

# Stress blandt gymnasielærere

Åse Lading

Artiklen bygger på en større undersøgelse af gymnasielæreres oplevelse af at de som noget nyt skal indgå i tværfaglige team. Kravet indgår som led i de omfattende forandringer der i disse år sker i gymnasieskolen. Artiklen argumenterer for at i modsætning til hvad man kunne forvente, skaber disse team ringere betingelser for afstressende kollegiale relationer. De faglige og personlige modsætninger i teamene indvirker negativt på det sammenhold der traditionelt udfoldes på lærerværelset. Det overraskende er imidlertid at lærerne fastholder et meget positivt billede af fællesskabet. Dette paradoks forstås ud fra Axel Honneths begreber om anerkendelse og krænkelse samt psykodynamisk inspirerede gruppeteorier om forsvar mod angst. Konklusionen er ikke at man bør opgive teamarbejde. Samarbejdet skal i stedet videreudvikles således at det bidrager til etableringen af en professionel kultur der kan anerkende medarbejderne samt rumme og lære af forskelle og konflikter. Dette ses som et afgørende led i bestræbelserne på at reducere stress på arbejdspladsen.

Antallet af sager med gymnasielærere der lider af arbejdsbetinget stress, er ifølge konsulenter i gymnasieskolens lærerforening (GL) vokset markant de seneste 5-7 år (Rasmussen 2005). Der foreligger ingen præcise opgørelser over hvor mange langtids-sygemeldinger stress har forårsaget, men konsulenterne vurderer problemet som så alvorligt at GL i 2005 gjorde kampen for et trivsels- og sundhedsfremmende psykisk arbejdsmiljø til et af de højest prioriterede indsatsområder.<sup>1</sup>

Stress som udbredt fænomen kædes fra fagforeningens side sammen med de omfattende forandringer som gymnasieskolen har gennemgået i de senere år. Specielt har den gymnasiereform der blev gennemført i 2005, medført et voldsomt pres på lærerne (GL 2006). Jeg vil imidlertid ikke i denne artikel komme nærmere ind på de specifikke problemer der er opstået i forbindelse med denne reform. Jeg fokuserer i stedet på mere

overordnede aspekter af gymnasielærernes arbejde der kan føre til stress.

I lighed med resten af arbejdsmarkedet er gymnasieskolen i færd med en omfattende strukturel og indholdsmæssig modernisering. Det moderniseringsprojekt inden for den offentlige sektor der indledtes i 1980'erne, kom først rigtig i gang i gymnasiesektoren i 1990'erne, og det fortsætter her efter årtusindeskiftet. Et banebrydende dokument i den forbindelse er det fællespolitiske udspil *Udviklingsprogrammet for fremtidens Ungdomsuddannelser* fra 1999. Det er udgangspunktet for at der i overenskomsten fra samme år blev indført et princip om *ny løn* og desuden krav om at lærerne skal skabe sammenhæng i undervisningen gennem et øget tværfagligt samarbejde. Samlet udgør dette udviklingsprogram forarbejdet til reformen af det almene gymnasium. Intentionen er at fremme professionaliseringen af ledelser og lærere på skolerne med hen-

blik på en øget mål- og udviklingsorientering.<sup>2</sup> Herunder hører udviklingen af en markeds- og evidensorienteret praksis på skolerne. Flere administrative opgaver skal løses decentralt<sup>3</sup>, men samtidig indføres der en større indholdsmæssig styring af undervisningen fra central side.

## Gymnasielærernes opgaver

Undersøgelser af lærernes arbejdsforhold peger på at mange af lærerne oplever sig som stressede uden at de af den grund bliver langtidssygemeldte (Baldursson 2007; Bugge & Harder 2002). I lærergruppen opererer man ligefrem med forestillinger om at det er *normalt* at være stresset (Lading 2006). Det stressrelaterede sygefravær som meldes til fagforeningen, må derfor formodes at være toppen af isbjerget. Der foreligger dog kun enkelte spredte undersøgelser af hvilke forandringer der især giver anledning til den øgede forekomst af stress. I denne sammenhæng vil jeg først og fremmest interessere mig for den betydning, kravet om tværfagligt teamarbejde har for lærernes psykiske arbejdsmiljø.

De kollegiale relationer spiller en vigtig rolle for forebyggelse af stress gennem *social støtte* (Kristensen 2007). Umiddelbart kunne man forestille sig at et øget lærersamarbejde netop ville have en støttende og dermed afstressende effekt. I artiklen argumenterer jeg imidlertid for at indførelsen af team, der set fra en pædagogisk vinkel må betragtes som et fremskridt, paradoksalt nok har ført til flere konflikter blandt lærerne. I disse år indføres team eller selvstyrende grupper på mange andre arbejdspladser, og undersøgelser peger på at det ændrede samarbejde generelt skaber vanskeligheder for de implicerede (Hvenegaard et al 2001). For at få en mere præcis forståelse af de kollegiale relationers betydning for arbejdsmiljøet, er det imidlertid nødvendigt at se samarbejdet på

baggrund af de enkelte faggruppers specifikke opgaver og dilemmaer. F.eks. betyder indførelsen af team en begrænsning af den enkelte lærers autonomi, mens det i mange andre arbejdsmæssige sammenhænge udvider det. Jeg vil derfor indledningsvist sammenfatte karakteristiske træk ved gymnasielærernes arbejde og de særlige udfordringer som lærerne stilles overfor.

Gymnasielæreren arbejdsrolle indebærer for det første at hun skal *formidle* et fagligt indhold og *motivere* eleverne til at engagere sig i det. Arbejdspsykologen Einar B. Baldursson (1997) har på baggrund af ikke offentliggjorte undersøgelser af det psykiske arbejdsmiljø på tre gymnasier fremhævet at i sammenligning med tidligere, udgør moderne elever en kulturelt og læringsmæssig meget differentieret gruppe. Det gør det vanskeligt for den enkelte lærer at finde en sikker vej til en tilfredsstillende undervisning. Usikkerheden på dette område forstærkes, siger Baldursson, af implicite krav i lærerkulturen om at det først og fremmest er lærernes individuelle ansvar at gøre alle elever motiverede for at lære. Andre undersøgelser (Heise 1998; Bugge og Harder 2002) bekræfter Baldurssons analyse af at den bredere rekruttering af elever til gymnasiet, skaber problemer for lærerne. Disse forstærkes af at det nye projektarbejde først og fremmest appellerer til elever fra læsevante miljøer.

For det andet skal gymnasielæreren kunne etablere en *personlig relation til eleverne*. Den autoritetsudjævning der er sket generelt i samfundet i kølvandet på 1970'erne, gør at det bliver stadig vigtigere at lærerne formår at skabe en kammeratlig tone i forholdet til deres elever (Mørch 1995; Lading 2006). Samtidig nærer eleverne også store forventninger til læreren om at hun som autoritet imødekommer deres ønsker om en fagligt støttende og anerkendende kontakt. Eleverne, der i deres udvikling befinder sig i grænseområdet mellem afhængighed og oprør,

er imidlertid også ambivalente over for en sådan kontakt (Bauer 1999).

For det tredje skal gymnasielæreren i stigende grad forholde sig til en omverden der afkræver *evidens* for *effektiviteten* i både lærere og elevers arbejdsindsats.

GL offentliggjorde den hidtil mest omfattende kvantitative undersøgelse af det psykiske arbejdsmiljø i gymnasieskolen i december 2001. 61 % af GL's medlemmer (4.800 personer) fra de almene gymnasier og hf-centre deltog i undersøgelsen. Den konkluderede at gymnasielærerne er på vej til at udvikle en lønarbejderkultur som en konsekvens af den udvikling som gymnasieskolen har gennemgået i de senere år. Forfatterne angav at en væsentlig årsag dertil var stramningen af kravene til lærerne kombineret med øget detailstyring. Der blev brugt adjektiver som "frustrerede" og "desillusionerede" i karakteristikken af lærernes reaktion på udviklingen, og det blev understreget at "selvforvaltningen og det akademiske kald er blevet krænket af at skulle tælle timer og af den øvrige kontrol som lærerne føler sig udsat for" (GL 2001, 53). Den samlede vurdering gik ud på at lærerne ikke i samme grad som tidligere var styret af hvad man kan beskrive som et 'fagligt kald' hvor fritid og arbejdstid delvist falder sammen. I stedet viste der sig tendenser til at lærere i højere grad var nøjeregnende med kun at yde det, de fik betaling for.

Endelig skal gymnasielæreren *overleve som lærer og person* således at hun oplever at bidrage meningsfuldt til arbejdet uden stress. Tage Søndergaard Kristensen fra Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (2007) understreger at *det gode arbejds seks guldorn* er indflydelse, mening, forudsigelighed, social støtte, belønning og passende krav. Disse guldorn er svære at få øje på når man betragter de måder hvorpå teamsamarbejdet er blevet indført i gymnasieskolen. Kravet er led i generelle forandrin-

ger som pålægges lærerne *oppe- og udefra*. Som jeg kommer nærmere ind på senere, betyder dette at langt fra alle lærere kan se en mening med forandringerne. De oplever at kravene til dem er overvældende, og at de ikke får rimelig belønning eller anerkendelse for deres indsats. De generelle vanskeligheder får indflydelse på lærernes evne til at forholde sig til og støtte hinanden, og dermed besværliggøres udnyttelsen af teamsamarbejds potentialer. Det er den problemstilling som jeg i det følgende vil belyse ud fra en større empirisk undersøgelse af gymnasielæreres reaktioner på ændringer i deres arbejdsvilkår.

## Stress, konflikter og kollegialitet blandt gymnasielærere

Den nævnte undersøgelse er en opfølgning af en række evalueringer af gymnasieforsøg som jeg udførte i samarbejde med en forskergruppe fra Dansk institut for Gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet. Undersøgelsen er baseret på kvalitative interview med lærere fra i alt 13 gymnasieskoler. 21 lærere blev interviewet både individuelt og sammen med et tværfagligt team som de havde deltaget i. Resultaterne er samlet i min ph.d.-afhandling (Lading 2006). Jeg lægger i afhandlingen vægt på at indkredse de følelser og fornemmelser i lærergruppen der ledsager lærernes erfaringer med de nye samarbejdsrelationer. Gennem sproglige analyser af lærernes beretninger har jeg afdækket modsætninger og paradokser i deres udsagn og gjort dem til genstand for teoretisk fortolkning. Det er på dette grundlag at jeg udtaler mig i denne artikel. For en yderligere validering af tolkningernes pålidelighed henvises til afhandlingen.

Min interesse i afhandlingen var ikke primært orienteret mod at identificere stress, men mod forhold i arbejdet som blev oplevet som belastende af lærerne. Jeg ser dog

en sammenhæng mellem de to fænomener idet jeg forstår stress som en fænomenologisk oplevelse af et stærkt *indre* pres der sættes i forbindelse med *ydre* belastninger.

Jeg fremlægger data, analyser og tolkninger som primært henviser til de negative aspekter af den nye arbejdsform. En mere detaljeret analyse ville også pege på læreres positive erfaringer i den forbindelse, men da de ikke ændrer på det overordnede billede af at teamarbejdet indeholder stressende aspekter, har jeg ikke medtaget dem her. Gymnasieledelsernes personalepolitik har stor betydning for hvordan lærerne relaterer sig til hinanden. Denne vinkel har jeg imidlertid ikke fokuseret på i min afhandling, og derfor er den heller ikke medtaget her.

I undersøgelsen var det umiddelbart den store arbejdsbyrde der lå øverst i lærernes bevidsthed om stressende omstændigheder i arbejdet. En ung lærer sagde således:

*“Jeg forestillede mig helt klart mere fritid, jeg forestillede mig at når man havde de 20 til 22 timer som er et fuldt skema, ville der være langt mere fritid, tid til at dyrke nogle fritidsinteresser, tid til at slappe noget mere af i weekenderne [...] jeg må ærligt indrømme at det er det modsatte der har vist sig at være tilfældet. Jeg synes det er ekstremt hårdt [...] jeg bruger utroligt mange timer af min fritid og mine ferier og mine aftener og så videre og så videre...”*

Udsagnet henviser både til den faglige forberedelse og til de øgede administrative forpligtelser som lærerne har måttet påtage sig. Det tyder på at den lønarbejderindstilling som GL fremhævede i deres rapport, langt fra var overtaget af alle. Andre udsagn i min undersøgelse understregede at der var forskellige holdninger til hvor megen tid, den enkelte lærer syntes at man skulle bruge på forberedelse, møder og lignende. Lærerne gav udtryk for at de befandt sig i et

dilemma mellem at begrænse tendensen til at påtage sig et tidskrævende (over)ansvar og at gøre arbejdet “*godt nok*”. En lærer så sit arbejdsliv som en *doublebind* situation. Hun blev både stresset af at begrænse sit engagement i arbejdet og af at involvere sig voldsomt i det. Ringe engagement betød på den ene side at hun ikke kunne leve op til sine egne forventninger om at levere en god undervisning. Eleverne og kollegerne mistede også den følelsesmæssige betydning, de havde haft, og efterlod hende med en “*ubehagelig følelse af ligegyldighed*”. På den anden side blev hun voldsomt frustreret og presset da hun på et tidspunkt stod for et større reorganiseringsarbejde på skolen. Hendes oplevelse var at det var “*for meget op ad bakke*” i forhold til kollegerne.

Mange gymnasielærere erklærede i interviewene at de ikke kunne se meningen i moderniseringens forandringer. Dette kan være en af grundene til at den omtalte lærer ikke følte sig tilstrækkeligt bakket op af sine kolleger i bestræbelserne på at gennemføre et større forsøgsarbejde. Den arbejdsbyrde som lærerne i forvejen syntes var tung at bære, blev for en del af lærerkollegiet endnu tungere da de blev pålagt at tage ansvaret for projekter som de ikke selv gik ind for. På en skole var de kollegiale konflikter i lærergruppen særligt hårdt trukket op. En lærer der betegnede sig selv som repræsentant for gruppen af *vi andre*, markerede den opfattelse at

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

*føler er vores. Kompetencer – ordet – jeg kan huske hvordan vi hadede det.”*

Betegnelsen *vi andre* understreger at denne gruppe af lærere så sig selv som sekundære i den moderniseringsproces, der var i gang. De befandt sig i et modsætningsforhold til de kolleger de kaldte *ildsjælene*, og som forstod de politisk udmeldte initiativer i forlængelse af deres egne bestræbelser på at ændre gymnasieskolen. *Vi andre* mente at til trods for at *ildsjælene* udgjorde en mindre del af lærergruppen, stod de for den politiske korrekthed på lærerværelset der ikke tillod kritik af moderniseringen. *Ildsjælene* havde angiveligt også en større indflydelse på skolen end flertallet eftersom de blev favoriseret af skolens ledelse. Den stærkeste vrede blandt gruppen af *vi andre* var imidlertid rettet mod det forvaltningsmæssige niveau. De oplevede – som udtrykt i citatet ovenfor – at moderniseringen pressede dem ind i en bestemt form som var fremmed i dobbelt forstand. Dels havde forandringerne ikke forbindelse til gængse normer og procedurer i den danske gymnasieskole, dels fjernede talen om skolen sig fra hvad der skete på skolen. Der blev fra amtets side benyttet en retorik som gruppen af *vi andre* mente var ude af kontakt med den skole, de havde hjemme i, og som de følte sig eksistentielt forbundet med. Situationen blev således metaforisk beskrevet som et overgreb hvor lærerne kun kunne forsøge at beskytte sig mod yderligere overgreb.

Den defensive reaktion skal forstås på baggrund af at forandringerne overvejende gennemføres som *top-down* initiativer. Dette skabte blandt en stor del af de interviewede en fornemmelse af at amt og undervisningsministeriet ingen respekt havde for den viden og erfaring som generelt findes blandt gymnasielærere. Følelsen blev yderligere understreget af en almen opfattelse af at pro-

fessionens status i samfundet var faldende hvilket en lærer formulerede sådan:

*“Der er da lav prestige... det er der altså, jeg møder studiekammerater, jeg har læst de samme fag med som virkelig giver udtryk for det ved at sige at det var godt at de ikke kun blev gymnasielærere.”*

Bevægelsen fra elitegymnasium til massegymnasium er foregået over mange år. I disse år får over halvdelen af en ungdomsårgang en gymnasial uddannelse. Gymnasier er derfor ikke længere forbundet med den eksklusivitet som kendetegnede dem inden gymnasiefrekvensen i 1970erne steg dramatisk. Når gymnasielærerne i interviewene sammenlignede sig med andre akademikere, så de sig selv som lavt placeret i samfundshierarkiet. Lærere fra de mindre provinsbyer syntes dog stadigvæk at have bevaret en vis prestige.

### Lærergruppe og lærerteam

På trods af de modsætninger som lærere oplevede mellem de *moderniseringsparate* og *moderniseringsmodstanderne*, fremhævede de fleste i min undersøgelse det gode samvær med kolleger i hverdagen. Især yngre lærere omtalte den professionelle hjælp fra kolleger. Imidlertid var det lærerværelsets fællesskab som et *trykkessted* der blev understreget af de fleste. Dermed var det først og fremmest den psykologiske støtte som lærerne værdsatte. Eftersom der er tradition for at gymnasielærere har en livslang arbejdsmæssig tilknytning til samme gymnasium, havde lærerne ofte kendskab til vigtige begivenheder i kollegernes privatliv. Udvekslinger på lærerværelset om store og små oplevelser fra arbejds- eller privatlivet gav således fornemmelsen af et tilhørsforhold. Det gode klima i lærergruppen blev yderligere kædet sammen med at kollegerne opfattede sig som principielt ligestillede. En

tilsvarende positiv holdning blev angivet i GL's undersøgelse fra 2001 hvor 94 % af lærerne svarede at der *i nogen* eller *i høj grad* var en god stemning blandt kollegerne, og et klart flertal angav også at samværet var kendetegnet ved gensidig tillid (2001, 68).

Umiddelbart kunne man som nævnt have forestillet sig at kravet om team ville blive modtaget positivt af lærerne som en aflastning af deres arbejdsbyrde. Selv om de i samarbejdet skal *opgive* en del af sin autonomi og dermed en vis frihed, kan gevinsten være at den enkelte *afgiver* et tyngende ansvar. Henvisningen til det gode klima på lærerværelset kunne yderligere bestyrke denne forventning. Min empiri viste imidlertid at en positiv holdning til det forpligtende tværfaglige samarbejde i lærerteamene ikke var udbredt hvilket andre undersøgelser også peger på (GL 2001, Beck & Gottlieb 2002). Mange forbandt teamarbejde med endnu flere møder der "*kom oven i alt andet*" idet de ikke medførte en reduktion af den forberedelsestid som den enkelte måtte bruge på sin undervisning. Et andet forbehold over for teamene vedrørte sammensætningen af dem. Team blev sammensat af ledelsen hvilket blev set som endnu et tegn på ledelsens øgede magtbeføjelser. Lærerne kunne også af praktiske grunde ikke vælge at arbejde sammen med de lærere, de i forvejen havde nærmere tilknytning til.

Modstanden mod team skal imidlertid også forstås ud fra en historisk betragtning hvor tværfaglige team opfattes som et fremmedelement i den gymnasiale kultur. Arbejdsformen er et markant opgør med den tradition som lærerne blev bekendt med da de selv var elever i gymnasiet, og som de som voksne lærere mødte igen. Den dominerende praksis i århundreder har fulgt princippet om én lærer i ét fag i én klasse. Hvad der foregik i den enkelte time hørte på godt og ondt til professionens urørlighedszone, og det var primært gennem elevens

beretninger at lærere fik en ide om hvordan deres kolleger opførte sig i deres undervisningstimer. Sammenholdet på lærerværelset kunne derfor etableres relativt uantastet af professionelle vurderinger. Det var læreren som *kollega*, som medmenneske, der var i fokus. En mulig indbyrdes uenighed i forhold til praksis greb ikke ind i relationen eftersom lærerne havde hver deres rum at udfolde sig i.

I den moderne gymnasieskole møder kollegaerne hinanden i tværfaglige team hvor læreren må lægge sin professionelle viden åben for de andre i teamet og forhandle sig frem. Det har tilsyneladende haft den effekt at lærerne i højere grad retter sig ind efter hinanden og normaliseres. Flere lærere underbyggede dette indtryk ved at sige at de såkaldte *særlinge* var forsvundet fra lærerværelset i skolens nyere tid. Det beklagede lærerne, og på den baggrund kan modstanden mod team også tolkes som en modstand mod uniformering af lærerne.

De abstrakte krav om at arbejde på nye måder blev i de dårligt fungerende team repræsenteret negativt af individuelle personer. F.eks. blev en ny fælles praksis set som undergravet af at samarbejdspartnere var sløsed, af at de dobbelte krav om faglighed og tværfaglighed blev omsat til den enkelte lærers kamp for sit eget fag, og af at ambitioner på egne og elevernes vegne blev stækket af kolleger der var yderst opmærksomme på kun at yde det, de blev betalt for. Der var tilfælde hvor den gode kollega blev afsløret som den ikke så gode samarbejdspartner, og modsætninger mellem gamle venner opstod fordi de forholdt sig forskelligt til moderniseringens udspil.

#### Inklusion og eksklusion af det gode selskab

Intimiteten i teamet skaber forventninger om personlig og professionel anerkendelse. Nærheden er således teamets styrke, men

den udgør samtidig også en angstprovokerende faktor. Den enkelte kan bestå sin prøve og blive anerkendt og integreret, men risikerer også ikke at klare prøven med en uformel eksklusion til følge. Dette fik jeg et eksempel på i et af de team som jeg interviewede.

Der var to personer som skilte sig ud. Den ene var Kasper og den anden var Helen. Kasper var i forhold til teamets øvrige medlemmer ikke blot aldersmæssigt, men også professionelt ung. Problemet var at han ofte glemte møder og heller ikke altid fik ordnet de ting, teamet havde aftalt med ham. Han blev gjort opmærksom på at han skulle yde noget mere, men samtidig fik han megen positiv interesse samlet om sin person idet han ikke blot blev set som en usikker lærer, men også som en belastet familiefar med et barn på et par måneder. Under interviewet blev der spurgt til hans lille dreng, mens ingen andre private forhold blev nævnt. Gruppen gjorde også godmodigt grin med Kaspers glemsomhed. Kaspers særegenhed blev dermed set, anerkendt og *inkluderet* i gruppen.

Det omvendte var tilfældet for Helen som jeg senere har fået at vide er blevet langtidssygemeldt på grund af stress. Ifølge de andre teammedlemmer blev hun marginalt placeret i teamets arbejde på grund af hyppigt sygefravær. Helen omtalte nogle vanskeligheder med bestemte elever. Hun var desuden trængt af faglige grunde eftersom hun havde måttet opgive idræt der var hendes ene fag. I sin udsatte position var hun tilbøjelig til at søge beskyttelse hos tillidsmanden der også var medlem af teamet. Men der var der ikke megen hjælp at hente. Tillidsmanden kunne fortælle hende om hendes rettigheder, men den personlige støtte som hun også havde brug for, kunne hun hverken få af tillidsmanden eller teamet som helhed. Helens særegenhed blev således – i modsætning til Kaspers – ikke set og anerkendt, og hun blev derfor symbolsk ekskluderet af gruppen.

Kasper og Helen eksemplificerer sider af hverdagens problemer der i teamet og i organisationen som helhed kunne og ikke kunne fortælles, anerkendes og gøres til genstand for støtte. Den unge lærers vanskeligheder var en accepteret del af den fælles kollegiale fortælling om virkeligheden. I interviewene med både det beskrevne team og andre lærere var der imidlertid tegn på at den lærer der havde alvorlige problemer med at klare undervisningen, blev fortrængt eller isoleret i den kollegiale sammenhæng. De forsvandt ud af opmærksomhedsfeltet hos både kolleger og ledelsen.

## Den gode lærergruppe?

Gennem mine interview fik jeg således indblik i personligt og fagligt bestemte modsætninger i teamene der var meget psykisk ressourcekrævende, men som ikke førte til større forståelse af de mekanismer der blev bragt i spil. En væsentlig del af teamets problemer ser jeg overordnet som sammenhængende med at tilegnelsen af nye færdigheder og opfattelser forudsætter at man giver slip på etablerede forestillinger. I sig selv skaber det usikkerhed at blive placeret i en situation hvor man skal omgås andre på måder der afviger markant fra de vant. Denne proces kan opleves som særdeles frustrerende og også på et dybere niveau som smertefuld (Heinskov 1999). Usikkerheden blandt lærerne forstærkedes i den konkrete situation af at der ofte befandt sig både modstandere og fortalere for forandringerne i de enkelte team, og desuden også af at lærere fra de forskellige fagområder ikke havde samstemmende opfattelser af metoder, kriterier for sandt og usandt, væsentlighed og uvæsentlighed osv.

Gymnasielærere har i begrænset omfang fået tilbudt professionel hjælp til at arbejde med de problematikker som de møder i teamene, men de har generelt ikke vist sig

specielt interesserede i at modtage hjælp. Også på dette område dominerer antagelsen om at lærere individuelt har ansvaret for at klare deres vanskeligheder. På de skoler hvor jeg foretog mine interview, begrundede en del af lærerne deres afvisning af behovet for professionel hjælp med at de selv vidste mere om skoler og undervisning end udefrakommende moderniseringsagenter. Andre efterspurgte dog konkrete "værktøjer" til brug i samarbejdet.

Bag lærernes udsagn om vanskelighederne i deres samarbejde lå en forestilling om at de under de rette omstændigheder kunne skabe den ideelle gruppe ved egen hjælp eller gennem tilegnelsen af bestemte værktøjer. Ud fra en gruppeanalytisk synsvinkel (Heinskov 1996) kan god vilje og en nok så værktøjsorienteret teknik ikke forhindre at samarbejdet i nogle perioder stagnerer, eller at der opstår uoverensstemmelser mellem enkelte medlemmer. De grupper der fremstår som om de var baseret på fuldstændig enighed og harmoni, er eksempler på hvad Wilfred Bion kalder *grundantagelsesgrupper*. I bestræbelserne på at modvirke enhver angstprovokerende ansats til opsplittning af gruppen, samler gruppen sig om bestemte fortolkninger af verden og modarbejder forskellighed og divergenser. Kravet om ensretning kommunikerer implicit således at deltagerne umærkeligt imødekommer kravet. På baggrund af sine erfaringer med sådanne grupper, bemærker John Gustafson (1979) at det er som om de har indgået en hemmelig pagt om aldrig at forandre sig. Accept af at forskellighed ses derimod som en del af samarbejdet, og det er på den baggrund at der frigøres muligheder for at anvende egne ressourcer og at lære af andre.

### Den ikke så gode gruppe

Efterhånden som mit indsamlingsarbejde skred frem, blev jeg således i tvivl om hvad det egentlig var lærerne havde svaret på da

de udtrykte at det kollegiale klima var rigtig godt. Jeg lagde mere mærke til forbeholdene i de i øvrigt positive udtalelser:

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

Det er "*langt de fleste*" læreren kan lide – til trods for særhederne. Den sidste sætning kan fortolkes således at så længe lærerne ikke er konkurrenter, går det rimeligt godt. Dermed ligger der en indirekte indrømmelse af at ulige relationer vinder indpas. En anden lærer så tilbage på sin første tid i erhvervet der foregik på et nyoprettet gymnasium. Han beklagede den udvikling, der var sket med kollegerne og ham selv idet alle i negativ forstand var blevet "*voksne*", og det beskrev han

*"[...] som en børnehave der er blevet stor nu, ikke? Taler samme sprog alle sammen. Kender koderne, ikke?"*

Dermed understregede denne lærer i lighed med hans ovenfor citerede kollega at man – som i visse familier – kender hinanden godt og ved hvordan man kan undgå åbne konflikter ved at holde sig til de vedtagne koder. En af koderne handlede om "*at vi er alle sammen stressede*". Opfattelsen af at stress er en normalt tilstand kan således ses som et forsvar mod at blive konfronteret med nødvendigheden af at forholde sig til de faglige og personlige vanskeligheder der er forbundet med at skulle samarbejde om de modsætningsfyldte krav i gymnasie-lærernes arbejde. Truslen bestod i at konflikterne under overfladen alligevel kunne bryde igennem. En lærer sagde:

*"Jeg må sige jeg er blevet overrasket over så meget der er.. måske.. jo, magt og konkur-*



rence.. F.eks. det var meget typisk sidste år med den der fagpakke-diskussion, der kom det virkelig op til overfladen synes jeg, så jeg mener. .. jeg synes ikke det er ubehageligt, men jeg blev alligevel overrasket over så meget der alligevel var.”

Der var således indikationer på at det gode sammenhold i lærergruppen snarere handlede om fortiden end om nutiden, og desuden også om en fortid der blev idealiseret. Det indre billede af lærerkollegiet som ligeværdigt svarer ikke længere til realiteten i den moderniserede lærergruppe. Nogle bliver – som en lærer udtrykker det – “*cand. mag. plus*”, dvs. de erhverver sig en mastergrad der adskiller dem fra kollegerne som *kun* er *cand.mag’er* og *cand.scient’er*. Nogle får del i ny løn og andre ikke, og endelig bliver det mere almindeligt med teamkoordinatorer der agerer som en slags mellemledere over for deres arbejdskammerater. Teamenes konflikter får betydning for stemningen på lærerværelset. Når lærere træder ud af teamet og ind på lærerværelsets fælles grund, bringer de teamets faglige og personlige konflikter med sig, og det samme gør sig gældende omvendt.

## Anerkendelse, krænkelser og gruppeantagelser

I mine overvejelser over grunde til at lærere på den ene side fastholdt den positive beskrivelse af det kollegiale miljø, og på den anden side alligevel erkendte at de var involverede i forskellige konflikter, stødte jeg på Axel Honneths begreber om anerkendelse og krænkelser. Disse begreber gjorde nogle sammenhænge tydeligere for mig og gav yderligere god mening da jeg så dem i det perspektiv der anlægges i psykodynamisk inspirerede gruppeteorier (Bion 1961; Visholm 2004) som jeg i forvejen havde arbejdet med.

Axel Honneth arbejder ud fra en kritisk teoretisk position. Han inddrager normative teorier om samfundet, retsvæsenet og menneskers psykiske udvikling som belæg for den logiske udfoldelse af denne position. Han udgav sit hovedværk *Kamp um Annerkennung. Zur moralischen Grammatik* i 1992 hvor den filosofiske udredning af begrebet *anerkendelse* var omdrejningspunktet i en etisk samtidsdiagnostisk analyse. På dette grundlag identificerer han sociale fejludviklinger eller patologier der står i vejen for menneskelig selvrealisering. Anerkendelse ser han som funderet i tre anerkendelsesfæres. For det første nævner han *den private* sfære som han med reference til bl.a. D. W. Winnicott beskriver som ideelt formet af intersubjektive relationer der har den vellykkede mor-barn relation som grundformel. For det andet nævnes *den retlige* sfære der vedrører lighed baseret på civile, politiske og sociale rettigheder. For det tredje gør han rede for den *solidariske* sfære der er særlig relevant i denne sammenhæng. Den enkeltes deltagelse i grupper og i samfundet som helhed funderes på et fællesskab hvor hver især anerkendes for sin særegenhed og specielle bidrag til opretholdelsen af fællesskabet. Relationerne er solidariske i den forstand at de “ikke kun vækker en passiv tolerance over for, men en følelsesmæssig deltagelse i den anden person” (Axel Honneth 2003, 151).

De forskellige anerkendelsesformer knyttes til tre basale kategorier af selvoplevelse der centrerer omkring selvtillid, selvagtelse og selvværdsættelse. Tolket ud fra den sociale teori om anerkendelse kan hverdagsbegrebet om *social støtte* forstås som bidragende til den selvværdsættelse som Honneth taler om. Manglen på en sådan værdsættelse er ifølge Honneth krænkelser

“ikke blot fordi det sårer individer eller begrænser deres frihed til at handle [men også fordi] det skader dem i den positive forstå-

*else af sig selv, som de har etableret intersubjektivt*" (1995, 172, min oversættelse).

Han fremhæver at en positiv selvforståelse er forudsætningen for at opleve moralske krænkelser. Den bygger på en forestilling om at anerkendelse er fortjent, og dermed også at den udeblevne anerkendelse er krænkende. Krænkelser opleves som foragt der ledsages af skam, vrede eller harme (2003, 37-38). Bevidstheden om den uret som krænkelser indebærer, kan vendes indad og føre til depression. Den kan også rettes udad i forsøg på at etablere en individuel eller gruppemæssig "*modkultur af kompenserende respekt*" (2003, 71) der i ekstreme tilfælde fører til deltagelse i yderliggående og voldelige grupper.

Jeg har ovenfor været inde på Wilfred Bions psykodynamisk inspirerede gruppeteorier (Bion 1961). Det skal tilføjes at udviklingen af en bestemt arbejdsmæssig sammenhæng til en forskelsløs grundantagelsesgruppe sker når gruppen oplever et stærkt indre eller ydre pres. Det kan være en tilstand som gruppen befinder sig for en kortere eller længere periode afhængigt af det pres, den er udsat for. I modsætning til Honneth understreges de kollektive mekanismer der sætter sig igennem i menneskers defensive adfærd.

De frustrerende følelser som lærerne giver udtryk for, kan i Honneths og Bions teoretiske optik forstås som krænkelser der giver anledning til angstfulde tilstande. Disse tilstande tolkes som underlag for den allestedsnærværende følelse af stress og som udgangspunkt for forsvarsprægede og kompenserende reaktioner. I forlængelse deraf ser jeg den paradoksale idealisering af det gode fællesskab som en defensiv foranstaltning der skal kompensere for tab af professionelt selvværd idet fællesskabet synes at yde garanti for at lærerne i det mindste har hinandens anerkendelse. Krænkelser og den

modsvarende selvidealisering understøtter imidlertid en traditionel modvilje i gymnasieskolen mod at beskæftige sig nærmere med samarbejdets konflikter og læringspotentialer. Lærerne hæmmes dermed i deres muligheder for at anvende deres ressourcer meningsfuldt i arbejdet med at udvikle gymnasieskolen.

## Opsamling

Som led i moderniseringen af gymnasieskolen konfronteres lærerne i disse år bl.a. med nye krav om at indgå i tværfagligt samarbejde i team. Disse forandringer har medført en markant ændring af lærernes arbejdsbetingelser der sætter sig spor i deres indbyrdes relationer og skaber stress. I den undersøgelse som er artiklens empiriske grundlag, gives der mange eksempler på uløste konflikter i både lærergruppen som helhed og i teamene. Alligevel giver lærerne udtryk for en overordnet positiv vurdering af lærergruppen og angiver at den er præget af et godt klima. Dette paradoks tolkes som et forsvar mod at erkende de krænkelser af lærernes professionelle selvværd der på forskellig måde sker i forandringsprocessen. I det lys betragtes idealiseringen af sammenholdet på lærerværelset som en måde hvorpå lærerne søger at sikre sig anerkendelse. Dette fører imidlertid til at de indbyrdes konflikter ikke bearbejdes og således forstærkes oplevelsen af stress. Teamarbejdet har mange positive muligheder, og det foreslås derfor ikke at teamsamarbejdet skal opgives, men derimod at det skal kvalificeres. Hvis og når stressniveauet i gymnasieskolen skal mindskes på længere sigt, må arbejdet med både personlige og faglige aspekter af teamet og organisationen foregå under en ledelsesform der kan anerkende lærerne og i en kultur der kan rumme og lære af konflikter. Hvordan der mere præcist kan arbejdes med det, er imidlertid en anden historie.

## NOTER

- 1 En undersøgelse fra 2005 viser at der i gennemsnit er to på hver skole der er langtids-sygemeldt. Det er ikke opgjort om dette er på grund af stress, men undersøgelsen tyder på at en stor del sygefraværet skyldes stress (GL 2006).
  - 2 Oftest henviser "professionalisering" til CVU-reformen, indførelse af professionsbachelorgraden, mastergraden og den akademiske streaming af de mellemlange uddannelser.
- Her bruger jeg ordet mere generelt om opgraderingen af kompetencer og teoriudvikling og videndeling blandt medarbejdere samt de organisationsforandringer der satses på i den moderniserede gymnasieskole.
- 3 I 2007 er gymnasierne overgået til selveje, og dermed sættes der yderligere tempo på gymnasieskolens udvikling af markedsorientering og administrativ decentralisering.

## REFERENCER

- Andersen, Linda (1999): Den disciplinerede lyst: kvalifikationer, køn og diskurs, i *Kvalifikationer: definitioner af ord eller relationer mellem mennesker?*, København, Munksgaard.
- Bauer, Mette (1999): Modsætninger i den moderne students liv, i Anne Knudsen og Carsten Nejst Jensen (red.): *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Værløse, Billesøe & Baltzer.
- Baldursson, Einar B. (2007): *Stress*. [www.gl.org/GL-Sites/WWW/Forside/Hvad\\_goer\\_jeg/Stress/stress\\_gsk-116k](http://www.gl.org/GL-Sites/WWW/Forside/Hvad_goer_jeg/Stress/stress_gsk-116k)
- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002): Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence, i *Gymnasiepædagogik*, 31 & 32
- Bion, Wilfred R. (1961/2000): *Experiences in Groups and Other Papers*, New York, Routledge.
- Bloch, Charlotte (2001): *Flow og stress – stemninger og følelseskultur i Hverdagslivet*, København, Samfundslitteratur.
- Bugge, Birthe Louise & Peter Harder (2002): *Skolen på frihjul*, København, Gyldendal.
- Dybbroe, Betina m.fl. (2006): Menneskearbejde: Arbejde for mennesker?, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 8, 1, 5-10.
- Gustafson, John (1979): The Pseudomutual small Group or Institution, i G. Lawrence (ed.): *Exploring Individual & Organizational Boundaries*, London, John Wiley.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2001): *Det psykiske arbejdsmiljø blandt medlemmer af Gymnasieskolernes Lærerforening*, København, GL.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2006): *Temperaturmåling. Psykisk arbejdsmiljø*, København, GL.
- Heinskov, Torben (1999): Erfaringer med gruppers arbejde, i Bruno Clematide & Morten Lassen (red.): *Virksomheden og det udviklende arbejde*. Frederiksberg. Samfundslitteratur
- Hvenegaard, Hans, Helge Jessen & Peter Hasle (2001): *Gruppeorganiseret arbejde – på vej mod bedre arbejdsmiljø og konkurrenceevne?*, København, Frydenlund.
- Honneth, Axel (1995): *The Struggle for recognition: The Moral grammar of Social Conflicts*, Cambridge, Polity Press.
- Honneth, Axel (2003): *Behovet for anerkendelse*, København, Hans Reitzel.
- Kristensen, Tage Søndergaard (2007): *Faktor og myter om stress*, [www.Arbejdsmiljøviden.dk/stresspjece.dk](http://www.Arbejdsmiljøviden.dk/stresspjece.dk), Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.
- Lading, Åse (2006): "Vi er jo kolleger, ikke konkurrenter..." – en analyse af moderniserede gymnasielæreres strategier i grupper, ph.d. afhandling, Odense, Syddansk Universitet.
- Mørch, Arne (1995): Hr. lektor Blomme eller bare "Blomme". Om lærere og elever i skiftende gymnasiekulturer, i Jørgen Gleerup & Finn Wiedemann (red): *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, Odense, Odense Univer-

- sitetsforlag.
- Raae, Peter-Henrik (2004): *Træghedens rationalitet*, ph.d.-afhandling, Odense, Syddansk Universitet.
- Rasmussen, Tina (2005): Flere gymnasielærere bukker under for stress, *Gymnasieskolen*, 14. [www.gl.org/GL-Sites/WWW/Forside/Hvad\\_goer\\_jeg/Stress/stress\\_gsk](http://www.gl.org/GL-Sites/WWW/Forside/Hvad_goer_jeg/Stress/stress_gsk)
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for Fremtidens Ungdomsuddannelser*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23, København.
- Visholm, Steen (2004): Modstand mod forandringer, i Torben Heinskov & Steen Visholm: *Psykodynamisk organisationspsykologi*, København, Hans Reitzel.

**Åse Lading**, ph.d. er adjunkt ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.  
e-mail: [alading@ruc.dk](mailto:alading@ruc.dk)