

# Lærerarbejde – mellem modernitet og tradition

Artiklen diskuterer, om den generelle udvikling på arbejdsmarkedet hen imod et moderne fleksibelt arbejdsliv er slået igennem i uddannelsesverdenen. Indledningsvis redegøres der for de overordnede ændringer, som påvirker uddannelsesverdenen; dernæst analyseres udviklingen inden for de gymnasiale uddannelser, hvor der med afsæt i den enkelte lærers perspektiv fokuseres på henholdsvis forholdet til elever, kollegaer, ledelse og undervisning. I artiklens sidste afsnit diskuteres det, på hvilken måde og i hvilket omfang den enkelte lærers arbejdssituation har ændret sig.

Et hovedsynspunkt i artiklen er, at nok har lærernes arbejdssituation ændret sig væsentligt de senere år, men sammenlignet med andre dele af arbejdsmarkedet må ændringerne og moderniseringsbestrebelseerne dog relativt set opfattes som mindre omfattende.

## Indledning

*»Jeg vil nok sige, det var nemmere at være lærer i gamle dage, hvor man blot kunne gå ind og vende bogen; det er selvfølgelig også noget møg altid at gøre det« (gymnasielærer).*

Uddannelsesverdenen har de senere år været genstand for mange ændringer, fra såvel folkeskole, over ungdomsuddannelser og til de videregående uddannelser. Ændringerne har både været kulturelle, faglige, pædagogiske, organisatoriske og strukturelle, og for den enkelte lærer har disse ændringer kunnet opleves som såvel mulighedsfyldte som problemfyldte.

I det følgende skal det tematiseres, hvad de seneste års ændringer har betydet for den enkelte lærers arbejdssituation, dvs. opgave-

ver, roller, identitet og relationer. Der vil blive taget udgangspunkt i eksempler hentet fra de gymnasiale uddannelser, men med appel til store dele af uddannelsesverdenen.

Ændringerne vil blive diskuteret og perspektiveret i forhold til generelle samfundsmæssige og kulturelle ændringer, ligesom de transformationer inden for arbejdsmarkedet, sådan som disse tager sig ud i forbindelse med overgangen til det postindustrielle samfund eller videnssamfundet, vil blive inddraget. Diskussionen vil tage afsæt i forskellige nyere kritiske analyser af moderne vidensorganisationers udvikling, sådan som de f.eks. kommer til udtryk hos Casey (1995), Deetz (1998), Beck (1999) og Sennett (1999). Kan de problemstillinger, som spores i forbindelse hermed, ligeledes iden-

tificeres i forhold til gymnasiet og lærernes arbejdssituation?

Det empiriske materiale, som ligger til grund for artiklen, stammer fra en Ph.d. afhandling om skolekulturen i de gymnasiale uddannelser (Wiedemann 2002a). Den del af empirien, som inddrages her, består dels af en række kvalitative interviews med ældre og yngre gymnasielærere, dels af et etnografisk feltarbejde udført på tre udvalgte gymnasiale institutioner. Materialet er blevet indsamlet i perioden 1997-1999.<sup>1</sup>

## Krydspres

Den engelskfødte, men i Canada arbejdede uddannelsesforsker, Andy Hargreaves (2000) har peget på, at skolen i stigende grad bliver pålagt at løse en række opgaver og problemer, som den accelererende kulturelle og samfundsmæssige udvikling forårsager, hvorfor han hævder, at skolen er gået hen og blevet samfundets skraldespand. Man kunne dog lige så vel hævde, at skolen er blevet samlings- eller mødested for 'den gode vilje', hvorved forstås en udbredt forestilling om, at skolen skal løse alle de opgaver, som skolens forskellige interessenter finder relevante nu og fremover. I den forbindelse kan man tale om, at uddannelsessektoren udsættes for en række modsatrettede diskurser (Power & Whity 1999), skizofreni (Qvortrup 2001) eller krydspres (Beck Jørgensen 1992; Klausen 1996; Glerup & Wiedemann 2001).

Overordnet kan de mange ændringer, som skolen udsættes for, inddeles i tre områder, henholdsvis tendensen til 1) globalisering, 2) markedsgørelse og 3) ændringer i kulturelle adfærdsformer og værdisystemer.<sup>2</sup>

De enkelte uddannelsesniveauer- og institutioner kan siges at reagere forskelligt på kravet om ændringer ud fra hver deres

baggrund og udviklingsmuligheder. Men overordnet set er det disse makrokulturelle ændringer, som er med til at ændre på forholdene i uddannelsesverdenen, herunder den enkelte lærers arbejdssituation (jf. Glerup & Wiedemann 2001).

## Tendensen til globalisering

Globaliseringen har været medvirkende til at fremkalde et nyt syn på viden og uddannelse hos politikerne, hvor uddannelserne skal omstille sig til at imødekomme de udfordringer, som videnssamfundet og arbejdsmarkedet efterspørger.

Frem for som tidligere, hvor uddannelse blev set som en vej til at skabe større samfundsmæssig lighed og retfærdighed, skal uddannelse nu også give plads til individuelle behov og forskellighed (Berg 1999, 35; Power & Whity 1999, 22). Endelig kan uddannelse, frem for en måde at uddanne nationalkulturelle samfundsborgere på, nu ligeledes betragtes som et spørgsmål om at uddanne 'human capital', som kan fungere som fleksibel arbejdskraft i det globale videnssamfund, som er under hastig udvikling (Gustavson 1998; Korsgaard 1999).

Uddannelsesverdenen er således kommet under pres fra den globale diskurs med dens begreber om kvalifikationer, kompetencer og livslang læring. Dette er en udvikling, som hjælpes på vej af internationale organisationer som f.eks. OECD og EU. I forsøget på at højne kvaliteten i uddannelses-systemet og sikre, at den nævnte omstilling finder sted, indføres der på alle niveauer i uddannelsesverdenen standardiseringer, og der stilles krav om dokumentation og resultatmålinger. Uddannelsesverdenen påvirkes under et af en international angelsaksisk orienteret styringskultur (Uddannelsesredøgørelse 1997) og dermed blandt andet af den tendens til homogenisering eller ensret-

ning, som følger med globaliseringens udbredelse (Barber 1995).

## **Tendensen til markedsførelse**

Tendensen til øget markedsførelse har fremkaldt nye styreformers i hele den offentlige sektor, eksemplificeret gennem begrebet New Public Management. Selv om fænomenet New Public Management dækker over en række forskellige ideer og initiativer, hentet fra såvel markedet som fra det civile samfundsliv (f.eks. Klausen & Ståhlberg 1998), medfører ideerne fra New Public Management, at der efterspørges en øget markedsstyring, effektivisering, brugerindflydelse og kvalitetsudvikling på decentralt niveau. Der introduceres nye ledelses- og styreformers, der kombinerer anvendelsen af traditionel planlægning og administration med krav om aktiv mål- og værdistyring, hvilket sker i et tæt samspil med løbende evaluering eller selvtematisering.

Markedsførelsen er direkte eller indirekte med til at forvandle uddannelsesinstitutioner i retning af produktionsvirksomheder eller selvstyrende organisationer (Tiller 2000; Wiedemann 2002a). Dette betyder, at nye diskurser og begreber hentet fra markedet vinder indpas i skolen, samtidig med at lærere og ledere får nye opgaver og roller, hvor der f.eks. i stigende omfang stilles krav om at tage hensyn til og orientere sig i forhold til elever og interessenters behov og ønsker.

## **Tendensen mod kulturel individualisering**

Det tredje forhold, som skal nævnes, er ændringer i kulturelle værdier og adfærdsformer. Traditionens levemåder er i nogen grad blevet afløst af refleksivitet eller frisættelse, hvilket afstedkommer en stigende

pluralisme eller individualisering med hensyn til valg af livsstil, orienteringsmåder, værdier og adfærdsformer (Ziehe 1989; Giddens 1991, 1994; Beck 1999).

De nævnte kulturelle ændringer har mange konsekvenser på forhold i og omkring skolen. Der kan f.eks. peges på, at lærernes videns- og kundskabsgrundlag, pædagogiske metoder og undervisningsformer bliver genstand for diskussion, kritik og refleksivitet. Hvor skolens kultur og indhold, samt den enkelte lærers pædagogiske praksis, tidligere hen var begrundet i traditionen, videnskaben eller indirekte i rollen, stilles der nu i stigende grad krav om evnen til at eksplicite og reflektere over indhold og pædagogisk praksis og dermed italesætte en viden, som tidligere hen enten var tavs eller privat.

En anden central ændring er, at forholdet mellem den enkelte og uddannelse ændrer sig. For det enkelte individ fungerer uddannelse i højere grad end tidligere som et middel til personlig udvikling og dannelse frem for som en måde at sikre social tryghed og mobilitet tæt på (Wiedemann 1999; Simonsen & Ulriksen 1998; Illeris m.fl. 2002).

Den nævnte udvikling modsvars uddannelsespolitisk af, at det enkelte individ får adgang til flere individualiserede uddannelsesforløb, f.eks. valg af fag og niveau, mulighed for merit osv. Rent pædagogisk understøttes tendensen til individualitet gennem indførelse af nye undervisnings- og arbejdsformer, f.eks. differentieret undervisning, medbestemmelse, IKT samt prospektive planlægningsværktøjer som arbejdet med personlige uddannelsesmål og uddannelsesplaner. I forsøget på at håndtere individualiseringen og den deraf følgende stigende kompleksitetsforøgelse er der sket en opprioritering af hele vejledningsinstitutionen.

Efter beskrivelsen af disse makrokulturelle ændringer, som overordnet set er med til at ændre på forholdene i uddannelsesver-

denen, skal der i det følgende tages afsæt i et 'indefra-perspektiv', hvor lærernes erfaringer, vurderinger og oplevelser vil ligge til grund for en analyse af, hvordan udvalgte centrale områder i lærernes arbejdsituation har ændret sig.

## Forholdet til eleverne

*»Ind imellem synes jeg egentlig, de er mere ukoncentrerede. Så er der nogen, som kommer med den der klassiske med, at det er fordi, jeg er ved at blive gammel. Den køber jeg nu ikke helt, så jeg synes ind imellem, det er meget slemt, de er meget urolige, umotiverede og ukoncentrerede, og det er utroligt svært at trænge igennem til dem og få ro i klassen« (ældre gymnasielærer).*

Overordnet set har forholdet til de studerende ændret sig, hvor relationerne, med nogle begreber fra antropologen Gregory Bateson (2000), er blevet mere symmetriske eller jævnbyrdige frem for asymmetriske eller autoritære, som det i højere grad var normen tidligere.<sup>3</sup> Symmetriske relationer medfører, at parterne bruger mere tid og energi på at forhandle deres indbyrdes forhold, frem for at der alt overvejende er fokus på selve indholdet eller sagen. Som blandt andet en konsekvens af dette, men også som en konsekvens af mere omfattende kulturelle ændringer, skal lærerne i stigende grad arbejde med relationer, dvs. omsorgs- og opdragelsesmæssige opgaver (Petersson 1994, 1995). En række af lærernes opgaver har således ændret sig fra formidling og undervisning og til at arbejde med at tilvejebringe vilkår for undervisning og formidling (Ziehe 1989), sådan som læreren giver udtryk for i afsnittets indledende citat. Læreren er i højere grad end tidligere blevet pædagog og relationsarbejder end

lærer, hvor der med lærer forstås en person, som i ordets etymologiske betydning er forkyndende eller docerende.

Det ovenfor beskrevne medfører, at lærere og elever kan komme tættere på hinanden. Den enkelte lærer har i modsætning til tidligere større mulighed for at udvise sociale og individuelle elevhensyn, samtidig med at der kan arbejdes med at udvikle et læringsmiljø, hvor motivation, opmærksomhed og hensyntagen er tilstede til gavn for både den enkelte lærer og studerende.

Denne udvikling har på den ene side som konsekvens, at den enkelte lærer har mulighed for at bruge større dele af sin personlighed, når vedkommende udfører sit erhverv, og hermed kan nærværet, engagementet og autenticiteten i arbejdet øges. På den anden side medfører det ændrede relations- og autoritetsforhold også, at lærernes personlige grænser og integritet kan udfordres og ind imellem overskrides.

Et eksempel kan illustrere den nævnte problemstilling. I de senere år er kontinuerlige evalueringer af undervisningen blevet indført som fast princip i store dele af uddannelsessektoren. Udgangspunktet er her, at de studerende skal medvirke til at forbedre forskellige forhold vedrørende undervisningen. Ofte forholder eleverne sig dog ikke udelukkende til det faglige indhold og de pædagogiske arbejdsformer, men ligeledes til lærerens personlige egenskaber, adfærd og stil.

Her et uddrag fra et feltarbejde i gymnasiet:

*»Jeg sidder på lærerværelset i et af frikvartererne. En af lærerne sætter sig ned og begynder tydeligt oprevet at fortælle de andre lærere, som sidder ved bordet, om, at hun netop har evalueret med sin klasse, og at de beskyldte hende for at være excentrisk, skrap og sur. Hun giver*

*udtryk for, at hun føler sig såret over, at de ikke evaluerede eller forholdt sig til undervisningens faglige dimension. »Nu bliver det bare endnu sværere for mig at være andet end faglig og få et godt forhold til dem«, som det formuleres«.*

Eksemplet kan bruges til at illustrere, at grænsen mellem person og rolle, mellem det private og offentlige, lejlighedsvis overskrides, hvor den intimitet, privatisering og psykologisering, som tidligere var fraværende i skolen, nu inddrages i forbindelse med udførelsen af lærerarbejdet. I kulturel forstand kan udviklingen fortolkes på den måde, at elementer fra hjemmets eller livsverdenens sfære er gledet over i skolen (Frykman 1998).

Lærernes tilfredshed og utilfredshed med jobbet er især afhængig af gode elevrelationer; det er i vidt omfang i selve undervisningen, at belønningen i lærerarbejdet skal findes (Hubermann 1993, 251). Til gengæld er lærerne mindre afhængige af overordnede og kollegaer, når det gælder et forhold som tilfredshed i jobbet (Due & Madsen 1990, 384 ff.). Det ændrede forhold mellem lærere og elever udgør således både en kilde til stor tilfredshed og utilfredshed.

Den beskrevne udvikling karakteriseret af ændrede relationsmønstre og roller er sammenfaldende med den, som i øvrigt har præget det private og offentlige arbejdsmarked, hvor f.eks. ledere og mellemledere får nye roller, som i højere grad er af faciliterende og vejledende karakter frem for af instruerende og kontrollerende karakter. Den øgede fokus på eleverne er ligeledes parallel med, at der inden for store dele af arbejdsmarkedet stilles krav om, at der skal orienteres i forhold til brugernes behov, ønsker og interesser.

Endelig kan lærerens ændrede arbejdssituation siges at afspejle den udvikling, som

har fundet sted på det øvrige arbejdsmarked, hvor diverse analyser peger på, at mange medarbejdergrupper i forbindelse med overgangen til det post-industrielle samfund eller videnssamfundet i stigende udstrækning, hinsides de faglige kvalifikationer, bør inddrage personlige kvalifikationer eller kompetencer i forbindelse med udførelsen af et givent job (f.eks. Andersen m.fl. 2000; Finansministeriet 1998).

## Forholdet til undervisningen

*»Det er langt mere pædagogisk forberedelse end tidligere, f.eks. gennem at finde nye temaer, eksempler og tilrettelægge undervisningen« (lærer på det almene gymnasium).*

Hvor læreren tidligere virkede i en fagkultur, hvis primære opgave det var at formidle et fagligt stof, eventuelt med udgangspunkt i samtaler og diskussioner med klassen, samt organisering af forskellige mindre former for gruppearbejde – en type af opgaver som den norske pædagogiske forsker Erling Lars Dale (1998) har kaldt kompetenceniveau 1 – stilles der i stigende grad krav om, at læreren skal bruge tid på vejledning, evaluering, planlægning og vurdering af undervisningen, eventuelt i samarbejde med kolleger. Det som Erling Lars Dale kalder kompetenceniveau 2. Rent historisk er der således sket en glidning fra kompetenceniveau 1 til niveau 2, sådan som det indledende lærercitat afspejler (jf. også Heise 1998, 92 ff. og Scavenius 1996). Denne udvikling er international og understreger, at lærerjobbet er blevet mere komplekst, omfattende og differentieret end tidligere (Hargreave 2000). Fremover stilles der tillige krav om, at læreren skal være i stand til at udvikle didaktisk teori, dvs. forholde sig kritisk og reflekterende til hele

skolens virksomhed og dens opgaver (Dale 1998).

Et signifikant udtryk for arbejdsopgavernes ændrede karakter er, at undervisningsformerne er under forandring. Hvor kate- eller klasseundervisning tidligere hen var dominerende, og aktiviteterne for to tredjedele vedkommende kunne betragtes som lærerstyrende (Lindblad & Sahlström 1998), er normen nu, at projektarbejde og samarbejde har udviklet sig til centrale undervisningsformer, hvor læreren skal fungere som vejleder, coach og proceskonsulent. Dette kan sammenholdes med, at der generelt er krav om øget deltagerinvolvering af de studerende, hvilket kommer til udtryk gennem indførelsen af IT, arbejdet med medbestemmelse samt diverse pædagogiske initiativer som f.eks. ansvar for egen læring og differentieret undervisning. I gymnasiet er denne proces ikke mindst blevet forstærket i forlængelse af regeringens program for fremtidens ungdomsudannelser (1999).

De ændrede krav medfører, at lærerens rolle og identitet ændrer sig, hvilket kan illustreres gennem følgende lærerudtalelse, hvor en lærer fortæller om sine oplevelser med de ændrede undervisningsformer:

*»Det kan være lidt svært at holde øje med, om eleverne nu får nok ud af det, om de laver nok, om de er aktive nok eller om der er nogen, som kører på frihjul. Det er helt sikkert det, der er problematikken, når vi både skal køre studiekreds og andre projekter ... du har ikke rigtig snor i det, som du gerne vil have« (gymnasielærer).*

Den gamle underviserrolles udgangspunkt var, at det var læreren, som var i besiddelse af definitionsmagten, og som varetog funktioner som kontrol, styring og organisering.

Rollen hvilede dermed grundlæggende på en autoritær eller asymmetrisk relation. Projektundervisning stiller i stedet i højere grad krav om, at lærerne varetager en mere symmetrisk rolle, ligesom selve projektarbejdets sammenlignet med den traditionelle undervisningssituations 'manuskript' har flere passager, som ikke er udfyldte, og som derfor i højere grad stiller krav om empati, fleksibilitet og improvisation.

Den nye undervisningsrolle sammenholdt med de ændrede arbejdsopgaver påvirker ligeledes de grundlæggende tids- og rumforhold, som tidligere hen fungerede som et ordnende og identitetsgivende princip i skolens hverdag. I modsætning til tidligere er undervisningen ikke nødvendigvis længere henlagt til funktionsbestemte lokaler, f.eks. klasse- og faglokaler, men foregår i stedet i differentierede rum. Undervisningen eller læringen finder heller ikke udelukkende sted inden for skolens mure. I stedet involveres de studerende i stigende grad i læringsaktiviteter, som involverer verden udenfor skolen, f.eks. mindre praktikophold og undersøgelser samt ikke mindst brugen af virtuelle rum. De dominerende tidsenheder og -rytmer, symboliseret gennem ringeklokken samt 45 minutters enheder, som tidligere i alt væsentlighed prægede de fleste uddannelsesinstitutioner, forlades i stigende udstrækning ligeledes, i stedet organiseres der fleksibelt eller variabelt, f.eks. efter moduler, blokke samt dage, uger og måneder. Selve skolens sociomaterielle strukturer er således under forvandling.

De ændrede undervisnings- og arbejdsformer giver anledning til forskellige vurderinger blandt lærerne. Typisk bakker en gruppe af lærere op om de ændrede undervisnings- og organiseringsformer og identificerer sig med de diskurser, som introduktionen af de nye undervisnings- og organiseringsformer ledsages af. F.eks. at det af

hensyn til det fremtidige informations- og vidensamfund er nødvendigt at ændre på skolens virkelighed for at udvikle de studerendes personlige, sociale og tværfaglige kvalifikationer eller kompetencer. En gruppe af lærere kan således siges at internalisere skolens nye kultur og udvikle selvstrategier, hvor de identificerer sig med skolens nye dominerende ideer og værdier og de rutiner, arbejds- og praksisformer, som ledsager denne (Casey 1995, 163 ff.).

For andre lærere giver ændringerne anledning til en generel rolleusikkerhed og utilfredshed, hvilket kan have mange forskellige udtryk. Det kan eksempelvis være en selvvalgt outsiderrolle, hvor man på trods af tidens ugunst alligevel pligtopfyldende og uheroisk fortsætter med at varetage den traditionelle fag-faglige orienterede undervisning, sådan at eleverne i det mindste får lært noget. Eller det kan give sig udtryk i, at man indtager en offerrolle, hvor stærke negative følelser projiceres over på myndigheder, kollegaer, ledelse og elever. Begge reaktionsmåder kan siges at udgøre en forsvarsstrategi, som selv i en kortere eller længere periode benytter for at undgå eller imødegå internaliseringen af en ny virksomheds- eller skolekultur, hvor der stilles krav om ændringer i rolleopfattelse, opgaver og arbejdsforhold (Casey 1995).<sup>4</sup>

Sammenligningen med de ændringer, som i øvrigt pågår på arbejdsmarkedet, er tydelig. Også her får arbejdsopgaver en mere dynamisk og flydende karakter, hvor de grænser, som det specialiserede vidensarbejde forudsatte, og som især karakteriserede industrisamfundets arbejdsorganisering, nedbrydes. I stedet sker der en integration af tidligere adskilte vidensområder. Det medfører blandt andet, at definition, udførelse og løsning af arbejdsopgaver i højere grad end tidligere står til diskussion og forhandling (Deetz 1998).

Arbejdsorganisationens dominerende tids- og rumstrukturer ændrer sig ligeledes, eksempelvis gennem indførelsen af fleksible arbejdstider og arbejdsrytmer, ligesom indførelsen af åbne kontorer, produktionsøer, hjemmearbejde og informationsteknologi anfægter industrikulturens tidslige og rumlige orden. Sammenfattende kan det siges, at traditionelle rolleopfattelser, arbejds mønstre og tids- og rumstrukturer, som under industrisamfundet fungerede som identitetgivende institutioner, er under forvandling (f.eks. Naisbitt 1986; Drückner 1989; Stahl m.fl. 1993; Castell 1996).

## Forholdet til kollegaerne

*»... vores kultur har ændret sig, det er blevet meget vigtigt med det der samarbejde. Det er også en af grundene til, at jeg kan være lidt skeptisk overfor lærerteam, fordi det er en af de ting, som forstyrrer i dagligdagen, fordi det tager meget tid« (lærer på det almene gymnasium).*

Et karakteristisk træk ved skolens kultur er individualitet eller privatisme (Lortie 1975; Arfwedson 1983; Due & Madsen 1990). Den enkelte lærer har metodefrihed, dvs. ret til selv at planlægge, organisere og strukturere sit arbejde. Endelig foregår udførelsen af arbejdet ofte alene, hvor læreren bag den lukkede dør tilbringer tiden sammen med de studerende.

Dette mønster er imidlertid under opbrud i hele den vestlige verden, hvor der stilles krav om, at lærerne skal indgå i formaliseret samarbejde ud fra en intention eller forventning om, at lærersamarbejde vil medføre større kvalitet i skolen end individuelt arbejde (Hargreaves 2000; Tiller 2000, 169 ff.). Tidligere kunne lærerne siges at have haft et socialt og kulturelt fællesskab, centreret omkring lærerværelseskulturen. Nu

stilles der i stedet krav om, at lærerne skal fungere og integreres i et arbejdsmæssigt fællesskab (Due & Madsen 1990, 378).

På en lang række uddannelser, således også i gymnasiet, er der sket en opdeling i teams, hvor lærerne planlægger, organiserer og arbejder sammen om bestemte forløb, klasser eller årgange. De nye arbejdsformer medfører, at lærerne i stigende grad bliver konfronteret med hinandens praksis. I en faglig skolekultur, hvor lærerne arbejder alene, kan der udmærket eksistere uenighed på et overordnet og ideologisk plan. Men i en skolekultur, hvor fag-fagligheden udfordres af tværfagligheden, og der i stigende grad stilles krav om åbenhed og samarbejde, bliver lærerne tvunget til at forholde sig til hinandens arbejde og pædagogiske praksis (Bernstein, 1974). Da dette er en praksis, som er tæt forbundet med den enkelte lærers habitus og personlighed (Lortie 1975; Ball 1987;) (Bourdieu 1997), kan det naturligvis give anledning til forskellige konflikter.

Den nye situation medfører derfor, som det var tilfældet med det ændrede forhold til de studerende, at den enkelte lærers intimitet og grænser kan udfordres. Endelig kan den ekspertrolle, og den magt og status, som var forbundet med lærerrollen i den individuelle fagkultur, anfægtes. Nogle lærere oplever den beskrevne udvikling som et indgreb i deres personlige frihed, hvor der bliver mindre tid til faglig fordybelse og udvikling, og hvor man pålægges nogle udefra definerede opgaver og arbejdsformer, sådan som læreren i det indledende citat giver udtryk for. Situationen opleves som et overgreb på individualiteten, og samarbejdet får karakter af det, som uddannelsesforskeren Andy Hargreave (2000) kalder tvunget samarbejde.

Andre lærere, især yngre, oplever, at teamet kan være en måde at undgå den isolation, ensomhed og usikkerhed på, som kan

være individualitetens og lærerarbejds bagside, og at teamet kan ses som et naturligt sted for erfaringsudveksling, personlig og faglig udvikling samt professionalisering (Due & Madsen 1990, 379; Tiller 2000), som en yngre gymnasielærer fortæller om sine forventninger til skolens kommende teamsamarbejde.

*»Jeg synes, det kunne være utroligt spændende at arbejde i lærerteams, fordi vi har så mange forskellige lærere, lærertyper ... jeg ville utroligt gerne lære noget af de gamle lærere ... jeg tror, det er en rigtig god ting det der med lærerteams, det kommer til at koste en indsats, men jeg tror også, at det er en indsats, som giver pote i den anden ende, hvor man får nogle mere engagerede elever«.*

I relation til den beskrevne udvikling er der ligeledes en slående parallel til udviklingen inden for det øvrige arbejdsmarked, hvor selvstyrende grupper eller teamet får til opgave at organisere, planlægge og udføre arbejdet. I forlængelse af det ovenfor nævnte ændrer de ansattes rolle- og identitetsopfattelser sig. Frem for som tidligere, hvor de ansatte typisk havde en identitet som specialister eller faglærte, udvikler de ansatte nu i stedet en identitet som medlemmer af et bestemt team eller som ansatte på en bestemt virksomhed (Casey 1995).

## Forholdet til ledelsen

*»Du synes sikkert, vi har en rimelig flad struktur. Det kommer an på, hvad man er vant til. Hvis man er vant til, at lærernes råd nedsætter samtlige udvalg ved almindeligt frit valg.« (lærer i det almene gymnasium).*

Et karakteristisk træk ved skolen som organisation er, at strukturen er horisontal (Arfwedson 1983; Berg 1999), og at lærerne har medindflydelse på såvel store som små spørgsmål. Skolen hviler således grundlæggende på en åben og demokratisk ledelseskultur (Due & Madsen 1990, 435 ff.; Heise 1998; Abrahamsen 1998; Wiedemann 2002a).

Forskellige reformer har gennem de sidste mere end 10 år anfægtet denne kultur. I det almene gymnasium er det sket gennem nedlæggelse af lærerrådet, som tidligere havde absolut flertal, samt via indførelse af skolebestyrelser. Desuden kom en mellemlederreform til i 1993, hvor en række gymnasier i forlængelse heraf indførte teamledelse, hvor rektor sammen med de nye mellemledere, inspektorerne, udgør skolens overordnede ledelse.<sup>5</sup>

For den gruppe af lærere, som har oplevet dette historiske skifte, er det naturligvis vanskeligt at affinde sig med den ændrede situation, som senest ledsages af nye arbejdstidsregler og et forhold som ny løn.<sup>6</sup> Dette kan forstærkes af en tendens til krav om øget dokumentation, f.eks. systematiske evalueringer, hvor der skal finde afrapportering sted til ledelsen, ligesom bureaukratiske systemer indføres, hvor der tælles opgaver og aflægges flittige regnskaber for arbejdet med diverse små og store gøremål. Endelig gøres personalepolitik og efteruddannelse til et strategisk anliggende frem for som tidligere, hvor det var et frivilligt og individuelt anliggende. Hvad de sidstnævnte forhold angår, er tendensen dog klart tydeligst inden for erhvervsuddannelsesområdet (Wiedemann 2000a).

Især blandt de ældre gymnasielærere kan den beskrevne udvikling gøres til genstand for negative vurderinger, hvor fortiden, som det er tilfældet i det indledende citat, fremhæves som ideal. Den enkelte lærer

kan føle sig reduceret til lønmodtager, selv om kaldsbevidstheden traditionelt er et træk ved lærerprofessionens identitet (Due & Madsen 1990). Der findes dog også lærere, især yngre, som bakker op omkring de ledelsesmæssige ændringer, og som definerer sig i opposition til den kritisk-refleksive kultur, som traditionelt præger lærerkulturen (jf. også Abrahamsen 1998, 68; Gottlieb & Hornstrup 1998, 11). Som en lærer fortæller om sine erfaringer med gymnasiets ledelses- og mødekultur: »Vi kan sidde og ævle og kævle i alle de der udvalg i timevis« (yngre gymnasielærer).

En samlet vurdering af udviklingen peger på, at lærernes indflydelse på skolens overordnede og strategiske udvikling er blevet reduceret. I stedet kan den formelle ledelse, brugere og skolens interessenter siges at have fået tildelt mere indflydelse (Mathiasen 2001; Telhaug & Tønnesen 1993). Bestræbelsen må ses som et forsøg på at implementere udefra kommende kontrol og styring, hvilket er incitamenter, som har til hensigt at svække centrale værdier i lærerarbejdet.<sup>7</sup>

I mange læreres selvforståelse argumenteres der for den paradoksale situation, at hvor private virksomheder slipper den eksterne kontrol og styring, indfører selvledelse og giver medarbejdere større ansvar og frihed og præmierer fleksibilitet og nytænkning, ja, så går udviklingen tilsyneladende den anden vej inden for uddannelsesverdenen. Til gengæld er det muligt at genfinde en række paralleller til udviklingen inden for den offentlige sektor, som, selv om modsatrettede diskurser som tidligere nævnt gør sig gældende, er under pres fra en teknokratisk og administrativ styringskultur. Der indføres her ekstern kontrol på nye raffinerede måder, f.eks. gennem arbejdet med refleksive ledelses- og styringsformer (Dahler-Larsen 1998; Klausen & Ståhlberg 1998) med

det formål at svække de fagprofessionelles autonomi (Exworthy & Salford 1999).

## Paralleller til det moderne arbejdsmarked

Afslutningsvis skal spørgsmålet diskuteres, om hvor langt moderniseringen af skolen som arbejdsplads og dermed lærernes arbejdsvilkår er nået sammenlignet med de ændringer, som i øvrigt karakteriserer overgangen til videnssamfundet eller det postindustrielle arbejdsliv. Det moderne arbejdsmarked er af forskellige blevet beskrevet som fleksibelt (Sennett 1999; Beck 1998; Casey 1995), hvor rammerne omkring arbejde og arbejdsopgaver har ændret sig og i modsætning til tidligere er blevet af mere flydende eller dynamisk karakter.

Mintzberg (1983) beskriver f.eks. ad hoc eller netværksorganisationen som karakteriseret af strukturel usikkerhed, hvor der kontinuerligt kæmpes om ressourcer og opmærksomhed, og hvor kommunikationslinierne er uklare, og hvor vejene for fremmelser og belønninger er diffuse, fordi man som ansat ikke længere har faste referencerammer. Et kendetegn ved den moderne vidensorganisation eller projektorganisation er således, at der åbnes for flere interpersonelle konflikter (Christrup 1991). Dette er ikke mindst tilfældet i teamet, som nu udgør organisationens basale arbejdsenhed (Drückner 1989), der kan være præget af konflikter, indirekte gruppekontrol og social manipulation (Casey 1995).

I forlængelse af det ovenfor beskrevne kan overgangen til det postindustrielle arbejdsliv siges at have forskellige konsekvenser for de ansattes identitetsdannelse og udvikling. 'Team-familien', som Casey (1995) kalder det, bliver sammen med en identifikation med det fælles produkt eller serviceydelsen samt virksomheden den pri-

mære ramme om de ansattes identitetsdannelse. En konsekvens af denne udvikling er, at de ældre former for identifikation og solidaritet, som tidligere var tæt knyttet til identitetsgivende institutioner som fag, profession, uddannelse, fagforening og klasse, eroderer.

Udviklingen er parallel med den, som finder sted i den offentlige sektor, hvor der ligeledes stilles krav om fleksibel anvendelse af personlige ressourcer, ligesom sektornedbrydning og tværfaglighed initieres, samtidig med at der sker en 'opdragelse' til amtslig eller kommunal korpsånd. Hermed sker der indirekte en nedbrydning af de ansattes fag- og professionsidentiteter.

Som følge af denne udvikling kan man som ansat have vanskeligt ved at skabe sig en fast identitet, dvs. en sammenhængende biografi eller historie om sit arbejdsliv, da arbejdspladsen og dermed arbejdsopgaver og relationer kontinuerligt ændrer sig (Sennett 1999). Parallelt hermed er forhold som fast arbejdstid og tryghed i ansættelsen på hastig retur. Nedbrydning af faggrænser og opbrud i traditionelle fag- og professionsidentiteter forstærker denne tendens. I stedet kan arbejdslivet siges at bestå af en lang række nu er eller øjeblikke.

Kan der genfindes paralleller mellem den ovenfor beskrevne udvikling og så udviklingen inden for lærerarbejdet?

## Begrænset modernitet

Svaret må være, at selv om uddannelsessektoren og lærerarbejdet har undergået store forandringer, har moderniseringen af uddannelsesverdenen, forstået som ændringer af hidtidige værdi- og handlingsmønstre sammenlignet med andre dele af arbejdsmarkedet, i mindre grad holdt sit indtog i uddannelsesverdenen. Dette gælder i særlig grad i gymnasiet.

En række træk i lærernes professionskultur, som førhen udgjorde centrale og urokkelige antagelser, som f.eks. faglighed, frihed, autonomi, lighed og individualitet, er blevet antastet, uden at man af den grund kan hævde, at de er forsvundet, ligesom der er sket opbrud i lærernes dominerende tids- og rumopfattelser samt relationsmønstre.

Udviklingen har medført, at den enkelte lærer i mindre omfang end tidligere har mulighed for at fastholde en identitet som faglærer, f.eks. dansk eller matematiklærer; dog forholder det sig i en gymnasial kontekst ikke sådan, at man nu blot er lærer. Udviklingen inden for erhvervsuddannelserne og visse mellemlange videregående uddannelser har været mere langt mere vidtrækkende<sup>8</sup>.

Der er dog ingen tvivl om, at de skitserede ændringer i forholdet til undervisning, elever, kollegaer og ledelse kan opleves som en stor forandring især af ældre gymnasielærere, hvis politiske og kulturelle profil for en dels vedkommende er karakteriseret ved, at der består et skeptisk forhold til autoriteter (Rasmussen 1998; Gottlieb & Hornstrup 1998). De yngre lærere har selvfølgelig af gode grunde ikke et erfaringsgrundlag, som muliggør en sammenligning med situationen tidligere, men de har måske derfor også bedre historiske forudsætninger for at håndtere de ændrede relationsmønstre til f.eks. elever, kollegaer og ledelse.

Konkluderende må det siges, at den moderne lærer langt fra har udviklet sig til en moderne symbolanalytiker (Reich 1991) eller en new age person (Casey, 1995), som bevæger sig fra projekt til projekt, og fra relation til relation, og hvor tid, rum og profession som et kulturelt og identitetsmæssigt strukturerende princip synes fraværende.

De analyser, som f.eks. Casey (1995) og

Sennett (1999) foretager af det moderne fleksible og postindustrielle arbejdsliv, hvor traditionelle identitetsgivende institutioner er under opbrud, og hvor det ikke længere er muligt for det enkelte individ at formulere en sammenhængende biografisk fortælling om sit arbejdsliv, genfindes kun i begrænset omfang i den danske uddannelsesverdenen<sup>9</sup>. At dette er tilfældet, hænger blandt andet sammen med, at lærerens arbejds- eller erhvervsidentitet grundlæggende er knyttet til en historisk rodfæstet professionsopfattelse, ligesom arbejdet udføres inden for en institution, som kun i begrænset omfang tillader andre erhvervsgrupper at virke. Hermed fungerer lærerarbejdet, sammenlignet med en række andre arbejdskulturer, under unikke, homogene og nærmest monokulturelle vilkår, hvilket muliggør, at en høj grad af autonomi kan fastholdes (f.eks. Due & Madsen 1990, 369 ff.).

Endelig medfører selve skolens styringsforhold, organisation og kultur, at ændringer i skolen som hovedregel er gradvise og kontinuerlige. Det er i højere grad end i mange andre nutidige organisationer muligt at aktivere allehånde defensive rutiner (Argyris 1990) i forsøget på at udsætte eller forsinke virkninger af reformer, eksterne og interne ledelsesinitiativer samt ændringer i værdier og livsmønstre.

Skolens historiske og institutionelle forankring, og dens relativt autonome karakter, medfører således, at moderniseringstendenser kan forsinkes, forhales, udskydes og omgås (Fullan 1982; Arfwedson 1983; Berg 1999; Wiedemann 2002a).

Dette har som konsekvens, at lærerhvervet i modsætning til en række andre grupper på arbejdsmarkedet kan indoptage ændringer gradvist og således har bedre mulighed for velfærdsmæssigt eller menneskeligt at tilpasse sig de forandringer, som præger det moderne liv og arbejdsmarked.

Dette er uden tvivl til gavn for lærernes velfærd og velbefindende. Om det er til gavn for de studerende og samfundet i al almindelig kan diskuteres. Dette spørgsmål skal imidlertid ikke besvares her, da det ikke er denne artikels ærinde.

## Noter

1. Udover det omtalte empiriske materiale, som ligger til grund for analysen, har jeg i flere år beskæftiget mig empirisk med analyser af skolekulturelle problemstillinger i ungdomsuddannelsesverdenen, senest også i folkeskolen. Se f.eks. (Gleerup og Wiedemann 1995), (Wiedemann og Niemann m.fl. 1998) og (Wiedemann 2002b). Desuden har jeg arbejdet som konsulent med skoleudvikling. Disse forskellige erfaringer ligger indirekte til grund for analysen.
2. Mere end, der er tale om, at klare og entydige tendenser gør sig gældende, er der som nævnt, tale om, at modsatrettede tendenser præger udviklingen. F.eks. orienteres der rent uddannelsespolitisk mod kompetenceudvikling og livslang læring, samtidig med at der tillige formuleres krav om, at skolen skal sikre basale færdigheder, kundskaber og kvalifikationer (Qvortrup, 2001). En anden modsatrettet tendens, der kan iagttages, er, at skolen på den ene side orienterer sig i retning af en global og multikulturel diskurs, mens den nationale diskurs på anden side opprioriteres, hvor der f.eks. indføres nationale læseplaner og formuleres faste værdisæt gældende for skolen (Hargreave, 2000; Power & Whity, 1999, 20). En tredje modsatrettet tendens handler om, at skolen i stigende grad ligger vægt på samarbejde og kollektivitet, samtidig med at individualitet præmieres, f.eks. gennem et forhold som ny løn (Tiller, 2000, 23).
3. Dette er en udvikling, som har været længe undervejs. I (Michael Hubermann 1993), som udgør en omfattende undersøgelse af lærernes arbejdsvilkår, refereres der til, at der skete markante ændringer i tiden efter 1968. I en gymnasial sammenhæng kommer lignende erfaringer til udtryk i Inge Heise's empiriske undersøgelser af undervisningen i gymnasiet (1995) og lærernes vurderinger og erfaringer med livet i gymnasiet (1998).
4. Begreberne stammer fra organisationsforskeren Catherine Casey (1995), som benytter dem til at forklare, hvordan en gruppe af medarbejdere i større international virksomhed reagerer på omfattende ændringer i virksomhedskulturen.
5. På erhvervsskoleområdet skete det især i forlængelse af erhvervsskolereformen fra 1991, hvor den formelle ledelse fik større beføjelser, samtidig med at der indførtes taxameterbetaling og blev åbnet for en udvikling, hvor den enkelte erhvervsskole i stigende udstrækning fik mulighed for at agere som en privat virksomhed
6. Due og Madsens (1990, 414) undersøgelse af folkeskolelærere peger på, at det, som lærerne vurderer mest positivt i deres arbejde, er frihed. Endelig forventer lærerne, at ledelsen er demokratisk, åben og igangsættende. Noget tilsvarende kan siges at gælde for gymnasielærere.
7. Den lighed, som traditionelt præger lærernes kultur, kan med Lortie (1975) fortolkes som et forsøg på at undgå udefra kommende kontrol og styring, hvorfor anfægtelsen af netop disse normer derfor må ses som forsøg på at indføre mere kontrol og styring med lærerens arbejde.
8. F.eks. hed det sig i forbindelse med den merkantile reform (1996), at man nu skulle til at være handelsskolelærer; Erhvervsuddannelsesreform 2000 fortsætter denne tendens. Indenfor de mellemlange videregående uddannelser hed det sig f.eks. i forbindelse med 1993-reformen på pædagogseminarieområdet, at man nu skulle være seminarielærer.
9. Moderniseringen er langt mere fremskreden i den angelsaksiske verden.

## Litteraturliste

- Abrahamsen, Marianne (1998): *Bag den åbne dør*, København, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Andersen, Torben, Inger Jensen & Arne Prahl (red.) (2000): *Kompetence i et organisatorisk perspektiv*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Arfwedson, Gerhard (1983): *Varför är skolor olika? – En bok om skolkoder*, Stockholm, Liber.
- Argyris, Chris (1990): *Overcoming organizational defences – Facilitating organizational learning*, Boston, Allyn & Bacon.
- Barber, Benjamin E. (1995): *Jihad vs. Mc World*, New York, Ballantine.
- Ball, Stephen J. (1987): *The Micro-Politics of the School organization – Toward a theory of School Organization*, London, Methuen.
- Bateson, Gregory (2000): *Steps to an ecology of mind*, Chicago, The University Press.
- Beck Jørgensen, Torben & Preben Melander (1992): *Livet i offentlige organisationer*, Charlottenlund, Jurist- og Økonomiforlagets Forlag.
- Beck, Ulrich (1999): *Risikosamfundet*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Berg, Gunnar (1999): *Skolkultur – nyckeln til skolans utveckling*, Stockholm, Gothia.
- Bernstein, Basil (1974): *Basil Bernsteins kode-teori*, København, Christian Ejlers Forlag.
- Casey, Catherine: (1995): *Work, Self and Society – After Industrialism*, New York, Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Af praktiske grunde – Omkring teorien om menneskelig handling*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Castells, Manuel (1996): *The Rise of the Network society*, Malen, MA, Blackwell Publishers.
- Christrup, Henriette (1991): *Konflikt og kærlighed i Ad-hocratiet*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*, Odense, Odense Universitetsforlag.
- Dale, Lars Erling (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Århus, Klim.
- Deetz, Stanley (1998): Discursive Formations, Strategized Subordination and Self-surveillance, Alan McKinlay & Ken Starkey (eds.): *Foucault, Management and Organization Theory*, Malen MA, Sage, 151-173.
- Due, Jesper & Jørgen Steen Madsen (1990): *Man kan kun gå på to ben*, København, Danmarks Lærerforening.
- Drückner, Peter (1989): *Virkeligheden er blevet en anden*, København, Schultz.
- Exworthy, Mark & Susan Salford (1999): *Professionals and the new Managerialism*, Buckingham, Open University Press.
- Finansministeriet, (1998): *Fra ord til handling – Personalepolitik i staten*, København, Finansministeriet.
- Frykmann, Jonas (1998): *Mot en ljusende fremtid*, Lund, Historiske Media.
- Fullan, Michael (1982): *The meaning of educational change*, New York, OISE/Teacher's Press.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-identity – Self and Society in the late modern age*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Giddens, Anthony (1994): *Modernitetens konsekvenser*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (1995): *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, Odense, Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (2001): *De ungdomsgymnasiale læringskulturer – udfordringer under krydspres*, Odense, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Gottlieb, Birgitte & Carsten Hornstrup (1998): *Organisatoriske læreprocesser i vidensorganisationer – gymnasieskolen som eksempel*, Århus, Århus Amt.
- Gustavsson, Bernt (1998): *Dannelse i vor tid*, Århus, Klim.
- Hargreaves, Andy (2000): *Nye lærere, nye tider – lærersamarbejde og lærerkultur i en post-moderne tid*, Klim, Århus.
- Heise, Inge (1995): *Hvad sker der i klasserummet*, København, Undervisningsministeriet.

- Heise, Inge (1998): *Lærertiliv*, København, Undervisningsministeriet.
- Hubermann, Michael (1993): *The Lives of Teachers*, New York, Teachers College Press.
- Illeris, Knud, Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen & Lars Ulriksen (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*, Frederiksberg, Roskilde Universitet.
- Klausen, Kurt Klaudi (1996): *Offentlig organisation – strategi og ledelse*, Odense, Odense Universitetsforlag.
- Klausen, Kurt Klaudi & Krister Ståhlberg (1998): *New Public Management i Norden – Nye organisations- og ledelsesformer i den decentraliserede velfærdsstat*, Odense, Odense Universitet.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabskapløbet*, København, Gyldendal.
- Lindblad, Sverker og Fritjof Sahlström (1998): Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever, i Jens Bjerre (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, København, Hans Reitzels Forlag, 224-257.
- Lortie, Donald C. (1975): *Schoolteacher; A Sociological Study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Mathiesen, Anders (2001): *Uddannelsernes sociologi – i velfærdsstaten under forandring*. København, Christian Ejlers Forlag.
- Mintzberg, Henry (1983): *Structures in fives – Designing effective Organizations*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Naisbitt, John (1986): *Informationsalderen og arbejdspladsen*, København, Chr. Eriksen.
- Niemann, Hanne, Finn Wiedemann, Anders Vind, Karen Bäck, Ea Matzon, Susanne Tellerup, Vibe Aakrog & Flemming Pedersen (1998): *Status på HG – evalueringen af den merkantile reform*, København, Undervisningsministeriet.
- Petersson, Erling (1994): Den, der lærer er ikke lige min smag, selv om han ved meget – om mødet mellem lærer og elevkultur, i Karin Ann Madsen og Wilhelm Kemp (red.): *Horisont og Pejling – en debatbog om dannelse i 90'erne*, Århus, Slagmarks skyttegravsserie, 93-105.
- Petersson, Erling (1995): Fra formidling mod læreprocesser, i Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann (red.): *Kulturens Koder*, Odense, Odense Universitetsforlag, 129-145.
- Power, Sally & Geoff Whity (1999): Market Forces and School Cultures, i Jon Prosser (red.): *School Culture*, London, Thousand Oaks, New Dehli, Sage, 15-30.
- Qvotrup, Lars (2001): *Det lærende samfund*, København, Gyldendal.
- Reich, Robert (1991): *The Work of Nations – Preparing ourselves for 21<sup>st</sup> – Century Capitalism*, New York, Simon and Schuster.
- Rasmussen, Palle (1998): Lære(r)ressourcer, i Anette Kruhøffer (m.fl.): *Det multikulturelle gymnasium*, København, Frederiksberg, 69-91.
- Scavenius, Camilla (1996): *VUCs økologi – en sociologisk og organisationskulturel analyse af uddannelsesinstitutioner under forandring*, København, Danmarks Lærerhøjskole.
- Sennett, Richard (1999): *Det fleksible menneske*, København, Hovedland.
- Stahl, Thomas, Berry Nuhan & Piera D'Alaja (1993): *Den lærende organisation – En vision for udviklingen af menneskelige ressourcer*, Taastrup, Danmarks Teknologiske Institut.
- Tiller, Tom (2000): *Forskende partnerskab – Aktionsforskning og aktionslæring i skolen*, Vejle, Kroghs Forlag.
- Telhaug, Alfred & Rolf Th. Tønnesen (1993): *Dansk Uddannelsespolitik efter Bertel Haarder*, Oslo, Norsk Gyldendal.
- Undervisningsministeriet (1997): *Uddannelsesredegørelse*, København, Undervisningsministeriet.
- Wiedemann, Finn (1999): Den symbolske medspiller – det gymnasiale uddannelsesvalg som eksempel, i *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, nr. 40, 77-97.
- Wiedemann, Finn (2002a): *Skolekultur i gymnasiet – et kulturanalytisk casestudium af det almene gymnasium, Htx og Hhx*, Ph.d. afhandling, Odense, Syddansk Universitet.
- Wiedemann, Finn (2002b): Skolekultur og IT, i Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann (red.):

*Forskningstilknytning og professionsudvikling*, Odense, Syddansk Universitetsforlag, 16-31.

Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalens og mangfoldighed*, Århus, Klim.

Ziehe, Thomas (1998): God anderledeshed, i *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, nr. 37, 64-77.

**Finn Wiedemann** er cand. mag i dansk, kulturstudier, organisationskultur og kommunikation og adjunkt ved Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling ved Syddansk Universitet i Kolding.

e-mail: fw@ipfu.sdu.dk