. Ifølge Sehested og Ejersbo griber de nye styringsredskaber, såsom udlicitering og kontraktstyring, endog særdeles kontant ind i de forventninger, der rettes mod den offentlige leder – han skal i højere grad kunne styre, lede og kontrollere.⁵² Decentralisering i forvaltningerne og fra forvaltningerne til institutionerne kombineret med overgang fra regel- til mål- og outputstyring stiller krav om strategisk ledelse. Herved nedtones de professionsfagligt relaterede aspekter i ledelsen og den ledelsesmæssige generalistviden opprioriteres. Åremålsansættelse og kontrakter med præstationsmål virker ligeledes løsnende på relationen mellem ledere og de ansatte og fremmer i stedet solidariteten med 'det store fællesskab' uden for organisationen (Klaudi 2001b: 240f.).

⁵¹ Det er klart, at koalitionsdannelser i den konkrete institution vil kunne finde sted langs mange andre linjer – eksempelvis i den fagprofessionelle gruppe, langs linjer, der adskiller det traditionelle professionelle 'rugbrødsarbejde' fra eksempelvis det organisationsmæssigt prioriterede udviklingsarbejde og derved fremkalder nye, interne hierarkier. Denne problemstilling behandler Hjort (Hjort 2002: 66ff.). Muligvis er det denne brudlinje, der ses spor af i det analyserede skoleprojekt, se derom s. 118.

⁵² Sehesteds og Ejersbos empiri er fra det kommunale område, men vil efter min vurdering i store træk gælde også på amtslige og statslige områder.

I den nye rolle ser vi elementer af den klassiske bureaukratiske lederrolle dukke op. Der vægtes en klar adskillelse mellem politik og administration, loyalitet over for hele organisationen og dens mål, og lederne får en række nye egenskaber til at styre og kontrollere administrationen og personalet. Generalistlederen skal altså være politikernes (hele organisationens) advokat, frem for sektorens og faglighedens advokat. (Sehested & Ejersbo 1998: 420)

Hvad de fagprofessionelle angår, vil de nye forventninger til den responsive professionelle ikke stille spørgsmålstejn ved ekspertviden som sådan, men den form for ekspertviden den traditionelle professionelle har (se også Hjort 2002: kap. 3 & 4). Dels sker der på en række områder en udvikling mod mere helhedsorienteret viden, herunder tværfagligt samarbejde på tværs af traditionelle forvaltningsgrænser, dels betyder indførelsen af brugerorganer, at grænsen mellem lægmandsviden og ekspertviden perforeres. Sehested og Ejersbo understreger, at spørgsmålet om øget selvstyre som led i decentraliseringen er flertydigt. Brugerindflydelse og øget outputstyring trækker den modsatte vej, specielt hvad angår kernespørgsmålet om den faglige basering af værdierne. Samtidig kan denne udvikling anskues som en demokratisering.

Dette peger for Sehested og Ejersbo samlet i retning af en *dekoblingstendens*, idet ledelsesudviklingen i retning af generalistviden fjerner ledelsen videnskabsmæssigt fra traditionel professionsviden og værdier knyttet hertil, ligesom også den styringsmæssige udvikling, hvor ledelsen orienterer sig mod organisationen som enhed og mod det politiske niveau, etablerer afstand til funktionen som professionens repræsentant. *Når lederne bevæger sig mod en generalistrolle, og de fagprofessionelle fastholder den autonome rolle, opstår muligheden for en opblussen af de klassiske konflikter mellem bureaukrater og fagprofessionelle – konflikter, der kan ”udvikle sig til konstante kampe om, hvem der skal bestemme hvad i det daglige arbejde, skyttegravninger mellem ’dem’ og ’os’, og fantasifulde undvigemanøvrer hos professionerne overfor central styring og kontrol.”* (Sehested & Ejersbo 1998: 423).

Scenariet er nærliggende – og at Sehested og Ejersbo har valgt denne udgave, hvor det er ledelsen, der flytter sig og de fagprofessionelle, der forskanser sig, er vel knap en tilfældighed, skønt det ikke kommenteres.⁵³ Både fagligt og styrings-

⁵³ Billedet vil dog blive en smule mere sammensat, i det øjeblik den ’ny-faglige’ udvikling for de ’moderniserede professionelle’ medinddrages. Katrin Hjort mener således, at også den arbejdsmæssige udvikling for de fagprofessionelle lægger et nyt pres på professionsviden. Den vil ud over de traditionelt dominerende relationskompetencer (for de professionelle i human agency) komme til at omfatte, hvad hun kalder forhandlingskompetencer – evnen til at markere egne (koalitionens) interesser, når strukturerne opløses såvel fagligt (tværfagligt samarbejde, større helheder) som organisationsmæssigt (opgave på tværs af traditionelle institutionsgrænser, men også i relation til øget interessentindflydelse i opgaveløsningen):

”Forhandlingskompetencerne indebærer således evnen til at positionere sig magtfuldt inden for diskurser, der ikke umiddelbart anerkender omsorgsprofessionernes ethos. Idealerne om det autentiske menneskelige møde og den ligeværdige dialog, empati og næstekærlighed konfronteres med universer, hvor de bærende værdier ikke defineres i etiske termer; godt og ondt, rigtigt og forkert, sandt og falsk, men med begreber, der refererer til et pragmatisk-

/ledelsesmæssigt vil det få konsekvenser, der vil anfægte træk, der har været karakteristiske og grundlæggende for fagbureaukratiet. *Markedsrationalet* og opkoblingen på *organisationens markedsstrategiske udvikling* vil anfægte den *traditionelle skønsomhed* og *problematisere den fagprofessionelles traditionelle netværkstilknytning*. Udviklingen i retning af *større faglige helheder* vil aktualisere *faglige dybdebredtediskussioner*. Endvidere vil den *forandrede og markerede ledelsesfunktion* med de forstærkede styringsmæssige overtoner udgøre et *anslag mod fagbureaukratiets traditionelt flade struktur*. Det sidste kan også anskues som en anfægtelse af ikke blot de faglige værdiers dominans i opgaveløsningen men også et anslag mod den 'praktiserede faglige viden', dvs. i den rutinerede praksis' omgang med vilkårene og føre til re-traditionaliserende udviklinger.

Refleksion som løsning?

Min analyse viser, at organisationsforandring i den udstrækning, den medfører destabilisering af den fagprofessionelles rutinemæssige praksis, støder ind i træghed, der i lyset af udviklingspresset vil fremtræde som organisatoriske styringsproblemer. Derved udgør de fagprofessionelle en nøgleposition som organisationens *reelle* strategiudformere. Med moderniseringen ser vi et sådant øget udviklingspres. Kravene om virksomhedsorientering, brugerindflydelse etc. indeholder en ambition om dynamisering af organisationen.

Dynamisering står imidlertid i modsætning til rutinedannelsen. I det omfang rutinedannelse fungerer som 'helhedskonstruktion' af de konkurrerende rationalers tendens til fragmentering af den fagprofessionelles praksis, udgør dynamisering således et problem. Forskydninger i organisationers hverdagslige praksis i retning af dynamisering får postmoderne inspirerede organisationsteoretikere til nærmest at vende det strategiske spørgsmål om og gøre strategi til et spørgsmål om at styrke organisationens identitetsoplevelse gennem kollektiv refleksion, frem for som den mere traditionelle strategiske (ressourceorienterende) tradition ville gøre: at hæfte sig ved den umiddelbare adaptionskapacitet. Hatch taler således om det 'symbolske alternativ':

Da bliver vår rolle å klarlegge hva organisasjonen faktisk gjør, og så arbeide for å legitimere denne virksomheten gjennom en symbolsk konstruksjon av et rasjonale for å beskytte organisasjonen mot umuligt krav om rasjonalitet fra omgivelsene og fra organisasjonens egne medlemmer. Vi må med andre ord bruke strategi som et meningsskapende verktøy som lar organisasjonsmedlemmene handle og dermed produsere orden i det kaoset de opplever. Ifølge dette synet gir ideen om å respondere

instrumentelt eller konkurrenceorienteret rationale; effektivitet og ineffektivitet, styrke og svaghed, vindere og tabere." (Hjort 2002: 64). Disse forhandlingskompetencer vil – som Hjort påpeger – udgøre "intet mindre end et kultursammenstød" (Hjort 2002: 65) i relation til den traditionelle faglighed, men vil på den anden side være et nyt tværgående træk mellem professionelle og ledelseslag.

på omgivelserne et feilaktigt bilde av hvad som faktisk foregår. Ut fra det meningsskapende synet prøver medlemmene i organisasjonen seg fram, oppdager hvad de gjør etter hvert som de erfarer hvad resultatene av handlingene bliver, for så å analysere disse relasjonene for at skape mening i sine opplevelser og erfaringer. Disse meningsskapende aktivitetene bliver kodifisert til en strategi når medlemmene påberoper seg at det de gjorde, skjedde med hensikt. (Hatch 2001: 139)

Strategiske initiativer skal ifølge Hatch først og fremmest vurderes på deres identitetsdannende egenskaper, og sådanne initiativer vil bidrage til, at organisationen kan beskytte sig mod fragmenterende tendenser.⁵⁴ Jeg ser her en vis parallelitet mellem den teoretiske udvikling og den udvikling, man kan finde i moderniseringen af eksempelvis gymnasielæreruddannelsen. Den store interesse for at udbygge og integrere refleksion i den fagprofessionelle praksis, som man også finder i pædagogikumreformen fra 2002, kan meget vel forstås som en sådan kompenserende bestræbelse (se kap. 1, s. 78). *Når det fragmenterende pres på den fagprofessionelles faglighed og praksis øges, aftager rutinedannelsens funktion som kit i den fagprofessionelle praksis og søges erstattet af refleksion.*

3.7 Modernisering af det almene gymnasium

I det følgende genses essentielle elementer fra analysen af afhandlingens første fortrinsvis empiriske del i det lys, den udviklede organisationsstrukturelle ramme bidrager med. Det gælder dels analysen af forandringspresset på det almene gymnasium, konkretiseret ved tre væsentlige initiativer omkring årtusindskiftet. Dels gælder det analysen af et gymnasiums udviklingsprojekt, set som et konkret eksempel på håndtering af dette forandringspres.

Udviklingsprogram, pædagogikumreform og gymnasiereform – tre sammenhængende initiativer

Jeg har tidligere omtalt tre initiativer – *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999, *pædagogikumreformen* fra 2002 og endelig *gymnasiereformen* i 2005 (henholdsvis s. 52ff., s. 78ff. og s. 73ff.), der kan anskues som sammenhængende initiativer i moderniseringen af det almene gymnasium i det mindste retrospektivt. De tre udspil er karakteristiske ved, at de søger at omfatte helheden af struktur og aktivitet. Her skal de analyseres i relation til de problemer, jeg har påpeget i henseende til struktur og forandringspres.

⁵⁴ Der er en tendens til, at en sådan tilgang dog underbelyser de forhold, at nogle rationaliteter for organisationen faktisk er så bydende, at den frihed i beslutningstagningen, der her forudsættes, er så som så. Det vil i vid udstrækning gælde de offentlige organisationer under omstilling. Jeg ser i højere grad Hatch's såkaldte radikale model som et fænomen, som et udtryk for nødvendigheden af at kompensere for krydspresenes opløsende karakter – her ved en refleksiv og reflekterende proces blandt organisationens medlemmer.

1. *Gymnasireformen*. Det almene gymnasium har som bekendt ikke været udsat for en så vidtgående økonomisk modernisering, som vi har set på erhvervsskoleområdet ved overgangen til selvejende institutioner med taxameterstyring eller på VUC-området, hvor man i nogle amter supplerer regelstyring med forskellige aktivitetsafhængige bevillingssystemer og andre incitamentmekanismer. I skrivende stund tyder meget dog på, at denne økonomiske model også overføres til det almene gymnasium. Men også foruden afgørende forandringer i finansieringsformen medfører reformen en vis 'organisationalisering' (Dahler-Larsen 2000), dvs. et skridt i retning af skolen som strategisk enhed. Først og fremmest med de nye studieretninger men også ved overgang til målbestemt undervisning og timemæssig årsnorm får den enkelte gymnasieskole øget råderum med hensyn til at udforme en strategi i relation til de lokale omgivelser med egentlige konsekvenser for kerneydelsen. Responsiv forandring har indtil nu kun i mindre grad været strukturelt mulig (jf. s. 36). Skoleudviklingsprojekter har da også med enkelte afgørende undtagelser (som f.eks. Herlev Statsskoles projektgymnasium fra 1976 til 1986) haft en tendens til at være partielle, frikoblede fra en samlet strategi for organisationsudvikling på skolen (se f.eks. Dolin & Ingerslev 2002), eller de har været projekter af en karakter, der ikke var indgribende i forhold til kerneydelsens procesformer (Team Danmark-klasser etc.). Reformen vil formodentlig *lægge et vist strategisk pres* både på gymnasier i de egne af landet, hvor tætheden er så stor, at det giver mening at konkurrere om eleverne og på de mindre gymnasier og gymnasier i tyndt befolkede områder af Danmark (strategisk samarbejde med erhvervsgymnasiale uddannelser, Voksenuddannelsescentre etc.).⁵⁵ Den strategiske situations gennemslagskraft vil dog være afhængig af den eventuelle etablering af regulerende overgribende strukturer, såsom organer der skal sikre en vis udbudsbredde i de regionale enheder – et kompromis i henseende til den markedsmæssige frisætning.

Dette perspektiv knyttes sammen med et perspektiv, der er orienteret mod forandringen af uddannelsens kvalitative aspekt, jævnfør analysen af kompetencedagsordenen i kapitel 1 (s. 54). Karakteristisk er som nævnt reformens bestræbelser på at iagttage både struktur og indhold, en sammenhæng der etableres over de nye kompetencerelaterede mål. Skønt retorikken i lovudkastet ikke er helt parallel med *Udviklingsprogrammet* fra 1999 og skønt behandlingen i Folketinget viste forskellige holdninger i henseende til uddannelse og modernisering, har dagsordenen for *Udviklingsprogrammet* haft tydeligt gennemslag i reformen. Forventningerne til uddannelsens kompetenceudviklende funktion fortolkes især som et spørgsmål om undervisningens organisatoriske niveau, og her søges skabt

⁵⁵ Kombineres reformen med selveje og aktivitetsafhængig finansiering, sådan som det i skrivende stund tegner til, øges dette strategiske pres (men også de dilemmaer, de afføder) betydeligt, jf. analysen af hhx og htx i kap. 1 (se s. 65ff.).

en sammenhæng mellem struktur og aktivitet ved at nedtone den stærke indholdsmæssige detaljestyring samtidig med, at målformuleringerne i højere grad afspejler kompetencedrejningen og samtidig med, at *det enkelte gymnasiums råderum med hensyn til undervisningens organisering bliver større.*

I relation til kompetencetænkning i den betydning, der er etableret med reformens begreb om studiekompetence (se analysen s. 74), er specialiseret faglighed og fagtrængsel et problem. Specialisering af faglighed konkurrerer med fokus på det 'overfaglige', opnået gennem de tværgående problemstillinger og alternative undervisningsformer. Tendensen i reformen går derfor i retning af at *større faglig helhed og tværgående arbejdsformer* ud fra antagelsen om, at man herved kan styrke elevernes evne til den 'selvfrembringelse' og 'selvvedligeholdelse' af viden, der er kompetencebegrebets vision. Både Almen studieforbereelse og betoningen af fagligt samarbejde i studieretningsforløbene peger i den retning. Reformen er dermed ikke et spørgsmål om særfaglige revisioner eller etablering af nye (sær-)fag, som er den adaptationsform, den fagbureaukratiske struktur sædvanligvis betjener sig af (jf. s. 144ff.). Tendensen i retning af større faglige helheder mv. stiller derved nye strukturelle og processuelle krav. Ved en sådan *stramning af koblingen mellem struktur og aktivitet rækker reformen på en ny måde ind i den enkelte lærers undervisning, i metodevalget samt i lærernes indbyrdes organisering.*

2. *Udviklingsprogrammet*: Man vil kunne anskue *Udviklingsprogrammet*, som gik forud for reformen, og de mange evalueringer, der blev iværksat, som det centrale tilsyns strategiske initiativer med henblik på ny-italessættelser af vigtige elementer i uddannelsen – en slags 'diskurskampagne' orienteret mod den institutionelle omverden samtidig med en 'faciliteringsstrategi' rettet mod skolerne (jf. s. 72). Det var især her kompetencedagsordenen introduceredes, dvs. argumentationsfiguren om uddannelsen som led i en ny global, vidensøkonomisk tænkning (jf. analysen i kap. 1, s. 54). Et særligt programdesign understøttede denne centrale strategiske intervention, idet der blev bevilget centrale midler til forsøgs- og udviklingsarbejder, der var relateret til de udmeldte temaer. De fagprofessionelle blev derved opfordret til selv at deltage i konkretiseringen af temaerne. Oversættelsesarbejdet fra den (videns-)økonomiske initiering af kompetencebegrebet til pædagogisk praksis blev derfor i et vist omfang søgt overladt til de fagprofessionelle – en decentralisering i denne nye recentraliserende styringstendens af uddannelserne – og en myriade af udgivelser med resultaterne fra dette arbejde indarbejdede i årene omkring årtusindskiftet den nye diskurs.⁵⁶ Set på denne baggrund kan man uden tvivl hævde, at gymnasireformen i 2005 er den grundigst forberedte nogensinde. Måske dette design tillige afspejler en erkendelse af, at en kommende reform vil være specielt kompliceret derved, *at den intenderer at*

⁵⁶ Jf. <http://us.uvm.dk/gymnasie/udvikling/haefter.htm?menuid=150515> (5.6.04)

gribe ind i selve aktiviteterernes processide og stiller krav til omorganisering af såvel lærernes rutiner som koordinationsform i strukturen?

3. *Pædagogikumreformen*. Pædagogikumreformen fra 2002 betegner som nævnt en reformstrategisk nyskabelse, idet den opererer med en dobbeltstrategi (jf. s. 79).

På den ene side er det efter klassisk mønster en reform af gymnasielæreruddannelsen, selv om den indholdsmæssigt indebærer afgørende nye elementer. I forhold til den tidligere uddannelse opprioriteres fagdidaktisk viden blandt andet med det formål, at det faglige samarbejde skal effektiviseres, jf. studiekompetencebegrebet. Den uddannede lærer forventes endvidere at kunne mestre et bredere metodisk repertoire herunder projektorienteret og tværfaglig undervisning. Det øgede organisationspres viser sig også ved, at organisation og skoleudvikling indgår som et nyt element i uddannelsen. Det nye begreb om professionalitet viser sig dog især ved de stærkt markerede forventninger *til lærerens kapacitet i henseende til undervisningsrefleksion både individuelt og kollegialt*. Dette afspejles både i uddannelsens indhold og i dens struktur, der således både indholdsmæssigt og organisatorisk lægger op til tættere kollegialt samarbejde. En sådan udvikling kan ses som simpel 'feltmæssig mimesis', en almindelig opdatering i forhold til andre fagprofessionelle uddannelsers sidestilling af faglig refleksion og kvalitet. I sin bredere sammenhæng vil refleksionskravet tillige kunne forstås som et *modtræk mod det øgede fragmentationspres* (se ovf. s. 178).

På den anden side betegner pædagogikumreformen en strategisk nydannelse, idet reformen stiller en række krav til uddannelsesstederne, som de skal kunne honorere i et kandidat-uddannelsesforløb. Derved lægges et udviklingspres på skolerne. Skolerne skal kunne forestå forløb, hvor også nyere undervisnings- og arbejdsformer indgår, og vejledere og kolleger i øvrigt skal være i stand til at indgå som samarbejdspartnere i fælles tilrettelagte undervisningsforløb, som også kandidaten deltager i, og de skal være sparringspartnere i undervisningsmæssig refleksion etc. Pædagogikumreformen bliver dermed *en løftestang i implementeringen af gymnasimoderniseringen*.

Struktur og gymnasiereform: problemfelter ved forandring

Reformen anskues her som moderniseringseksempel med henblik på at afdække de problemer, der forventeligt vil opstå i konfrontationen mellem den eksisterende struktur og reformens intentioner. Derved genses organisatorisk træghed i mere gymnasiekonkret form.

Man kan som nævnt retrospektivt anskue *Udviklingsprogrammet* som led i en forudgående dobbelthed af en *faciliterings- og destabiliseringsstrategi*. Ved

implementeringen af kompetencetænkningen og mere konkret ved de formulerede temaer i *Udviklingsprogrammet* søges de eksisterende undervisningsrutiner stillet i kontrast, og nye pædagogisk-metodiske områder udpeges. Det samme gælder til en vis grad pædagogikumreformen og dens *spinn off* i form af udviklingspres på skolerne. Begge bidrager til at frembringe erkendelsen af det evalueringsmæssige 'gap' eller 'mismatch', der ifølge Heffron er så vanskelig internt i organisationen. I den forstand er program og reform første momenter i en 'påført krise' (jf. s. 166), som skal forcere den træghed, der er en følge af de brede måls og de usikre standarders kun vagt orienterende egenskaber.

I relation hertil er gymnasiereformen et *traditionelt greb* på det offentlige område. Samtidig udgør den på *visse punkter en hybrid*. Dels specificerer den nemlig en ny struktur, dels søger den samtidig at være mere 'bredt udpegende', dvs. at regulere på et rammeniveau med et bredere felt af løsningsmuligheder, sådan som også hovedtrenden i moderniseringsprocessen af de offentlige foreskriver (jf. sloganet 'fra regelstyring til outputstyring', Regeringen 2002: 15). På dette punkt indeholder den dog mange modsætninger. I skrivende stund er de endelige bestemmelser ikke tilgængelige, men man kan allerede nu se relativt detaljerede bestemmelser for især de nye strukturelementer (såsom Almen Studieforbereelse og Almen Sprogforståelse). Som sådan vil reformen både være udtryk for et politisk og et administrativt kompromis. Politisk debat om bestemte fag vil givetvis betyde, at man vil finde bestemmelser for fagene, der langt fra lever op til intentioner om stort råderum og outputstyring. Det administrative kompromis angår de 'moderniserede styringsrelationer', idet meget tyder på, at der vil være en tendens til traditionel og detaljeret regelstyring specielt på de områder, der er konfliktfyldte at håndtere i den fagbureaukratiske struktur. Den realiserede modernisering af offentlige institutioner er som nævnt ikke en ganske entydig proces. Den opsummerende læsning, jeg foretager i det følgende, er derfor en tendensanalyse på tværs af de konkrete modsætninger, det endelige reformværk vil indeholde.

Ved intenderet organisationsforandring bliver eksisterende løse koblinger mellem organisationselementer *synlige som problem*. Ved det forandringspres, gymnasiereformen repræsenterer, er det forventeligt, at især to grupper af koblinger vil fremstå som problem i gennemførelsesfasen.

Det gælder *for det første koblingerne mellem individerne* i organisationens arbejdskerne. Kompetencedrejningen betyder, at undervisningens organisatoriske niveau bliver centralt (jf. kap. 1, s. 73ff.). Overgang til årsnorm (jf. s. 72), betoningen af samarbejdet mellem studieretningsfagene, kompetenceplaner indbefattende nye arbejdsformer, nydannelsen Almen Studieforbereelse er alle eksempler på tættere arbejdskoordinering – den alternative lærerorganisering i lærerteam, der var et tema under *Udviklingsprogrammet*, synes nu at få en egentlig funktionel begrundelse i den

ændrede undervisning. Undervisning som individuel praksis skal derved i højere grad afløses af kollektiv praksis, men samtidig får fagligheden et skub: Med betoningen af det tværfaglige og 'overfaglige' – jf. dobbeltheden i studiekompetencebegrebet – vil gymnasiereformen udgøre et forandringspres på gymnasielærerens praksis. Faget som *praktiseret faglighed* bliver nu betonet ved kravet om de fælles tilrettelagte forløb med særfagligt og metodisk samspil. Kompetencedrejningen sammenkobler derved faglighed og organisation og *indebærer en tættere kobling mellem de fagprofessionelles praksis.*

For det andet gælder det koblingerne mellem organisationens lag. Betoningen af gymnasiet som strategisk enhed, jævnfør ovenfor, betyder, at den fagprofessionelles organisationsmedlemskab pointeres – den fagprofessionelle bliver forpligtet på de lokale, strategiske organisationsmål. Dette fordrer en række ændrede balancer, igen både strukturelt og indholdsmæssigt. *Spørgsmålet ledelse rykker tættere på* og betyder en ny balance med hensyn til lærerens suverænitet. *Dels* fordi administrativ-økonomisk ledelse, personale(udviklings)ledelse og pædagogisk ledelse nu funktionelt bindes sammen af den øgede strategiske nødvendighed for skolen, og *dels* fordi ledelse vil foregå fra flere arenaer (såsom ledelse af team). Referencen til det *eksterne faglige netværk og disses standarder udfordres af tilknytningen til den interne 'strategiske faglighed'*. De fagprofessionelle forpligtes med andre ord i højere grad på de lokale organisationsmål.

I dette forandringspres 'fra oven' påvirkes det eksisterende koblingsmønster, og visse løse koblinger mellem mål, struktur og aktivitet vil i det lys fremstå som problem og konfliktområde. Ændringerne i mønstret betyder, at *rummet om det individuelt praktiserede fag påvirkes.* Analysen i dette kapitel peger imidlertid på, at koblingerne ikke *uden videre* kan gøres fastere, idet det drejer sig om koblinger på rutiner, der *er udviklet, i offentlige, fagbureaukratiske human agency som helhedsdannelser 'over' fragmenterende vilkår.* Fordi *rutinen repræsenterer en forvaltning af så komplekse balancer, vil den intenderede organisationsforandring således møde en særlig inert.*

X-gymnasiums udviklingsprojekt som forandringseksempel

Analysen giver en generaliseret forståelsesbaggrund for de fænomener, der opstod i forbindelse med X-gymnasiums skoleudviklingsprojekt. Dette projekt var udformet under *Udviklingsprogrammet*, og det afspejlede på flere punkter væsentlige elementer i den kommende gymnasiereform. Det gælder kompetencebegrundelsen af undervisningen og 'oversættelser' heraf til undervisning, herunder projektarbejde og tværfaglighed. Men dermed greb projektet ned i den etablerede praksis, både i den enkelte lærers rutiner og i måden, hvorpå han organiserede dem. En række grundlæggende antagelser i kulturen blev udfordret. Især antagelser om rum, relationer mellem kolleger og virkelighed:

De horisontale relationer forandredes i og med den større gensidige kollegiale afhængighed, der var en følge af den ændrede undervisning: 'Rummet' mellem gruppens medlemmer blev derved mindre.

Også *de vertikale relationer* ændredes. Spørgsmålet om ledelse rykkede så at sige tættere på, dels fordi det nu i mindre grad var muligt at adskille det bureaukratiske rationale fra det fagprofessionelle (den formelle ledelse initierede og gennemførte beslutninger med direkte henblik på den pædagogisk-metodiske omstilling), dels fordi den formelle ledelse suppleredes med andre organisatoriske arenaer for ledelse (bl.a. som følge af decentrale ledelsesbehov for de nye strukturdannelser). Dette udfordrede antagelsen om *symmetriske relationers* autenticitet.

Projektet lagde større vægt på det *organisatoriske aspekt* af den fagprofessionelles orientering. Organisatorisk koordination og arbejdsdeling måtte i lyset af de ændrede strukturer 'nyforhandles' ud fra projektets mål. Generelt og grundlæggende udfordrede det kulturens antagelse om den *individuelle virkeligheds forrang* – samtidig med, at organisationens vage mål og de usikre standarder stadig gav mulighed for mange fortolkninger. Blot blev rummet for fortolkning i højere grad transporteret over i kollektive sammenhænge, i den kollektive refleksion over forpligtethed over for team og de fælles organisatoriske mål.

I dette konkrete tilfælde *udtrykte sammenstødet mellem forandringspresset og den eksisterende kultur sig for lærerne som anfægtet autonomi i både organisatorisk, faglig og personlig henseende*. Analysen pegede på, at konflikterne i forbindelse med spørgsmålet autonomi kunne føres tilbage til forandringen af komplekse balancer, der udgjorde den 'form', den enkelte havde udviklet, dvs. de rutiner og måden, rutinerne indgik i den enkeltes håndtering af undervisningen.

3.8 Konkluderende

Kapitlets analyse sætter på et organisationsstrukturelt niveau fokus på den praksis, den fagprofessionelle udvikler, og ser den som et nøglepunkt i forståelsen af organisatorisk træghed ved organisationsudvikling. I det felt af modsætninger, den fagprofessionelles praksis udspiller sig i, ses rutiner og rutinisering som helhedsskabende svar på ikke-sammenhænge. Rutinisering er den proces, *der pragmatisk afbalancerer formelle mål, konkrete klientbehov og de tilstedeværende ressourcer*. Derved sættes organisationen i stand til at løse sin opgave på en måde, der sikrer den tilstrækkelig legitimitet. Det vises med andre ord, hvordan rutiner etableres som helhedskonstruktioner på tværs af konkurrerende rationaler i organisationens opgaveløsning. Det er dette, der er baggrunden for, at organisationen fremtræder

som en (om end løst koblet) sammenhæng, idet det er i den løstkoblede sammenhæng, der tillades et råderum for de fagprofessionelle, hvor balancerne kalibreres samtidig med, at der endnu er tale om en organisation og en organisationsgrænse.

Med program og reformer lægges et forandringspres på gymnasiet, der er nyt i henseende til både *styrke og art*. Styrke, fordi program og reformer i det mindste retrospektivt kan ses som initiativer, der så at sige lægger sig ind i hinandens slipstrøm i et mere sammenhængende forandringspres. Art, fordi der med dette forandringspres søges *implementeret en dynamisering, en gearing af organisationen til at honorere en 'forandringens konstans'*. Forandringspresset orienterer sig nu mod *hele skoleorganisationen* fra strukturen til selve kerneaktivitetens frembringelsesformer, og det gør fordring på en ny samlet styrbarhed.

Analysen viser, at det er i lyset af dette forandringspres, det løstkoblede horisontalt og vertikalt fremtræder som problem, idet strukturen ikke uden videre kan bære den intenderede forandring igennem til aktiviteten. *Her viser rutinen sit 'eget-liv' eller sin immanente logik..*

Kapitlets organisationssociologiske forståelsesramme gør det muligt at se lærernes oplevelse af den anfægtede autonomi som ikke blot en irrationel og tilfældig reaktion. Derimod er oplevelsen et forståeligt udtryk for vanskeligheden ved ændringen af de komplekse balancer, det gælder, når det individuelt praktiserede fags rutiner skal afløses af en kollektivt praktiseret faglighed.

I dette kapitel er inertien analyseret i termer af gentagne interaktioner og de dermed efterhånden institutionaliserede, organisationsmæssige handlemønstre. Træghedsanalysen kan imidlertid drives videre på et andet systemniveau, på systemets mikroniveau.

4. LÆRERPRAKSIS, RUTINE OG ROLLE OG PERSON

Dette kapitel udbygger analysen i retningen 'nedad' i organisationen og 'indad' i individerne. Der sættes fokus på den relation, der i den organisations sociologiske analyse kunne bestemmes som særlig friktionsskabende i mødet mellem organisationen og det forandrede forandringspres, nemlig relationen mellem fagprofessionel og klient, her lærer og elev. Af samme grund må foretages tre skift:

For det første skifter analysen *niveau i det analyserede system* til systemets individ- eller mikroniveau med begreberne rolle, person og relation i centrum og forandringen af rollehåndteringen som perspektiv. Dette niveau lanceredes allerede som en udfordring i den empiriske analyse af det konkrete skoleudviklingsprojekt i kapitel 2, jævnfør betegnelsen 'den personliggjorte rolle'.

For det andet foretages et skift med hensyn til *positionen*. Der anlægges en socialpsykologisk orienteret forståelse af lærerpraksis, først via en 'praksisorienteret' socialpsykologisk synsvinkel. Resultaterne herfra underbygges i en analyse, der foretages fra en psykodynamisk-teoretisk position. Fra denne position er individernes interpsykiske håndtering af subjektive ambivalenser formbestemmende for praksis.

For det tredje sker der et skift i henseende til specificitet, idet analysen nu orienterer sig mod *det specifikke lærerarbejde*. I det foregående kapitel blev der fra et mere generisk perspektiv i tre trin stillet skarpt på gymnasiet som særlig struktur. Derved udvikles den teoretiske forståelse fra analyser af organisationer på felter, der ligner gymnasiets. I mikroniveau-analysen er variansen imidlertid så afgørende, at aktiviteterne ikke kan forstås selv på det specificerede *human agency*-niveau eller -trin. I stedet må udvikles en teoretisk ramme konkret *om undervisning i perspektivet relationen mellem lærer og elev*.

Kapitlets grundlæggende kategori er lærerens rutinedannelse. *Rutinen ses som det sted, hvor læreren henholdsvis tilskriver en diffus situation mening og genkendelighed, henholdsvis via sin professionserfaring håndterer undervisningssituationen*. Analysen fremstiller *rutinen og de strømme af rutiner, der udgør lærerens praksis, som dér, hvor en række modsætninger i lærerrollens opgave balanceres*. Dermed refereres tilbage til centrale punkter i afhandlingens empiriske del. I analysen af casen i kapitel 2 var et centralt punkt 'at have fundet sin form' (se s. 106). At have fundet sin form genforstås her som

lærerens erhvervede rutinerpertoire og den personlige 'koreografi', dette indgår i. *Tilsammen er rutine og koreografi udtryk for en kompleks balance, der også involverer læreres subjektivitet.* Ligeledes refererer dette kapitels analyse til kapitel 1. Det er i lyset af analysen af rutinen som omdrejningspunkt muligt at forstå, hvorfor det forandringspres, moderniseringen af gymnasiet omkring årtusindeskiftet repræsenterer, ikke blot er omfattende men også indgribende.

De arbejdendes praksisrutinisering tilkendtes i det foregående kapitel en særlig funktion, nemlig i frembringelsen af tilstrækkelig organisationssammenhæng. Dette kapitels analyse viser, hvordan rutinisering som håndtering af de komplekse vilkår kan udvides 'indad', hvilket udvider forståelsen af træghed ved organisationsforandring til også at omfatte de involveredes subjektivitet.

4.1 Rutine som helhedskonstruktion

Kapitlets første del koncentrerer sig om sammenhængen mellem reaktionsmønstre ved forandringspres på den ene side og på den anden side karakteristika ved arbejdsituationen og den modsætningsfyldte lærerrolle. Derved bestemmes et grundvilkår for læreres særlige praksisviden med hensyn til træghed.

Afgørende begreb i analysen er som nævnt rutinen. Rutine viser sig i lyset af forandringskrav ofte som problem, men er samtidig ifølge den praksisteoretiske vinkel, der her anlægges, udtryk for lærerens praktiske erfaring med de vilkår, hvorunder praksis udføres.

Lærerpraksis som helhedsskabelse

Den amerikanske sociolog Dan C. Lortie har kategoriseret tre fænomener, der indgår som momenter i bestemmelsen af træghed. De tre momenter, som han benævner konservatisme, individualisme og præsentisme, refererer således alle til læreres reaktioner på forandringspres, og de fungerer som en slags præferencer eller 'organisatorer' i hverdagens opgaveløsning. Alle ses de som fænomener, der udspringer af de vilkår, der knytter sig til lærernes arbejde.

Det første af disse, konservatisme, vedrører læreres omgang med undervisningens mål:

Educational goals are often stated in global, even utopian terms. [...] We observed that teachers 'reduce' such goals into specific objectives they use in their daily work. This reduction apparently involves two conservative tendencies: relying on personal

convictions and obtaining high satisfaction from outcomes that are less than universalistic. (Lortie 2002: 208)

Når organisationens mål ikke ses som meningsfulde i læreres hverdagspraksis, mister de betydning som orientering af aktiviteten. I det tomrum, der derved opstår, tager lærerens egne holdninger og værdier ifølge Lortie over. Der tales vel at mærke om holdninger, der knap formuleres, men som udtrykkes i lærerens handlinger i undervisningen. Tendensen mod kontinuitet snarere end forandring skal ifølge Lortie forstås som en følge af måden, hvorpå opgaven faktisk fremstår for lærere – ”a preference for doing things as they have been doing in the past.” (Lortie 2002: 210). Denne præference udtrykker i den diffuse situation lærerens erfaring af, at opgaven tidligere har kunnet løses meningsfuldt på denne måde.

Det *andet* fænomen er *individualisme*, som Lortie knytter sammen med det oplevede belønningssystem i lærerarbejdet – ”The Primacy of Psychic Rewards” (Lortie 2002: 101). I sine undersøgelser finder han det slående, hvordan belønning for lærere er knyttet til hændelser i klassen. Læreren skelner således kun i ringe grad mellem tilfredsstillelse knyttet til arbejdet i det hele taget og indfrielsen af de forventninger, han umiddelbart har til den konkrete undervisning i den enkelte klasse. Kernen i lærertilfredshed ligger i fornemmelsen af ’at have nået sine elever’ (Lortie 2002: 106). De flertydige kriterier for vellykkethed, der skjuler sig i de generelle og ofte vage undervisningsmål, fremkalder sammen med dette belønningssystem den individualistiske kultur:

A reward system which emphasizes psychic rewards based on somewhat indeterminate criteria for achievement reinforces individualistic orientations. The teacher who is burdened with ambiguous criteria must select his own indicators of effectiveness; this gives him the chance to align his goals with his own capacities and interests. Having worked out a satisfactory balance, a teacher is likely to resist conditions that would force change – he has a stake in autonomy. (Lortie 2002: 210)

Denne analyse er i øvrigt ganske i forlængelse af analysen i kapitel 2 (se s. 106 og s. 108).⁵⁷

Det *tredje* fænomen benævner Lortie *præsentisme* (*presentism*). Lortie anfører, at den svagtudbyggede tekniske kultur om lærerfaget (der for mig at se videre skal forbindes med faglighedens karakter af ’blød teknologi’, jf. noten s. 153) betyder, at endog de fagprofessionelle selv nedtoner den teoretiske forståelse af undervisningens virkning. Dette sætter en slags cirkelslutning i gang: Når

⁵⁷ Individualismetendensen står dog ikke alene, jævnfør omtalen af peer group-fænomenet blandt fagprofessionelle s. 161. Lortie anvender ikke dette begreb, men anfører, at med flertydigheden som arbejdsmæssigt vilkår vil der tillige være et behov for konformitet. Individualisme og peer group-fænomen tilsammen forklarer ifølge Lortie det ofte så forsigtige, konsensusøgende og konfliktundvigende, der karakteriserer læreres kollegiale tone (Lortie 2002:210, jf. i øvrigt Gottlieb og Hornstrups analyse, se s. 84.

undervisning ikke er tilgængelig for analytisk forståelse, bliver arbejdsituationen mere sårbar og lærerne endnu mere udleveret ”to the ebb and flow of student response” (Lortie 2002: 211). Og videre: Idet tilfredshed med arbejdet tilsyneladende er så afhængig af elevernes reaktion, kommer undervisning til at virke desto mere uforudsigelig, uberegnelig og utilgængelig for reflekteret planlægningsaktivitet. Dette er ifølge Lortie baggrund for præsentismen – uvilligheden til at investere analytisk og langsigtet:

Uncertainties in teaching inhibit the feeling that future rewards are ensured, and such doubts support the position that it is unwise to sacrifice present opportunities for the future possibilities. [...] Teachers are more likely to experience reward if they can punctuate their work, concentrating on short-range outcomes as a source of gratification. (Lortie 2002: 211f.)

I Lorties undersøgelser viser konservatisme, individualisme og præsentisme sig som problem ved forandring. Men Lortie fastholder, at fænomenerne ikke kan begrundes i manglende erfaring, nærmere tværtimod. I stedet kan de begrundes i en viden om, hvordan praksis i klassen *faktisk* kan gennemføres, og endvidere: kan *gennemføres af læreren som den pågældende person*. Træghed i relation til et givent forandringspres skal i dette lys forstås på baggrund af en *praksisviden*, en viden der ifølge den svenske pædagogiske forsker Ingrid Carlgren meget vel kan stå i modsætning til videnskabelig viden, men på den anden side indeholder lærernes erfaring med gennemførlig praksis:

En rad studier har gjorts under olika beteckningar: lärares implicite teorier, personal constructs, uppfattningar, personnliga, praktiska teorier m.m. Det gemensamma för dem är att lärarnas tänkande *inte* beskrivs med utgångspunkt i etablerade teorier utan snarare i relation till den praktiska verksamheten. [...] Det er inte vetenskaplig kunskap som praktikern har användning för i första hand utan den praktikgrundade kunskapen. Denne byggs upp genom erfarenhet – man utvecklar en repertoar av exempel som man använder sig av och utvecklar i varje ny, unik praktisk situation. (Carlgren 1990: 169)

Hermed sættes lyset altså på en anden form for viden end den eksplicite, systematiserede – på en viden, der i stedet er erfaringsbaseret, ’kropslig’ og som består i rutinens eksempelrepertoire.

Samme tema har den amerikanske skoleforsker John Olson taget op. Olson hævder at den praksisfunderede viden i og med rutinen tilføjer situationen struktur og pragmatisk mening. *Rutiner kobler derved mellem aktiviteter, underlagt flertydige ydre vilkår, og den konkrete person ved at udtrykke lærerens antagelser om gennemførlig praksis:*

Teachers have well-established practices for conducting life in their classrooms which allow the business of the class to be done, which says something about who the teacher

is and about the significance of what is done. Routines embody meaning. They express things. Routines are more complex than we think. (Olson 1992: 26)

I det følgende vil jeg spørge til de særlige socialpsykologiske vilkår for lærerarbejdet, der synes at gøre træghed så iøjnefaldende, som i hvert fald Lorties studier hævder. Jeg arbejder mig ind på problemet ad to veje. Først – og som udgangspunkt – vil jeg beskrive klasserummet som 'perceptionsmiljø'. Dette miljø siger noget om situation og handlepres. Siden gælder analysen lærerrollen som strukturelt afledt vilkår for at etablere en sammenhængende praksis i den handlepressede situation.

Det multidimensionale og handlepressede miljø

Allerede ved disse klasserummets særlige betingelser er læreren uanset holdning og filosofi underlagt bestemte vilkår. Doyle (gengivet efter Arfwedson 1994: 106ff.) sammenfatter i seks kategorier en række gennemgående karakteristika fra observationer af undervisning.

For det første på aktiviteternes *multidimensionalitet* – de mange forskelligartede begivenheder, der gøres til genstand for lærerens opmærksomhed, og som kan føres tilbage til det forhold, at så mange mennesker i hvert deres perspektiv tvinges til via kontekstens begrænsede ressourcer at realisere mål af så forskellige typer, både sociale og personlige; *for det andet* peges på *samtidigheden*, de mange ting, der indtræffer på samme tid og som kræver opmærksomhed. Samtidig med at han lytter til én, skal læreren være opmærksom på andre, passe tiden og det samlede flow etc., et problem, der øges med højere grad af elevstyring. *For det tredje travlhed*; der foregår mængder af interaktioner, og mange af dem må læreren forholde sig til, samtidig med, at tempoet må opretholdes, så der samlet kan fanges en vis opmærksomhed og holdes en vis orden i klasserummet. *For det fjerde uforudsigelighed* – kun sjældent og tilfældigt holder de forestillinger stik, læreren har gjort sig om timen. Dertil er forstyrrelsespotentialt for stort. *For det femte offentlighed*; alt, hvad læreren foretager sig, bevidnes af en gruppe, og læreren kan ikke foretage sig meget uden at være bevidst om handlingernes betydning for gruppen som helhed. Og endelig, som det *sjette* karakteristikum, nævnes *historien*; på den ene side udgør lærerens erfaringer med den pågældende gruppe en vis ramme for forventningerne og reducerer dermed forarbejdningsspresset på informationsstrømmen. På den anden side betyder det, at læreren skal forholde sig aktivt integrerende til hændelser, der synes at bryde med rammerne – elevs fravær, nye elever der kommer til osv.

På denne baggrund finder Arfwedson det rimeligt at forstå *undervisningsaktiviteterne som strømme af rutiner, opbygget med henblik på at stabilisere situationen for læreren selv og eleverne* (Arfwedson 1994: 67). Ud fra opfattede signaler foretager læreren

improviserede valg blandt rutiner, der byder sig til som mulige løsninger i den pågældende situation med de forhåndenværende ressourcer. Denne den erfarne lærers 'viden' overskrider i kompleksitet og sensitivitet i den konkrete situation langt den målrationalitet, som mange metodikfremstillinger er disponeret over, og den synes også at være af en anden form. I stedet for at linearitet (analyse efterfulgt af planlægning, gennemførelse efterfulgt af evaluering etc.) synes elementerne i planlægningsprocesserne ifølge Arfwedson at indgå i cykliske og stadiebetonede former; mål, egne kundskaber, erfaring med de pågældende elever, tilgængeligt materiale, begrænsninger og konflikter indgår samlet og på én gang i interventionsovervejelserne, ligesom problemformulering foregår i lyset af allerede eksisterende prototyper af problemløsning, fulgt af implementering af de erhvervede rutiner fra det eksisterende repertoire. Kun analytisk lader elementer sig adskille.

I stedet for at anskue planlægning og udførelse som særskilte aktiviteter baseret på rationel analyse beskriver Arfwedson altså lærerens praksisviden som en evne til at improvisere ud fra et repertoire af eksempler – et "beredskab för att ur et "planeringsnysta" plocka fram i ögonblicket mest användbare tråden" (Arfwedson 1994: 67). At finde den mest anvendelige tråd betyder på den anden side at tilføre situationen en genkendelighed i relation til tidligere situationer, ligesom repertoire, hvorfra der vælges ud, består af elementer, der hidtil har bevist sin hensigtsmæssighed. Begge dele vil let betyde, at *den forøgede kompleksitet, en intentionel forandring af undervisningen måtte medføre, ofte ikke genkendes i den konkrete situation. Handlepresset implicerer så at sige derimod et 'strukturelt imperativ' i situationen og reducerer kompleksiteten i retning af, hvad der ligner traditionen.*

Den fragmenterede rolle

Men også de modsætningsfulde rolleforventninger spiller ind på lærerens håndtering. Dette er allerede nævnt i forbindelse med analysen af det offentlige *human agency* (se s. 156ff.), og denne rolleanalyse skal i det følgende uddybes specielt med henblik på lærerarbejdet.

Efterhånden som viden og intellekt i det industrielle samfund afløser fødsel og stand som kriterier i den samfundsmæssige mobilitet, får læreren opgaven at kulturelt frisætte den unge fra familiens værdier. Via skolen overføres standarder, idealer og orienteringer, der er forskellige fra familiens. Den engelske sociolog Bryan Wilson benævner i den forbindelse læreren som 'en social (bryst-)afvæner':

[T]hey transmit values appropriate to the stratum in society to which the brighter child will move. Educating for these ends is not done by rote learning: the process demands

an empathetic commitment on the part of the teacher – a basic sympathy with children which is not dissimilar to that of parents. (Wilson 1962: 21)

Læreren kommer derved til at udgøre en rollemodel, der repræsenterer 'ny målestokke'. Dette tilføjer lærer-elevrelationen en særlig kvalitet:

Such relationships cannot be prescribed by any blue-print of institutional organizational: they cannot be written into a contract. They must occur in a favourable climate where the teacher can cultivate children in this way. This particular facet of the teacher's role is frequently neglected, although its consequences – the sensitive imagination, the appreciation of scholarly values, and the well-rounded, sensible good citizen – are demanded perhaps more vociferously than ever before. (Wilson 1962: 21)

Det generelle dilemma for den fagprofessionelle i *human agency* mellem empatisk nærhed og autoritativ distance (jf. s. 157) gør sig derved gældende som et centralt vilkår for lærerpraksis. Det tilfører ifølge Wilson relationen flere kritiske balancer i henseende til f.eks. specialisering og rationalisering, til tid, til aspekter af præstationsvurdering osv. For specialiseret faglighed, for store undervisningsenheder, for stejl indlæringsmæssig progression etc. vil udhule den relation, der skal kunne motivere 'hen over' de eventuelle modsætninger mellem fremmedbestemte almene mål og de individuelle behov.

Wilson finder, at lærerrollen på nogle punkter er endog mere diffus end flere af de klassiske professioners. Lærerens opgaveløsning er således vanskeligere at definere end eksempelvis lægens, fordi lægen trods alt oftest bevæger sig inden for feltet anormalitet eller systemafvigelse. Når patienten er rask eller sagen afsluttet, kan indsatsen evalueres. At eleven består eksamen, er ifølge Wilson ikke en sammenlignelig prøvesten for lærerens aktivitet, idet målene oftest rækker videre end til relationens formelle, institutionsbestemte ophør. Dertil kommer, at ekspertisen er vanskelig præcis at afgrænse. Ganske vist kan læreren lige som lægen referere til et fag, men lærerens faglighed vil være sammensat og det pædagogiske faglighedselement lavprofileret (jf. ovf. s. 189), især hvis man ser på traditionen inden for videregående undervisning. På den måde er læreren ifølge Wilson en utraditionel professionel, der så at sige nærmer sig sin opgave indirekte. Dertil kommer, mener Wilson, at grænserne for lærerens kompetenceudøvelse er utydelige. Snart er læreren elevernes advokat mod systemet, snart er han systemets repræsentant over for eleverne. Af samme grund synes lærerens moralske forpligtethed vanskelig at afgrænse.⁵⁸

⁵⁸ Den canadiske pædagogikforsker Andy Hargreaves har diskuteret samme problem og betoner det skyldudløsende, der ligger i på den ene side aspektet af omsorg og den uafsluttelighed i arbejdet, der er forbundet hermed og på den anden side presset i retning af resultatansvar og intensivering (Hargreaves 1996: 156ff.).

Det er vanskeligt at afgøre, om de nævnte aspekter tildeler lærerhvervet en højere grad af rolleflertydighed end der gør sig gældende i andre professioner, specielt set i relation til de nyere professioner, der er opstået i forbindelse med udbygningen af den sociale og sundhedsmæssige sektor. Men Wilsons analyse af det flertydige i rollen vil jeg dog mene indeholder vigtige pointer, som jeg vil uddybe.

Det gælder *for det første* iagttagelsen af lærerekspertisen og de modsætningsfulde forventninger. Også Lortie taler som nævnt om den svagtudviklede tekniske kultur blandt lærere, og Meyer og Rowan antager, at lærerprofessionalisme nok snarere er en myte, der skal legitimere lærernes autonomi end et forhold, der kan begrundes med en særskilt faglighed (Meyer & Rowan 1978: 102). Wilson finder, at det som følge af den 'bløde teknologi' og diffuse opgave er svært at afgrænse et særligt ekspertiseområde sammenlignet med andre professioners markerede vidensområde og faglighed 'for de indviede'.⁵⁹ Lærere vil følgelig være mere eksponerede og sårbare i spændingen mellem politiske afgørelser og brugerne end så mange andre professioner:

This is because the process which is occurring is socialization, which in its own nature is not an esoteric process. Teachers perform in public – their rôle is unprotected from observation. Indeed it is deliberately exposed to inspection. They cannot protect their rôle by jargon, or by the use of dead language as doctors and lawyers do. The children whom they serve are a public who have less automatic trust than the clients of lawyers and doctors; their dependence is less dramatic and less urgent, and the processes less special and less apparently essential. The clientèle too, is a clientèle in only a partial sense: behind it stand the parents as interested parties in the rôle-performance of teachers, and capable of being mobilized in criticism. (Wilson 1962: 28f.)

Ziehe har påpeget, hvordan implikationer af rollediffusiteten yderligere forstærkes af den historisk-kulturelle erosion af lærerautoriteten, der sætter ekspertisen til forhandling (se kap 1, s. 25ff.).⁶⁰

For det andet gælder det den pointe hos Wilson, som angår selve den indlæringsmæssige opgave. Wilson hævder, at lærernes arbejde generelt og videnshistorisk er underlagt modsætningsfulde og usikkerhedsskabende forventninger. Det fremvoksende industrielle samfunds sekularisering og

⁵⁹ Også her sker der dog kulturelle forskydninger, som gør denne forskel mindre klar. Lægeprofessionen er eksempelvis under pres som følge af alternative paradigmer og af øget og lettere tilgængelig information, der sammen med overordnede kulturelle forandringer såsom individualisering og subjektivering udfordrer den model af lægevidenskab, Wilson argumenterer ud fra (se herom West 2001).

⁶⁰ En sådan analyse kan kaste et forklarende lys over den kløvning, midthalvfemsernes forsøgs- og udviklingsarbejder fremkaldte blandt gymnasielærerne: Én gruppe lærere hævdede den didaktisk-metodiske oprustning som reaktion på det øgede pres fra 'de nye elever', en anden gruppe kritiserede dette ud fra en faglighedssposition, der fastholdt fagets og den faglige specialiserings autoritet som basis for rollens, og som opfattede den nye oprustning som yderligere 'softening' af ekspertisen (se endvidere bilag 1: Når formen udfordres: Jerlungdebatten, s. 260).

instrumentalisering af viden indebærer nye antagelser om udvikling af viden. Industrisamfundets vidende er i modsætning til de vidende i det traditionelle samfund karakteriseret ved udforskende holdning og kritiske standarder. Tvivl bliver grundlæggende for den lærende. Alene som følge heraf bliver undervisning en modsætningsfuld aktivitet. Læreren skal frembringe en vis kættersk holdning, samtidig med at bestemte sociale værdier og normer for adfærd stadig skal respekteres. Ifølge Wilson må læreren derfor på én gang begrænse sin autoritetsudøvelse og hævde den. Tilmed har læreren mistet den samfundsinstitutionelle støtte, som det traditionelle og religiøse samfunds institutioner kunne give eksegeterne i kraft af den sammenhæng, der var mellem religiøst afledte værdier og de normative tekster.

Denne sidste pointe er særlig aktuell ved det forandringspres, kompetencedagsordenen lægger på undervisningen, hvor forventningerne til læringens elev-selvstændiggørende effekt yderligere øges.

Jeg vil hævde, at det er med afsæt i dette handlepressede miljø og i dette spændingsfelt med de utydelige rollegrænser og de modsætningsfulde og usikkerhedsskabende forventninger til rollen, man må se læreres rutiner som 'kompenserende, helhedsskabende konstruktioner'. *De fragmenterende og usikkerhedsfremkaldende krav fra de flertydige forventninger til aktiviteterne, til rollegrænserne etc. søges kontrolleret ved oversættelse eller reduktion til mere afgrænsede og håndterlige enheder ved en række karakteristiske præferencer*, der så at sige er en del af erfaringen med den pragmatiske håndtering af den givne situation. Praksis forstået som improviserende 'strømme af rutiner' minimerer følgerne af flertydigheden og vilkåret af stærkt handlepres ved at koble til lærerens erfaring med det gennemførlige og traditionen – en kobling der lokalt giver 'tilpas' eller 'tilstrækkelig god' helhed og mening.

'Downsizing' af udviklingsprojekter, dvs. opsplitning og nedbrydning af projektmål og udvælgelse af delaspekter, kan forstås på denne baggrund. Derved rekonstruerer lærerne projekterne i former, der giver personlig mening. Det sker ved rutiner, som tidligere har demonstreret deres gennemførlighed, som den pågældende lærer har personlige erfaringer med, og som han kan forbinde med sin relation til denne klasse, på dette sted. Jo voldsommere forandringspres, desto tydeligere vil denne vidensform på den anden side fremstå som forandringstræg i betydningen problematisk.

4.2 Nøglebegreber i det organisationspsykologiske valg

Analysen søger i det følgende 'om bag' rolle og interaktion for dermed at uddybe rutinen som et subjektivt udtryk. Grundlæggende er nu, at rolle og interaktion

anskues som præget af relationens ikke-bevidste, livshistorisk forankrede og oftest ambivalente ønsker. I det perspektiv, der her etableres, ses rutiner og rutinisering først og fremmest som angst- og uro-aflastende, og den klassiske psykoanalyses begreb om forsvar (Freud 1966: 234ff) udbygges dermed til, hvad der her betegnes som socialt organiseret forsvar.

Menzies-Lyths analyse – en case om social organisering af forsvar

Den engelske psykoanalytiker og organisationspsykolog Isabel Menzies-Lyth foretog omkring 1950 en organisationspsykologisk undersøgelse af et hospital efter klager over et belastende arbejdsmiljø (Menzies-Lyth 1988). Menzies-Lyth påviser med sin analyse, hvordan den angst og de ambivalenser, et konkret arbejde producerer i den arbejdende, ikke blot har konsekvenser for det individuelle subjektive forsvar, men også for organisationens struktur. Hun viser, hvordan angsten transporteres mellem individniveau og organisationens strukturniveau og dermed objektiveres og tiltager sig et eget liv, hvorved den bliver et moment i organisatorisk træghed. Menzies-Lyths analyse får derved anskueliggørende relevans for den efterfølgende analyse af lærer-elevrelationen.

Hospitalet fungerede sideløbende med den ordinære patientplejefunktion som uddannelsesinstitution for sygeplejersker. Det uddannede personale forestår administration, undervisning og vejledning og sygepleje, men i det væsentlige udføres selve det fysiske arbejde med patientplejen af elever.

Den umiddelbare anledning til undersøgelsen var problemer angående ressourceallokering. Patientplejeopgaven, som havde fortrinsret, krævede særlige hensyn, hvad fordeling af eleverne angår alt efter hvilke kvalifikationer, de på det pågældende tidspunkt havde. Dette stillede meget store krav til det uddannede personales planlægning og hele indsats. Det konkrete organisatoriske problem følger Menzies-Lyth op, men vælger fra en psykologisk vinkel at anskue allokeringsproblemet ”som ’det problem man sökte för’ ” (Menzies-Lyth 1988: 182). Andre problemer kom derved til at fremstå som mere grundlæggende, såsom et højt niveau af anspændelse, disharmoni og ængstelse. Det grundlæggende spørgsmål, Menzies-Lyth stillede, var, hvordan det er muligt at udholde et sådant anspændelsesniveau.

Menzies-Lyth valgte i den forbindelse at analysere selve hovedopgavens natur, at tage imod og pleje syge. Den bestandige kontakt med alvorligt syge var selvsagt umiddelbart anstrengende. Arbejdssituationen kunne vække stærke og blandede følelser – såvel ømhed, medlidenhed og kærlighed som skyldfølelser, ængstelse og angst, men også had og uvilje mod patienterne, der vækker sådanne følelser samt misundelse over den omsorg, de fik. I selve arbejdets natur fandt Menzies-Lyth

med andre ord forhold, der har resonans i ethvert individ, en resonans som hun – med Melanie Klein – forbandt med meget tidlige oplevelser og fantasier hos barnet. Selve sygeplejearbejdets art bevirker en eksponering af sådanne fantasier, og for at kunne mestre den angst, de udløser, projiceredes de ind i den objektive virkelighed, som derved antager symbolkarakter.

En sådan projektion kan nok umiddelbart lette individets angst. Senere udløses imidlertid en sekundær angst, i og med at konkrete begivenheder nu som følge af projektionen tillægges aspekter af, hvad individet i første omgang ikke kunne bære. Irrationelle følelser af skyld og frygt for gengældelse vil således ikke være ualmindelige.

På dette sted i analysen skiftes systemniveau fra individ-gruppeniveau til gruppe-organisationsniveau. Menzies-Lyth objektiverer nu den bureaukratiske plejeorganisation som en forsvarsstruktur.

Grundlæggende kan man sige, at fordelingen af arbejdet på de mange beskyttede den enkelte sygeplejerske mod angst, idet patientkontakten spredtes. De tætte funktionsbeskrivelser, der foreskrev, hvem der udfører hvilke opgave og hvornår, virkede på samme måde. Denne organisering beskyttede sygeplejerskerne, men var på den anden side samtidig en hindring mod at lære den enkelte patients totale situation at kende. Andre træk, 'regler', der var opstået i sygeplejerskernes omgang med patienterne, udbyggede denne tendens. Der var eksempelvis en tendens til, at fremgangsmåder standardiseredes uanset individuelle patientbehov.

Kategoriseringer, påpeger Menzies-Lyth, udtrykte en depersonalisering og en fornægtelse af individet – men var også en beskyttelse mod den angst, som en mere intim kontakt kunne vække.

Strukturens formelle roller fungerede derved som en aflastning for ansvar. Alligevel vil en organisations roller og opgaver jo skulle beskrives på et vist generaliseringsniveau, så et vist råderum står tilbage til den persons udfyldning af rollen. Ansvarret kunne derfor ikke ganske overføres fra person til rolle, og man stødte tit på uklarheder, især selvfølgelig i situationer der unddrog sig den almindelige rutine. Derfor anvendte personalet alligevel megen tid og energi på at gruble over de beslutninger, der trods den udbyggede struktur og de udbyggede forskrifter nødvendigvis måtte tages.

Arbejdets særlige karakter fremkaldte trods strukturens aflastende funktion stærke følelser i de ansatte, og sygeplejerskerne udførte derfor deres arbejde med en vis opofrelse. Det gav impulser til ansvarsløshed – til at kaste det ensformige, det kedelige eller modbydelige væk, til at knytte sig til særlige patienter osv. Men sådanne konflikter er umiddelbart lettere at bære, hvis de forvandles fra intra- til

interpersonelle. Sådan forstod Menzies-Lyth en del af sygeplejerskernes anspændelse: De klagede på den ene side over altid at måtte være på vagt over for uansvarlighed, skødesløshed og impulsivitet – sjældent underbygget med konkrete fakta, men adresseret til hele grupper af sygeplejersker. På den anden side klagede de over, at deres overordnede behandlede dem unødigt strikt – hvad de overordnede imidlertid havde svært ved at genkende. Menzies-Lyth kom til den konklusion, at disse klager kunne fortolkes kollusivt, dvs. som et fælles, hemmeligt system, hvor hver enkelt sygeplejerske afspaltede visse aspekter af sig selv, projicerede dem over på andre og senere genkendte dem dér. Den psykiske realitet blev derved til en objektiv realitet, lige såvel som den objektive blev en psykisk.

Som nævnt letter tilskrivningen af symbolsk betydning til strukturerne i første omgang angsten, men den kan også sætte en ond cirkel i gang. Dels kan efterhånden organisationens målrationelle funktion derved modvirkes, dels fremelsker det en tendens til generelt at 'strukturere sig ud af problemer', som underminerer evnen til emotionelt at konfrontere det:

Det är faktiskt många situationer och händelser som tydligt uppväcker ängslan som en direkt följd av den sociala organisationen. Å andra sidan fungerar det sociala systemet ofta på ett sådant sätt att sköterskorna berövs nödvändig tillförsikt och tillfredsställelse. Med andra ord uppväcker själva det sociala försvarssystemet en hel del sekundär ångest och det misslyckas också med att lindra den primära ångesten. (Menzies-Lyth 1988: 202)

Den stive planlægning og allokeringproblemerne betød eksempelvis, at der ikke kunne tages hensyn til de følelser, der i alle tilfælde etableredes i relationen mellem sygeplejerske og patient, måske især mellem de nye elever og patienterne. Dette syntes at give eleverne følelsen af at have skuffet eller sveget patienterne, en følelse, der med tiden blev overlejret af en slags skyldbetyngt ligegyldighed. Menzies-Lyth oplevede, at eleverne klagede over stress, uden at de havde for meget arbejde. De syntes nærmest at være underbeskæftigede som følge af arbejdsorganiseringen, hvilket også kunne have indflydelse på angsten, idet det kunne efterlade følelsen af at have kunnet gøre mere for patienterne. Ved at afskære den individuelle kontakt og forvandle den omsorgskrævende relation til et opdrag på en liste får sygeplejersken ikke den beroligelse, der ligger i at se en patient bedres som følge af hendes anstrengelser.

Menzies-Lyths studie er centralt i flere henseender. *For det første* fordi det introducerer og på instruktiv måde anvender begrebet social organisering af forsvar. I analysen introduceres det synspunkt, at der er dagsordner i spil, der nok giver strukturen en funktion, men ikke nødvendigvis af en art, der er strikt afledt af organisationens formelle mål, og at dette sidste aspekt vil søge at unddrage sig erkendelse. Også andre organisationsteoretiske skoler har beskæftiget sig med dette.

Den institutionelle skole hævder således som tidligere vist (se s. 152ff.), at struktur etableres og forandres af grunde, der unddrager sig det bevidst-intentionelle, fordi de skyldes forhold, der 'tages som givne' eller opfattes som 'selvindlysende rigtige' i den givne kontekst. Den psykodynamiske tilgangs særlige teoretiske perspektiv viser sig imidlertid i *analysen af organisationsstrukturen som levet struktur, dvs. som angstaflastende ritualer og rutiner*. Menzies-Lyth supplerer således analysen af den konkrete arbejdsrolle ved at se på opgavens angstudløsende elementer, der igen betragtes i relation til de udførendes subjektive resonans og ved endelig at inddrage transporten af angst- og ambivalensudtryk mellem flere systemer og systemniveauer. *Organisationsstrukturen betragtes i den henseende som en skærm for kollektiv projektion, der samtidig virker organiserende tilbage på systemets aktiviteter*. Sammenhængen mellem individniveau og gruppe- eller organisationsniveau etableres ved analysebegreberne projektive og introjektive processer. Igennem disse etableres den symbolske orden for individernes omgang med hinanden i det aktivitetssystem, organisationen udgør. Denne orden kan så være mere eller mindre hensigtsmæssig i relation til den målrationalle opgaveløsning, men den fungerer i første omgang aflastende (skønt den siden kan producere sekundærangst).

For det andet påkalder Menzies-Lyths analyse sig en vis interesse i denne sammenhæng som følge af det 'tekniske felt', som den analyserede institution tilhører, feltet for *human processing*. Det er i Menzies-Lyths analyse tydeligt, hvordan arbejdets specifikke humant-orienterede aktiviteter parallelt med den målrationalle opgaveløsning aktiverer bestemte fantasier. Af disse to grunde skønnes analysen at have særlig forklaringskraft i forhold til lærerarbejdet.

Endelig og for det tredje er studiet interessant, fordi den konkrete kritik, som Menzies-Lyth omkring 1950 kan rette mod den pågældende professionsorganisation, siden på en række områder er blevet en del af det udviklingspres, moderniseringen af den offentlige sektor har lagt på professionsbureaukratiene. Også her kritiseres strukturen for unødigt stivhed og manglende responsivitet, og jeg har nævnt en paradoksal konsekvens heraf i form af kravet om medarbejderens 'ny følsomhed og ufølsomhed' (jf. s. 174). Menzies-Lyths konklusion er, at de ansattes formåen med hensyn til at rumme og håndtere den angst, der opstår ved arbejdets udfordringer, bør styrkes. I lyset af moderniseringsbølgen tager denne konklusion sig i dag noget snæver ud. Ved de stigende forandringspres' rutinedbrydende konsekvenser må spørgsmålet om organisationers fleksible strukturer lige såvel stilles, *om strukturerne er i stand til at aflaste de fagprofessionelle tilstrækkeligt for de dilemmaer, den 'ny faglighed' og dens organisering fører med sig*. Menzies-Lyths pointe om, at det sociale system i al sin stivhed berøvede oplevelsen af fremgang og tilfredshed for de arbejdende, skal i dag suppleres med det spørgsmål, om organisationen som aktivitetsstrukturering synes at have en nødvendig distanceskabende funktion med henblik på, om den

fagprofessionelle er i stand til at opretholde rutiner, der indeholder en tilstrækkelig balance mellem nærhed og distance. Dette aspekt vil – som et centralt dilemma i senmoderne offentlige organisationer – ligge som et opmærksomhedsspor i den efterfølgende analyse og blive diskuteret i relation til forandringspresset på lærerarbejdet.

System, grænse, opgaver og autoritet

Systemopgave og systemgrænser er essentielle begreber i Menzies-Lyths perspektiv på organisationen. Standardiseringer af aktiviteter gjorde systemgrænsen mellem gruppen af sygeplejersker og patienter uhensigtsmæssigt stive (distanceskabende aktivitetslister etc.), hvilket dog på den anden side alligevel ikke forhindrede impulser, udløst af patienterne, i at invadere den enkelte sygeplejerskes bevidsthed. På samme måde afdækkede analysen, at der til trods for klare formelle grænser mellem organisationens lag (de uddannede og de uuddannede) opstod relationer, der var uhensigtsmæssige og belastende i relation til den rationelle opgaveløsning. I det følgende skal analysebegreberne system, opgave og grænse nærmere omtales.

Som udgangspunkt opfattes organisationer i Tavistock-traditionen som åbne systemer, som aktivitetssystemer i udvekslingsforhold med deres omverden (Miller & Rice 1975: 44f, Roberts 1996: 28f). På disse generelle niveauer adskiller denne systemforståelse sig ikke fra traditionelle systemorienterede analyser (jf. s. 131ff). Den væsentligste forskel består i den fordobling af systemet, traditionen foretager ved at begrebssette henholdsvis et målrationelt og et psykodynamisk felt (jf. s. 137). Det psykodynamiske felt skal ses som en form for afspejling af den målorienterede organisation, der foretages i henhold til systemets formelle hovedopgave. Systemelementerne og relationerne imellem disse ses i det psykodynamiske felt organiseret om alternative opgaver såsom at undgå eller afdæmpe organisationsmedlemmernes uro – eksempelvis ved at etablere subsystemer, der differentierer realitetspresset (jf. opdelingen mellem 'de ansvarlige' og 'de uansvarlige' i Menzies-Lyths analyse, se ovf. s. 198. Jf. tillige bilag 2: *Når formen udfordres: Jerlungdebatten*, se s. 227). Kreative processer i det psykodynamiske felt søger med andre ord at sætte systemet i stand til at udholde de emotionelle pres, opgaveløsningen medfører, men kan, som Menzies-Lyths analyse viste, ligeledes betyde, at det psykodynamiske felt så at sige koloniserer den målrationelle opgaveløsning, hvorved *antiopgaven* interfererer systemet (Roberts, 1996: 30ff.). Det kan vise sig ved uklarhed om hovedopgaven, forveksling af midler og mål, undgåelse af aktivitetsprioritering etc. Et eksempel fra hospitalscasen ville være det administrative systems måde at fortolke presset på ved stadig at udbygge organisationsstrukturen.

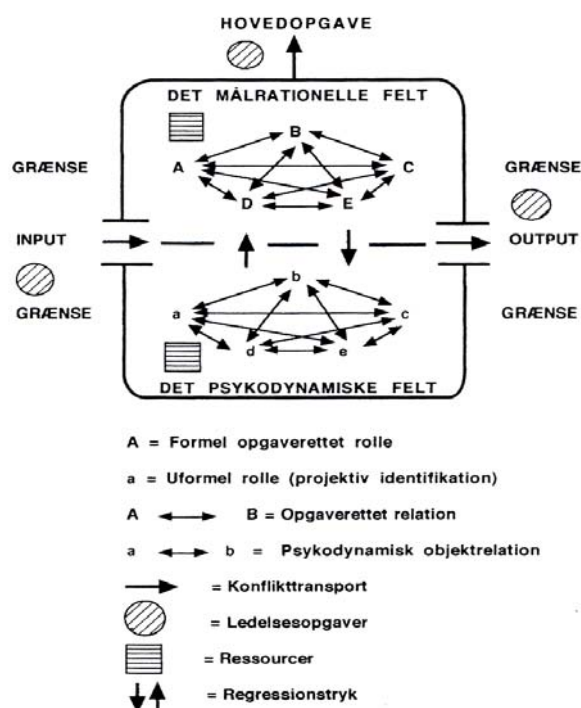
I det omfang antiopgaven konkurrerer med systemets hovedopgave vil systemets eksterne og interne grænser anfægtes; det udvekslingsforhold, som systemets hovedopgave foreskriver, vil påvirkes, enten ved at grænserne bliver for åbne og systemet invaderes og desintegreres, eller ved at systemet mister sin tilkobling til det omgivende system og derved mister sin berettigelse.

I den forbindelse er *autoritetsforhold* essentielle. At påtage sig en rolle i systemets opgavebestemte struktur handler grundlæggende om at mobilisere tilgængelige ressourcer og tilgængeligt potentiale i relation til opgaven, herunder magt og autoritet, herunder grænser for autoritetsudøvelse og ansvar. I den grad, antiopgaven influerer systemet, vil autoritetsforhold imidlertid forskydes, og grænser deformeres.

Systemgrænser og autoritetsforhold er således stærkt påvirkelige af psykodynamiske forhold, hvilket gør det hensigtsmæssigt at skelne mellem forskellige kilder til autoritet. På individ- og rolleniveau skelner Anton Obholzer således mellem den formelle autoritet 'fra oven', autoritet 'fra neden' og autoritet 'indefra' (Obholzer 1996: 39f.). Hvor autoritet *fra oven* er den formelt tildelte ressource, indeholdende positionens sanktionsmuligheder, er autoriteten *fra neden* den ikke-formelle autoritet, der kan være såvel eksplicit som implicit, og som tildeles fra andre interne opgaveunderstøttende såvel som konkurrerende systemer. Autoritet fra neden vil ofte være under stærkt indflydelse af det psykodynamiske felts strømninger og som oftest indeholde en god del ambivalens. Autoritet *indefra* er den psykiske tilstand, der udtrykker sig i, at personen er i stand til at tage den udfordring op, der ligger i rollen, uden at den ambivalens, der er forbundet hermed, overvælder personen. Ifølge Obholzer vil 'fuld autoritet' være en illusion, og han taler derfor om 'tilstrækkelig autoritet' – en tilstand, som kan være understøttet både af den tildelte autoritet fra strukturen, af organisationsmedlemmernes tilstrækkelige sanktionering, og som i øvrigt er i forlængelse af personens 'parathed' (Obholzer 1996: 40). Især i forbindelse med de to sidstnævnte kilder til autoritet, dvs. kilder, der udgår fra ikke-formelt niveau, indgår den psykodynamiske analyses bidrag til organisationsteorien.

Det pres, et system udsættes for i forbindelse med sin opgaveløsning, skal kunne mødes af systemets evne eller ressourcer til at opretholde interne og eksterne grænser. I modsat fald vil dets evne til målrational funktion aftage, og det psykodynamiske felts processer vil invadere det målrationalle felts. Ved et sådant pres – hvad enten det kan føres tilbage til en uklar hovedopgave (sådan som det er karakteristisk for offentlige *human agencies*) eller til arbejdets indhold af angstprovokerende aktiviteter (som i Menzies-Lyth-eksemplet) – opstår regressive fænomener. *Regressionstrykket* (Visholm 1993: 140) viser sig ved, at rollebesiddernes tilstrækkelige autoritet påvirkes (opskrives eller nedskrives), hvilket har følger for

opretholdelsen af en funktionel rollegrænse i forhold til hovedopgaven.⁶¹ Menzies-Lyth mente at kunne iagttage sådanne grænseproblemer mellem patienter og plejepersonale, hvor ambivalensen i forbindelse med den distanceskabende struktur overbelastede personalet med skyld, og hvor man til tider ledte efter syndebukke, der kunne bære modstykket til de store anvarlighedspress, skylden gav anledning til (jf. ovf. s. 198). Se endvidere nedenstående figur.



Modellen anskueliggør systemet med dets grænser og de to felter, det målrationalle og det psykodynamiske. Systemets input og dets output er angivet – Visholm vælger, sikkert med henblik på at betone den psykologiske approach til den generaliserede systemteori, at specificere denne transport som konflikttransport. Også hen over den intrasystemiske grænse mellem det målrationalle og det psykodynamiske felt foregår en sådan konflikttransport – enten ved en mobilisering af evt. uerkendte kreative ressourcer til opgaveløsningen eller i form af invasion af primitive, hæmmende fantasier. Mobiliseres ikke tilstrækkelige ressourcer i relation til den normative opgave, fremkalder situationen en regression hen over grænsen mellem de to felter.

De formelle roller er i modellens målrationalle felt angivet som A, B osv., og de opgaveorienterede relationer er anført som dobbeltpile mellem disse. På det psykodynamiske felt

⁶¹ Traditionens gæld til den mere traditionelle organisationsteori er tydelig. Det, der omtales som 'passende', vil oftest henviser til systemets overlevelse i relation til den tekniske omverden. Men det er vigtigt at bemærke, at det målrationalles normativitet her kun har interesse i en slags negativ vending, idet det målrationalle felt er en slags ideel størrelse, et principielt pejlepunkt for den analytiske interesse, der vedrører de processer, der *beskadiger eller deformerer* den rationelle opgaveløsning.

ses spejlingen af disse roller og relationer i deres uformelle version – a, b osv. og dobbeltpilene derimellem. Rollerne er i dette felt konstitueret af de projektive identifikationsprocesser. Ledelsesopgaven er angivet som en grænseposition, og opgaven består først og fremmest i at indvirke regulerende på transporten på tværs af grænsen under hensyn til regressionstrykket, idet systemets forarbejdning af *input* iagttages i relation til hovedopgaven og til systemets ressourcer.

Subjektivitet og relation: projektiv identifikation

I det følgende skal jeg udfolde de psykodynamiske processer, der udfolder det interpsykiske perspektiv, der er afgørende i perspektivet. Tavistocktraditionen er her inspireret især af den engelske objektrelationsteori og supplerer den traditionelle systemteoretiske analyse med særlige regelsystemer, der indfanger det subjektive liv: fantasier og forestillinger, der har rod i de første relationer, individerne indgik og derfor er primitivt bearbejdede og ofte på én gang lyst- og angstfyldte. Grundlæggende er her begrebet om *projektiv identifikation*.

En af grundlæggerne af den engelske objektrelationsteori, Donald Winnicott, pointerer, at beskrivelsen af 'baby' er en uhensigtsmæssig abstraktion – det er baby- og-en-eller-anden. Baby og moderen eller den Anden er altid begge aktive størrelser i relationen (Winnicott 1988). Interessen gælder med andre ord, hvordan det lille barn og moderen gensidigt (om ikke identisk) frembringer hinanden. Begrebet om sådanne projektive identifikationsprocesser introduceredes oprindeligt af Melanie Klein. Jeg bygger i det følgende på Thomas H. Ogdens og Steen Visholms fremstilling heraf (Ogden 1982, Visholm 1993).

Ogden anfører, at projektiv identifikation forudsætter og omfatter såvel en sender som en modtager. Processen udspringer af en ubevidst fantasi hos afsenderen om at afspalte en truende del hos sig selv, men forudsætter, hvis det skal lykkes, en parathed for modtagelse eller resonans hos en anden. Processen forløber i tre faser:

Schematisk sett kan man föreställa sig den projektiva identifikationen som en process som innefattar följande händelsesekvens. Först finns hos en person den ometvetna fantasin att projicera in en del av sig själv i en annan person och att denne del tar över personen inifrån [...]. Sedan utövas press genom den interpersonella interaktionen för att få mottagaren av projektionen att tänka, känna och handla på ett sätt som motsvarar projektionen. Sedan de projicerade känslorna har 'bearbetats psykologiskt' av mottagaren, återinternaliseras de slutligen av sändaren. (Ogden, 1982: 28f.)

Forudsat der er resonans, vil modtageren ved processens slutpunkt delvis opleve sig i en tilstand, der er i overensstemmelse med det projicerede. Men da modtageren er en anden person, vil det selvfølgelig ikke foregå i en én til én-afspejling. Modtageren af projektionen vil omfatte det projicerede med følelser, der

nok vil ligne afsenderens, men som på den anden side af gode grunde er de følelser, som det projicerede vækker hos modtageren (Ogden 1982: 34). Projektionen virker som andre typer af forsvar umiddelbart angstlættende på afsenderen, fordi denne derved får skilt sig af med det truende – det er så at sige deponeret hos modtageren og vil som noget ydre, eksternaliseret, forekomme afsenderen lettere at kontrollere. Og ved modtagerens identifikation med det projicerede kontekstualiseres det projicerede da også på ny, i en ny historie. Hvorvidt processen på længere sigt falder angstlættende ud, afhænger af modtagerens reaktion på det projicerede. Kan modtageren tåle det projicerede, kan afsenderen nu opleve det i en afdramatiseret form, der efterfølgende kan integreres i afsenderens selvsystem. Men det kan også ske, at det projicerede vækker følelser, som modtageren ikke formår at håndtere og følgelig benægter, idealiserer eller projicerer. Herved vil afsenderen blive bekræftet i de oprindelige fantasiers angstvækkende karakter. Menzies-Lyth finder, at en vigtig del af sygeplejeelevernes anspændelse hidrørte fra, at de overordnede ikke var i stand til at rumme den angst, de sygeplejestuderende oplevede ved mødet med f.eks. alvorligt syge patienter. Hun finder, at de overordnede – understøttet af de rutiner, der var udviklet i den pågældende struktur – knap selv kendte til andre måder at møde den på end at skyde den bort (jf. ovf. s. 197).

I den projektive identifikation indgår der altså en dobbelt identifikation (Visholm 1993: 102). Afsenders projektion til modtager betyder jo, at afsender identificerer (noget ved) modtageren med (noget af) sig selv efterfulgt af, at modtageren identificerer sig med denne del af afsenderen. Herved bliver det tydeligt, hvordan begrebet *overskrider det individualpsykologiske*: ”Der skal kun én til at projicere, men der skal to til en projektiv identifikation.” (Visholm 1993: 104).

Ogden behandler begrebet som en del af den almene psykologiske processer, der kan føres tilbage til spædbarnets forsøg på at håndtere den grundlæggende oplevelse af skræmmende hjælpeløshed. Principielt vigtigt er her det forhold, at spædbarnets indre verden i dets første leveår opbygges gennem personificeringer af oplevelser. Det kleinske grundksempele er spædbarnets behov for føde koblet med oplevelsen af den situation, der knytter sig til amningen. Barnet vil opleve tilfredsstillelse og ikke-tilfredsstillelse i skikkelse af henholdsvis gode og onde introjekter. Som et første forsvar mod en smertefuld oplevelse af, at verden både er skuffende og tilfredsstillende, relaterer barnet til brystet ved netop at udskille det truende og smertefulde (bryst) fra det velgørende med henblik på at isolere og projicere det første. Denne ’splitting’ i objektrelateringen bliver en vigtig del af det grundlæggende eller primitive forsvarssystem (Klein 1955: 309ff). Men Ogden pointerer, at projektiv identifikation ud over at være et forsvar tillige både er en form for kommunikation og en mulighed for udvikling. I forlængelse af ønsket om at skille sig af med de truende introjekter via projektion overskrides det intrapersonelle niveau, idet barnet søger at inducere den mere eller mindre

tilsvarende følelse i et tilpas nært objekt. Denne kommunikation går dog begge veje, hvilket gør det muligt for barnet efterfølgende at identificere de projicerede aspekter i skikkelse af vakte følelser i objektet. Barnet kan derved erfare, at de projicerede fantasier er til at leve med, eller omvendt, at de er så skrækindjagende, som det først fornemmede. Hvilket udfald, processen får, og dermed hvilken funktion i barnets udvikling, afhænger i stor udstrækning af de fantasier, det projicerede vækker hos modtageren. I det første tilfælde er det projicerede så at sige givet tilbage i afgiftet eller fordøjelig stand, hvorved det lader sig integrere i barnets selv. I det andet tilfælde vil det forblive som afspaltet introjekt i den oprindelige afsender, endog måske i forstærket udgave.

Arbejdsgruppe og grundantagelsesgruppe – eksempler på socialt organiseret forsvar

Wilfred Bions analyser af regressionsfænomener i smågrupper er et eksempel på, hvordan projektiv identifikation indgår i analysen af gruppessociale organiseringer af forsvar (Bion 1993, Rioch 1988). Her indtager projektiv identifikation en nøgleposition.

Ud fra kvalitet og effektivitet i opgaveløsning skelner Bion grundlæggende mellem arbejdsgruppen og antagelsesgruppen. *Arbejdsgruppen* domineres af aktivitet, der kan relateres til gruppens hovedopgave. Gruppens struktur støtter aktiviteten ved arbejdsdeling og koordination osv. (Bion 1993: 89). Bion konstaterer imidlertid, at grupper ofte synes at kæmpe hårdt for at opretholde en sådan struktur og til andre tider nærmest klæber sig til den. Den energi, der lægges heri, antyder ifølge Bion frygten for, at de kræfter, der opererer på gruppens psykodynamiske felt, skal overvælde gruppen. I det omfang, dette er tilfældet, skifter gruppen karakter, og *antagelsesgruppen* opstår. Der etableres via projektiv identifikation en fælles grundantagelse i gruppen om gruppen selv og dens omverden. Skønt den fælles grundantagelse nok kan bidrage til at styrke sammenholdet, må antagelsesgruppens mentalitet betegnes som regressiv:

Gruppementaliteten er det enstemmige udtryk for gruppens vilje, som individet bidrager til på måder, han ikke er bevidst om, og som påvirker ham ubehageligt, når han tænker eller opfører sig på en måde, der er i uoverensstemmelse med de grundlæggende antagelser. Gruppementaliteten er altså et system af gensidig kommunikation, der er udviklet med henblik på at sikre, at livet i gruppen stemmer overens med de grundlæggende antagelser. (Bion 1993: 63)

Processen bevirker, at der deponeres afspaltede dele af det selv, der opstår i gruppens resonans, i selvet hos lederen, hvorved der tilskrives ham særlige egenskaber. Det betyder tillige en omkalfatring af rollesystemet i gruppen –

gruppens medlemmer træder tilbage fra de rollegrænser, de administrerer i relation til gruppens hovedopgave (jf. ovf. s. 202).

Bion udskiller tre typer af antagelser i antagelsesgrupper.

Afhængighedsantagelsen frembringer fantasier om lederen som den materielt eller åndeligt nærende og beskyttende (Bion 1993: 130). Gruppen udvikler en antiopgave, som var det gruppens primære opgave at tage hånd om og tilfredsstille dens medlemmers behov og ønsker (Stokes 1996a: 21). Gruppens omverden er ond, men lederen sørger for passende varme og næring – en trøst, der udløser ambivalens, idet den på den anden side betyder gensidig afhængighed.

Grupper, hvis mentalitet er domineret af *kamp-flugt* antagelsen, oplever omgivelserne som fjendtligt indstillede – en fjendtlighed, som man må møde ved at kæmpe eller flygte. Gruppen er parat til begge dele. Lederen tildeles autoritet ud fra, hvorvidt gruppen oplever, at han kan anvise de forholdsregler, man skal gribe til. Disse paranoiske forestillinger forhindrer gruppen i at forholde sig realistisk til hovedopgaven.

Pardannelsesantagelsen er funderet på håb. Gruppens mentalitet farves af forhåbningsfuldhed med henblik på, hvad fremtiden (nok) vil bringe (Bion 1993: 133). Den, der anerkendes som egentlig leder, er derfor ofte endnu 'ufødt'. Betegnelsen pardannelsesgruppen stammer fra Bions iagttagelser af, at opmærksomheden i gruppen ofte rettes mod to medlemmer i gruppen eller måske mod lederen og en udefra, der tilsammen forventes at ville bringe løsningen på gruppens vanskeligheder.

Bion pointerer, at kun én af antagelserne ad gangen bemægtiger sig grupperne, for indbyrdes udelukker de hinanden – til gengæld kan antagelserne skifte hurtigt i indhold og styrke, alt efter hvor stort regressionstrykket er, dvs. (mis)forholdet mellem gruppens mål og dens ressourcer. I modsætning hertil kan grundantagelserne ubevidst holde hinanden i skak i arbejdsgruppen eller den sofistikerede gruppe (jf. nf.) og dermed også indgå *som ressourcer* i opgaveløsningen (omsorg i afhængighedsantagelse, initiativ og handlekraft i kamp-flugt antagelse etc., Bion 1993: 135, Stokes 1996a: 25).

Antagelsesgruppen repræsenterer en grundtype af socialt organiseret forsvar. Etableringen af den fælles antagelse reducerer angsten, men betyder også, at gruppen regredierer. Det betaler den en pris for i form af mistet fleksibilitet i gruppens udveksling med dens omgivelser. Arbejdsgruppen og antagelsesgruppen er imidlertid analytiske kategorier. I realitetens 'sofistikerede arbejdsgrupper' er de to parallelle tilstande, og ofte har bestemte fænomener i arbejdsgruppens aktivitet

netop hentet deres energi i antagelsesgruppens fantasier. Det gælder ifølge Bion således typisk ideer om struktur og rationalitet i processen, hvis 'drive' han ser som udtryk for uroen for de ukendte kræfter i antagelsesgruppen.

Den projektive identifikation letter umiddelbart individets, henholdsvis gruppemedlemmernes angst ved at gøre andre til bærere af det, som selv afspalter. Omkostningen er som nævnt ovenfor reduktion af den enkeltes eller gruppens evne til rationelt at løse opgaven, og den kan som påvist af Bion iagttages ved, at gruppens målrationelle struktur transformeres af den uformelle rolledistribution. Den amerikanske Tavistock-psykolog Larry Hirschhorn ser i en overordnet synsvinkel *organiseringer som rationelle, systematiske forsøg på at modvirke regressiv tilbagetrækning fra grænser* (Hirschhorn 2000: 10).

I en sådan optik fremstår med andre ord organisationers – og i det hele taget systemers – aktuelle *struktur som kompromisdannelse* i klassisk-freudiansk forstand, dvs. som et kompromis mellem (her kollektive) fantasier, tilgængelige ressourcer og realitetens handlekrav. Set i denne synsvinkel er strukturen – rollerne, relationerne, rutinerne etc. – 'et stabiliserende symptom', et – i bred forstand – forhandlet system, hvor formel og uformel strukturdannelse tilsammen såvel udgør begrænsning for og stillads for medlemmernes aktivitet. Det er et sådant syn, jeg anlægger i den analyse, jeg foretager med udgangspunkt i relationen mellem lærer og elev og i kerneaktiviteten undervisning (se nf. afsnit 4.3).

Hirschhorn skelner mellem tre typer socialt forsvar (Hirschhorn 2000: kap. 4). Den *grundlæggende antagelse* overtages fra Bion. Det er den mest flygtige af de tre og er kun tilgængelig ved fortolkerens konstruktion. Den *skjulte koalition* er lettere at iagttage og mere stabil og vedvarende. Koalitionen kanaliserer den angst, der er opstået gennem arbejdets risici, over i bestemte *og mere stabile mønstre* i gruppens relationer. Ofte synes koalitionen at have rod i erfarede relationer i familien – gruppens 'far', 'mor', eller 'storebror' etc. Ved at tilskrive konstellationen en sådan matrix opstår der resonans for den projektive identifikation, og der opnås en primær angstlættelse. På den anden side mister gruppen fleksibilitet, når konflikter fordrejes og 'naturaliseres' ind i denne på forhånd givne struktur. Den *organisatoriske ritual* er det *mest bestandige og tydeligst eksternaliserede mønster* af de tre nævnte, og det svarer til træk, der tydeligt fremgår i Menzies-Lyths beskrivelse af de forskellige arbejdsgange på det analyserede hospital. Således bibeholdt man de lange arbejdslistor til trods for åbenlyse rationelle problemer. Hirschhorn anvender betegnelsen ritual for at understrege, at skønt det drejer sig om objektiverede procedurer eller praksisser, fungerer de (som i eksemplet) symbolsk, som en besværgelse af det angstvækkende:

The organizational ritual, in contrast to the basic assumption and the covert coalition, is impersonal in character. The defensive process is entirely externalized onto a set of mandated actions and does not depend on the emotional propensities of particular

people. It helps all group members depersonalize their relationship to their work.
(Hirschhorn 2000: 67)

Samtidig er ritualer ud fra observationer måske vanskeligst at indfange i sin egenskab af forsvar. Forbindelsen til den oprindelige angst kan være svær at spore, og ritualer vil ofte kunne 'rationaliseres' som umiddelbart understøttende gruppens medlemmer i deres målrationelle aktivitet. Endelig vil ritualerne på grund af dens selvstændiggjorte karakter blive en del af organisationens praksis, som nye medlemmer socialiseres ind i, hvorved de bliver usynlige for medlemmerne selv.⁶² Mere kompliceret bliver det af, at ritualer både beroliger og udløser angst. Denne (sekundære) angst udløses, fordi den omsiggribende ritualisering betyder manglende fleksibilitet og smidighed ved de konflikter, der opstår ved mødet med realitetens krav til individet eller gruppen, og som man nu til gengæld ikke har erfaring med at håndtere. Der kan i sådanne tilfælde opstå onde cirkler, hvor konflikter mødes med nye, uflexible ritualer. Menzies-Lyth anfører i sin analyse en sådan tendens, idet ritualiseringen nok beskytter mod den ambivalens, mødet med patienterne udløser, men hvor den depersonalisering, der er en følge af ritualiseringen, på den anden side borttager personlig tilfredsstillelse ved at lykkes med sit plejearbejde.

Her er dog tale om en vanskelig, men samtidig helt essentiel skellen:

Der er ikke tale om et enten-eller – dvs. *enten* et socialt forsvar *eller* et system, som kan fungere sammen med den angst, der forårsages af arbejdets beslutninger.⁶³ Jeg vil hævde som en vigtig pointe i denne analyse, at *strukturens fastlæggelse af roller og relationer og den autoritetsfordeling, disse indebærer, aflaster ved at understøtte en vis emotionel distance mellem den arbejdende og arbejdsopgaven*. Jeg vil videre hævde, at dette ikke mindst er vigtigt i organisationer, der arbejder i feltet 'human processing'. Det er en del-forudsætning for opretholdelsen af den nødvendige asymmetri i relation mellem fagprofessionel og klient. Dette aktualiseres af flere af de trends, der indgår i bruger- og markedsorienteringsdiskursen i moderniseringen af den offentlige sektor (jf. kap. 1, se s. 34ff. og kap. 3, s. 169ff.). I disse opskrifter har bureaukratiske strukturer gennemgående måttet stå for skud.

⁶² Man bemærker den strukturelle lighed med Edgar H. Scheins analysebegreber – kulturens artefakter, dens værdier og dens grundlæggende antagelser, jf. s. 88. Forskellen er imidlertid først og fremmest den dynamiske approach. I den psykodynamiske tradition indgår strukturerne i gruppens kollektive emotionelle erfaring som et forsvar mod en primitiv angst.

⁶³ Hirschhorns fremstilling er som Menzies-Lyths præget af en noget snæver bureaukratikkritik, der betyder, at der hos ham tendentielt opstår et sådant enten-eller (se f.eks. fremstillingen af bureaukratisk kultur, Hirschhorn 2000: kap. 8). Jeg vil dér henvise til Bion, der understreger, at arbejdsgruppens aktivitet ikke er uden konstruktiv indflydelse fra antagelsesgruppen. Den sofistikerede arbejdsgruppe forstår at lade forskellige grundlæggende antagelser holde hinanden i skak og anvende dem i opgaveløsningen, jf. s. 206. Bions analyse synes således i højere grad at åbne for strukturens dobbelthed: i arbejdsgruppen er struktur – fordeling af roller og fastlæggelse af relationer som forudsætning for etablering af rutiner – på én gang en rationel understøttelse af gruppens aktivitet og en del af den nødvendige psykiske aflastning.

Socialt organiseret forsvar og senmoderne organisationstendenser

I takt med, at den ideologiske bureaukratikritik omsættes til politiske initiativer, bliver det muligt at få øje på andre aspekter af industrisamfundets organisationskonfigurationer. I det senmoderne går organisationsopskrifterne i retning af mere foranderlige og fleksible strukturer, hvorved formelle roller og relationer tendentielt gøres til uafsluttede forhandlingsspørgsmål. Denne tematik er en gennemgående begrundelsesfigur for kompetencedagsordenen, jævnfør analysen i kapitel 1. (se s. 60ff.). Denne udvikling kan betragtes med særlig henblik på konsekvenserne for det sociale forsvar. Sammenlignet med det post- eller sen-industrielle indeholder det industrielle miljø en vis beskyttelse af de arbejdende – enten ved som eksempelvis i bureaukratiske strukturer at indkode interaktionens regler gennem formelle og eksplicite procedurer, eller ved at de langsomt og trinvist indlæres ved deltagelse i den pågældende kultur, således at en tavs viden opstår – ”An ’invisible hand’, composed of others’ roles and expectations, shapes the role-appropriate behaviour.” (Hirschhorn 2000: 195).⁶⁴

Hvad enten socialiseringen foregår eksplicit og formelt eller implicit og uformelt i de industrielle organisationsformer, er der en strukturunderstøttet aktivitet at socialisere til. Men med øget forandringshastighed følger, at horisontal specialisering og vertikal lagdeling, som det udpræget kendes fra fagbureaukratierne, fremstår som problem (jf. s. 145ff.), hvorfor man også vil se et pres i retning af mere fleksible eller såkaldt organiske strukturer. Problemet vedrørende specialiseringen løses imidlertid ikke endegyldigt. På grund af kompleksitetspresset vil der konstant være et krav til strukturen om at kunne uddifferentiere i delfunktioner. Men presset på håndteringsopskrifter til løsning af dilemmaet mellem specialisering og helhed er stort, fordi den vidensform, der er specialiseringens bagside, rutinens tavse viden, i lyset af forandringspresset fremstår som langsommelig og konservativ. Dilemmaet søges ofte løst ved decentrale og fleksible strukturer såsom teamorganisering, hvor koordinering sker ved gensidig tilpasning (Mintzberg 1993). Her sættes rollen som afledt af strukturen stærkt under pres. Hirschhorn finder, at udviklingen i senmoderne organisationsformer går i retning af åbne, men samtidig også mere udsatte psykiske miljøer, ’åbenhedskulturer’:

The post-modern enterprise is built upon a different conception: that of an individual who uses doubt as a springboard for learning and exposes his or her inner character to the feelings that others stimulate. We call such an individual ‘open’ and ‘vulnerable’ in the sense that he or she is open to being influenced deeply by ongoing experience – i.e., the person learns from experience. Character is not fixed but instead unfolds over the adult life course. Similarly, we say that the post-modern organization sustains a ‘culture of being open to others’ – in shorthand, a ‘culture of openness’. (Hirschhorn 1997: 17f.)

⁶⁴ Jf. i endvidere Berger og Luckmann om social strukturdannelse, se s. 136.

Kravet om kreativitet og samarbejde vil således ifølge Hirschhorn gøre fordringer på 'autenticitet', her forstået som en personlig investering i de sociale processer, som ikke i samme grad kendes i klassisk industristrukturers rutiner. Principielt vil det vil kunne føre flere steder hen: til en øget individuel sårbarhed og et øget individuelt angstniveau, til en øget indsigt – eller til en blanding.⁶⁵

Nedtones den formelle struktur, nedhøvels samtidig strukturen som mulighed for kollektiv aflastning af angst- og urooplevelser. Menzies-Lyth konstaterer da også, at ved organisationsændringer, hvor den formelle struktur ned- eller ombrydes, må man i det mindste i perioder forvente mere åben og sandsynligvis mere intensiv angst, indtil angsten igen bindes i nye kollektive forsvar (Menzies-Lyth 1988: 199). Organiske eller fleksible strukturers mere flydende grænser vil betyde, at rollegrænser og autoritet *bestandigt* udfordres og lokalt må genkonstitueres, hvorved autoritetens kilder (jf. ovf. s. 201) forandres; autoriteten subjektiveres tiltagende:

If individuals are to bring their strivings and passions to their work (as their bosses desperately want), they must rely more on internalized images of themselves – on an emotional appreciation of who they are, who they wish to become and what they can contribute specifically to an enterprise. They have to rely in greater measure on their own personal authority. (Hirschhorn 1997: 9)

Den 'depersonalisering', som Hirschhorn nævner som en funktion ved ritualer (ovf. s. 208), og som Menzies-Lyth i sin analyse fandt var et kritisk forhold (se s. 197), vil nu i lyset af sådanne udviklingstendenser kunne fremvise sin anden side. At funktioner integreres i f.eks. selvstyrende team, at hierarkier afmonteres eller gøres mere flydende, er jo ikke ensbetydende med, at socialt organiseret forsvar aftager. Det vil kunne skærpes eller blot få andre udtryk. Man kan forestille sig, at den sociale strukturs (nu ikke så fremtrædende) formelle aspekt kompenseres af uformelle aspekter, eksempelvis ved øgede tendenser til koalitionsdannelser og mere ufleksible grundlæggende antagelser – dvs. en forskydning til et udtryk, der ikke er eksternaliseret i så høj grad⁶⁶ – men også af uformelle hierarkier mellem vindere og tabere. Sådanne tendenser kan der konstateres flere spor af i moderne organisationer. Jon Stokes finder eksempelvis, at autoritetskonflikterne i de senere år er forandrede og 'omsat' i rivalisering mellem organisationens medlemmer:

⁶⁵ Jeg har på sæt og vis berørt denne diskussion tidligere og mere konkret med henblik ikke på post-industrielle tendenser i al almenhed, men mere specifikt konsekvenser af 'det moderniserede arbejde' i *human agencies* i den offentlige sektor. Katrin Hjort er tidligere citeret for at påpege, at det traditionelle dilemma for den fagprofessionelle mellem nærhed og distance nu, som følge af kombinationen af øgede krav til de ansatte om bruger- og markedsorientering, udbygges med et dilemma mellem på en gang en øget følsomhed og ufølsomhed, jf. s. 174.

⁶⁶ En undersøgelse af konsekvenser af gymnasimoderniseringen omkring årtusindskiftet antyder muligheder i den retning. Rektorer og lærere, der har foregrebet reformen med omfattende forsøgs- og udviklingsprojekter, taler om, at det snarere end en strukturforandring skal forstås som en kulturforandring – men peger samtidig på belastningen af arbejdsmiljøet bl.a. ved, at lærere nu klager over teamkollegers manglende effektivitet (Raae & Abrahamsen 2004).

Where previously authority was ultimately patriarchal and matriarchal in character, we are now seeing conflicts not so much with 'the authorities' but between subgroups within society and within organizations. To extend the family analogy, many organizational conflicts today are more akin to sibling rivalry between brothers or sisters competing for resources and power. (Stokes, 1996b: 125)

Ifølge Hirschhorn kan et mere tyndhudet møde med arbejdets realitet føre til øget sensibilitet og muligvis øget indsigt. Jeg synes ikke, det ligger lige for – ikke hvis der blot er tale om strukturelle udviklinger i organisationer, hvor herredømmeforholdene i øvrigt er uberørte. *Man må forestille sig, at uformelle strukturdannelse som bærere af regressionstrykkets projektioner – uformelle ledere, frembragt af antagelsesgruppernes afspaltede og projicerede introjekter, løbende rivaliseringer som følge af koalitioner ubevist reproduktion af indlejrede familiematrixer i de løse netværksstrukturer, uformelle rutiner etc. – vil være mindst lige så træghedsgenererende som formelle strukturer, og de vil endog være vanskeligere at gøre til genstand for kommunikation (jf. ovf. s. 207).*

I relation til gymnasierne trænger denne problemstilling sig på i forbindelse med strukturforandringer som følge af kompetenceorienteringen af undervisningen og den tilsvarende gearing af organisationen. Fagbureaukratier er decentraliserede konfigurationer, men med reformen ses udviklinger i retning af nye strukturdannelse, hvor lærerteam tildeles større styringsmæssige beføjelser (såkaldt selvledende team). Forventninger om en 'kultur for større åbenhed' (jf. Hirschhorn-citatet ovf. s. 209) aktualiseres også i den forbindelse (kollektivt praktiseret faglighed, jævnfør også pædagogikumreformens vægt på refleksion, tidligere nævnt s. 178). Således taler man om udfrielse af den 'privatpraktiserende lærers ensomhedsfølelse' (se eks. Raae & Abrahamsen 2004 kap. 3). Det er dog et åbent spørgsmål, om et øget pres på refleksion således kan kompensere dette regressionstryk, den højere grad af gensidig afhængighed udgør. En nøjere undersøgelse heraf vil dog forudsætte en analyse af kilderne til angst og uro i lærerarbejdet.

4.3 Lærer-elevrelationen og lærerarbejdet

I det følgende konkretiseres analysen med henblik på det angst- og urovækkende i lærerarbejdet i den psykodynamik, der udspiller sig mellem lærer og elev som følge af de ambivalenser, den specifikke relation udløser.

Bærende i analysen er den forudsætning, at undervisning som bevidst, intentionel aktivitet foregår sideløbende med ubevidste og derfor ikke-intenderede processer. *I et sådant aktivitetssystem indgår lærer og elever i hinandens ubevidste projekter med det formål at*

dæmpe den angstelse, som både relationen mellem dem og opgaveløsningens progressionskrav gensidigt udløser.

Jeg anskuer processer i dette psykodynamiske felt i tre analytiske snit. Først vil jeg se på den angst og ambivalens, der er knyttet til læreprocessen generelt. Denne kan imidlertid ikke adskilles fra den menneskelige relation, hvorfor analysen *dermæst* orienterer sig mod læreren som mål for elevens ønsker og forestillinger, for *endelig* omvendt at orientere sig om eleverne som mål for lærerens håb og frygt.

Centralt i disse tre snit står med andre ord spørgsmålet om overføring. Begrebet er egentlig klinisk, knyttet til den terapeutiske situation (se f.eks. Freud 1966: 346ff.). Det dækker det fænomen, at fantasier oprindeligt rettet mod primære barndomsobjekter senere rettes mod terapeuten. Begrebet anvendes i afhandlingens sammenhæng i analysen af de fantasier, som såvel lærer og elev retter mod hinanden i undervisningsrelationen.⁶⁷ Centrale mekanismer i overføring er forsvaret projektion og projektiv identifikation (jf. ovf. s. 203f.), og overføring ses således som led i angstdæmpningen.

Tænkning og ambivalens

Den psykoanalytiske pædagogiske forsker Alex Coren hævder med en henvisning til Bion, at processen tænkning er andet og mere end tanker (Coren 1997: 57). Det er således karakteristisk, at regressionstrykket i antagelsesgruppen er for stort til tænkning. Tænkning er nemlig usikkerhedsskabende. Læring tilføres derfor en kvalitativ dimension. Læring kan forekomme i kumulativ form, en tænkefri inkorporation af en anden (’s tanker) og som resultat af tænkning eller af ’anfægtede tanker’. Genuin læring vil således ifølge Coren være mere præget af ’læring sammen med andre’ end af ’at lære fra den anden eller de andre’, og vil derfor bedre kunne beskrives som en *metamorfose af selvet* end som det at blive ligesom en anden – en oversættelse af egen erfaring af andre end inkorporation af andre.

Det processuelle udspring for tænkning og læring er den projektive identifikation mellem mor og barn (Coren 1997: 58). Projektiv identifikation er som ovenfor nævnt på én og samme tid en kommunikationsform, et forsvar og en mulighed for udvikling (s. 204). Barnet projicerer ubærlige introjekter (tanker) over på moderen, der – ved den vellykkede proces – spejlende rummer dem ved at omgive dem med sine tanker om barnet. Det projicerede indgår derved i et andet personlighedssystem med anden og mere udbygget erfaring, og denne nye emotionelle kontekst for det projicerede betyder, at det, der oprindeligt var

⁶⁷ Begrebet tildeles derfor ikke samme normative status som i den kliniske sammenhæng, hvor opståen og opløsning af overføring ses som afgørende i den terapeutiske proces.

projiceret som led i en (primitiv) afspaltning, kan håndteres på en ny og nu ikke-afspaltende måde af barnet. De oprindelige tanker kan ved denne spejling i moderens selv blive en del af barnets læring (se f.eks. Winnicott 2003: 169f.)

At tænkning inkluderer en anden implicerer samtidig et moment af udleverethed og hjælpeløshed, en angst for at fejle. Der er derfor risiko for, at den lærende søger hurtige løsninger eller genveje ved primitiv inkorporation af tanker. Dette indgår ifølge Coren i regressive forsøg på at bevare oplevelse af omnipotens. Det tilegnede lever nu et ikke-integreret liv i det psykiske system og har ikke øget personens realitetsduelighed – det er indgået på baggrund af den lærendes dagsorden om at undgå andet og værre.

Genuin læring kan faciliteres af undervisning. Coren refererer også på dette punkt til psykoanalytikeren Winnicott: Læring 'placeret' midt mellem elev, viden og lærer er i virkeligheden en overgangserfaring, et illusionsområde, hvor forskelle og ligheder kan udforskes. For at den realitetsprægede forestilling kan komme i stand, må realiteten ikke være for anmassende – den skal 'doseres' via den anden:

Following Winnicott, the first experience of learning is in the reflection which we see in our mother's face [...]. For the self to be recognized as independent and different depends in no small measure on being recognized as similar by the other. If the other misunderstands me or denies me recognition, then my behaviour and experiences have no meaning and thought itself becomes perplexing. If thinking is the ability to think about similarities and differences – that is, external reality – then perverse thought is to deny differences. The yearning to remain in an undifferentiated world, where my thought becomes our thought, or vice versa, can lead to ways of knowing without thinking. (Coren 1997: 63)⁶⁸

Evne til at lære på egen hånd forudsætter at det 'har været muligt' at have været skræmt i en andens nærvær – et resultat af, at det har været muligt at være nysgerrig og dermed sårbar over for andre i tilpas små doser, uden at oplevelsen af hjælpeløshed har været for voldsom.

Omvendt må man forstå, at evnen til læring i denne forstand ikke er erhvervet én gang for alle, men er et stadigt balanceforhold. Thomas Ziehe pointerer således, at *læring i psykodynamisk optik til stadighed oscillerer i et ambivalent felt mellem progressions- og regressionsinteresser* – på samme tid en drift mod et omnipotent ønske om beherskelse af en frustrerende realitet som en frygt for at lide nederlag ved mødet med den, på samme tid en regressiv lyst til at være denne usikkerhed foruden og en angst for stilstand og død (Ziehe & Stubenrauch 1990: 97ff.).

⁶⁸ Se også Winnicott 2003: 38ff.

I situationer, hvor realiteten er anmassende eller erfaringsressourcerne begrænsede, vil regressionstrykket være stort og den Andens betydning som bærer af den afspaltede fantasi tilsvarende større, eksempelvis i situationer med stærkt præstationspres. I sådanne situationer vil elev og lærer i øget grad indgå i hinandens dagsordener om end med forskelligt udgangspunkt. For eleven vil læreren på én gang repræsentere institutionaliserede læringskrav og være den Anden, der i bedste fald repræsenterer en udviklingsmulighed. For læreren vil eleven – realistisk set – være en professionel opgave, som kan betyde tilfredsstillelse eller frustration⁶⁹. Et særligt aspekt ved denne aktivitet vil imidlertid være, at *kvaliteten ved relationens emotionelle processer indgår som en del af resultatet: Kun i det omfang, det lykkes at etablere det illusionsfyldte overgangsområde (jf. ovf. s. 213), vil eleven være i stand til så at sige at foregribe situationer med læringskrav – dvs. 'selvstændig læring' – uden blokerende uro*. Dette krævende moment trænger sig stadig stærkere på, efterhånden som kompetenceudvikling sætter den pædagogiske dagsorden. Heri indgår det politiske ønske om 'sikring af evnen til selvstændig læring' som et kernemoment (jf. kap. 1, s. 60).

Disse psykodynamiske processer involveret i tænkning kan anskues som et forhold, der tilfører lærer-elevrelationen en grundlæggende dynamik, der kan gøre læreren til genstand for elevens ambivalente ønsker, ligesom de kan gøre eleven til genstand for lærerens.

Læreren som genstand for elevens håb og frygt

Det er med andre ord Bions og Winnicotts tese, at senere tænkning (og dermed evnen til læring) vil bære spor af individets relateringer til tidlige objekter for individet alt efter den måde, hvorpå objektet eller den Anden dengang mødte de projicerede 'tanker'. Melanie Klein beskæftigede sig med en sådan overføring bl.a. gennem sin centrale hypotese om *idealiserede forældre billeder*: Ved frustrerende og krænkende elementer i mødet med realiteten opstår håb i form af magiske forestillinger, som er knyttet til idealiserede figurer. I det foregående blev tænkning beskrevet som potentielt angstfremkaldende og derfor som et moment i et regressionstryk på eleven.⁷⁰ I det følgende skal indholdet i den overføring, der derved kan etableres fra elev til lærer, analyseres – først med henblik på typiske tematiseringer, dernæst i henseende til den særlige dybde, gymnasieelevens udviklingsbetingede livstematik kan tænkes at tilføre den.

⁶⁹ Miller og Rice henviser bl.a. til Menzies-Lyth i deres omtale af arbejde og tilfredsstillelse, henholdsvis frustration: "In short, the nature of the task and of the activities involved in its performance can provide the individual with overt satisfactions – reward, prestige, accomplishment – or with overt deprivations – low reward, disrepute, boredom; it can also provide satisfaction and deprivation by reciprocation with his inner world of unconscious drives and needs for defense against anxiety." (Miller & Rice 1975: 67)

⁷⁰ At påbegynde analysen af regressionstrykket med læringskravene er en bevidst stilisering. I den realistiske skolehverdag vil der være andre mindst lige så angstudløsende momenter - den undertrykkelse, der følger af den særlige organisering af skolehverdag og samvær etc. etc.

Man skal anskue overføringen som et modtræk mod de tidlige angstfantasier og som en strategi, der har rødder i den relateringsposition til objektet, som Melanie Klein kalder *den paranoidt-skizoide position* (Klein 1988: 33f, Segal 1976: 36ff.)⁷¹, og som hun ser som en grundposition i selvet. Disse tidlige strategier byder sig til i et splittingsagtigt forsvar mod desintegration af selvet:

Denna tendens til att håla isär är delvis en följd av att det tidiga jaget i stor sett saknar sammenhang och konsekvens. Men – här måste jag åter hänvisa till mina egna konstruktioner – förföljelseångest ökar behovet att hålla isär hatet från kärleken. Spädbarnets självbevarelse beror nämligen på tilliten till den goda modern. Genom att hålla isär båda aspekterna och hålla fast vid den goda sidan bevarar barnet sin tro på det goda objektet och sin förmåga att älska det [...] Splittingprocessen ändrar sig till form och innehåll medan utvecklingen fortskrider, men på vissa sätt blir den aldrig helt uppgiven. (Klein 1988: 33)

Splittings funktion er at fjerne det truende og aggressionsfremkaldende fra det kærlige objekt, hvormed imidlertid det objekt, hvortil disse hadfremkaldende introjekter forvises, bliver så meget desto mere truende. Dette vil kaste en skygge ind over relationen også til det gode objekt, idet der derved ofte kommer noget grådigt over denne (splittingprægede eller desperate) måde at fastholde det på:

Med glupskheten følger en strävan efter att tömma moderns bröst och att utnyttja alla möjligheter till tillfredsställelse utan hänsyn till någon annan. Det glupska barnet kan glädja sig en stund åt vad det får [...] Det är ingen tvekan om att glupskhet kan förstärkas av ängslan – ängslan för att gå miste om något, för att berövas något eller för inte vara god nog för att bli älskad. (Klein 1988: 34)

En følge er angst for grådighedens implikationer. Det paranoidt-skizoide ses ved, at relationen således både er præget af afspaltning og projektion af de aspekter, der kan anfægte det elskede objekt, og af angst for at det afspaltede vil hævne sig. De projicerede aspekter er ifølge Klein deponeret i objektet som latente trusler mod denne besiddende kærlighed.

Fantasierne, som afspaltningen indeholder, tillægger Klein stor betydning som resonansbund for senere relationer. Ud over *grådigheden* drejer det sig om *misundelse* – ”avund som stærkt störende faktorer, först i relationen till modern och senare till andra familjemedlemmar; de fortsätter i själva verket genom hela livet.” (Klein 1988: 33f.). Paradoksalt nok fordri misundelsen jo retter sig destruktivt mod det idealiserede objekt, som selvet udnytter.

⁷¹ Segal, Hanna (1976): *Melanie Klein och hennes bidrag till psykoanalytisk teori och teknik*, Stockholm: Wahlström och Widstrand

Den engelske psykoanalytiker Isca Salzberger-Wittenberg mener ud fra sit arbejde med lærere i Tavistock-regi, at disse tidlige strategier kan udgøre en forståelsesbaggrund for elevforventninger (Salzberger-Wittenberg 1999: 23ff.).⁷² En af disse forventninger knytter sig til forestillingen om *den ahvidende lærer*, der indeholder ønsket om, at læreren skal give dét forenklende svar, der umiddelbart kan inkorporeres og derved kan afbøde den frustration, der er forbundet med at blive stillet over for læringskrav. Eleven kan som led i denne forventning opføre sig krævende, men vil samtidig lægge et idealiserende pres på læreren. Idealiseringen vil vel at mærke kun kunne opretholdes, så længe læreren er i stand til at forenkle realiteten tilstrækkeligt til, at elevens ambivalens ved læringskravet kan dæmpes. Relationen er derfor sprød, for bagved den idealiserende relation truer den paranoidt-skizoide positions latente raseri mod det idealiserede objekt, fordi dets status samtidig er misundelsesværdig ("There is no admiration without some degree of envy. It is a question of the relative strength of these feelings," Salzberger-Wittenberg 1999: 29). Ved frustration skifter relationen derfor karakter og præges af *aggressive og destruktive følelser*.

En anden bagside af idealiseringen er, at læreren tildeles en rolle som *vilkårligt forfølgende dommer*:

[I]n an extreme form he may be thought to want to pick holes in the work of the student in order to show up his shortcomings and make him feel inadequate. While it is part of a teacher's function to assess the student's work, this lends itself to a feeling of being constantly watched and judged. There is a fear of being found wanting, not good enough and possibly barred from taking the next step forward. (Salzberger-Wittenberg 1999: 30)

Det centrale er den omtalte grådighed forbundet med angsten for, at det 'udsugede objekt' hævner sig, som det hedder i det dramatiske kleinianske sprog. Denne angst projiceres og kan invadere og dominere den psykiske repræsentation af objektet, hvorved det *paranoiske islæt* opstår.

En tredje forventning, Salzberger-Wittenberg nævner, er *læreren som givende og trøstende objekt*. Også her indgår der et magisk element, et infantilt håb til "someone who will magically cure pain, take away frustration, helplessness, despair, and instead provide happiness and the fulfilment of all desires" (Salzberger-Wittenberg 1999: 28). Relationen og interaktionen mellem lærer og elev vil imidlertid i dette tilfælde i højere grad kunne forstås ud fra, hvad Klein benævner som den depressive position (Klein 1988: 35, Segal 1976: 78ff.). Selvet er i den depressive position i stand til at udholde den ambivalens, der er følgen af det reale objekts indhold af både tilfredsstillende og frustrerende aspekter. Angsten skifter i denne

⁷² Salzberger-Wittenberg forbinder dog ikke eksplicit disse karakteristika med de mere specifikke relateringsspor, sådan som jeg gør i den følgende analyse.

selvposition karakter, idet selvet er i stand til at kunne ængstes for den skade, grådigheden forårsager på objektet (Segal 1976: 79f, Klein 1988: 35). Det paranoide islæt aftager og afløses af et håb om reparation af den fantaserede, forvoldte skade og en tilsvarende angst for at miste eller skilles fra et elsket objekt. Relationen får derved et præg af *afhængighed*.

Læreren ses ifølge Salzberger-Wittenberg af elever endvidere i billedet af den *altdominerende autoritet* omfattet af en frygt for magtmisbrug. Parallelt med frygten ligger dog ønsket om, at læreren faktisk udøver sin magt, fordi udøvelsen samtidig vil indeholde et moment af *fritagelse for bekymrende ansvar*. Der er ifølge Salzberger-Wittenberg mange afskygninger af både angst for den straffende autoritet og længsel efter eller troen på den ideelle autoritet. Til forskel fra "læreren som dommer" er der, så vidt jeg kan se, tale om en knap så primitiv jegstruktur. Læreren opleves ikke som et vilkårligt forfølgende overjeg, men mindre hævnlystent. Overjegstrukturen hos eleven er mere udviklet og giver plads for identifikation med et jegideal. Der er i så fald tale om en overføring som led i den depressive position (Segal 1976: 84f.).

I det ovenstående har jeg gennemgående talt om læreren og eleven. Det er i denne sammenhæng ikke uvæsentligt, at læreren i store dele af sin arbejdstid *møder eleverne i grupper*. Bion har som nævnt påvist, hvordan regressionspres via projektiv identifikation omsættes i gruppementaliteter og særlige antagelser (se ovf. s. 205). Som leder af fælles aktiviteter i klassen vil læreren ofte være udsat for det fænomen, at en antagelse fra antagelsesgruppen tilfører relationen en særlig form, hvori *læreren bliver objekt for projektioner, der har resonans i gruppen*. I sådanne tilfælde vil gruppen (hvad end det er klassen eller dele af denne) via projektivt-identifikatoriske processer bestræbe sig på at få ham til at agere i forlængelse af primitive fantasier, der dog vil modvirke hans funktion som leder af arbejdet med hovedopgaven, jf. Bions tre grundantagelsesgrupper. Er læreren eksempelvis klassens gode mor, vil det regressive vises ved, at læreren ikke vil kunne få sig til at repræsentere realitetens krav over for eleverne. Gælder det kamp-flugtgruppens samlede projektion mod læreren som leder, vil han føle sig forkert, hvis han ikke slår ned på svaghed indadtil eller forsvarer sin klasse med næb og klør udadtil uanset det rationelle deri etc.

Den adolescente elev

Indtil nu har jeg fokuseret på generelle overføringer på lærer-elev-relationen i elevens synsvinkel. Spørgsmålet er, om det er muligt psykodynamisk at konkretisere den type overføring, der finder sted i de særlige *aldersgrupper*, hvori lærere opholder sig i omkring 40 år af deres liv. Det følgende gælder den indfarvning af

elevoverføringen på lærerne, der skyldes generelle tematikker i de 16-19-åriges udvikling.

Den opgave, den unge i *adolescensperioden* skal om ikke løse, så afgørende forhandle, omhandler *identitetsdannelse* – dannelsen af en tilstrækkeligt sammenhængende fornemmelse af et selv, der er i stand til at bære øget følelsesmæssig og fysisk adskillelse fra familien:

The developmental pathways which traverse this world of adolescence lead from splitting in the self to integration, in relation to objects which, also by integration, are transformed from a multitude of part-objects to a family of whole objects in the internal world. Upon this model the external relationships *must* be regulated. As long as splitting of self and objects is still considerable, the experience of self will be highly fluctuating [...]. In a sense one may say that the *centre of gravity* of the experience of identity shifts – and in the adolescent it shifts wildly and continually. (Meltzer 1990: 51)

Det er paradoksalt samtidig i den periode, hvor man i forlængelse af den kulturelle konvention forventer, at den unge tager visse vigtige beslutninger eller gør sig visse grundlæggende overvejelser om uddannelse eller erhverv. Den progressions-regressionsambivalens, jeg har beskrevet ovenfor (s. 213), vil alene som følge heraf være så fremherskende og dyb, at individet nærliggende gen-konfronteres med temaer fra de første leveårs udvikling. Adolescensen kan ifølge Donald Meltzer beskrives som 'den anden individuationsproces', hvor individet oplever identitet snart knyttet til (en del af) selvet, snart til introjektion af objekter i dets omverden eller endelig til projektion på objekter. Alle tre processer er delprocesser af den projektive identifikation.

Nu vil grænsen mellem individ og omverden altid være sløret af krydsende identifikationer (jf. Winnicott 2003: 206), men i adolescensen vil oscillationen mellem afhængighed og ikke-afhængighed være mere dominerende. Meltzer ser således den unges flugt ind i gruppen som en mulighed for at afprøve andre tilhørsforhold end til familien. Løsrivelsen fra familiens relationer vil aktualisere tidlige had- og kærlighedsfantasier, men nu i en mere moden krop, hvor horisonten for realisering er langt større. Coren ser således den pubertetsunges konstruktion af forældrehyret som et nødvendigt og meningsfuldt led i adskillelsen fra det forældrebillede, der blev bygget op i barndommen, og som i latensperioden ikke blev afgørende differentieret. Forældrehyret kan man gøre oprør mod og gradvis komme på afstand af, idet det giver én en mulighed for at projicere ubehagelige følelser af aggressiv art. Winnicott anfører (under overskriften *Død og mord i ungdommen* (!)), at man må *forvente* konflikter i familien, ”fordi det at blive voksen er ensbetydende med at overtage forældrenes plads. *Det er det virkelig*. At blive voksen er i den ubevidste fantasi essentielt en aggressiv handling.” (Winnicott 2003: 213):

Den samlede ubevidste fantasi, der tilhører puberteten og ungdommen, indeholder *nogens død*. Meget kan klares i leg og ved hjælp af forskydninger og på grundlag af krydsidentifikationer; men i forbindelse med psykoterapi af den enkelte unge (og jeg taler som psykoterapeut), ser man død og personlig triumf som noget, der hører sammen med modningsprocessen og erhvervelsen af voksen status. (Winnicott 2003: 214)

Læreren vil oplagt qua den autoritet, rollen bærer med sig, men også qua den empati, den lægger op til, fungere som projektionsskærm for en del af denne kamp og vil ikke blot være vidne til, men aktivt *presses til at være part*, nemlig via den projektive identifikation – enklest, måske, når det drejer sig om den adolescents ensomhedsfølelse eller usikkerhed og tvivl, mest kompliceret sandsynligvis, når han er objekt for projektiv identifikation af omnipotent kontrollerende art. Under alle omstændigheder er der tale om ønsker, der fluktuerer mellem nærhed og tilbagetrækning, afhængighed og dominans, tilknytning og uafhængighed, selvtilstrækkelighed og tvivl og passivitet, og som aktivt søger at inddrage læreren i komplementære roller.

Analysen af de adolescente tematikker tilføjer noget om den dybde og styrken, der kan komme på tale i de projektive identifikationsprocesser, idet realitetspresset på den unge af kulturelle årsager som nævnt er stort. Det vil således ligge lige for, at den unge søger at deponere håb og angst i objekter i sine omgivelser for at kunne aflaste uroen ved denne omorganisering af personlighedens struktur.

Elever som mål for læreres håb og frygt

Begrebet projektiv identifikation beskriver, hvordan psykiske temaer krydser individgrænser og gør de implicerede til deltagere i hinandens aktive fantasier. Alligevel giver det mening at skelne analytisk mellem de forskellige udgangspunkter for den projektive identifikation, alt efter om det er sender eller modtager (jf. s. 203). Det tredje trin i analysen gælder derfor lærer-elev-relationen i den modsatte synsvinkel, dvs. *overføringen fra lærer til elev*. Først ses eleverne som objekter for typiske lærerhåb og –frygt, mere eller mindre immanent i den givne interaktion. Dernæst tilføres et alders- eller udviklingsperspektiv, og endelig knyttes denne analyse kort til den modernitetsanalyse, der gennemførtes i første afsnit af kapitel 1 (se især s. 29ff.).

Hverken den videnskæssige eller den alders- og erfaringsmæssige forskel mellem lærer og elev er i det psykoanalytiske perspektiv garanti for kvaliteten i lærerens opgaveløsning. Perspektivet vil betone emotionaliteten i relationen og vil grundlæggende se lærerens relation til eleven i *en særlig dobbelthed*, der forårsages dels af lærerens professionelle rolle med ansvar over for løsningen af den samfundstildelte opgave, dels af læreren som voksent individ, der selv har været både barn og elev. Salzberger-Wittenberg nævner på baggrund af sine kliniske

erfaringer fire (måske ikke helt overraskende) ønsker, nemlig at lærere almindeligvis ønsker at være gode formidlere af viden og færdigheder, at de kan formå eleverne til at gøre præstationsmæssige fremskridt, at de kan fremme elevernes personlige udvikling, og at de kan stå på venskabelig fod med eleverne (Salzberger-Wittenberg 1999: 41ff). Men hun anfører også, at der ved siden af disse bevidste, professionelle forventninger til sig selv om at løse opgaven 'tilstrækkeligt godt' gør sig en række ubevidste forestillinger gældende, der kan hæmme eller fremme disse ambitioner, og som ubevidst tildeler eleverne opgaver i ambitionernes realisering. Lærerens egne barndomsønsker og hans forestillinger knyttet til had, misundelse, jalousi eller kærlighed, hans forestillinger om 'voksenom' og relationen mellem barn og voksen vil indgå i relationen. Dette kan i særlige tilfælde *blokere lærerens realisering af de mere professionelt begrundede ønsker* til egen gerning og få de komplementære sider af disse til at dominere. Dermed genindtager overføringsbegrebet sin centrale plads i relationen, her blot set som lærerens overføring på eleverne.⁷³ Videre nævner Salzberger-Wittenberg, hvordan ønsket om at formidle vigtig viden kan overtages af ekshibitionisme, ønsket om fremgang i elevernes præstation af egne narcissistiske behov for succes, ønsket om at fremme elevernes personlige udvikling af trangen til at forme eleven i eget billede, samt hvordan ønsket om at stå på venskabelig fod med eleverne kan tage mere eller mindre forførende karakter – alle impulser, som kan føres tilbage til jalousi og misundelse.

Coren understreger med tydelig inspiration fra begrebet om illusionsfyldte overgangsområder (se ovenfor s. 213) det asymmetriske forhold i lærer-elevrelationen: Det er ifølge Coren *lærerens klare, om end vanskelige opgave at etablere et tilpas overgangsområde, så realitetens karakter af narcissistiske krænkelser kan affjedes for eleven. Derved forudsættes på én gang en resonans og en tilpas distance mellem lærer og elev, der kan understøtte opretholdelse af grænsen mellem rollerne som følge af den nævnte asymmetri.* Salzberger-Wittenbergs opregning af de ubevidste motiver viser imidlertid, at den nødvendige autoritet til en sådan grænseopretholdelse derfor ikke blot er et spørgsmål om autoritet 'ovenfra' men også 'indefra' (jf. ovf. s. 201), dvs. et spørgsmål om, hvorvidt læreren er i stand til at beherske de ambivalenser, de ubevidste forestillinger vil udløse hos læreren – ambivalenser, der muligvis endog har særlig resonans for de elevoverføringer, jeg tidligere har nævnt (s. 214ff.).

⁷³ Jeg vælger her at tale om lærerens overføring til eleverne og ikke om modoverføring. Begge begreber er hentet fra den psykoanalytiske terminologi om den terapeutiske proces, jævnfør i øvrigt ovenfor s. 212. Igra anfører, at modoverføring "defineres som alle de følelser, fantasier og tilbøjeligheder til handling, som vækkes i terapeuten i samspillet med patientens personlighed" (Igra 1989: 180): "Også i terapeuten foregår processer, som er en sammensmeltning af fortid og nutid, realitet og fantasi, ydre og indre, bevidst og ubevidst [...] Han opfanger en faktisk egenskab hos patienten og opfatter dens betydning ud fra sin egen historie og personlighed og sit karakteristiske forsvar" (Igra 1989: 180). I objektrelationsteoretisk inspireret terapi ses modoverføring ikke som i den klassiske psykoanalyse som et problem, men i stedet som en terapeutisk mulighed. I den foreliggende analyse gælder det imidlertid den pædagogiske dagsorden og ikke den terapeutiske. Hovedopgaven er udvikling af elevens kundskaber og færdigheder snarere end reetablering af en sund relation i sig selv. Derfor diskuteres de fantasier, eleven vækker i læreren, ikke i perspektivet 'mulighed', sådan som overføring bestemmes i psykoterapien, men slet og ret som overføring.

Salzberger-Wittenberg som den amerikanske psykoanalytiske uddannelsesforsker Howel S. Baum finder, at *frygt for elevkritik og elevfjendtlighed* og *frygt for at miste kontrol* indtager en betydende plads i lærernes tanker. (Salzberger-Wittengerg 1999: 46ff, Baum 2002: 183). Karakteristikken af klasserummet tidligere i dette kapitel (s. 191ff.) giver denne frygt umiddelbar mening: Presset på læreren er stort som leder i et miljø præget af multidimensionalitet, samtidighed, hast og uforudsigelighed, og hvor rollen er underlagt modsætningsfulde vilkår. Ifølge Salzberger-Wittenberg kan frygten imidlertid også føres tilbage til, at det generelt kan være vanskeligt for læreren at acceptere, at elevernes projektioner mod læreren er en del af den ambivalens, der udløses af elevernes tænkning og læring (jf. ovf. s. 212f.), og de som sådan er en del af rollens opgave at møde. Realistisk set er det vanskelige og skrøbelige balancer, der skal etableres, og Salzberger-Wittenberg nævner, at *faren for enten at håndtere presset ved at agere selvudslættende eller det modsatte, at søge at have sig over al kritik og ganske dominere relationen, er nærliggende.*

Frygt for elevers kritik og for deres *fjendtlighed* kan føre til, at læreren *søger at undgå at repræsentere de nødvendige læringskrav* til eleverne og i øvrigt betyde, at eleverne ikke lærer at omgås den vrede, jalousi og misundelse, der er naturlig i asymmetriske relationer (Salzberger-Wittenberg 1999: 47).

Frygten for at miste kontrol over eleverne korresponderer med *angsten for at tabe den indre kontrol*, dvs. angsten for ikke at kunne kontrollere sin irritation eller generelt i angsten for at blive emotionelt overvældet (Salzberger-Wittenberg 1999: 47f., Baum 2002). Specielt læreres optagethed af at opretholde kontrol finder Baum så grundlæggende, at den indgår i hans argumentation for, at skolesystemer er så vanskelige at forandre. Også Baum mener, der er tale om både en 'ydre' og en 'indre' og mindre bevidst side af dette problem:

Throughout their careers, teachers worry about maintaining order. The Baltimore City Public School System Discipline Code puts it bluntly: 'All teachers experience degrees of classroom interruptions that they deal with daily' [...] Teachers fear disorder because they doubt they have the physical or moral authority to establish the structure, they want. Such realistic fears, of which teachers are fully aware, are compounded by other anxieties, of which they are less conscious. They fear their own reactions to the students. (Baum 2002: 183f.)

Baum mener, at angsten for at blive emotionelt overvældet skal ses i sammenhæng med aggressive og seksuelle impulser, der er knyttet til de mangeartede fantasier, som elev-lærerkontakten vækker. Almindelige blandt dem vil ifølge Baum være fantasier af ødipal art, fordi såvel autoritet som omsorg indgår i relationen til eleverne. Disse fantasier leder til, at den mandlige lærers autoritet udfordres af drengene, mens pigerne flirter med ham, eller pigerne over for den kvindelige lærer

repeterer 'dramaer', som er ekkoer af mor-datterkonflikter. Omvendt vil den midaldrende lærer måske i højere grad opleve den unge som datter eller en søn med den type ansvar, der er impliceret heri. Baum finder, at der dog er afgørende forskelle på situationen, som den afvikles i familien og i skolen:

At the same time, teachers are not really students' parents. Hence clear definitions of family roles do not constrain relationships, and it can seem more permissible to act on Oedipal impulses in the school. Students' freedom to act on these impulses presents teachers with greater temptations than parents at home. Students may take reassurance from assuming that social norms and laws will limit teachers' responses to what is safe. Yet momentarily teachers may imagine that students are more mature and independent than they really are. (Baum 2002: 185f.)

Normer skal så at sige genforhandles i denne nye kontekst, idet fantasierne har familien som den oprindelige kontekst og kode. Dette skæve forhold forstærkes ifølge Baum, idet samme fantasiindhold i forvejen er under den adolescents stærke omarbejdning, og derfor allerede indgår i serier af relationelle omprøvninger. Baum vil mene, at problemet i kombination med den nødvendige vagtsomhed kan *inducere en paranoiske tendens i organisationen*: lærerne føler ofte, at ledelsen eller det politisk-administrative niveau *forholder* dem løsninger (i form af f.eks. tydeligere regler, kraftigere sanktioner etc.). Og denne paranoiske tendens kan ifølge Baum udgøre et betydeligt moment i, at skoler er vanskelige at forandre.

Den kollusive relation

Det væsentligste i denne sammenhæng består imidlertid ikke i at identificere de forskellige typer af overføringer. Det er derimod at diskutere den emotionelle interaktion, disse afføder.

At stå som realitetens repræsentant i denne asymmetriske relation betyder, at man i tilstrækkelig grad skal være genstand for projektioner uden at respondere på dem med følelser af tilsvarende splittingkarakter. Det forudsætter, at lærerens personlighedsstruktur er domineret af den depressive positions evne til at tåle ambivalens i højere grad, end eleverne forventelig vil være. Men i det omfang, de elevprojicerede, afspaltede introjekter aktualiserer egne dito, opstår det egentlige regressionstryk. Når ønsket om at kontrollere eleven mødes af elevens forestilling om den dominerende lærer etc. Her skal endvidere fremhæves det særlige forhold, at læreren i sit arbejde optræder som leder af en gruppe. Som formel leder af de fælles aktiviteter skal han i gruppen repræsentere omverdenens forventninger. Han vil derfor så at sige være et født objekt for gruppens hele projicerede ambivalens. *I det omfang egne overføringer mod gruppen indgår i resonans med gruppens mod ham, opstår stærke kollusive fænomener.* I afhængighedsgruppen vil ønsket om den beskyttende leder således nærliggende rette sig mod læreren, og indgår der i lærerens ubevidste

forestillinger om voksen-barnrelationen stærke beskyttelselementer, kan læreren således *blive* den leder, der sikrer gruppens krævende medlemmer beskyttelse. Herved lever han på én gang op til egne og gruppens omnipotente forestillinger om at give liv og trøst. I første omgang aflaster dette angsten. I det øjeblik rolleopgavens realitetskrav imidlertid ikke kan holdes på afstand, bliver lederen til gengæld devalueret og mister sin autoritet. I kamp-flugtgruppen kan læreren *blive* den barske leder, der organiserer gruppens overlevelse i en hård verden og som henter sin autoritet nedefra som den paranoisk-gennemskuende, også i forhold til eventuelle svigtende elementer i gruppen selv; her er autoriteten afhængig af lederens evne til at organisere kamp eller flugt, og så længe det lykkes, opretholdes og understøttes også lærerens fantasi om kontrollerende omnipotens; og endelig, i pardannelsesgruppen *forvandles* læreren til den, der med sin karisma lover udfrielse fra den nuværende møje den etc.

Det kollusive forhold vil således indeholde en vis angstfuld ambivalens i det mindste hos læreren. På den ene side vil tilkendelsen af autoritet, beundring osv. umiddelbart være angstlættende og derfor tillokkende også for læreren.⁷⁴ På den anden side vil fænomenets regressive karakter ligge som en latent trussel, dels i relation til det psykodynamiske niveau i form af en stadig uro for, om også gruppens håb til stadighed kan indløses af ham som person, dels i relation til opgaven, idet gruppens karakter af grundantagelsesgruppe vil modvirke indfrielsen af de realitetskrav, der stilles fra det omgivende system.

Jeg vil hævde, at man i *lærernes personlige kompromiser mellem gruppeprojektioners forførende kraft og realitetskravet finder et væsentligt element i forståelsen af, hvad jeg tidligere har betegnet som den personliggjorte rolle* (jf. case-analysen i kap. 2, se s. 109), *men også blufærdigheden om egen undervisningspraksis*. Det er en kendt lærererfaring (jf. noten ovf.), at læreren oplever sig 'forstillet' over for klassen – en oplevelse, der først bliver klar for læreren selv uden for det felt for projektion, der ligger i klasserummet eller for perioden med klassen, eller når læreren bevæger sig ind i andre interaktionsfelter, f.eks. det kollegiale. Oplevelsen kan – vil jeg mene – udløse skamfølelser over for andre voksne (oplevelsen af regression?) og føre til, at undervisningen opleves knyttet til det personlige i betydningen privat (jf. i øvrigt bilag 2, s. 267).

Dette er, vil jeg hævde, et væsentligt moment i lærerens oplevelse af anfægtet autonomi ved øget samarbejde.

⁷⁴ Gymnasielæreren Erik Jerlung leverer et eksempel på gruppeprojektionens styrke i en artikel fra Dansk Noter. Som ung tilkaldevikar bliver han sat til at undervise i et fag, han ingen forstand havde på: "Næste dag kunne jeg faktisk selv undervise, og resten af vikariatet gik helt rimeligt... Hvad var det egentlig, der skete???? [/] Her er de løse ender, som jeg så dem: *Eleverne så noget i mig, som jeg ikke selv kunne se.... Og jeg gav dem noget, som jeg principielt ikke havde....*, men som jeg faktisk erhvervede mig – i hvert fald en del af – i tidens fylde, blot i kraft af den tillid de viste mig." (Jerlung 1996: 59)

Overføring og midtliv

Læreren møder eleven som voksen i et bestemt livsafsnit, hvor bestemte livs- og udviklingshistoriske temaer trænger sig på. Også dette føjer facetter og nuancer til arten og dybden af det sociale forsvar, der er på spil. I nærværende analyse gælder det især den såkaldt 'store generation', der stadig dominerer både lærerværelserne og forsøgs- og udviklingsarbejdet i det almene gymnasium (jf. s. 26ff. samt s. 29). I dette afsnit skal analysen derfor videreføres i to perspektiver, dels i perspektivet af midtlivsproblematikken, dels via en reference til den kulturorienterede analyse, der findes i kapitel 1.

Den kleiniansk-inspirerede psykoanalytiker Elliot Jaques har beskrevet træk i den voksnes personlighedsorganisation, der er karakteristiske for *midtlivet*. Han hævder, at bestemte temaer som følge af ændrede biologiske omstændigheder nu trænger sig på. Blandt dem er, at ens egne forældre nu er gamle hvis ikke døde, eventuelle børn er voksne eller ved at blive det – egen forsvundne ungdom må behørigt begrædes, og egen død trænger sig på som faktum. Jaques mener, at man parallelt hermed kan konstatere bestemte psykologiske forandringer. Det tidlige voksenlivs idealisme og optimisme står nu for at afløses af noget mere kontemplativt. Troen på menneskets iboende godhed erstattes af en accept af eller en indsigt i, at godhed ledsages af had og destruktivitet (Jaques 1965: 305).

Ifølge Jaques hviler det tidlige voksenlivs idealisme på, hvad Klein betegner som manisk forsvar (se Segal 1973: 93), dvs. et forsvar, der ved så at sige at fremture i positioner med tydeligt præg af den paranoidt-skizoide beskytter én mod den depressive erkendelse af den menneskelige ufuldkommenhed og den uundgåelige død. I modsætning hertil må den depressive position som noget afgørende i midtlivskrisen påny gennearbejdes, så ufuldkommenhed og utilstrækkelighed – både andres og egen – kan erkendes, men i en form, som Jaques betegner som 'konstruktiv resignation':

The successful outcome of mature creative work lies thus in constructive resignation both to the imperfections of men and to the shortcomings in one's own work. It is this constructive resignation that then impacts serenity to life and work. (Jaques 1965: 306)

Skal denne konstruktive resignation komme i stand, bør den paranoidt-skizoide objektrelatering overlejes af en depressiv. Lykkes det ikke, vil komplementære fantasier om udødelighed triumfere som modtræk mod død og hjælpeløshed, mener Jaques. Hvor den depressive gennearbejdning kan udsættes i det tidlige voksenliv, fordi fysiologisk, social og seksuel vigør kan indgå i og understøtte et manisk forsvar mod ambivalensen, vil et eventuelt senere forsvar antage mere desperate former. Jaques ser midaldrendes tvangsagtige forsøg på at tage sig unge

ud, deres optagethed af helbred, eventuelle seksuelle udskejelser og overfladiskhed som sådanne forsøg på udsættelse.

Man må forestille sig, at *livslang omgang med adolescente i det siloagtige miljø, der kendetegner institutionaliseret læring i en moderne samfundsstruktur, vil have indflydelse på midtlivskrisens afvikling*. Dels vil den fysiologiske kontrast mellem ung og midaldrende altid være nærværende i miljøet. Men også psykisk vil det særlige miljø byde sig til, idet de generelle overføringstræk indeholder temaer, der i denne sammenhæng kan udgøre en mulighed for udskydelse. Regressive ønsker til læreren om partnerskab i kampen mod en krænkende realitet (jf. s. 216f.) indeholder jo samtidig idealiserende og omnipotente træk – et ønske om, at læreren besidder og bevarer sin styrke og vitalitet. En sådan projektion indeholder ganske vist både frygt (for styrken) og beundring, og hvis læreren ikke blot spejler, rummer og tilbageleverer den, men i stedet inkorporerer den, vil den rimeligvis revitalisere de omnipotensfantasier hos læreren, der nu ellers udfordres i krisen. Som sådan vil *miljøets projektion indeholde et løfte om udsættelse af krisen og derved indgå i en forlængelse af det maniske forsvar*. Behov, der overføres til læreren i form af forventning om trøst, vil vække hjælperfantasier, der indgår i et (manisk) forsvar mod død (idet død ubevidst identificeres med hjælpeløshed). Også en sådan projektion kan udsætte konfrontationen med egen forgængelighed. Elevforventninger til læreren om magisk at lette lærearbejdet og opsuge besværet og uroen ved læring, indeholder ligeledes idealiserende aspekter, der kan understøtte det maniske forsvar f.eks. mod erkendelsen af, at lærerens arbejde på den modsætningsfulde opgave hverken er eller vil blive mere end 'tilstrækkeligt godt'.

Inkorporationen af disse projektionsindhold vil samtidig kunne tildække den misundelse, der er en nærliggende og elementær følge af den midaldrendes omgang med den adolescente unges – ganske vist splittende – livsappetit.

Jaques mener, at han i grelle tilfælde af udsættelse kan konstatere karakterforandringer i retning af arrogance eller stik modsat, selvudslettende ydmyghed:

Retreat from psychic reality encourages intellectual dishonesty, and a weakening of moral fibre and of courage. Increase in arrogance, and ruthlessness concealing pangs of envy – or self-effacing humbleness and weakness concealing fantasies of omnipotence – are symptomatic of such change. (Jaques 1965: 324)

Jeg vil hævde, at netop *ensidigheden i miljøet og i de udfordringer, det giver den midaldrende, kan befordre en sådan reaktion hos lærerne: arrogance ("Hvad nyt vil man kunne lære mig?") eller overdreven ydmyghed ("Vi er til for eleverne...")*. Såvel arrogancen som den selvudslettende attitude vil i så fald være udtryk for et forsvar mod den konfrontation, en egentlig udfordrende relation kunne medføre. Begge

reaktionsmønstre vil have betydning i relation til spørgsmålet om træghed. Den første, arrogancen, mest umiddelbart synlig som direkte modstand mod forandringspresset – en modstand, der dog så skal føres tilbage til andre motiver end de artikulerede. Den anden, opofrelsen, som en tendens til at kaste sig ud i projekter i forsøg på at ophæve ethvert konfliktindhold i relationen mellem lærere og elever – dvs. opfatte sig som elevernes advokater mere end som den fagprofessionelle, der må arbejde i det dilemmafylde spændingsfelt mellem elevernes behov og den samfundspålagte opgave.

Begge sider kan spores i den debat, der som en reaktion på det omfattende undervisningsdifferentieringsprojekt kløvede gymnasielærergruppen i midt-halvfemserne (se bilag 1 s. 260) – ikke mindst i de beskrivelser, de to parter gav af hinanden. Jeg vender tilbage hertil nedenfor.

Den store gymnasielærergeneration og lærer-elevsamspillet

Tidligere fremsatte jeg det synspunkt, at de pædagogisk-metodiske opskrifter i PEEL- og AFEL-bølgen samtidig fungerede som håndteringsopskrifter i behovet for en ny forhandling af den pædagogiske relation (kapitel 1). Aftraditionalisering og individualisering – parallelt med øget samfundsmæssig institutionalisering af den individuelle biografi – implicerede, hvad Ziehe benævner en ny, refleksiv baggrundsviden. De ændrede vilkår for lærerarbejdet, dette medførte, var (og er) især mærkbart for den gymnasielærergeneration, der blev ansat ved den store gymnasieudbygning i 1970'erne, jævnfør den tidligere analyse (s. 26ff.).

Jeg har i det foregående refereret Jaques for hans syn på midtlivets aktualisering af kravet til individet om 'konstruktiv resignation', og jeg har søgt at sandsynliggøre, hvordan samspillet med de adolescente elever for gymnasielærerne vil betyde en udsathed for, hvad Jaques med Klein kalder et manisk forsvar herimod. Nu er den selvfølgelighed, hvormed Jaques omtaler midtlivet, præget af, at artiklen er udgivet i 1965. Beskrivelsen af normalsituationen med den etablerede familie, med de store børn, det afsluttede karriereforløb i 40-årsalderen refererer især til 1950'ernes industrisamfund. Øget individualisering implicerer en ny 'mulighedshorisont', hvor 50ersamfundets grænser bliver synlige som konvention – det stof, der stilles til rådighed i den fælles tydning af betingelserne, er siden blevet mere differentieret.⁷⁵ Parallelt med den øgede mulighedshorisont påpeger Ziehe imidlertid risikoen for en social afsnøring – en strategi, der aflaster ambivalensen ved den samfundsmæssige frisættelse af individet (jf. s. 24). Det vil være værd at diskutere denne risiko specielt med henblik på den store lærergeneration i den sene midtlivsfase.

⁷⁵ Dette nuancerer den bastantheit, der kan ligge i en psykologi bygget op over livsafsnit, men anfægter for mig at se ikke analysen af forgængeligheden som grundlæggende livsomstændighed.

Jeg har beskrevet, hvordan ændrede arbejdslivsperspektiver, uddannelse og uddannelsens indhold af universalistisk tænkning går op i en højere enhed for generationen - af Henrik Kaare Nielsen kaldt "en omfattende identitetsmæssig ekspansionsoplevelse" (se s. 28), hvor frigørelse og autoritetsopgør var centrale elementer. Dette kan lede til mindst tre ting: *For det første* kan det tilføre det, Jaques kalder den konstruktive resignation, en særlig vanskelighed; *der vil være et væsentligt og selvbekræftende livsafsnit at tage afsked med, hvor der tillige vil være et stort moment af individuelt og kollektivt erfaringsammenfald*, og hvor det vil være muligt at konstruere historiske og kulturelle fortolkningslinjer, hvori generationen er 'historisk subjekt'. *For det andet* kan det gøre *den autoritetskonflikt, der ligger i overføringen fra den adolescents 'anden individuation' til læreren, særligt vanskelig at møde* (jf. ovf. s. 218). Succesen i generationens autoritetsopgør kan meget vel betyde, at den nuancering af relationen til og forsoning med 'det besejrede objekt', der normalt finder sted, i denne generations tilfælde ikke i samme grad har forekommet subjektivt nødvendig. Det skyldes, at autoriteten i den form, den antog, allerede på den tid var ved at være out-dated af samfundsmæssig-økonomiske grunde (jf. s. 28). Endelig, *for det tredje, har denne store generation bl.a. i forlængelse af den fælles 'antiautoritære' erfaring faktisk både forestået og gennemført en løbende modernisering af en gymnasieskole, der har været tilstrækkelig ud fra en omverdens-legitimitetsbetragtning. Først med gymnasiereformen i 2005 kan det almene gymnasium siges at være kommet under egentlig pres angående udvikling 'fra oven'*.⁷⁶ Også dette kan understøtte en selvbevidsthed, som knap vil have samme vilkår f.eks. i de erhvervsgymnasiale uddannelser, der i samme tidsrum har været underlagt talrige udefrakommende reformer og kritik fra eksterne aktører. Også af den grund vil det være relativt let for generationen at opretholde grandiose elementer i dens kollektive selvbillede, og også af den grund vil en gennemarbejdning af den depressive position til 'konstruktiv resignation' muligvis være vanskelig.

I 1996 fandt en bemærkelsesværdig og særdeles emotionelt ladet debat sted i Gymnasielærerforeningens blad *Gymnasieskolen*. Den omhandlede pædagogik – lidt uvant for bladet, som en deltager syrligt bemærkede (Grunnet 1996). Debatten var en reaktion på den pædagogiske modernisering, midtialvfemsernes PEEL- og AFEL-bølge var et led i, og fløjene delte sig i angribere og forsvarere af denne modernisering. Debatten var bemærkelsesværdig for det første ved dens store

⁷⁶ Mange elementer i gymnasiereformen kan dog stadig ses i forlængelse af det universitetsoprør, der kendetegner en del af erfaringsfællesskabet, og dermed i forlængelse af den store generations kritik af uddannelsens traditionelle struktur – jeg tænker her på tværfagligheden og undervisningsformer med høj deltagerstyring, der var et væsentligt element i bl.a. Herlev-forsøgene (Bryld m.fl. 1990: 199f). Billedet er dog langt fra entydigt. Andre elementer i reformen (styrkede ledelsesbeføjelser, det øgede strategiske aspekt etc.) såvel som hele den socialpartnerideologiske drivkraft bag reformen (jf. kap. 1), vil byde disse erfaringer imod. Et forvirrende element for generationen er, at den kritiske holdning, der var gennemgående i 70erbevægelsen og i 1989-reformens læseplaner, nu i et vist omfang er inkorporeret i den kompetenceprofil, der ønskes af den færdige student, bl.a. ud fra en argumentation om det fremtidige erhvervslivs behov.

resonans i gymnasielærerkredse og for det andet ved dens stærkt kløvende funktion. Kun få søgte at bygge bro mellem de to positioner. For det tredje var debatten bemærkelsesværdig ved dens særdeles polemiske, ironiske og sarkastiske tone og ved dens (med få undtagelser) iøjnefaldende fravær af analyse (se bilag 1 s. 260). I psykodynamisk perspektiv vil man kunne hævde, at den stærke emotionalitet så at sige blokerede for en gensidigt undersøgende holdning, og det er nærliggende videre i samme perspektiv at forstå den stærke kløvning af gymnasielærergruppen (der også bemærkes af flere at debatdeltagerne) som en følge af UVD-projektets 'praktiske kritik' af en etableret og hidtil tilstrækkelig succesfuld praksis, som opleves at have kunnet sikre uddannelsens legitimitet i omverdenen. Udtrykkets personorientethed, dets voldsomhed og arrogance og dets mangel på analyse ser jeg som et udtryk for tendenser i retning af den sociale afsnøring, som socialhistorisk har været muligt for den generation: Den succes, generationen har haft mulighed for at opleve som nøgledeltager i den omfangsmæssige udbygning og indholdsmæssige udvikling af den flade gymnasieorganisation især frem til sidste halvdel af 1980'erne, har i samspil med mere socialpsykologiske og udviklingspsykologiske momenter kunnet indgå i et særligt mønster ikke uden grandios selvbekræftelse.

4.4 Undervisningen som social organisering af forsvar

Omdrejningspunktet i det psykodynamiske perspektivs tilføjelse til analysen af forandringstræghed ligger i, at forestillinger fra usamtidige, subjektive erfaringslag interfererer med læreres og elevers intentionelle handlinger. Til trods for, at lærere og elever indtager forskellige, målrationelt definerede roller, bliver de uforvarende aktører i 'hinandens subjektive dramaer'. Jeg har vist, hvordan gensidige overføringer faktisk kan indgå i et resonans- eller kollusivt forhold, dels som følge af at almene, ubevidste elevforhåbninger til læreren kan indgå i lærerens ubevidste forestillinger om sig selv eller om relationen mellem sig og eleverne, dels som følge af hvordan adolescente unge og midaldrende voksne ubevidst kan tematisere forhold og udfylde komplementære behov hos hinanden. Derved udsættes den rationalitet, der knyttes til systemets hovedopgave, for et regressionstryk. Bion, der gjorde tjeneste i den engelske hær under anden verdenskrig bl.a. som chef for en tank, citeres for, at han faktisk ikke ser den store forskel mellem en sådan lederpost og arbejdet som psykoanalytiker – i begge tilfælde skal man kunne holde hovedet koldt under beskydning. Et lignende krav synes ifølge denne analyse at være en forudsætning for at lykkes som lærer.

Jeg har endvidere nævnt, hvordan systemers organisering kan opfattes som forsøg på at modvirke følgerne af presset på rollegrænserne (se ovf. s. 205ff.). Den eksisterende struktur kan opfattes som et kompromis mellem progressionspresset i

relation til den målrationelle opgave og et psykodynamisk regressionspres, der er følgen af angsten og uroen ved konfrontationen med opgavens mange beslutninger, sådan som Menzies-Lyth viste det. I kapitlet her står nu tilbage at analysere undervisningsaktiviteten i dets strukturelle aspekt i lyset af dette synspunkt om social organisering af forsvar.

Ritualisering, som Hirschhorn opregner som den mest eksternaliserede af tre former for socialt forsvar (jf. ovf. s. 207), kobles lettest og mest umiddelbart til undervisnings- og organisationsstrukturelle forhold. På den anden side er ritualet ifølge Hirschhorn ofte også det vanskeligste at forstå i sin egenskab af forsvar – det vil kunne rationaliseres eller blot forekomme 'naturgroet' i en sådan grad, at det kan være vanskeligt at se dets forbindelse med systemets psykodynamiske felt. Ikke desto mindre vil jeg hævde, at *ritualet er særdeles virksomt, og at dets karakter af socialt forsvar har ganske stor forklaringskraft, når det drejer sig om træghed i forbindelse med forandringsprocesser i skoleorganisationer.*

Det handler på ét niveau om undervisningens rutiner, eller rettere *lærerens* etablerede undervisningsrutiner i klasseværelset. I den reformpædagogiske tradition tales der ofte om at etablere nærhed til eleven. Set fra den vinkel, jeg her har anlagt, vil man i stedet skulle tale om en *tilpas distance og om distanceskabende mønstre*, idet fraværet af distance øger risikoen for den sammenfiltrering af roller, der nærliggende er en følge af de gensidige ønsker og håb i relationen (den kollusive relation). Den asymmetri, der knytter sig til rolleopgaven, forudsætter opretholdelse af rollens grænser, som igen markeres ved handlinger med baggrund i rollens autoritet. Undervisning set som strømme af rutiner ses i dette perspektiv som ritualiseringer, der stabiliserer situationen for eleverne og læreren selv. Den gør den genkendelig som en undervisningssituation for deltagerne (jf. s. 191). *Lærerens formåen til bestandig kalibrering af aktiviteten – tempo og stofmæssig progression, sekvensering af lektionen, skift mellem kollektive og personlige henvendelser, i det hele taget skiftene mellem såkaldt 'høj' og 'lav' styring (Raae 1994: 147) – signalerer samtidig systemets og aktivitetens rolle- og autoritetsfordeling og improviserer dermed en balance mellem nærhed og distance. Undervisningsrutinerne er en kæde af initiativer, der kan modificere fragmentationspreset i de (objektive) rolle-uklarheder og i det handlepressede miljø og som samtidig indgår i en afbalancering af regressionstrykket ved de gensidige overføringer.*

Omvendt er det grunden til, at forandringspres, der rækker helt ind i lærerens ritualisering af undervisningen, møder så stor træghed. Nye arbejdsformer, der implicerer øget elevselvstyring af arbejdsprocessen, vil således stille alternative krav til læreren. Arfwedson hævder, at i forbindelse med valg af metoder "kommer den individuelle lärarförmågan in med full kraft" (Arfwedson 1994: 113), hvorfor det ifølge Arfwedson vil være urimeligt at opfatte det, der lykkes for nogle lærere, som en rimelig norm for alle lærere. Arfwedson begrundet det sådan:

Når læreren vælger arbejdsform vælger hon/han alltså samtidigt den kontekst som formar hennes/hans handlingar. Ju fler elevvalda aktiviteter, ju mer komplex 'social scen', desto større bliver behovet av lärarkontroll (Arfwedson 1994: 113).

Arfwedson antyder med andre ord, at lærerens valg og praktiske mestring af arbejdsformer stikker dybere end teknisk viden og synes at hænge sammen med andre og mere subjektive kapaciteter. I lyset af det ritualbegreb, som Hirschhorn anvender, giver dette mening: *Man kan anskue valg og strukturering af aktiviteter i forlængelse af deres evne til at modulere lærerens eksponering for gruppens projektive pres.* I dette perspektiv, jeg anlægger her, bliver *undervisning med andre ord anskuet som strømme af rutiner i en struktur, der parallelt med at formgive den intentionelle aktivitet producerer en aflastning af det regressionspres, der ellers får læreren til at træde tilbage fra sin rollegrænse.* Rutinerne skydes så at sige ind mellem elever og lærer og hjælper til med at bringe parterne på så tilpas afstand af hinandens overførte virkelighed, at angsten og uroen kan udholdes, og opgaven objektiveres.

Det drejer sig således for læreren om at etablere et rutinerpertoire både med henblik på en passende dosering af realitetskravene over for eleven (jf. Winnicotts begreb om overgangsområdet, se s. 213) og med henblik på selv at kunne opretholde en tilstrækkelig rolig receptivitet i det projektive miljø. Skal det sidste imidlertid lykkes, må han kunne imødegå presset fra de overførte ønsker ved at tilføre situationen aflastende struktur. Jeg forstår spørgsmålet om 'at finde sin form' i lyset heraf. At finde sin form, som den empiriske analyse viste var så centralt for lærerne (jf. s. 106), bliver derved et balancespørgsmål, der i denne analysevinkel kan sammenlignes med *det neurotiske kompromis, dvs. et kompromis mellem lærerens psykiske konstitution og det ydre regressionspres – et kompromis, der kan afdæmpe den ambivalens og uro, som den overføringsprægede lærer-elevrelation udløser i læreren.* Dette kompromis kommer ikke nødvendigvis i stand som følge af bevidste og intentionelle overvejelser, snarere ved en erfaringsmæssig kalibrering, hvor læreren oplever, at de handlinger, han foretager, faktisk 'fungerer' i henhold til de forestillinger, han måtte have gjort sig (jf. den brug af ordet, der så var genkommende i analysen i kapitel 2, se s. 106). I alle tilfælde vil formens rutiner således virke som ritualer, der som socialt organiseret forsvar griber regulerende ind og 'depersonaliserer' relationen (jf. ovf. s. 208) – i en sådan grad, at læreren som tank-chefen kan holde hovedet tilstrækkeligt koldt. Derved understøtter kompromiset lærerens rolleautoritet.⁷⁷

Når det 'at have fundet sin form' som et afgørende spørgsmål for lærerne betragtes som et sådant kompromis, har det videre betydning for forståelsen af

⁷⁷ I modsætning til Hirschhorn ser jeg ikke ritualisering som alene defensivt, jf. i øvrigt min diskussion af Menzies-Lyths analyse s. 199 og om Hirschhorns begrebsudvikling s. 208. Ritualisering ses som et nødvendigt træk i senmoderne organisationer og i *human agency*.

organisationens kultur og struktur. Det vil således tilføje spørgsmålet om de fagprofessionelles autonomi, som analysen tidligere har kredset om, en ny dimension set i relation til det forrige kapitels organisationssociologiske analyse. *Det bliver nu muligt at forstå, hvorfor autonomispørgsmålet bliver så grundlæggende for lærerne og i det analyserede tilfælde i kapitel 2 nærmest tillægges symbolsk karakter (se s. 102ff.): klasserummets krydsende overføringer betyder, at lærernes relation til eleverne tilføres en emotionel ladning, der bestandigt truer med at bringe løsningen af hovedopgaven på afveje. Fordi elevoverføringen resonans i læreren afhænger af det enkelte 'elev-selvs' struktur er den balance, der indgår i lærerens angsthåndtering, individuel og specifik – og skønt ubevidst, influerer den på den enkelte lærers erfaring med 'sin form'. Læreren vil så at sige være henvist til *at prøve sig frem* efter, hvad der 'fungerer' (jf. Lorties begreb om læreres pragmatiske præsentisme, s. 189). *Da formens bevæggrunde unddrager sig bevidstheden og i øvrigt indeholder et forsvar mod regressive elementer, kan det for det første være vanskeligt og for det andet (i det omfang det lader sig gøre) urovækkende at forhandle med eventuelle samarbejdspartnere.*⁷⁸ Jeg vil hævde, at det er erfaringen af formen som et sådant kompromis, der i interviewmaterialet skildres som det personlige, i betydningen private, i undervisningen og som *tilfører diskussionerne om autonomi den emotionelle ladning.**

Jeg vil hævde, at man ligeledes kan forstå kulturens emfatiske begreb om faglighed som et symbolsk-strukturelt udtryk, der understøtter den sociale angsthåndtering. Betonningen af den faglige lærer og den faglige relation virker grænseafklarende alene ved opdelingen i specialiserede fag. Allerede herved fordeles lærer-elevkontakten og aflaster relationen, på samme måde som Menzies-Lyth kunne konstatere, at fordelingen af patienterne på de mange og de særlige organiseringer af plejerutinerne på det undersøgte hospital virkede angstdæmpende. Hvor således Mintzberg talte om fagbureaukратиets specialiseringstendenser i forlængelse af en almen videnskabelig specialiseringslogik (jf. s. 144), vil man i dette psykodynamiske perspektiv kunne tale om specialisering som aflastning af rollegrænser. Endvidere må man forestille sig, at undervisningsrutiner formeret om reproduktion af eksempelvis faglige viden vil være enklere, mindre diffuse og dermed mindre angstprovokerende frem for undervisningsrutiner, der skal facilitere elevernes selvstændige og kritiske tilegnelse – jævnfør Wilson om vidensudviklingen i overgangen fra det før-industrielle til det industrielle samfund (se s. 195). *Jo mere præcise og konkrete mål for lærernes aktiviteter, der kan angives i faglige regulativer, i jo højere grad kan opgaven specificeres, hvorved lærerens valg kan legitimeres og aflastes for autoritetspres.*

⁷⁸ De supervisionshåndbøger, der er udgivet til lærere, er da også voldsomt stærkt omsorgsorienterede i den 'setting', man foreslår – givetvis et forsøg på at modvirke denne uro. Se f.eks. Baandrup & Madsen (1994), Andersen & Peterson (1995).

Kompetencepædagogikken, undervisningsudvikling og socialt forsvar

Det er i konfrontationen mellem kompetencepædagogikkens forandringspres på undervisningen og den individuelt praktiserede fagligheds rutinestrømme, at undervisningens karakter af social organisering af forsvar bliver synlig.

Forandringspressets *indgribende* karakter betyder, at der nu lægges op til forandringer i måden, hvorpå der undervises (jf. s. 65), dvs. i lærerens individuelt udviklede rutiner og de mønstre, disse kombineres i. Med forandringspressets *omfattende* karakter menes, at forandringspresset nu sætter sig igennem som en nødvendighed på organisationsniveau, dvs. hvad der vedrører organisationens samlede overlevelse. *Forandringerne vil derved gribe ind i undervisningens organisering både på klasserumsniveau og på tværs af dette og derved omdanne omfattende dele af den etablerede ritualisering. Derved frisættes den angst, der er bundet heri. Fordi lærerens strømme af rutiner altså har en funktion med andre formål end den formelle opgaveløsning, vil forandringspresset mødes af træghed, som har angstafbødning som motiv.*

Vender vi os mere konkret mod, hvilket typer forandringer, kompetencedagsordenens undervisningsmodernisering afsætter, er det tydeligt, at dens forandringspres på den gymnasiale undervisning reaktualiserer William Kilpatrick's og Ellen Pakhurts Dewey-inspirerede kritik af den traditionelle skoleundervisning (se f.eks. Grue-Sørensen 1966: 238ff.), om end som sagt afsættet er ganske anderledes. Skolernes organisation af undervisningsaktiviteterne (fagspecialisering og tidsinddeling) kritiseres for både at hindre den nødvendige faglige problemorientering og for ikke at sætte eleverne i stand til selv at styre den komplekse læringsproces. I kompetenceudviklingsperspektivet skal undervisningsformerne udvikles, så der forekommer større islet af gruppebaseret og problembaseret projektarbejde. Disse rutineforandringer indebærer både forskydninger i relationerne mellem lærer og elev og mellem lærerne indbyrdes.

Forskydninger i relationen mellem lærer og elev: Eleverne skal mere selvstændigt, end det er tilfældet i dag, definere problemer og løse opgaver individuelt og i grupper. Dette vil flytte lærerens styringsmuligheder i retning af indirekte styring (styring ved rammer etc.), ligesom det vil forudsætte større tidsenheder. Sådanne organiseringsformer vil umiddelbart påvirke undervisningens aktivitetsstrukturer og rutiner i mere diffus retning, nemlig med det mål at facilitere elevernes erfaring med *selvstændigt* at etablere funktionelle roller og relationer. *Rummet for forhandling om undervisningen åbnes herved, og lærerens mulighed for at aflaste sin autoritet på bureaukratisk vis opadtil aftager. I stedet eksponeres lærerens autoritet 'indefra' yderligere, en subjektiveringstendens, som Ziehe i sit modernitetsanalytiske perspektiv i forvejen nævner som et overgribende fænomen (jf. s. 23). Derved øges regressionstrykket og*

feltet for projektive identifikationsprocesser mellem eleverne indbyrdes og mellem elever og lærer.⁷⁹

Set fortrinsvis *i den lærersubjektive synsvinkel* er forskydningen i den autoritetsforvaltning, som er konsekvensen af intentioner om 'selvstændiggørende læring', ikke uproblematisk. Undervisning med sådan 'lav' eller indirekte lærerstyring har et større islæt af vejledning og 'coaching', som vil udfordre nye sider af rollen og specielt personen. Salzberger-Wittenberg nævner således, hvordan faget af lærere anvendes som distanceskaber, i det tilfælde læreren frygter den nære relation. "He may be rather theoretical in his approach to students and adopt a cold, distant manner." (Salzberger-Wittenberg 1999: 48). I tilfældet vejlederen, der skal forholde sig til såvel faglighed som gruppeproces, den faglige kontakt med andre ord suppleres med interaktionsformer, der involverer en anden form for autoritet, etableret på baggrund af langt vanskeligt konkretiserbare psykiske kvaliteter. I den modsætningsfyldte vejledning af eleven, der skal lære at agere 'selvstændigt lærende', skal læreren kunne rumme de projektive følger af den nervøsitet, elever vil opleve ved ikke at være underlagt en klart markerende og styrende autoritet; som vejleder skal han kunne lytte sig frem til den enkeltes eller smågruppens problem etc. Denne mere differentierende tilgang til eleverne vil på godt og ondt få deres individualitet til at fremtræde stærkere sammenlignet med klasseundervisningen. *Man må antage, at en øget konfrontation med elevers individuelle mestring af angst og uro til en vis grad modvirker den nærliggende depersonalisering i arbejdet, men på samme tid eksponerer læreren yderligere for projektive processer og alt andet lige tillige vil knytte mere tvivl og skyld til de situationer, hvor læreren nødvendigvis må tage beslutninger for 'klassen som helhed'.⁸⁰*

Set fortrinsvis *fra elevsiden* vil den nye og mere diffuse læringssituation udløse en anden form for uro hos eleven, end det kendes fra den traditionelle klasseundervisning. Man må forestille sig, at lærerens tilbagetræden fra den traditionelt styrende underviserrolle vil frisætte den angst, der kunne bindes af magt- og kontroloverføringer (jf. s. 217), eller angst, der bindes ved at tillægge læreren alvidende evner (jf. s. 217). Lærerens mere uigennemskuelige omgang med autoritet og magt vil forventeligt pirre til de aspekter af elevoverføringen, der frygtes af lærerne, nemlig fjendtlighed og kritik.

⁷⁹ Jeg vil hævde, at markedet for den strøm af opskrifter på styring af projektorganiseret arbejde, der er opstået i de senere år, kan forstås på denne baggrund, idet man vil kunne anskue opskrifterne som kompenserende struktur til den mere diffuse relation, ganske jævnfør PEEL- og AFEL-diskussionen i kapitel 1 (se s. 31).

⁸⁰ Lærere fra forsøgs- og udviklingsprojekter i forbindelse med undervisningsdifferentieringsprojektet kan således berette om, hvordan individuelle interviews af nye hf-studerende om deres faglige og sociale forudsætninger for uddannelsen i forbindelse med et undervisningsdifferentieringsprojekt kunne få som konsekvens, at det var vanskeligt for læreren efterfølgende at stille 'de nødvendige krav' (Lektor Poul Milters, Gentofte HF-kursus, mundtlig information, bekræftet febr. 2004)

Forskydningen af relationer mellem lærerne indbyrdes: Kompetencedagsordenen og oversættelsen af den til den gymnasieundervisnings former, har endvidere konsekvenser for relationerne mellem lærerne indbyrdes. De ændrede undervisningsformer, problemorienteringen og nye tilrettelæggelsesformer vil fordre et nøjere samarbejde mellem de implicerede lærere, men også en afhængighed, der kan være belastende. Dette findes der allerede vidnesbyrd om fra skoler, der er indgået i forberedende forsøg (Raae & Abrahamsen 2004: 45f.). Så vidt jeg kan se har dette spørgsmål to vigtige, forbundne sider i psykodynamisk henseende.

Dels gør presset på den traditionelle fagbureaukratiske struktur det individuelle 'neurotiske kompromis' mellem konstitution og regressionstryk vanskeligere. Den traditionelle strukturs faglige specialisering nødvendiggør kun i ringe grad koordination ved gensidig tilpasning blandt organisationens medlemmer – koordinationen foregår for en stor dels vedkommende på forhånd via den standardiserede fagkyndighed (jf. Mintzbergs beskrivelse af den fagbureaukratiske struktur i kap. 3, s. 142ff.). Den faglige specialisering udbygges endog i gymnasieskolen med en organisatorisk opdeling – hvert fag sin lærer og sine særskilte timer for den enkelte klasse. Omkostningssiden er selvfølgelig lærerjobbets ensomhed, men den praksis, den individuelle lærer bygger op om sin undervisning, undgår samtidig den belastning, det er, at den individuelle praksis skal indgå i kollegial forhandling. *Ved det øgede samarbejde i klasseteam, ved teamplanlægning og teamundervisning, vil nye kompromiser skulle indgås, der på det rationelle niveau omhandler saglige fagligt betonedede valg, men som tillige omhandler dynamikken i og organiseringen af det individuelle forsvar.* De individuelle kollegiale rollegrænser kan i den nye situation ikke i samme grad kan aflastes af 'objektive faglige grænser', understøttet af eksterne faglige netværk. Således åbnes de kollegiale relationer også for forhandling i nye og bredere dimensioner, idet det bliver tydeligt, at ikke blot faget, men den individuelle og subjektivt begrundede faglige praksis adskiller. I det skolekonkrete nedslag var dette en vanskelighed, formuleret ved det metaforiske krav om samstemmende 'kemi' som forudsætning for teamformering (jf. s. 103). Disse forandringer vil forventeligt frisætte angst – i hvert fald indtil nye kompenserende rituelle strukturer eller andre håndteringsformer er oparbejdet.

Dels – og forbundet med det ovenstående – etablerer den fagbureaukratiske struktur enkle zoner for kollegialt samvær. På skoler, der drives efter princippet én lærer, én klasse er det muligt at trække anderledes grænser mellem det individuelle og det kollektive. Undervisningen er zonen for ikke-indblanding. Arbejdsrelaterede kollegiale diskussioner foretages uden for denne og kan foregå relativt uforpligtende, for konklusion drages af den enkelte med konsekvens for den enkelte – jf. Gottliebs og Hornstrups begreb om individualiseret konsensus (se s.

84). Dette organisationskulturelle særpræg præsenterer sig i lyset af det organisationsmæssige forandringspres som et problem i henseende til manglende forpligtelse over for fælles mål. I lærerteamet vil den fælles forpligtelse øges i forbindelse med det kollektive undervisningsansvar, og de individuelle grænser mellem gruppens medlemmer vil være mere porøse som følge af den forskydning, der finder sted fra den standardiserede fagkyndighed i retning af medlemmernes reelle kvalifikationer i relation til den givne, fælles opgave. *Man må antage, at ambivalensen mellem gensidighed og afhængighed og prisgivethed øges med konsekvenser for 'tætheden' i teammedlemmernes gensidige projektive identifikationer.* Rivalisering og misundelse vil antagelig ikke kunne imødegås i teamorganisationens flydende struktur på samme måde som i den faste strukturs formelle fordeling af magt, hvilket vil betyde subjektivering af de professionelle relationer. Dette frigør angst, der dog vil kunne bindes igen måske i andre og knap så eksternaliserede former for socialt organiseret forsvar, uformelle strukturer såsom skjulte koalitioner (jf. s. 207). Også her vil spørgsmålet om 'kemi' trænge sig på.

Man må derfor forestille sig, at *med den ændrede sociale organisering af forsvar vil centrale spørgsmål i lærergruppen tematiseres om in- og eksklusion i henseende til de nye organisatoriske gruppedannelser.*

Men hensyn til forandringer i lærernes indbyrdes relationer skal endvidere nævnes forhold vedrørende indbyrdes autoritetsfordeling. At lærerteamet formelt er en flad struktur, betyder ikke, at der ikke forekommer forhandlinger om autoritet i gruppen. Disse vil endog øges, idet teamet er et organisationselement, hvor magt ikke er abstrakt og formelt givet, men ideelt set er afledt fra den autoritet, det enkelte medlem har i relation til gruppens hovedopgave her og nu. Ledelse i betydningen formel ledelse synes i teamsammenhæng mest at komme på tale i form af indirekte ledelse, i rollen som 'teamcoach' (Bakka og Fivelsdal 2000: 103). Organisationsformens magt- og autoritetsforhold vil derfor være mere diffuse, og utryghed kan derfor være svær at aflaste. Men to særlige forhold gør sig gældende i gymnasiets organisation: *for det første* skal teamet fungere som element i en struktur, der, som den offentlige institution gymnasiet er, ikke uden videre kan ændre på sine grundlæggende bureaukratiske træk (jf. s. 147ff.). Der vil derfor let opstå en bestemt *modsatning mellem på den ene side et behov for formelt at kunne adressere et ansvar, over for på den anden side det organisationsmæssige behov for en bevægelig struktur, hvis konkrete udformning følger den aktuelle opgave.* *For det andet:* Teamet fungerer i en skoleorganisation, hvor autoritet traditionelt tilføres fra kilder, der ikke uden videre er organisationens formelt autoritetsgivende. Autoritet tilskrives således ofte lærere efter målestokke, der refererer til faglige netværk eller til elevtilfredshed, jf. Mintzbergs analyse af de fagprofessionelles orientering (s. 145) og Lorties analyse mere specifikt af læreres (s. 189). Jon Stokes (jf. s. 210) og Gerhard Wilke (Wilke 1995: 1ff.) konstaterer, at i sådanne flade eller diffuse strukturer vil

autoritetskonflikterne skifte form. *De autoritetskonflikter, der ses i mere patriarkalske strukturer, og som følger mere stabile brudflader markeret af strukturens lagdeling, afløses af skiftende konflikter, der minder om rivalisering og jalousi i søskendeflokken.* Et eksempel herpå findes i casestudiet, hvor en yngre kollega må opgive sin teamledelsesfunktion som følge af rivalisering fra ældre og mere fagligt erfarne kolleger – indtil denne yngre kollega understøttes af en erfaren kollega (se s. 115f.).

Relationen mellem lærer-elevrelationen og lærernes indbyrdes relation: Endelig skal sammenhængen mellem lærer-elevrelationen og lærernes indbyrdes relation nævnes. *Et øget lærersamarbejde vil sandsynligvis gøre misundelse og jalousi af den art mere nærværende i den kollegiale relation.* Jeg vil hævde, at vanskeligheder med at få team til at fungere blandt andet kan forstås her ud fra: Lærer-resonanser på elev-overføringer vil i vidt omfang være bestemmende for den umiddelbare stemning i klassen. Går læreren ind i den projektive identifikation, dvs. i højere eller mindre grad kropsliggør de ønsker, de bagvedliggende elevfantasier implicerer, vil der umiddelbart forekomme en angstlættelse. Ganske i modsætning til den organisationskulturelle værdi blandt lærerne, at 'vi som lærere alle er lige', vil elevernes *umiddelbare* oplevelse af lærerens kvaliteter afhænge af tilbøjelighed til at indgå i en sådan kollusiv relation. Sammenholdt med, at de læreroplevede belønningsstrømme i organisationen i høj grad udgår fra eleverne (se s. 189), vil et teamsamarbejde mellem lærere, der i forskellig takt og grad indgår i lærer-elevkollusioner, nærliggende udløse teammedlemmers misundelse og jalousi i det nære samarbejde om klassen. Enten vil læreren blive i stand til at øge sin beherskelse af egen ambivalens ved elev-overføringen, eller også vil der opstå alternative strukturer i det sociale forsvar – uformelle gruppestrukturer, der som ritualer, koalitionsdannelser eller særlige gruppementaliteter kan 'binde' uroen.

Den 'undervisningsmodernisering', der er ét af forandringspressets aspekter, tilfører med andre ord lærerarbejdet en række elementer af det, der tidligere er benævnt som det senmoderne arbejdes 'åbenhedskultur' – men også dets øgede sårbarhed (jf. s. 209). De strukturer, der koordinerer læreraktiviteterne om undervisningen, reguleres i højere grad ved gensidig tilpasning frem for ved objektiv standardisering (den faglige specialisering), men også de nye typer aktiviteter, der involveres i selve kerneydelsen, synes sværere at ritualisere. Alt i alt involverer strukturer og aktiviteter i højere grad lærernes subjektivitet, idet rollegrænser og autoritet *bestandigt* udfordres og lokalt må genkonstitueres. Analysen peger på, at en sådan dynamisering i det mindste i en overgang frisætter angst.

4.5 Konkluderende

Analysen viser, hvordan lærerens rutine kan anskues som en helhedskonstruktion, der giver tilstrækkeligt pragmatisk perspektiv på den fragmenterede rolle og det handlepressede miljø, der er karakteristisk for undervisning. Derved peger analysen på et 'arbejdets strukturelle imperativ', der modvirker organisationsmæssig styrbarhed.

Disse resultater underbygges i den psykodynamiske optik. Det vises her *på den ene side*, hvordan lærerpraksis, forstået som improviserende strømme af rutiner, kan beskrives som ubevidste valg, der modvirker det pres, som kollusive relationer mellem lærere og elever udgør på rollens opgaveløsning. Her opfattes den konkrete lærerpraksis's aktiviteter som særlige interaktionsstruktureringer, ritualiseringer, der indgår i et subjektivt, socialt organiseret forsvar mod med den urovækkende ambivalens, realitetspresset afføder i den særlige undervisningssituation.

Men netop derved understreger analysen sammenhængen mellem lærer-elevrelationen, undervisningsaktiviteten og lærerpersonen – den viser, hvordan disse elementer indgår i en kompleks systembalance, hvori imidlertid elevs og læreres gensidige ubevidste forventninger, medført fra andre systemsammenhænge, har afgørende indflydelse. Interaktionen i den konkrete aktivitet kan følgelig ikke målrationelt afledes fra organisationens formelle hovedopgave.

På den anden side viser analysen, at netop undervisningsmoderniseringen, som er det ene af aspekterne af forandningspresset mod gymnasieskolen, rækker ind i disse balancer i hele feltet fra undervisning til organisation. Analysen viser, at såvel relationen mellem lærere og elever og mellem lærerne indbyrdes forandres af dette pres. Denne dynamisering af 'traditionel undervisning' og dens organisation betyder, at eksternaliserede udgaver af forsvarsorganiseringerne derved især står for skud.

Det vil med andre ord betyde, at den sociale organiseringsform af forsvar, som indgår i lærerens nu individuelt udviklede praksis, må ombrydes. Dette 'frisætter' angst, der så at sige leder efter andre forsvarsformer.

Analysen underbygges af Menzies-Lyths iagttagelser:

Detta förefaller ha nära samband med de upplevelser som många människor, inklusive många socialvetare, haft när de försökt genomföra eller underlätta en social förändring. Anvisningar och planer för förändringar som verkar högst ändamålsenliga ur rationell synpunkt blir ignorerade eller fungerar inte in praktiken. En svårighet tycks vara att de inte tar tillräcklig hänsyn till den ångest och de sociale försvar som allmänt förekommer inom institutionen i fråga [...] (Menzies-Lyth 1988: 215)

Den underbygges videre af Baum, der endog mener, at angsten kan ytre sig i en form for antiopgave for systemet, der sætter en ond cirkel i gang. Baum hæfter sig som nævnt især ved lærernes angst for kontroltab (jf. s. 221), og han mener, at man i skoler under pres følgelig vil se en forhøjet paranoisk aktivitet, der efterspørger løsninger, som måske tvært imod øger det paranoiske element (Baum 2002: 186).

Dette kapitels analyse peger imidlertid tillige på et andet og mere specifikt forhold. Det dynamiseringspres, der ligger i moderniseringstiltaget, betyder ikke blot, at der i en overgang frisættes angst, sådan som Menzies-Lyth påpeger. Den peger på, at vilkårene for denne angsts binding i nyt forsvar ændres. Tendentielt vil det således være vanskeligere at håndtere angsten i de eksternaliserede og mere synlige former, som ritualiseringer tilbyder. I stedet vil mere flygtige (men dermed også fleksible) former byde sig til, såsom grundantagelser og koalitionsdannelser. Man må således forvente, at koalitionsdannelser i den uformelle organisation – den vigtige 'kemi' – vil tage til og ytre sig som nye og nu mindre forudsigelige typer af løse koblinger. Derved opstår det paradoks, at træghed ved organisationsforandringerne ikke nødvendigvis ophæves ved fleksibiliseringstiltag, men derimod blot rekonstrueres i andre former.

5. TRÆGHEDENS RATIONALITET

Denne afhandling analyserer afgørende spændinger mellem et nyt forandringspres mod de gymnasiale uddannelser og den enkelte gymnasieskole som organisation. Ved at afdække de særlige træk i dette forandringspres i dets konfrontation med de særlige organisatoriske processer har jeg påvist en træghed, der tilfører organisationsforandringen en særlig rationalitet. Det almene og psykologiserende begreb om 'modstand mod udvikling' præciseres ved denne analyse ved at blive forankret i en politisk og kulturel-historisk kontekst og i et organisatorisk felt, det gymnasiale.

Undersøgelsen finder sted i stadigt mere specificerende forløb: Fra en påvisning af forandringspressets baggrund i overnationale kulturelle og retoriske forskydninger eksempelvis dets følger ved ændringer i regulative og normative krav til det almene gymnasium. Videre analyseredes et gymnasiums forsøg på adaptation til denne ændrede omverden ved et skoleudviklingsprojekt. Endelig generaliseredes konflikter og brudflader i den organisatoriske interaktion, opstået ved konfrontationen mellem udviklingspres og den eksisterende skolekultur. Den analytiske generalisation blev foretaget ved en organisations sociologisk og organisationspsykologisk analyse, og den viste, hvordan de særlige processer, der er knyttet til kerneydelsen undervisning, afspejler sig på såvel organisationens målrationelle strukturniveau som på det psykodynamiske niveau og derved udgør særlige vilkår for organisationsforandring. Forandringspresset var gennem hele analysen iagttaget fra den enkelte gymnasieskole, men fulgtes dermed fra et makroniveau (organisationens økologiske niveau: kulturelle og politisk-retoriske ændringer og ændrede krav til uddannelsens og organisationens funktionalitet) over organisationens mesoniveau (den organisatoriske struktur, lærere og ledere indgår i) til mikroniveauet, ændringerne på individernes (social-)psykologiske niveau. Det blev derved synligt, hvordan forandringspressets logik mødes af andre former for logik, knyttet til komplekse balancer mellem individer og deres praksis, hvorved en særlig forandringsrationalitet opstår.

Analysen af forandringspresset skelnede mellem et såkaldt forandringspres 'fra neden', forårsaget af kulturelt ændrede lærer-elevrelationer, og et pres 'fra oven', der er en følge af ændrede institutionelle vilkår for uddannelsen. Derved viste der sig en afgørende forskel i de to pres's måde at relatere sig til skolen som organisation. Hvor forandringspresset fra neden var muligt at opsøge i lærerens individuelle

undervisning, forholdt det sig afgørende anderledes med presset fra oven, der orienterede sig mod gymnasiet som (enkelt-)organisation.

Analysen viste videre, hvordan dette forandringspres fra oven kunne deles i to – og et pres, der orienterer sig mod forandring af uddannelsen og et pres, der orienterer sig mod gymnasiet som organisation og sætter det i drift fra en national institution til strategiske enheder. Sammenfattende skal forandringspresset bibringe organisation og uddannelse større responsivitet med en intension, der knytter sig til antagelser om stadig øget samfundsmæssig udviklingshast.

Ved *forandringspresset mod undervisningen* søges uddannelsen sat i stand til at fungere responsivt i relation til et nyt ræsonnement om uddannelse og (videns-)økonomi – her benævnt kompetencedrejningen af uddannelserne. *Forandringspresset mod institutionen* (fra regelstyret institution mod outputstyret og strategisk enhed) er et led i en større politisk og forvaltningsmæssig moderniseringsproces, der orienterer sig bredt mod offentlige institutioner. Det vistes, hvordan ændringerne slog modsætningsfuldt og fragmentarisk igennem især på det almen-gymnasiale område op gennem 1990'erne, men også hvordan de med reforminitiativet omkring årtusindskiftet, retrospektivt set, indgår i en ny helhed, der skal fremkalde dynamisering.

Samlet indebærer forandringspresset fra oven decentraliserende momenter, men det øger samtidig kravet til organisationens styrbarhed i relation til dens mål.

En hovedpointe i denne analyse er, at forandringspresset mod de gymnasiale uddannelser har forandret karakter. Sådan som det konkret retter sig mod det almene gymnasium i form af udviklingsprogram og reform griber det ind i organisationens nøgleelementer og deres sammenhæng. Analysen viste, at udfordringen gælder hele spændet mellem processerne omkring kerneydelsen, lærerens undervisning og lærernes organisation om den, og kravet om disse elementers tydeligere orientering mod den strategiske opgave for den lokale skole. Det ses således, hvordan dynamiseringsintentionen dels afsætter et behov for *ændrede aktiviteter i selve kerneydelsen undervisning*, dels et behov for *tættere koordinering af aktiviteterne*, dels og endeligt et behov *en nøjere kobling af aktiviteterne med den enkelte skoles strategiske mål*. Forandringspresset fra oven sætter ved disse følger for de organisatoriske grundelementer *koordination og arbejdsdeling fokus på skolen som organisation*.

Det er dette forandringspres, der aktualiserer afhandlingens forskningsspørgsmål om *organisationsforandring og inert* – det er i forhold til dette og pressets indbyggede antagelser om styring, at spørgsmålet om *forandringstræghed* bliver aktuelt. Fænomenet blev nøjere beskrevet ved at iagttage, hvordan presset søgtes håndteret

konkret i en gymnasieskoles udviklingsprojekt. Dermed skiftede analysen niveau fra det økologiske niveau til organisations- og gruppeniveauet, og der skiftedes tilgang til en organisationskulturel vinkel.

Analysen af skoleudviklingsprojektet eksemplificerede en håndtering af det forandrede forandringspres. Analysen viste, hvordan der i kulturen blandt lærerne tilsvarende etableredes et oppefra og et nedefra i forbindelse med projektet. Denne vertikalitet tilskrev lærerne værdi. Projekter 'nedefra' – initieret af lærerne – forekom meningsfulde. Set i relation til det aktuelle forandringspres var værdien af disse projekter imidlertid begrænset, idet de enten omfattede enkelte eller få lærere eller tog udgangspunkt i problemstillinger knyttet til et af de specialiserede fag. Projektet oppefra omfattede hele skolen, men lærerne opfattede projektet som ledelsesgenereret, som udvendigt og ikke forbundet med reel nødvendighed. Samtidig indebar det ændringer i undervisningen, i koordinationen af den og arbejdsdelingen om den. Analysen af lærernes ytringer om deres forandrede praksis i relation til deres undervisning og i relation til kolleger og ledelse viste, hvordan vanskeligheder og konflikter i forbindelse med disse forandringer blev forbundet med essentielle værdier knyttet til det individuelle råderum. Nye undervisnings- og arbejdsformer, nye tilrettelæggelsesformer etc. ændrede i en vis udstrækning det organisatoriske koordinationsprincip fra såkaldt standardisering af fagkyndighed til gensidig tilpasning. Derved oplevede lærerne deres individuelle råderum problematisk mindsket både horisontalt (øget lærersamarbejde) og vertikalt (ændret ledelsesrelation). Det vistes, hvordan de værdier, lærerne knyttede til denne forandring, kunne udledes fra *grundlæggende antagelser i kulturen*, der knyttede sig til deres erfaring af og med undervisning. Disse grundlæggende antagelser fungerede som fælles resonansrum i lærernes opfattelse og deres emotionelle og kognitive forståelse af projektet. *I skoleudviklingsprojektets udfoldelseslogik fungerede antagelserne imidlertid som inert.*

Den afgørende pointe i analysen var altså, at inertien – tilbøjeligheden til ikke uden videre at orientere sig efter projektets forandringsintensjon – produceredes i lærerens undervisning, i praksisrelationen mellem lærer og elever. Vigtige metaforer i materialet henviser hertil: Først og fremmest var det ifølge lærerne vigtigt at få deres undervisning til 'at fungere' i relation til eleverne – et nærmest kropsligt autenticitetskriterium. Deraf fulgte vigtigheden af 'at finde sin form' som lærer, der opfattedes som en personlig håndtering af balancen mellem undervisningens mål og relationen til eleverne. Udviklingsprojektet griber imidlertid ind over dette ved kravet om at underlægge disse individtilknyttede kriterier krav om den gensidige tilpasning, der ligger i det øgede samarbejde og i at underordne den specialiserede fagundervisning en fælles kompetencebaseret faglighed. Derved udsættes 'min form', dvs. det *individuel praktiserede fag*, for et forandringspres i retning af *den kollektivt praktiserede faglighed*. Det oplevede lærerne som en anfægtelse af deres

autonomi. I materialet viste dette sig ved, at 'personlig kemi' nu blev en opskrevet værdi. God personlig kemi mellem de samarbejdende lærere blev nu set som en nødvendig forudsætning for, at det tættere samarbejde kunne lykkes.

Lige så afgørende er imidlertid, at denne *erfaring af det individuelle råderum som forudsætning for den gode undervisning syntes at reproduceres* – også hos yngre lærere og lærere, der ellers var kritiske over for individualisterne. De individuelt etablerede rutiner og de mønstre, disse indgår i i lærerens praksis, oplevede man som noget stærkt bundet til den enkeltes individuelle særpræg. Spørgsmålet om autonomien rejstes og genrejstes derved ud fra de processer, der indgår i den komplekse opgaveløsning.

Analysen af skoleudviklingsprojektet udpegede oplevelsen af denne anfægtede autonomi som et omdrejningspunkt for den organisatoriske inert i det forandringspres, den pågældende skole var underlagt, og som et afgørende moment i forståelsen af konflikterne, som de viste sig både i forbindelse med det kollegiale og det ledelsesmæssige. Og det er denne spænding mellem det eksterne forandringspres og oplevelsen af det individuelle råderums nødvendighed, formidlet over en særlig organisationsform af et særligt arbejde, der i afhandlingen blev gjort til genstand for en analytisk generalisering.

Analysen på organisationens mesoniveau fokuserer på udvekslingen mellem omverden og organisationsstruktur ved tre analyser, der med forskellige fokuspunkter skal gribe væsentlige gymnasiesærtræk i denne udveksling. De tre analyser skal ses som 'trin' i en tiltagende specifikation af organisationens struktur som ramme om håndtering af faglig kompleksitet, af den komplekse institutionelle omverden og endelig af relationel kompleksitet. I analyserne pointeredes de ændringerne i koblingsmønstret af organisationens elementer, der følger af forandringspresset.

Analysen af *gymnasiet som fagbureaukrati* viste forandringspressets forstærkende virkning på en i forvejen eksisterende mere eller mindre latent organisatorisk brudflade. Det er brudfladen mellem de faglige og bureaukratisk-organisationsmæssige rationaler. Analysen viste, hvor langt den faglige fundering af arbejdsprocesser greb ind i organisationens forandringsrationalitet. Forandringspres, der kan opsuges i yderligere specialisering, udgør således ikke en afgørende konflikt, idet den grundlæggende struktur om den faglige specialisering lades urørt. Men analysen viste, at det forandrede forandringspres imidlertid ikke kan imødekommes ved sådanne strukturelle 'knopskydninger'. Fagene søges i det aktuelle reformpres indordnet i et nyt overfagligt mål om kompetenceudvikling, og de strukturdannelser, der følger af reformen, består da heller ikke af nye fag eller

niveauer, men er nydannelser, der på tværs af fag og lærerkompetencer skal understøtte en ny, i højere grad problemorienteret faglighed.

Derfor står de koblingsmønstre, der karakteriserer fagbureaukratiet, for skud. Dets struktur er kendetegnet ved koblinger mellem de fagprofessionelle og de eksterne, specialiserede faglige netværk, der er relativt tætte sammenlignet med de interne koblinger mellem de fagprofessionelles faggrupperinger indbyrdes og med koblingerne mellem organisationens lag. Analysens pointe var, at forandringspresset tendentielt vender dette mønster på hovedet. Specialiseringsprincippet og dets reference til eksterne netværk anfægtes i princippet som følge af kompetencedrejningen mod det overfaglige niveau. Endvidere anfægtes den decentrale struktur, for med den strukturelle modernisering øges presset i retning af gymnasiet som styrbar strategisk enhed og hvad deraf følger i henseende til strategisk faglig profilering.

Skal fagbureaukratiet håndtere disse forandringspres, forudsætter det alt i alt en opstramning af de interne organisationskoblinger og en 'løsning' af koblingerne til de eksterne fagligt specialiserede netværk.

Analysen af *gymnasiet som offentlig organisation* fik andre omverdensvilkår til at træde frem. Grundlæggende er den offentlige institution indlejret i et myndighedsfelt, hvilket i sig selv indebærer en orientering af den organisatoriske opgaveløsning. Men analysen fremhævede, hvordan de offentlige opgaver med deres islet af såkaldt vilde problemer og hvordan den særlige ydelse udspændt mellem opgavens brugerrettede og dens almene aspekt modarbejder entydigheden i denne orientering. I stedet åbnes organisationen for pres, der konkurrerer med den tekniske rationalitet i opgaveløsningen. Analysen fremhævede den særlige kompleksitet i den offentlige institutions organisation ved en grundlæggende organisationsstrukturel spænding mellem på den ene side 'det passende' i henseende til den demokratiske transparens og kontrol, der forudsætter en fastkøbt bureaukratisk struktur, og på den anden side den fleksibilitet, der knytter sig til den konkrete, individuelle brugerorientering. Analysen viste, hvordan løse koblinger her er en håndteringsform, der giver organisatorisk manøvrerum til, at organisationen kan opretholde *tilstrækkelig* legitimitet i den fragmenterede omverden. Men samtidig peger analysen på det paradoks, der ligger i forandringspresset, idet spændingen mellem struktur og aktivitet øges ved de nye responsivitetspres, samtidig med, at løse koblinger kan udgøre et stigende problem i lyset af øgede krav om strategisk styrbarhed.

Analysen af *gymnasiet som human agency* pointerede atter andre organisationsvilkår. Denne analyse koncentreredes om de forhold, der hidrører fra ydelsens afhængighed af selve relationen mellem den udførende og klienten. Den viste to

karakteristiske vilkår: Som følge af ydelsens relationsindlejring har udtyndingen af relationen mellem 'producent' og 'konsument' en grænse, som adskiller ydelsen fra almindelig vareproduktion. Denne relationens egenlogik sætter grænser for standardisering af arbejdsprocesserne og er et vilkår, som teknisk set underbygger den funktionelle nødvendighed af den fagprofessionelles rum for skolet skønsomhed. Ydelsens modsætningsfulde og 'vilde' eller uafgrænselige karakter har endvidere til følge, at rutinen får en særlig fremtrædende betydning som problemhåndtering. Den fagprofessionelles repertoire af rutiner repræsenterer derved erfaring med den faktiske håndtering af de modsætningsfulde vilkår for opgaveløsningen. Det er således omkring rutinen og ikke i organisationstoppen, at organisationens *policy* dannes – og det vil producere organisatoriske spændinger i takt med, at kravene til organisationens strategiske styrbarhed sætter sig igennem.

Analysen af gymnasiet som *human agency* peger derved på, at de fagprofessionelles *rutinisering af den relationelle kompleksitet* på den ene side udgør et stabiliserende element i det diffuse felt, men at det tillige på den anden side udgør problematisk inerti i lyset af dynamiseringspresset.

De tre analyser viser med andre ord, hvordan det offentlige, fagbureaukratiske *human agency* kan ses som en struktur, der håndterer komplekse og modsætningsfulde vilkår. Det gælder såvel institutionelle vilkår (den offentlige organisation) som tekniske vilkår (fagbureaukratiet og *human agency*). Jeg hævder, at de fagprofessionelles praksismønstre imidlertid her får en anderledes betydende funktion i de organisatoriske processer. *Kerneydelsens rutinisering producerer så at sige en overvejende helhed i henseende til de fragmenterende vilkår, men kommer derved samtidig til at indeholde et 'arbejdets strukturelle imperativ'*. Jeg hævder derfor, at rutineringen udgør et særligt moment de samlede organisationsprocesser. Jeg viser, hvordan man kan anskue strukturens særlige koblingsmønstre som en afspejling af dette, idet de løse koblinger så at sige affjeder konfrontationer mellem dette arbejdets strukturelle imperativ og andre organisatorisk pres.

Men det er tillige her, problemet tydeliggøres.

Som det afgørende nye orienterer det forandrede forandringspres sig mod et langt bredere felt i skoleorganisationen, nemlig mod hele feltet fra 'organisationen som strategisk enhed' til de processer, der indgår i fremstillingen af selve kerneydelsen, dvs. i undervisningsrelationen mellem lærer og elev. Forandringspresset griber med andre ord ind i det koblingsmønster, der allerede er etableret om opgavehåndteringen. Nu strammes koblinger mellem lærernes individuelle rutiner og organisationens samlede opgaveløsning. Men derved forskydes det 'slip', der lå i netop dette koblingsmønster, blot til nye spændinger eller brudflader i eller

omkring organisationen – f.eks. til spændinger mellem lærerne eller mellem lærerlaget og ledelseslaget.

Med den organisations sociologiske analyse er der dermed foretaget en analytisk generalisering af, hvad der i det konkrete skoleudviklingsprojekt viste det sig som konflikter om lærernes autonomi.

Jeg uddybede efterfølgende disse resultater på organisationens mikroniveau. Det vistes, hvordan det multidimensionale og handlepressede undervisningsrum og den modsætningsfulde rolle udgør en særlig baggrund for forståelsen af lærerarbejdet, og det vistes, at rutinen – under de fragmenterede og fragmenterende vilkår – har funktion af helhedsskabende konstruktion. Rutinisering udgør en stabiliserende pragmatik ved sine repertoarer af greb, der har vist sig at fungere tilstrækkeligt hensigtsmæssige. Lærerens praksis udtrykker derved nærmest kropsligt forankrede antagelser om, hvordan undervisning kan håndteres på baggrund af de givne vilkår og læreren selv som person.

Men analysen viste videre, hvordan det fragmenterende ikke blot kunne knyttes til handlepres og rollevilkår. Interpsykiske processer mellem lærer og elev udløst af subjektiv ambivalens og angst ved læring udgør et regressionstryk på de individer, der indgår i undervisningsrelationen. Analysen af undervisningens aktiviteter udvidedes nu til også at omfatte en ubevidst funktionalitet, idet den rutine, aktiviteterne indgår i, blev anskuet som en strukturering af situationen, der aflaster lærerens person ved at opretholde og styrke rollegrænserne mod regressionstrykket.

Derved bliver *socialt organiseret forsvar* det analytiske nøglebegreb i den organisationspsykologiske vinkel: Lærerens etablerede rutiner og intuitive improvisation blev anskuet som et eksternaliseret forsvar, ritualer, der aflaster anstrengelserne ved rolleopgaven. De etablerede rutiner og det personlige mønster, disse indgår i, udgør i dette blik en balance mellem situationens regressionspres og den individuelle konstitution. Forståelsen af nøglemetaforen 'min form' blev derved tilført en ny dybde som et angstdæmpende og rollegrænse-opretholdende forsvar.

Jeg viste endvidere, hvordan skolens særlige silo-funktion – lærernes interaktion gennem et helt lærerliv med et elevmiljø præget af adolescenstemaer – kan forstærke en særlig organisering af dette forsvar og for lærerne tilføre aktivitetsvalgene en 'naturgroethed', en usynlig nødvendighed.

Men den måde, hvorpå forsvaret er organiseret socialt, udsættes for pres af de aktuelle forandringskrav. Kompetencedrejningen kræver en fleksibilisering af undervisnings- og tilrettelæggelsesformer, der gør rutinisering vanskeligere og

derved ikke i samme grad kan binde angsten mellem lærer og elever i stabile, eksternaliserede og i den forstand håndgribelige former. Dels betyder det nødvendige lærersamarbejde om undervisningen, at det individuelle kompromis mellem den subjektive konstitution og regressionstrykket, som lærerens mønster af rutiner og improvisation udgør, nu kollektivt skal reflekteres blandt lærerne. Det er ikke blot vanskeligt at skulle tilpasse sin individuelle form – det er også angstudløsende.

Også den organisationspsykologiske analyse kunne dermed generalisere læreroplevelsen af anfægtet autonomi, og den uddyber de reaktionsmønstre, som vil kunne vise sig blandt lærerne i forbindelse med moderniseringen af undervisningen. Når forandringerne således udfordrer 'min form' ved krav om øget koordinering af undervisningen, frisættes angst, der må finde andre måder at imødegå på. Fordi dynamiseringskravene således konfronterer den mest eksternaliserede form for socialt organiseret forsvar, ritualiseringen af de enkelte timers undervisning, frisættes angst. Denne angst er nu henvist til at bindes i dybere sociale forsvarsformer, såsom i koalitionsdannelser eller grundantagelsesgrupper i organisationen. Det er grunden til, at den emotionelle ladning i den uformelle organisations relationer nu bliver så meget desto mere betydende.

Min analyse peger med andre ord på et nyt dilemma i den skoleudvikling, det forandrede forandringspres afsætter.

I den formelle organisation tiltager betydningen af koordinationsprincippet gensidig tilpasning som følge af dynamiseringspresset – også på trods af den nødvendighed, som den bureaukratiske struktur til stadighed vil udgøre for den offentlige organisation. De uformelle løse koblinger gøres nu til nye 'felter for forhandling' (i såvel bogstavelig som udvidet betydning) mellem lærerne indbyrdes og mellem lærere og ledere. Samtidig tiltager den emotionelle ladning af disse forhandlinger, idet de eksternaliserede strukturer, der tidligere kunne aflaste angsten, nu er sat under pres for afvikling. Risikoen for, at det psykodynamiske felts impulser invaderer det målrationelle organisationsfelt øget i form af nye, uformelle struktur-dannelser, mindre håndgribelige men med samme realitet. Koalitionsdannelse og dermed spørgsmål om in- og eksklusion i grupperinger vil forventeligt få tiltagende betydning i den uformelle organisationsinteraktion – men man vil også se, at angsten for psykodynamiske grundantagelsers invasion vil forstærke rigiditeten i den formelle organisation. Analysen peger således på, at den uformelle organisation dermed tiltager i betydning og producerer nye former for træghed.

Samlet peger min analyse dermed på særlige vilkår for forandring – det særlige forandringspres vil udløse nye træghedsfænomener. En hovedpointe er imidlertid,

at den organisationsteoretiske analyse *ikke blot placerer her det særlige arbejde som omdrejningspunkt for forståelse af inertien i sig selv, men også for dens funktionelle rationalitet.*

Hvad den *organisations sociologiske* vinkel angår, så vil moderniseringens reformagenter se inertien som strukturens manglende evne til at føre forandringspresset igennem til aktiviteterne. I den vinkel, jeg anlægger, ses strukturen *tillige* i den egenskab, at den formår at afskærme den komplekse kerneydelses processer for fragmenterende omverdenskrav. Nøglebegrebet i begge synsvinkler er den løse kobling. Men hvor moderniseringssynsvinklens *logic of management* ser de løse koblinger som et problem, påpeger jeg tillige de løse koblingers funktionalitet, idet de sikrer *tilstrækkelig* organisatorisk sammenhæng på trods af konkurrerende rationaliteter.

I den *organisationspsykologiske* analyse ses inertien på baggrund af ubevidste præferencer i interaktionen. I moderniseringssynsvinklen optræder inertien som modstand, dvs. i betydningen uvillighed til forandring. Også her peger analysen imidlertid på et alternativ. I forlængelse af analysen af det særlige arbejdes psykodynamik hævder jeg, at den inertie, som præferencerne bevirker, *tillige* har den funktion at aflaste angst og uro, som forandringspressets udfordring af den eksisterende rutinisering indebærer. Inerti forstås her ved nøglebegrebet social organisering af forsvar. Men hvor man i forlængelse af moderniseringens forandringspres vil se inertien som individernes utilstrækkelig fleksibilitet, vil man i analysens synsvinkel *tillige* betone inertiens evne til at modvirke erosion af erfaringer med en kompleks praksis.

Analysen diskuterer ikke for eller imod den aktuelle modernisering af den almen-gymnasiale uddannelse. Det er forudsat, at den skal finde sted. Analysen beskæftiger sig med sammenstødet mellem moderniseringens forandringspres på gymnasieskole-organisationen og de eksisterende lærererfaringer med opgaveløsningen, og jeg påviser her begrænsningerne i en simpel implementeringslogik og dens begreb om modstand. Jeg hævder, at et begreb om inertie må specificeres i henseende til omverden, organisation og forandringspres. Herved orienterer begrebet sig på en anden måde. Hvor det traditionelle modstandsbegreb orienterer sig mod individet i organisationen og bestemte behovskategorier 'i' individet, orienterer dette begreb sig mod de komplekse vilkår, hvorunder praksis udfolder sig og erfaringer gøres. Faktisk er det kompleksiteten, der er det afgørende moment heri. *Inerti knyttes i denne analyse dermed til såvel strukturelle som interpsykiske forhold med den funktion at reducere den fragmenterende virkning på organisationens opgaveløsning, der er en følge af en omverden under øget forandringshast.* Inertien beskytter individernes erfaringer mod destruktion, når det multiplum af balancer, der indgår i kerneydelses processer, skal forskydes.

Min interesse vedrører imidlertid ikke kun modstands- eller inertibegrebets erkendelsesmæssige status. Analysen peger på en fare, hvis inertiens fænomen uden videre køres over af den magtfulde moderniseringsdiskurs. Den særlige rationalitet i gymnasiets organisationsforandring er i sidste ende begrundet med det særlige arbejde. I konfrontationen med den overnationale moderniseringsretorik virker et sådant ræsonnement nærmest indadvendt og skrøbeligt, idet det i den grad henviser til 'snævre' og stadig mere 'ubeskyttede' diskurser vedrørende de fagprofessionelles teknologi, deres viden og kunnen. Hvis modstand overkommes ved simpel forcering, vil konflikterne mellem den eksisterende praksis og det særlige forandringspres kunne føre til brud og defensive udviklinger i reformprocessen. Bruddene kan meget vel opstå både hen over den traditionelle grænse i fagbureaukratiet mellem lærere og ledelse og mellem lærerne indbyrdes, det sidste specielt på baggrund af den nye organiserings subjektiverede relationer.

Én målgruppe for denne analyse er derfor *skoleorganisationens medlemmer*, her under de medlemmer, der i kraft af deres rolle skal lede skoleudviklingen eller de, der påtager sig eller tildeles en funktion som agenter for reformen.

Skolen er som offentlig organisation indlejret i et givet myndighedsfelt, og forandringerne er således ikke et spørgsmål om de fagprofessionelles individuelle bifald. Imidlertid viste analysen, at det er et særtræk for denne type fagbureaukratier, at de udførende har en nøglefunktion i den faktiske forandring, og at det derfor alene af tekniske grunde er vigtigt, at forandringen giver så meget mening for de fagprofessionelle, at de kan praktisere deres indsigt. Alene af tekniske grunde er indflydelse på eget arbejde her vigtigt. Det er således en fælles opgave for organisationens medlemmer at etablere en offentlighed, hvor forandringer ikke blot implementeres, men hvor også forandringspressets konkrete 'oversættelse' til organisations- og undervisningsudvikling kan analyseres og diskuteres, og hvor råderummet for fortolkning også af forandringerne reelt kan udnyttes.

En sådan offentlighed er vigtig blandt andet af den grund, at konflikterne om autonomi oplevedes som persontilknyttede eller begrundede i den enkelte personlighed, og analysen viste, at organisationsforandringen syntes at øge subjektiveringstendensen. En offentlighed ville kunne facilitere et nødvendigt modtræk mod denne subjektivering. Den kan gøre en 'af-privatisering' mulig ved at flytte konflikterne ud af det personbårne, sådan som konflikterne præsenterer sig i praksissens handletvang, og gøre dem til genstand for fælles analyse og beslutning. Ved på den måde at objektivere praksis vil det være lettere at skabe den tilstrækkelige distance til roller og rolleopgaver og se udviklingsprojekterne som fælles 'prøvehandlinger', der efterfølgende må gøres til genstand for evaluering. En sådan 'offentlig ritualisering' af organisationsudvikling vil være et modtræk til den

psykodynamiske 'afritualisering', som nyforhandlingen af de konkurrerende rationaler forventeligt udløser.

Sammenhængende hermed, men på et andet niveau, må denne offentlighed kunne give tilstrækkeligt rum for udvikling af kritik, der tillader andre positioner end den, der driver forandringspresset fra oven. Nydannelserne i reformen er først og fremmest begrundet kompetenceudvikling i den definition, der er afdækket i analysen, dvs. som led i et nyt ræsonnement om uddannelse og økonomi. Ganske uden videre at identificere forandringspressets intension med skolens hovedopgave vil betyde, at gymnasieskolens demokratiske funktion i et senmoderne samfund overses.

De splittingtendenser, der i øjeblikket præger den interne debat blandt det almene gymnasiums lærere, tyder dog på, at en sådan offentlighed i øjeblikket kun skrøbeligt er til stede, og det kan udtynde den nødvendige analyse og debat.

Et andet forhold, der er værd at pege på, er tendensen til at løse udviklingsproblemer i det offentlige ved at pege på styrket ledelse. Men 'mere' (i betydningen styrket) ledelse er i sig selv ingen garanti for oversættelse af forandringspresset til god organisationsudvikling. Køres den særlige forandringsrationalitet over af snævert målorienterede initiativer, kan det føre til dekobling mellem lærerlag og ledelseslag. Trægheden vil i så fald kunne forvandles til re-traditionalisering. Omvendt vil man med en vis ret kunne hævde, at det er en ledelsesopgave at skabe tilpas med 'slip', der kan tilføre udviklingsforløbet inkrementel karakter. Inertien er en følge af forskydninger i komplekse og sofistikerede balancer. At disse balancer imidlertid til stadighed kan reproducere, er forudsætningen for, at opgaven kan løses. Analysen peger på, at forandringsinitiativer, der ikke hviler på indsigt i og fornemmelse for forandringsprojektets dilemmafyldte karakter, risikerer at bidrage til den splitting-agtig kløvning.

En anden oplagt målgruppe for analysen er *den politisk-administrative myndighed*. New Public Management-bølgen har dynamisering som mål og synes derved at gøre forandring i sig selv til et gode, og decentralisering er et middel i denne sammenhæng. Samtidig viste analysen, at der parallelt med decentralisering etableres sofistikerede former for centralisering, bl.a. ved krav om evaluering. Evaluering og den resultatorientering, denne indebærer, er i dag blevet et kraftigt indslag i den offentlige sektor, også hvad uddannelserne angår. Det er dels en følge af den øgede politiske interesse for uddannelsessystemet og dets økonomiske effektivitet, dels af ændrede styringsrelationer mellem institution og politisk-administrativt niveau. Paradoksalt nok og på trods af dynamiseringspresset er i det mindste skolens tekniske effektivitet tæt forbundet med dens evne til rutinisering. Også her må der skabes tid og rum i skolen til ikke blot formelt at indføre de nye

strukturer, men også at håndtere dem, dvs. til at kalibrere de mange former for balancer, der indgår i de indgribende ændringer. Evalueringsintensiteten må afstemmes, så inertien ikke slår om i deklingsfænomener eller egentlig hypokratiske konstruktioner.

Trægheden må med andre ord tilkendes sin ret.

ABSTRACT: THE RATIONALITY OF INERTIA. UPPER SECONDARY SCHOOL AND THE CHANGED PRESSURE FOR CHANGE.

The *background* of this thesis is the process of modernization which the Danish upper secondary school is going through around the millennium. Its *starting position* is a critical interest in what can be referred to as the teachers' resistance to development. This is often connected to an understanding of development as an unequivocal process with evolutionary features – a process towards something better, more efficient, more reasonable. Resistance is therefore understood as incomprehensible, irrational or unreasonable.

The research question of the thesis is how resistance can be understood as organizational inertia with its own special rationale. This means that the present pressure for change must be analysed in its particular historical, political and economic context, how this pressure influences the specific organization and its working culture.

For this reason the thesis is divided into two parts. Part 1 consists of a mostly empirical analysis of the pressure for change and the particular manifestation of this pressure. Part 2 develops a theoretical framework for the understanding of the findings in the analysis in part 1.

The empirical analysis in part 1 is divided into two parts. The first chapter analyzes the pressure for change in upper secondary school through the 1990s to the beginning of the new millennium. The second chapter analyzes the conflicts that rise in a particular school development project, fitting into the pressure for development.

Chapter 1 divides the pressure for change into a 'bottom-up' and a 'top-down' pressure. The bottom-up angle consists of changing teacher-student relations. The analysis reflects on some new methodical formations in the period such as the teachers' intuitive way of adapting to the subjectification of the teacher-student relation, and a wider space for negotiating the teaching process. The top-down pressure can be divided into two. Firstly a modernization of the conditions as

regards school management, inspired by New Public Management. Secondly a modernization and adaptation of the purposes of education to (the assumption of) the knowledge society. During the 1990s the running of upper secondary school is partly left to the self-management of each school, but still important aspects remain rule-governed. It is also shown how the Danish Folketing with a resolution regarding a development program supports the development of new crosscurricular competencies. Nonetheless there were no great changes in the regulations of upper secondary education. Even though the two top-down pressures only ambiguously and partly carries through during the 1990s, a future reform of upper secondary school and a transition of upper secondary schools to self-governing institutions accelerate this process. The analysis argues that the initiatives, that earlier seemed to be unconnected, with this reform seems much more coherent. Related to this, the analysis treats two parallel Danish Vocational Upper Secondary Education Schools as a future scenario for the modernization of upper secondary education.

Chapter 2 analyzes a specific school development project that contained important elements of the aforementioned development program and therefore in some respects can be regarded as forerunner of the upper secondary school reform. Thus the development project contains more crosscurricular courses, increased focus on projects and cooperation between teachers with regard to planning and carrying out of the courses. The empirical analysis shows that the teachers experience the pressure for change as a challenge to their professional and personal autonomy, putting fundamental assumptions under pressure and creating conflicting positions among the teachers.

Part 2 of the thesis unfolds a theoretical understanding of the topics accounted for in the empirical analysis. The analysis proceeds in an organizational theoretical perspective, and within this perspective the analysis is undertaken from an organizational sociological and an organizational psychological approach respectively. The general theoretical framework is systems theoretical and the two approaches utilize an institutional organizational sociological framework and a psychodynamic systemic framework respectively. As well the structural level of the organization (the interchange between organization and the outside world and the consequences of this interchange for the organizational processes) as the micro-level of the organization (the interchange in and between organization members) are examined.

The organizational theoretical analysis in chapter 3 sets out an analysis of the particular school organization in three parts. The organization can be conceptualized as a professional bureaucracy, a public institution and as a human agency.

The analysis of the school as a professional bureaucracy shows how the professionals are mainly guided by professional standards and to a lesser extent by the common goals of the organization. The school seen as a public organization highlights the contradictory and diffuse character of the task and the criteria for its fulfilling. Considering the school as a human agency, an organization committed to changing people, unveils the special dynamic relation between professional and client (teacher and student), which seems to have its own life in the management logic of the organization.

The outcomes of the analysis in part 1 are reinterpreted in this perspective. In the traditional professional bureaucracy, the professional has great latitude in the interpretation of his/her task, compared to other organizational types, but the new strategic pressure on the organization is increasingly trying to make the teacher focus on organizational tasks as a whole, to develop the unique organizational profile. This development sharpens the latent dilemma in the professional bureaucracy between the teachers' focus on professional standards and the organizational objective. At the same time the pressure towards crosscurricular competencies will clash with the traditional professional specialization. This can be considered as either 'deprofessionalism' or as a demand for increased professionalism – because the teacher now has to set forth a special 'organizational professionalism', a strategic professionalism. This dilemma constitutes the teachers' perception of the pressure for change as a challenge to their professional autonomy.

The pressure for change also sharpens the existing dilemmas, when the school is understood as a public organization and a human agency. In the public human agency this regards especially the combination of a formalized, hierarchical structure with well-defined limits of responsibility (as a result of the organizations' public status) and a limitless task (so called 'wild problems') and ambiguous criteria for its fulfilling, thus reflecting ambiguous perceptions in the outside world. This means that the school to a considerable extent survives by a loose coupling between the formal structure and its objectives and the actual activity: A space for interpretation comes into existence. Upper secondary schools are met with demands for change regarding increased strategic profiling. This creates a need for management and a tighter structure – though the tasks are still diffuse and have to be defined according to the particular practice of the individual teacher. These dilemmas make it comprehensible, that the teachers experience the change as a surrender of autonomy.

The organizational psychological analysis is carried out at the micro-level of the organization, its focus being the teacher-pupil relation. A theoretical understanding of the interaction between teacher and pupil is unfolded. The unconscious aspects

of the interaction are interpreted as a pressure on the teacher to step back from his/her role. Also this analysis unfolds in three steps. Firstly as general emotional themes in the relation between teacher and pupil in the classroom. Secondly as the way in which these themes manifest themselves in a development perspective, and finally in the perspective of different generations. Thus, the background to the formation of everyday teaching practice can be understood as a unique, individual balance, depending on the personality of the teacher. The routines and the improvisation, in which the routines are a part, can be seen as ways of establishing this balance. The moment these routines are confronted with the changed pressure for change and its demands for dynamism – development of new teaching techniques, new professional standards etc. – it will influence the balance between teacher and pupils. At the same time team organization, provided by the new professionalism, implies that teaching practice is no longer an individual matter, but a question of collective reflection and negotiation within the team. The demand for cooperation indicates increased reciprocity but also dependence among colleagues, and will necessarily lead to – in addition to the important balanced relation between teacher and pupil – new balanced relationships among colleagues. In connection with this, it is understandable that the pressure for change, and the destabilization of teachers' routines that it implies, is brought up as a question of contestation of the teachers' personal liberty of action.

In this light the thesis can especially point out two risks in the process of reform, faced by upper secondary school. The organizational sociological analysis stresses the risk of decoupling and polarization between management and teachers. On the one hand the management and parts of the group of teachers will be guided by the pressure for change for increased marketization and organization as a strategic unit. On the other hand, one can imagine that the group of teachers as a whole, or groups of teachers will barricade themselves against any professional pressure for development, in effort to retain their autonomy. The organizational psychological analysis suggests that the extended pressure could manifest itself both as an issue of exclusion or inclusion of colleagues in the teams, which get the decisive role in organizing and carrying out of the teaching, and as an issue of defensive reactions.

Thus, the analysis draws attention to the fact that the pressure for change will result in new and sharpened dilemmas for the teachers, concerning both their professional and personal identity – dilemmas that cannot be solved, but only handled by creating new complex balances in the concrete practice of the teacher. In this light, organizational inertia is understandable.

In a time of great pressure for change, this kind of analysis will have special relevance for heads of school administration and teachers, who undertake

management. Forced processes of development, short-cuts or easy solutions will contribute to the tendencies of decoupling, instead of relieving them.

Bilag

BILAG 1. NÅR FORMEN UDFORDRES: JERLUNG-DEBATTEN

I 1996 fandt en debat sted i Gymnasielærerforeningens blad *Gymnasieskolen*, som gav genlyd i mange gymnasielærerkollegier. Debatten var bemærkelsesværdig for det første på grund af dens tone, som var særdeles skarp og ironiserende, for det andet på grund af dens omfang, og for det tredje, fordi den omhandlede pædagogik – lidt uvant for bladet, som en deltager syrligt bemærkede (Grunnet 1996). Henvisningerne til de mange debatindlæg, der udgør dette afsnits kilder, findes anbragt efter dette afsnit.

Kronikken, der udløste debatten, var skrevet af Erik Jerlung og havde titlen *Nypædagogerne – de sidste dages hellige. Eller hvorfor gymnasiet bør afpædagogiseres*. Ironiserende læstes AFEL- og PEEL-strømningen i det samtidige forsøgs- og udviklingsarbejde (se s. 14) ind i en religiøs kontekst. De deltagende lærere betegnedes som medlemmer af en nyreligiøs vækkelsesbevægelse, som hvilede på åbenbaringer og ritualer, og hvis virke i det hele var kendetegnet ved manglende videnskabelig underbygning eller kritisk diskussion af egne præmisser og i øvrigt ved intolerant missioneren. Over for denne strømning hævdedes den videnskabelige faglighed blandt gymnasiets lærere. De forskellige projekter og udspillet fra Undervisningsministeriet om institutionsevaluering kædedes sammen i en ny totaliserende, moralsk strømning – således omtaltes tidsskiftet *Nyt/TEMA – Pædagogik i Praksis*, der udkom fra ministeriet, konsekvent som NT (en allusion til Det nye Testamente), konsulenter i projektet som kateketer og de øvrige deltagere som nypædagoger. Jerlung sammenfatter:

Denne ukritiske konsensus er bemærkelsesværdig. Den er et brud med forestillinger om, at netop faglig og videnskabelig uenighed er en forudsætning for udvikling og fordybelse. Ligesom kvalitetsvurderingsflippet kan jeg kun se, at konsekvensen må blive en indskrænkning af den metodefrihed i undervisningen, der sammen med universiteternes tilsvarende forskningsfrihed altid vil være den bedste garant for kritisk kvalitet i et demokratisk samfund. (Jerlung 1996: 21)

Grundlæggende anfægtede Jerlung nødvendigheden af en pædagogisk professionsviden. Pædagogik har man ifølge Jerlung kun nodig, når man underviser mennesker væsensforskellige fra én selv – og det er gymnasieelever ikke, mente Jerlung. I stedet hævdede han, at såkaldte ny-pædagoger ved pædagogikkens hjælp konstruerer et elevbillede, der er forskelligt fra dem selv. I virkeligheden består

dette billede i en projektion af lærernes egne problemer, der består i, at de ikke har evnet at lade sig undervise af eleverne.

Kort tid efter kunne man finde en svarkronik i *Gymnasieskolen*. Det var Håkon Grunnets *Til Don Quijote fra Køge – eller: Om angst for forandring*. Allerede i indledningen blev en tone anslået, der ikke lod Jerlungs noget høre:

Mine første tanker var ca. sådan her: 'Åh nej – ikke igen et før-Haardersk gylp fra grebningen. Om Fagligheden – om den beåndede, akademisk dannede lærer, der som Person(lighed) møder elevens Person(lighed). Hvor alder, position og sociale forskelle intet betyder og hvor formidling af lærdom ikke foregår principielt anderledes i 1996 end det skete i 1956, 1916, 1866 eller for den sags skyld på Sokrates' tid' (Grunnet 1996: 12)

Ifølge Grunnet har verden og dermed også eleverne ændret sig, hvorved der stilles ændrede (pædagogiske) krav til lærerne. Grunnet identificerede sig med den part, Jerlung angriber. Han betegnede angrebet som nedgørende og arrogant og så den barske tone som en angstreaktion:

Man kan, som min gamle matematiklærer, vælge 'ikke-at-se-ikke-at-høre-strategien' og så satse på tidlig pension. Eller man kan vende den indre panik ud og skyde vildt fra hoften, når man opdager, at omverdenen forandrer sig. (Grunnet 1996: 14)

I samme nummer af *Gymnasieskolen* (nr. 10, 1996) var der fem debatindlæg omhandlende emnet. I det efterfølgende nummer var der én kronik, to kommentarer og seks debatindlæg. I nr. 12 tre debatindlæg. I nr. 13 ét debatindlæg. I nr. 15, 16, 17 og 21 hver én kommentar, hvortil kom to debatindlæg i såvel nr. 16 som nr. 18 (to af periodens kommentarer var Jerlungs, hvor han forholdt sig til indlæggene). Som flere deltagere bemærkede, var det – i *Gymnasieskolens* sammenhæng – en sjælden omfangsrig debat om pædagogik.

De to citerede artikler er karakteristiske for tonen i mange af debatindlæggene. Der tegnes et 'dem' og et 'os', som fremstår med kraft og med antydende overtoner. På et tidspunkt følte redaktionen sig således nødsaget til at afvise en kronik, der påviste, hvordan nazismen inddrog reformpædagogik i ungdomsarbejdet (forfatteren adresserede ikke denne konstatering, men Jerlung bestemte allerede i sin første artikel 'nypædagogerne' som reformpædagoger).

Der var få indlæg, der søgte at bygge bro, de fleste blev fanget ind af polariseringen. Den position, jeg her vil kalde den *angrebne position*, fandt Jerlungs artikel unødigt polemiserende og postulatorisk ("uforskammet måde", Ingerslev 1996: 27, "Billige postulater, citater revet ud af deres sammenhæng, en reaktionær hellighed uden lige", Mørch 1996: 27, "[...] vil jeg dog snarere karakterisere 'kronikken' som

sladder og rygtesmederi”, Rasmussen 1996: 29, ”meningerne udtrykkes i en stor gang miskmask”, Lyng 1996: 41). Den angrebne position var ud fra indlæggende at dømme især etableret om det standpunkt ’at verden har forandret sig’, dvs. at *eleverne har ændret sig* og at *pædagogikken må følge med* (Grunnet 1996: 14, Fogde 1996: 28, , Damberg 1996: 28, Bregengaard 1996: 30, Lyng 1996: 41). ’Jerlungensiden’ er lidt vanskeligere at sætte på fælles begreb.

Blandt den *angribende position* hæftede flere sig ved, at Jerlung gav det tavse flertal ord, og at han gik op mod en nypædagogisk ensretningstendens (”Vi har fået ny luft [...] Hvor var det godt du ville sige det højt”, Hansen 1996, ”[...] de på bjerget dominerende pædagogiske ideer indskrænker lærerens metodefrihed, fordi nogle mener at have set det pædagogiske lys”, Grimstrup 1996: 28; ”[...] det store tavse flertal har fået mæle, har fået et godt grin” Nielsen og Leschly 1996⁸¹). Med undtagelse af Jerlungs indlæg forholdt angribernes argumenter sig imidlertid ikke så meget til spørgsmålet om ’de nye elever’ og ’pædagogikkens nødvendighed’, men gennemgående i højere grad til *lærerautonomi*.

Der var dog også synspunkter, der søgte at løfte sig ud af denne konfrontation ved enten at fremhæve den pædagogiske diskussions nødvendighed og formålstjenlighed (Sørensen 1996: 22f.) eller ved at se debattens voldsomhed og polariserende tendens som udtryk for, at man noget forceret søgte at indhente et pædagogisk efterslæb (Caspersen 1996: 18).

Jens Dolin og Gitte Ingerslev fremsatte i en kronik ét år efter debattens åbning det reparative synspunkt, at dikotomien mellem pædagogik og faglighed er uhensigtsmæssig. Kronikken nævnes, fordi turbulenserne selv på dette tidspunkt tilsyneladende var så kraftige, at forfatterne følte sig nødsaget til en gardering mod det polemiske. Forfatterne tilføjede således, at fordi kronikformen gav knap med plads, ville der ”således være rig lejlighed til fortsat at ironisere for de, der ønsker det!” (Dolin og Ingerslev 1997: 16).

Jeg ser debattens voldsomhed og det polariserede univers som udtryk for, at emotionelt centrale punkter berøres. Flere af de deltagende bemærkede således også den resonans, debatten gav i *Gymnasieskolens* offentlighed (Jacobi 1996: 40, Jødal 1996: 40, Sørensen 1996: 23), hvad også dens omfang kan ses som udtryk for. Et par af de deltagende udtrykker bekymring for debattens åbenbare splittelsespotentialer i lærerkollegierne (Jacobi 1996: 39, Grunnet 1996: 15, Rasmussen 1996: 29 – Grunnet og Rasmussen dog mere indirekte (?) ved at bekymre sig om splittelse af kollegiet i Køge, hjemstedet for centrale aktører fra hver side). Og den voldsomme ekspressivitet syntes da også at sætte flere af

⁸¹ Nielsen og Leschly har dog et lidt andet sigte med kommentaren end støtte til ét af synspunkterne

debattørernes akademisk-analytiske kvalifikationer ud af drift. Erik Jerlung må således gøre enkelte deltagere opmærksom på, at de ikke blot havde fejlforstået, men elementært fejllæst ham.

I et psykodynamisk lys kan de nye pædagogiske strømninger ses som opskrifter på restrukturering – en kompenserende ritualisering – af den subjektiverede lærer-elevrelation og det udvidede forhandlingsrum i undervisningen, der er en tendens i det senmoderne (jf. s. 21ff.). Som sådan fungerer den som social organisering af et forsvar og vil virke angstlættende. Den missionerende mentalitet, de angribende finder hos de angrebne AFEL og PEEL-tilhængere, kan ses som en udløber af den begejstring, angstlættelsen medfører, der – og det understøttes endvidere af citerede forsøgsrapporter i Baandrup m.fl. (1996) – giver lærere nyt håb og perspektiv. Men disse opskrifter er vel at mærke blot én måde, hvorpå den subjektiverende tendens imødegås – faktisk nævner Jerlung selv en anden, nemlig at gå aktivt ind i den overføring, eleverne etablerer på læreren (Jerlung 1996).⁸² Håndteringen af den subjektiverende tendens vil sjældent være bevidst og i vid udstrækning afhængig af 'autoritet indefra' (jf. s. 201) og derved knyttet til den individuelle lærers subjektive struktur, og den vil af læreren *opleves* som et spørgsmål om at 'finde sin form' (jf. s. 230), herunder at tolerere et eventuelt øget niveau for angst og uro. Analysen kan herudfra føres videre, idet angrebet, der på ét niveau handler om udfordret autonomi, på et andet niveau omhandler og får sit emotionelle bidrag fra misundelse og jalousi over den angrebne parts oplevelse af angstlættelse og håb, en oplevelse af 'frigørelse' (jf. de religiøse allusioner i angrebet). Det vil være vanskeligt at forstå debattens voldsomhed og resonans uden et sådan emotionelt bidrag.

Anvendte kilder:

- Bregengaard, Per (1996): Den store pædagogiske vækkelse, i: *Gymnasieskolen 11*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Caspersen, Peter (1996): Om den pædagogiske debat, i: *Gymnasieskolen 11*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Damberg, Erik (1996): Hvem griner? i: *Gymnasieskolen 11*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Dolin, Jens, og Gitte Ingerslev (1997): Pædagogik og faglighed, i: *Gymnasieskolen 11*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Fogde, Henrik (1996): Om pædagogisk vækkelse og sund fornuft, i: *Gymnasieskolen 10*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Grimstrup, Jørgen (1996): Tak til Erik Jerlung, i: *Gymnasieskolen 10*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening

⁸² De såvel psykonalytisk-teoretiske problemer ved positionen som de pædagogisk normative skal ikke diskuteres her.

- Grunnet, Håkon (1996): Til Don Quijote fra Køge – eller: Om angst for forandring, i: *Gymnasieskolen* 11, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Hansen, Hans (1996): Et stort hurra og et lille suk, i: *Gymnasieskolen* 10, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Ingerslev, Gitte (1996): Metodefrihedens endeligt? i: *Gymnasieskolen* 10, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Jacobi, Finn (1996): Om pædagogiseringen af gymnasiet, i: *Gymnasieskolen* 12, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Jerlung, Erik (1996): Nypædagogerne – de sidste dages hellige. Eller hvorfor gymnasiet bør afpædagogiseres, i: *Gymnasieskolen* 9, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Jødal, Morten (1996): Sæt penge af til pædagogiske forsøg, i *Gymnasieskolen* 12, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Lyng, Lars (1996): Ertlungs 'papegøjelæring', i *Gymnasieskolen* 12, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Mørch, Arne (1996): Bølgeskvulp i Køge Bugt, i *Gymnasieskolen* 10, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Nielsen, Gerd S. og Gorm Leschly (1996): Kaskader af latter på lærerværelset – og hva' så? i: *Gymnasieskolen* 11, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Rasmussen, Henning (1996): 'Sidste dages hellige'-sladder, i: *Gymnasieskolen* 11, København: Gymnasieskolernes Lærerforening
- Sørensen, Jørgen (1996): Uviljen mod 'pædagogik', i: *Gymnasieskolen* 13, København: Gymnasieskolernes Lærerforening

BILAG 2. AT FINDE SIN FORM

I interviewmaterialet, der indgik i analysen af det konkrete skoleudviklingsprojekt i kapitel 2, fremstod som en vigtig antagelse blandt lærerne det at finde eller have fundet 'sin form' (se s. 107). Denne antagelse har jeg udfoldet bl.a. ved en dybdeanalyse af en interview-sekvens. Analysen viser, at det, der af læreren opleves som spørgsmålet om at etablere en særlig form eller stil i sin praksis, i et psykodynamisk lys kan ses som den individuelle udvikling af et tilstrækkeligt sofistikeret socialt organiseret forsvar, der sætter ham i stand til at løse sin opgave tilstrækkeligt tilfredsstillende på trods af lærer-elevrelationens rolleforstyrrende psykodynamik. Den teori, der indgår i sekvensanalysen, refererer til det psykodynamiske, psykoanalytiske perspektiv, der anlægges i kapitel 4, hvorfor også overføringsbegrebet er centralt. Efterfølgende perspektiveres kort til en sekvens i et tilsvarende interview, men med en ældre kollega med længere undervisningserfaring.

Den interviewede er en 30-årig mandlig lærer, der er blandt de relativt få unge lærere på det pågældende gymnasium (interview nr. 8). Da interviewet foretages, underviser han på 6. år.

I forbindelse med et tema i interviewet om god og dårlig undervisning (se om interviewtemaerne kap. 2, s. 94) svarer læreren, at den bedste klasse, han har haft, var en 3.g, som han 'overtog'. Det, der gør den til den bedste, er, at det i den grad lykkedes at:

[...] overskride nogle grænser, men hvor det stadigvæk er indenfor – vi er i vores hule, vi er i vores lokale, vi rykker nogle ting – et eller andet – uden at det på den måde – på den måde bliver det ikke over. Det, man kunne sige i én situation, kan virke meget stærkt i en anden situation. Det virkede ikke stærkt her. Fordi man havde det der – man ligesom forhandlede sig frem til en fælles måde, en fælles kontrakt. (8)

Ordet 'rykke' optræder flere gange i interviewet og hentyder til visse oplevelser, som ifølge lærerens vurdering er af mere overskridende karakter for eleverne, en slags faglige og personlige sammenhængsoplevelser, som læreren finder pædagogisk vigtige. Ligeledes er ord som 'gensidighed' og 'personlig relation' genkommende i henseende til elever og kolleger. I sekvensen bruges gensidighed flere gange om lærerens relation til eleverne.

Citatet er bemærkelsesværdigt af flere grunde. *Dels* handler det om grænser, der ophæves uden dog alligevel at ophæves. Det er, som det ses, vanskeligt for læreren umiddelbart at formulere klart og entydigt, hvad han vil udtrykke, men på et analytisk og alment niveau kan det forstås som et konkretiseringsforsøg af de vanskelige grænser mellem lærer og elev, jævnfør de grundlæggende dilemmaer i den relationsindlejrede ydelse i 'human agency' (se s. 157): På den ene side defineres en bestemt relationel distance i forlængelse af den formelle opgaves almene ydelse, på den anden side skal denne grænse overskrides, hvis den formålsbestemte aktivitet skal lykkes. Eller med andre ord, på den ene side er der til læreren som offentlig ansat delegeret en autoritet, der bemyndiger ham til at udføre en undervisningsaktivitet i henhold til mål fastsat af de bemyndigende, på den anden side skal læreren bringe eleverne til at overtage disse fremmedbestemte mål som deres egne. Det første aspekt af lærerens opgave stiller krav til læreren om *evne til distance* (relationen til eleven som statsborger), det andet om *evne til empati og nærhed* (eleven som særligt individ). Citatets 'hule' og betoningen af det afgrænsede lokale, hvori det at 'rykke' udspiller sig, kan da tolkes som det særlige 'mellemrum' eller *de særlige, fortættede øjeblikke, hvor modsætningen ophæves*. Samtidig konnoterer udtrykket noget privat, afgrænset og personligt i betydningen vanskeligt at forstå for ikke-implicerede – at ophævelsen af det modsætningsfulde ikke uden videre er tilgængelig for andre, der ikke er til stede.

Dels tematiserer citatet et spørgsmål om *sårbarhed og sikkerhed*. Denne læsning støttes af citatets 2. og 3. linje: "Det, man kunne sige i én situation, kan virke meget stærkt i en anden situation. Det virkede ikke stærkt her" – åbenbart fordi det i dette specielle tilfælde imødegås af gensidigheden, jf. citatets følgende to linjer om den 'fælles måde' eller 'kontrakt'. I den gode klasse opvejer gensidigheden eller den fælles kontrakt risikoen for at såre eller gøre vold på eleverne, hvad der åbenbart godt vil kunne ske i andre og mindre 'gode' klasser. I den gode klasse er denne angst ophævet – og 'hule' bliver i den forbindelse til det sikre sted i en mere truende verden.

Denne læsning kan yderligere underbygges. Der kan både i citatet og i sekvensen indfanges en aggressionsdimension, knyttet til kønsdimensionen. Læreren konkretiserer efterfølgende hans beskrivelse af gensidighed ved at nævne et eksempel fra den gode klasse, hvor drengene i klassen mobber ham humoristisk med hans fodboldsympatier. Eksemplet står i kontrast til, hvad han umiddelbart efter fortæller om den vanskeligste klasse i hans korte karriere, som er en klasse domineret af piger. Pige dominansen giver ifølge læreren en særlig mentalitet:

[...] som meget hurtigt, øh, frem for udadvendt, frem for at få forandret og handlet, så bliver det indadvendt og destruktivt i stedet for – og så blive det meget svært som lærer at nå dem. (8)

Piger er, fortæller han, ”mere sensitive over for, hvad der bliver sagt. Det handler meget, de er meget berørt, det har noget med mig at gøre, det er mig, der er dum og dårlig og sådan nogle ting.” Læreren beskriver, at det trækker energi ud af ham, benægter ganske vist, at han bliver vred, men beskriver hans oplevelse som præget af lede – ”man bliver led ved at arbejde med det”. I modsætning hertil finder læreren omgangen med drengene (i den gode klasse) langt mere problemløs. Her er de paradoksale grænseforhold i lærer-elevrelationen (jf. ovf.) trods alt tilsyneladende enklere at håndtere. Man må forestille sig, at kompleksiteten forøges til det overskuelige i det øjeblik, også en heteroseksuel dimension tilføjes. Således siger læreren, at ”de redskaber, jeg har som lærer, virker ikke så godt i de sproglige [læs: pigedominerede] klasser.” (8)

Når kompleksiteten øges, tiltager situationens regressionstryk og aktualiserer *angsten for kontroltab* (jf. Baums analyse, kap. 4, s. 221). Til trods for lærerens benægtelse, vil jeg mene, at dette udløser aggression (jf. beskrivelsen af følelsen derved som lede), der videre *dels* udløser angsten for at såre eleven, dels – og forbundet hermed – ikke at kunne løse opgaven. Den megen tale om gensidighed skal i dette lys forstås som ønsket om at undgå aggressivitetens konsekvenser, og hulesymbolets indhold af (ønsket) sikkerhed understreges.

På spørgsmålet om, hvorvidt hans relation til klassen har konsekvenser for valg af metoder, svarer læreren:

Nej, jeg tror ikke rigtig, jeg gør mig de der, jeg tror ikke rigtig, jeg er kommet, jeg tror ikke, jeg er blevet gammel nok til at se, hvor har man også ressourcerne. Der tror jeg, jeg skal til at tænke hen ad. Jeg har s’gu ikke ressourcer til det hele. Det er der, hvor jeg kører alt for, alt for tungt.

I: For tungt – hvordan?

I den forstand, at hvis eleverne nu synes noget er fantastisk, og det har været meget svært for mig at komme op på det her niveau, så er jeg kørt videre på det – på det, at jeg også får den her gensidighed, bekræftelse eller feedback. Og det har så øh båret mig videre. Men det kan man ikke holde til et helt år. (8)

Professionel erfaring og rutine kobles med den ønskede gensidighed og bekræftelse (der er ækvivalent med den ønskede sikkerhed). I citatet her udlægges opnåelse af den ønskede sikkerhed som et spørgsmål om at anvende tilstrækkelig megen energi – og det er i denne sammenhæng, spørgsmålet om ’at finde sin form’ dukker op: Citatet viser lærerens forventning om at, at man med tiden ’finder sin form’ (når han er blevet ”gammel nok”, se ovf.).⁸³

⁸³ Andetsteds i interviewet dukker samme forventning op – en forventning om, at man på et tidspunkt har ”besluttet sig for, at nu går man sine egne veje, for det har man stor succes med, det fungerer for den person – hvorfor skal jeg gøre noget andet, i virkeligheden?” (8)

Derved bliver 'at finde sin form' samtidig til en forventning om ikke at være så udsat i lærer-elevrelationen, dvs. at være i stand til – i kraft af erfaring – at etablere en tilpas relationel *distance* til, at de gensidige overføringer ikke udøver samme regressionspres. Dette, mener jeg, er den grundlæggende pointe i sekvensen.⁸⁴ Denne analyse kan perspektiveres til interview med en knap femten år ældre kvindelig kollega (interview 2, 6 og 13), der beskriver sig selv som "en anelse konservativ", fordi hun *har* fundet sig en form, hun befinder sig godt i (2). Vedkommende beskriver denne form som en balance mellem de fagligt strikse og disciplinerende sider og det metodisk kreative, intuitivt ekstempererende. Balancen er nødvendigt, fordi det strikse ifølge læreren på den ene side slår elevengagementet ihjel, men det ekstempererende betyder på den anden side, at man som lærer "blotter sig selv" og gør sig "sårbar" (6). Samtidig mener læreren, at et vidt personligt råderum i pædagogisk-metodisk henseende også af den grund er en forudsætning for at lykkes med sin undervisning. Man må have plads om sig til den personlige udfoldelse. Læreren påpeger derfor dobbeltheden ved det tætte lærersamarbejde, der såvel kan inspirere og drive én ud over trægheden knyttet til formen som begrænser det personlige råderum (6).

Denne lærer både ekspliciterer og demonstrerer den tætte sammenhæng mellem undervisning, personlighed og rolle (personliggørelsen af rollen, jf. analysen i kap. 2, se s. 109). Det sker blandt andet i en sammenhæng, hvor læreren ytrer sig om et nyt system af medarbejdersamtaler, der på skolen diskuteres indført som et led i udviklingsprojektet. Læreren er kritisk:

[...] personligt, der kan jeg ikke lide den rolle, for jeg synes, når jeg taler med mennesker, som er roller – det har jeg overhovedet ikke lyst til, altså jeg vil gerne tale med mennesker. Jeg har intet behov for på noget tidspunkt altså, så har det været noget med at gå til en terapeut, så man ved, at nu er jeg i terapi, så jeg ved, at nu er jeg i terapi hos min kollega. Og hvis man gerne vil gå i terapi, så er det en helt anden situation. Altså, når jeg taler med kolleger, vil jeg jo gerne tale med dem som mennesker, som hele mennesker, der kan sige, hvad de tænker og føler og så videre og så videre, som netop er en dialog. Det vil det jo ikke være, hvis det er en rolle, hvor de har fået at vide, at de skal ét eller andet bestemt, være sådan en skriftefaderfunktion eller en mentorfunktion, bliver det vist også kaldt. Det har jeg overhovedet ikke lyst til, ikke det fjerneste. (13)

Læreren oplever sin pædagogiske praksis som så personligt et forhold, at den ikke tilfredsstillende kan forbindes med en rolle i et system. Af samme grund vil

⁸⁴ Der kan analyseres flere lag af overføring i dette interview. Ud over de gensidige overføringer mellem (den unge mandlige) lærer og de adolescente både mandlige og kvindelige elever kan overføringen mellem den midaldrende, mandlige interviewee og den unge mandlige lærer fokuseres. Jeg oplevede mig selv i sekvens uden fantasi til at få læreren til at konkretisere de specielle formuleringer, hvori hule-metaforen indgår, skønt jeg kun halvt forstod dem. Jeg vil mene, der var tale om sporene af en forældrelignende (over)identifikation, hvor jeg så at sige var (for?) nervøs for at provokere den uro, jeg som (nu midaldrende) lærer genkender i mig selv - så at sige nervøs for at drive ham ud af hulen, hvilket kunne konfrontere mig med uønskede, ikke-integrerede introjekter.

pædagogisk refleksion foretaget sammen med en ledelsesrepræsentant, der i et sådant opdrag optræder i forlængelse af sin rolle i organisationen, være enten utilfredsstillende eller grænseoverskridende – og begge dele reageres der på. *Det første* ved at skelne mellem hele mennesker og roller, der kun udtrykker aspekter. *Det sidste*, dvs. det grænseoverskridende, ved det indfald, der optræder i lærerens eksemplifikation, nemlig betegnelserne terapi eller sjælesorg. Terapi eller sjælesorg signalerer det individuelle og private, som hører til i en 'urørlighedszone', adskilt fra arbejdslivets rolle- og kontraktforhold.

Jeg vil hævde, der i de to læreres forskellige tilfælde kan ses en sammenhæng. Den unge lærer, der endnu ikke har fundet sin form, oplever sig sårbar. Den ældre og erfarne har tilsyneladende fundet sin, endog i en grad, så vedkommende lader sig anfægte af dens træghed (se endvidere herom s. 120). Til gengæld viste analysen i kapitel 2, at det er de unge lærere på case-skolen, herunder den interviewede, der er kritiske over for de ældre og erfarne læreres vidtgående hævde af autonomien (se kapitel 2 s. 108). Den erfarne lærer oplever på den anden side sin erhvervede form så persontilknyttet og dermed rollen så personlig, at den ikke bør gøres til genstand for kollektiv refleksion og tilpasning.⁸⁵

At 'finde sin form' vil jeg på denne måde forbinde med den subjektive forvaltning af lærer-elevrelationens regressionstryk – en subjektiv forvaltning i form af et socialt organiseret forsvar, hvor det individuelle valg af rutiner i undervisningen intuitivt (dvs. i den rationalitet, der er forsvarets) griber regulerende og afbødende ind i de gensidige overføringer mellem lærer og elever.

⁸⁵ Måske kan den reflekteres 'blandt hele mennesker', dvs. med kolleger uden for rollerelationen, jævnfør citatet. Formuleringen er paradoksal og kan muligvis forstås ud fra relationerne mellem kernemedarbejderne i det traditionelle fagbureaukrati, og hvor dets 'orden' sammenlignet med gymnasiet under forandringspres kan opleves som etableret. I den fagprofessionelle gruppe er der tale om symmetriske relationer, hvor grænsestridigheder er objektiverede (grænserne trækkes på baggrund af den faglige specialiseringslogik). Relationen mellem medlemmerne af den fagprofessionelle gruppe kan derfor opleves som renset for magt og interesser vendt mod hinanden – hvorfor mennesker bliver hele mennesker og ikke roller. Jævnfør i øvrigt kulturanalysen i kapitel to (især s. 121 ff. og Mintzbergs analyse af fagbureaukratiet i kapitel 3.

BIBLIOGRAFI

- Ackroyd, Stephen, John A. Hughes & Keith Soothill (1989): Public Sector Services and Their Management, i: *Journal of Management Studies* 26/6, Oxford: Basil Blackwell.
- Adrian, Henrik, Marianne Dideriksen, Mette Mortensen & Jens Walter (1981): - *tretten års erfaring. Gymnasieelevers lektielæsning, fritid og fremtidshåb*. U.s., uden forlag.
- Alfarnæs, Knut (1995): Ansvar for egen læring. Avklaring av begrepet & eksempel på et lokalt styrt prosjekt, i: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen i Danmark & Gymnasieskolernes Lærerforening (red.): *Gymnasiet og hf 2005. En debatbog*. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Andersen, Allan Kjær & Bo Söderberg (red.)(1997): *Klog på egen læring. Erfaringer fra arbejdet med læreprocessen*. København: Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen.
- Andersen, Ole Dibbern & Erling Petersson (1995): *Kollegial supervision – en håndbog*, København: Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen.
- Antonsen, Marianne & Torben Beck Jørgensen (1999): Den offentlige kontekst: Begreber og modeller, i: Jørgensen, Torben & Preben Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Antonsen, Marianne, Torben Beck Jørgensen, Hanne Foss Hansen & Preben Melander (1999): Offentlige organisationer i drift mellem 'offentlig' & 'privat', i: Torben Beck Jørgensen & Preben Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat profession og marked*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Arfwedson, Gerhard (1994): *Nyare forskning om lärare. Presentation og kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*, Stocholm: HLS Förlag.

- Argyris, Chris (1990): *Overcoming Organizational Defences. Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baird, John R. (1987): Learning And Teaching: The Need For Change, i: Baird, John R. & Ian J. Mitchell: *Improving the Quality of Teaching and Learning: An Australian Case Study – the Peel Project*, Melbourne, Victoria: Monach University Printery.
- Baird, John (1995): Grundtanken i PEEL, i Baird, John & Jeff Northfield: *Erfaringer fra PEEL-projektet – et australsk læringsforsøg*. Århus: Klim.
- Bakka, Jørgen Frode & Egil Fivelsdal (2000): *Organisationsteori. Struktur, kultur og processer*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Baum, Howel S. (2002): Why School Systems Resist Reform: A Psychoanalytic perspective, i: *Human Relations*, vol. 55-2, London: Tavistock Institute of Human Relations.
- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002): *Elev/ student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. *Gymnasiepædagogik* 31, Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Beck, Steen, Erik Damberg, Jens Dolin, Åse Lading & Karin Løvenskjold Svejgaard (2003a): *Udviklingstendenser i det almene gymnasium. Første del af en evaluering af nogle aspekter af Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser 36b*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Beck, Steen, Erik Damberg, Jens Dolin, Åse Lading & Karin Løvenskjold Svejgaard (2003b): *Udviklingstendenser i det almene gymnasium. Anden del af en evaluering af nogle aspekter af Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser 36b*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Beck, Ulrich (1997): *Risikosamfundet. På vej mod en ny modernitet*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (1976): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.

- Beyer, Karin (1992): Det er ikke tænkning det hele, i: Nielsen, Henry & Albert Chr. Paulsen (red): *Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé*. København: Gyldendal.
- Bion, Wilfred (1993): *Erfaringer i grupper og andre artikler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørger, Ivar A (1992): Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep, i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørger, Ivar A. (1994): *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Bjørger, Ivar A. (1995): Helhetlig eller amputert læring, i: Heurlin, Dorte & Anker Steffensen: *Gymnasiet og hf 2005. En debatbog*. København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, Amtsrådsforeningen & Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Bjørger, Ivar A (1996): Læringsprocessen i gymnasiet (den videregående skole), i: Iversen, Keld & Karin Sveigaard (red.): *Læreprocesser i 90erne*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Borum, Finn (2002): *Strategier for organisationsændring*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelsesprocessen*. København: Munksgaard.
- Brunsson, Nils (1986): *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. Avon, England: Bath Press.
- Brunsson, Nils & Johan Olsen (1990): *Makten att reformera*. Stockholm: Carlssons.
- Bryld, Carl-Johan, Harry Haue, Knud Holck Andersen & Inger Svane (1990): *GL 100. Skole Stand Forening*, København: Gyldendal.
- Bømler, Tina Ussing (2000): Al den omstilling – hvorfor og hvordan?, i: Tina Ussing Bømler (red.): *Sociale organisationer i en omstillingstid*, København: Gyldendal Uddannelse.
- Baandrup, Hanne & Annette Friis Madsen (1994): *Åben dør – pædagogik i praksis*, Århus: Modtryk.

- Baandrup, Hanne, Karen Christoffersen, Erik Damberg, Jens Dolin, Inge Heise, Gitte Ingerslev & Jytte Lau (1996): *Forsøg nu! – om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på hf*, København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Carlgren, Ingrid (1990): Tyst kunskap och frågan om praktikens förändring – några funderingar utifrån forskningen om lärarkunskap, i *Nordisk Pedagogik* 3, Oslo: Universitetsforlaget & Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning.
- Christensen, Jens Peter (1989): Aktuelle tendenser i uddannelsespolitikken, i: *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse* 6, København: Undervisningsministeriet.
- Christensen, Jens Peter (1990): Decentraliseringen og den uddannelsespolitiske debat, i: *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse* 11, København: Undervisningsministeriet.
- Christensen, Lone Rahbek (1988): *Livsformer i Danmark*. København: Samfundsfagsnyt.
- Coren, Alex (1997): *A Psychodynamic Approach to Education*, London: Sheldon Press.
- Dale, Erlig Lars (1999): *Pædagogik og professionalitet*, Århus: Klim.
- Damberg, Erik & Jytte Lau (1994): *Undervisningsdifferentiering i praksis*, København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Damberg, Erik, Mette Knudsen, Knud Rasmussen & Peter Henrik Raae (2000): *Fleksible arbejdsrammer og udvikling. En første rapport om årsnormsforsøgene i det almene gymnasium 1999-2000. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser 2*, København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.
- Damberg, Erik, Mette Knudsen, Knud Rasmussen & Peter Henrik Raae (2001): *Fleksible arbejdsrammer og praksis. Anden rapport om årsnormsforsøgene i det almene gymnasium 1999-2000. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser 8*, København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.
- Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion. Om evaluering i organisationer*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter (2000): Er forskellen ens? Organisationsopskrifter og identitet i den kommunale verden, i: Peter Dahler Larsen & Kurt Klaudi Klausen

- (red.): *Festfyrværkeri eller gravøl? En debatbog om den danske kommune ved årtusindskiftet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter & Flemming Larsen (2001): Anvendelse af evaluering – historien om et begreb, der udvikler sig, i: Dahler-Larsen, Peter & Hanne Katrine Krogstrup (red.): *Tendenser i evaluering*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Danelund, Jørgen & Carsten Jørgensen (2000): *Forstyr mig vel! – reflekterende ledelse i teori og praksis*, Frederiksberg: Danmarks Forvaltningshøjskoles Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2002): *Selvevaluering i praksis*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Darsøe, Lotte & Henrik Herlau (1996): *Håndbog i projektsamarbejde*. København: Handelshøjskolen. Institut for Ledelse, Politik & Filosofi.
- DiMaggio, Paul J. & Walter W. Powel (1992): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, i: Walter W. Powel & Paul J. DiMaggio (red.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dolin, Jens (1996): At lære at lære, i: Kjeld Sten Iversen & Karin Svejgaard (red.): *Læreprocesser i 90erne*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Dolin, Jens & Gitte Ingerslev (1994): At lære at lære – om PEEL-projektet, i: Erik Damberg: *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Dolin, Jens & Gitte Ingerslev (1995): Før forordet, i: Baird, John & Jeff Northfield: *Erfaringer fra PEEL-projektet – et australsk læringsforsøg*. Århus: Klim 1995.
- Dolin, Jens & Gitte Ingerslev (2002): *Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det. Gymnasiepædagogik 26*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Ellström, Per-Erik (1992): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Freidson, Eliot (1986): *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

- Freud, Sigmund (1966): *Forelæsninger til indføring i psykoanalysen*, København: Hans Reitzel.
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (1995): Kulturel selvrefleksion – et styringsværktøj, i: Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (red.): *Kulturens koder i og omkring gymnasiet*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (2001): *De ungdomsgymnasiale læringskulturer. Gymnasiepædagogik 18*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Gottlieb, Susanne & Carsten Hornstrup (1998): *Læreprocesser i gymnasieskolen. Udvikling i vidensorganisationer*. København: Dansk kommunalkursus & Den kommunale Højskole i Danmark.
- Grue-Sørensen, K (1966): *Opdragelsens historie* bd. 3, København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Grunnet, Håkon (1996): Til Don Quijote fra Køge – eller: Om angst for forandring, i: *Gymnasieskolen 11*, København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2000): *Ny arbejdstid og ny løn på gymnasiet og hf. Gymnasieskolen 14*, 2. sekt., København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2001): *Med et ben i hver lejr. En undersøgelse af inspektorerens arbejdsforhold. Inspektorundersøgelsens 2. del.*
<http://www.gl.org/inspektor.doc>, 10.10.2003.
- Halbye, Jette (2000): (D)evaluering på htx, i: *Gymnasieskolen 7*, København: Gymnasieskolernes lærerforening.
- Hansen, Hanne Foss (1999): Organisatorisk effektivitet, i: Jørgensen, Torben Beck & Preben Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*. København: Jurist- og økonomiforbundets Forlag.
- Hansen, Hanne Foss & P. Neergaard (1991): *Organisation og økonomistyring*, København: Samfundslitteratur.

- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harmon, Michael, & Richard Mayer (1986): *Organization Theory for Public Administration*, Glenview, Illinois & London: Scott Foresman and Company.
- Hatch, Mary Jo (2001): *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*, Oslo: Abstrakt Forlag.
- Haue, Harry, Erik Nørr & Vagn Skovgaard-Petersen (1998): *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, København: Undervisningsministeriet.
- Heffron, Florence (1989): *Organization Theory and Public Organizations. The Political Connection*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Heise, Inge (1998): *Lærertiliv*, København: Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Hirschhorn, Larry (1997): *Reworking Authority: Leading and Following in the Post-Modern Organization*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Hirschhorn, Larry (2000): *The Workplace Within. Psychodynamics of Organizational Life*. Cambridge, Massachusetts, London, England: MIT Press.
- Hjort, Katrin (2002): *Modernisering af den offentlige sektor*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (u.å): *Kultur som ledelsesredskab – en casebaseret kritik. Eller: "Er vi ved at blive vanvittige alle sammen?"* Ikke-publiceret papir.
- Hjort, Katrin Erna & Peter Henrik Raae (u.å.): Med Grundtvig på Internettet, i: Signe Eskelund, Lars Krogh Petersen, Søren Ring & Søren Fersløv Andersen (red.): *HF-enkeltfag i 25 år. Et festligt kampskrift*, u.s.: Voksenuddannelse og Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Huset Mandag Morgen: *Huset Mandag Morgen*, http://www.mm.dk/indhold.php?indhold_id=57, 30.10.2003
- Haarder, Bertel (1988): Perestrojka i uddannelsessystemet, i: *Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse* 8, København: Undervisningsministeriet.

- Igra, Ludvig (1989): *Objektrelationer og psykoterapi. Introduktion til Melanie Klein, D.W. Winnicott, Michael Balint og W.R.D. Fairbairn*, København: Hans Reitzel.
- Illeris, Knud (1978): *Motivation i skolen – manipulation eller solidaritet*. København: Munksgaard.
- Iversen, Kjeld Sten & Karin Svejgaard (red) (1995): *Lærerprocesser i 90erne. Ansvar for egen læring. Konferencerapport*. København: Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Jaques, Elliot (1965): Death and the Midlife Crisis, i: *International Journal of Psycho-Analysis*, 4, London: Institute of Psycho-Analysis.
- Jensen, Inger & Arne Prahl (2000): Kompetence som intersubjektivt fænomen, i: Andersen. Torben, Inger Jensen & Arne Prahl (red.): *Kompetence i et organisatorisk perspektiv*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, Mogens, Flemming Jørgensen & Palle Lenzig (2000): Taxametersystemet, i: H. Frandsen, Arne Højsteen Bech, Carl Jørgensen, P.I. Olsen & Niels H. Tetzschner (red.): *Årtusindet ud. Handelsskolernes udvikling 1965-2000*. Frederiksberg: Danmarks Handelsskoleforening
- Jerlung, Erik (1996): "Put en tiger I tanken, gartner!". Om pædagogikkens blinde punkt, i: *Danske Noter* 4, København; Dansk lærerforening.
- Jørgensen, Per Schultz (1995): Generalisering – i kvalitativ forskning, i: Inger Marie Lunde & Pia Ramhøj: *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab. Kvalitative metoder*. København: Akademisk forlag.
- Jørgensen, Torben Beck (1999): Politik og produktion, i: Jørgensen, Torben Beck & Preben Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Jørgensen, Torben Beck & Preben Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat profession og marked*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Kampmann, Jan (1998): Multiidentitet og lærerarbejde, i: Anders Østergaard (red.): *Det multipædagogiske gymnasium*, Hillerød: Amtscentret for Undervisning, Frederiksborg Amt.

- Klausen, Kurt Klaudi (1994): Normative vektorer. Stat, marked og civilt samfund som organisatoriske ordningsformer, i: *Ledelse og Erhvervsøkonomi* 4, København: Foreningen af Danske Civiløkonomer.
- Klausen, Kurt Klaudi (2001a): *Offentlig Organisation, Strategi og Ledelse*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Klausen, Kurt Klaudi (2001b): *Skulle det være noget særligt? – organisation og ledelse i det offentlige*, København: Børsens Forlag A/S.
- Klausen, Kurt Klaudi & Peter Dahler-Larsen (2000): Reformer, udfordringer og ændringsprocesser, i: Kurt Klaudi Klausen & Peter Dahler-Larsen (red.): *Festfyrværkeri eller gravøl? En debatbog om den danske kommune ved årtusindskiftet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Klein, Melanie (1955): On Identification, i: Klein, Melanie, Paula Heimann & R. E. Money-Kyrle: *New Directions in Psycho-Analysis. The Significance of Infant Conflict in the Pattern of Adult Behaviour*. London: Tavistock Publications Limited.
- Klein, Melanie (1988): Vår vuxna värld och dess rötter i barndomen, i: Jern, Stefan, Siv Boalt-Boëthius, Urban Hidman och Britta Högberg: *Grupprelationer. En antologi om förhållandena mellan individ, grupp och organisation*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kolding, Kama, Gerd Nielsen & Gorm Leschly (1997): Det korrekte gymnasium er lige om hjørnet, i: *Gymnasieskolen 16*, København: Gymnasieskolernes Lærereforening.
- Kompetencerådets vismandskollegium (1999): *Kompetencerådets rapport 1998*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kompetencerådets vismandskollegium (2000): *Kompetencerådets rapport 1999*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kompetencerådets vismandskollegium (2001): *Kompetencerådets rapport 2001*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*, København: Gyldendal, 1999.
- Kragh-Jespersen, Peter (1996): *Bureaukratiet – magt og effektivitet*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

- Kragh-Jespersen, Peter (1999): New Public Management reformers betydning for den administrative og lægefaglige profession i sygehusorganisationen, i: Bentsen, Eva Zeuthen, Finn Borum, Gudbjörg Erlingsdóttir & Kerstin Sahlin-Andersson (red.): *Når styringsambitioner møder praksis – den svære omstilling af sygehus- og sundhedsvæsenet i Danmark og Sverige*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Kvale, Steinar (1994): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, Per & Gunnar Handal (1992): *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Larsen, Henrik (1990): *Selvstyrende kommunale institutioner – på vej mod en ny institutionsforståelse*, Broby: Birkedal.
- Leavitt, H.J. (1990): Organisationsændring – strukturelle, teknologiske og personorienterede modeller, i: Roed-Thomsen (red.): *Artikler til organisationsteori I: Struktur*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lindholm, Mikael R. (red.) (1995a): *Det skal Danmark leve af. En Nyvurdering af Danmarks udviklingsevne*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Lindholm, Mikael R (1995b): *Danmarks nye helte. Debatoplæg om fremtidens iværksættere*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Lindholm, Mikael R & Kim Møller (red.) (1994): *Den globale udfordring. Et debatoplæg om tendenser i den internationale økonomi*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Lipsky, Michael (1980): *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York: Russel Sage Foundation.
- Lortie, Dan C (2002): *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Madsen, K. B. (1968): *Motivation – drivkræfterne bag vore handlinger*, København: Munksgaard.
- Madsen, Svend Aage (1991): Arbejderidentitet i dag, i Fink, Hans & Hans Hauge (red.): *Identiteter i forandring*, Århus: Aarhus Universitetsforlag.

- March, James G (1995): *Fornuft og forandring. Ledelse i en verden beriget med uklarhed*. København: Samfundslitteratur.
- Marshall W. and Associates (red.): *Environment and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco, Washington & London: Jossey-Bass.
- Melander, Preben (1999): Økonomistyring og organisatorisk skizofreni – om fattige sprog, løse koblinger og onde cirkler i: Bentsen, Eva Zeuthen, Finn Borum, Gudbjörg Erlingsdóttir & Kerstin Sahlin-Andersson (red.): *Når styringsambitioner møder praksis – den svære omstilling af sygehus- og sundhedsvæsenet i Danmark og Sverige*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Mellemvik, Frode (1993): Styringsproblemer i den offentlige og private sektor, i: *Ledelse i dag 11*, København: Ledernes Hovedorganisation.
- Meltzer, Donald (1990): *Sexual States of Mind*, Perthshire, Scotland: Clunie Press.
- Menzies-Lyth, Isabel (1988): Det sociala systemets funktion som försvar mot ångest, i: Jern, Stefan, Siv Boalt-Boëthius, Urban Hidman & Britta Högberg: *Grupprelationer. En antologi om förhållandena mellan individ, grupp och organisation*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Meyer, John W. (1980): Levels of the Educational System and Schooling Effects, i: Bidwell, Charles E. & Douglas M. Windham: *The Analyses of Educational Productivity*. Cambridge, Mass: Ballinger Publishing Company.
- Meyer, John W. & Brian Rowan (1978): The structure of Educational Organizations, i: Meyer, Marshall W. and Associates (red.): *Environment and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco, Washington & London: Jossey-Bass.
- Meyer, John W. & Brian Rowan (1991): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I: Powell, Walter W. & Paul j. DiMaggio (red.): *The new Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Miller, Eric J. & Arthur K. Rice (1975): Systems of Organization. The Control of Task and Sentient Boundaries, i: Colman, Arthur D. & W. Harold Bexton (red.): *Group Relation Reader 1*, Washington D. C: A.K. Rice Institute.

- Mintzberg, Henry (1979): *The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Mintzberg, Henry (1990): The Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management, i: *Strategic Management Journal* 11, Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Mintzberg, H (1992): Den effektive organisation: Kræfter og former, i: *Ledelse i dag* 8, København: Ledernes Hovedorganisation.
- Mintzberg, Henry (1993): *Structures in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Mintzberg, Henry & James B. Quinn (1991): *The Strategy Proces*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Maaløe, Erik (1999): *Case-studier af og om mennesker i organisationer. Forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori*, København: Akademisk forlag.
- Nasjonalt Læremiddelsenter (1994): *Vejviseren*, Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Nielsen, Henrik Kaare (1993): *Kultur og modernitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996): *Æstetik, kultur og politik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Jimmy Burnett (2003): *Anvendelse af menneskelige ressourcer. Hvorledes udfordres organisationen og dens menneskelige ressourcer af den igangværende organisationsudviklings intention om at markedsføre det almene gymnasium?* Masterafhandling ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik/Ledelse. www.sdu.dk/Hum/dig/index.html 10.10.2003.
- Obholzer, Anton (1996): Authority, Power and Leadership: Contributions from Group Relations Training, i: Obholzer, Anton & Vega Zagier Roberts (red.): *The Unconscious at Work. Individual and Organizational Stress in the Human Services*, London & New York: Routledge.
- OECD (1996a): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17. January 1996*. Paris: OECD.

- OECD (1996b): *Livslang uddannelse for alle. Møde for OECD-landenes undervisningsministre 16.-17. januar 1996*. København: Undervisningsministeriet.
- Ogden, Thomas H (1982): *Projektiv identifikation och psykoterapeutisk teknik*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Olsen, P. I. (2000): Fra kulturbærende institutioner til forretninger?, i: Frandsen, H. Bech, Carl Jørgensen Højsteen, P.I. Olsen & Niels H. Tetzschner (red.): *Årtusindet ud. Handelsskolernes udvikling 1965-2000*, Frederiksberg: Danmarks Handelsskoleforening.
- Olson, John (1992): *Understanding Teaching. Beyond Expertise*. Milton Keynes, Philidelphia: Open University Press.
- Orton, J. Douglas & Karl E. Weick (1990): Loosely Coupled System: A Reconceptualization, i: *Academy of Management Review* 15/2, Mississippi: Miss. Academy of Management.
- Pedersen, Dorthe (1998): Mod forhandlet ledelse – resultat af en dansk moderniseringsstrategi, i: Det personalepolitiske forum (red.): *Arbejdspladser og medarbejdere i amter og kommuner – en antologi om kvalifikationer og kompetencer*, Frederiksberg: Kommunernes Landsforening, Det personalepolitiske Forum.
- Rasmussen, Jørgen Balling (1994): Gymnasiet og hf – og de andre ungdomsuddannelser i historisk perspektiv, i: Damberg, Erik: *Pædagogik og Perspektiv. En gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Regeringen (1999): Forslag til folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23*. København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.
- Regeringen (2002): *Bedre uddannelser. Handlingsplan*, København: Undervisningsministeriet.
- Regeringen (2003a): *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser*. <http://presse.uvm.dk/nyt/pm/gymref.htm?menuid=051505>. 15.06.2003.
- Regeringen (2003b): *Udkast: Forslag til Lov om uddannelse til studentereksamen (Gymnasieloven), 30.6.2003 m. bemærkninger*,

<http://us.uvm.dk/gymnasie/reform/info/lovudkast/udkastgym.pdf>
01.08.2004.

- Rioch, Margaret J (1988): Wilfred Bions teorier om grupper, i: Jern, Stefan, Siv Boalt-Boëthius, Urban Hidman och Britta Högberg: *Grupprelationer. En antologi om förhållandena mellan individ, grupp och organisation*, Stochholm: Natur och Kultur.
- Roberts, Vega Zagier (1996): The Organization at Work. Contributions from Open Systems Theory, i: Obholzer, Anton & Vega Zagier Roberts (red.): *The Unconscious at Work. Individual and Organizational Stress in the Human Services*, London and New York: Routledge.
- Rogne, Mette & Peter Henrik Raae (1999): *Projektarbejde, Kubus og nye kompetencer. En evaluering af et udviklingsarbejde under initiativet 'En samlet strategi for iværksætterområdet', afsluttende evaluering*. Rapporten er ikke publiceret.
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*, Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Raae, Peter Henrik (1994): Kommunikation i undervisningen, i: Damberg, Erik (red.): *Pædagogik og Perspektiv. En gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Raae, Peter Henrik & Marianne Abrahamsen (2004): *Nye krav, nye balancer. En undersøgelse af fremtidig ledelse i det almene gymnasium. Gymnasiepædagogik 50*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Salzberger Wittenberg, Gianna Williams & Elsie Osborne (1999): *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, London: Karnac Books.
- Schein, Edgar H. (1994): *Organisationskultur og ledelse. Et dynamisk perspektiv*. København: Valmuen.
- Schulz, Majken (1999): *Kultur i organisationer. Funktion eller symbol*, København: Handelshøjskolens Forlag.
- Scott, Richard W (1998): *Organizations. Rational, natural and open systems*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sehested, Karina (1997): Professioner og strukturændringer, i Ejersbo, Niels (red.): *Politikere, ledere og professionelle i kommunerne. Effekter af strukturændringer*. Odense: Odense Universitetsforlag.

- Sehested, Karina & Niels Ejersbo (1998): Fra sammenkobling til dekobling af ledelse og profession i den kommunale forvaltning, i: *Nordisk Administrativt Tidsskrift* 4, København: Nordisk Administrativt Forbund.
- Segal, Hanna (1976): *Melanie Klein och hennes bidrag till psykoanalytisk teori och teknik*, Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Senger, Ulla (2003): *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*. Århus: Systime (e-book).
- Sommer, Dion (1996): *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Stokes, John (1996a): The unconscious at work in groups and team. Contribution from the Work of Wilfred Bion, i: Obholzer, Anton and Vega Zagier Roberts (ed.): *The Unconscious at Work. Individual and Organizational Stress in the Human Services*, London and New York: Routledge.
- Stokes, Jon (1996b): Institutional chaos and personal stress, i: Obholzer, Anton and Vega Zagier Roberts (ed.): *The Unconscious at Work. Individual and Organizational Stress in the Human Service*, London and New York: Routledge.
- Sørensen, Niels Bo (2000): *Organisationers form og funktion. Om Mintzbergs teori i en dansk sammenhæng*, København: Samfundslitteratur.
- Thune, Christian (2002): Kan evaluering, åbenhed og synlighed forenes i udviklingen af uddannelseskvalitet? i: *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse* 7, København: Undervisningsministeriet.
- Tiller, Tom (1998): *Det didaktiske møde*, Vejle: Kroghs Forlag A/S.
- Undervisningsministeriet (1978): *U-90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90erne*, bd. 2. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1994): *Evaluering af hhx. Generel del*. København: Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet (1995a): *En samlet uddannelsesstrategi på iværksætterområdet*. Betænkning nr. 1301. København: Undervisningsministeriet 1995.

- Undervisningsministeriet (1995b): *Hbx udviklingsprogram 1995-98*, København: Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet (1995c): *Htx udviklingsprogram 1995-98*, København: Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet (1996a): *Pædagogisk udvikling på hbx – erfaringer og perspektiver fra udviklingsprogrammet*, København: Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet (1996b): *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997a): *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997b): *Standarder og profiler. Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf. Tema 52*, København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.
- Undervisningsministeriet (1997c): *Uddannelsesredegørelse 1997*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1998a): *Hbx 1998 – rapport fra en reformimplementering*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (1998b): *Kvalitet der kan ses. Mål og rammevilkår som grundlag for kvalitetsudvikling i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1998c): *Uddannelsesredegørelse 1998*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet, Arbejdsministeriet, Forskningsministeriet, Økonomiministeriet, Erhvervsministeriet, Statsministeriet, Finansministeriet (1998): *Kvalitet i uddannelsessystemet*, København: Finansministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999a): *Evaluering af htx-uddannelsen. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 26*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999b): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23*. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

- Undervisningsministeriet (2000a): *Forsøg og udviklingsarbejde i de gymnasiale uddannelser 2001/2000 – rammer og procedurer*, København: Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2000b): *Kvalitet der kan ses*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001): *Kvalitetsudvikling i gymnasiet. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2002): *Rapport om pædagogikum*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Villadsen, Mads Peter & Peter Henrik Raae (1994): Lærerne – lærersituation, lærerrolle og lærerperson, i: Erik Damberg: *Pædagogik og Perspektiv. En gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Visholm, Steen (1993): *Overflade og dybde. Om projektiv identifikation og det modernes psykologi*. København: Forlaget Politisk Revy
- Weber, Max (1992): *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Norsk Gyldendal.
- West, Linden (2001): *Doctors on the edge. General Practitioners, Health and Learning in the Inner-City*. London & New York: Free Association Books.
- Wilke, Gerhard (1995): Oedipal and sibling dynamics in work-groups and organizations. Unpubl.
- Wilson, Bryan R (1962): The Teacher's Rôle – a Sociological Analysis, i: *British Journal of Sociology* 13, London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Winnicott, D.W. (1988): Communication Between Infant and Mother, and Mother and Infant, Compared and Contrasted, i: Clare Winnicott, Ray Sheperd & Madeleine Davis (red.): *Babies and their Mothers*, London: Free Association Books.
- Winnicott, Donald W. (2003): *Leg og virkelighed*. København: Hans Reitzel.
- Yin, Robert K. (2003): *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Ziehe, Thomas & Herbert Stubenrauch (1990): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, København: Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (1998a): Adieu til halvfjerdserne, i: Bjerg, Jens (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, Thomas (1998b): God anderledeshed, i Størner, Torben og Jens Ager Hansen: *Unge og Ungdom i 1990erne*. Århus: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Åkerstrøm, Niels & Asmund W. Born: *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentlige ansatte*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Love, bekendtgørelser, ministerielle vejledninger, kronologisk anført

Bekendtgørelse 694, 4.11.1987.

Bekendtgørelsen om gymnasiet, nr. 589, 10.9.1987.

Bekendtgørelse nr. 207, 23.3.1990.

Lov om de erhvervsgymnasiale uddannelser til højere handelseksamen og højere teknisk eksamen, L. nr. 434, 13.6.1990.

Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere teknisk eksamen (htx-bekendtgørelsen), nr. 569, 29.7.1991.

Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere handelseksamen (hxx-bekendtgørelsen), nr. 450, 10.6.1992.

Bekendtgørelse om gymnasiet, studentereksamen, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, nr. 319, 19.5.1993.

Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere teknisk eksamen (htx-bekendtgørelsen), nr. 462, 9.6.1995.

Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere handelseksamen (hxx-bekendtgørelsen), nr. 463, 9.6.1995.

Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, nr. 411, 31.5.1999.

Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere handelseksamen,
nr. 249, 6.4.2000.

Bekendtgørelse om den erhvervsgymnasiale uddannelse til højere teknisk eksamen,
nr. 524, 15.6.2000.

Bekendtgørelse af lov om gymnasiet m.v., LBK nr. 754, 8.8.2000.

Bekendtgørelse af lov om Danmarks Evalueringsinstitut, LBK nr. 905, 12.9.2000.

Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v., L nr. 175, 23.5.2002.

Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de almene gymnasiale uddannelser,
nr. 477, 18.6.2002.

Vejledning vedrørende pædagogikum i de almene gymnasiale uddannelser,
20.3.2003.

