

De ungdomsgymnasiale læringskulturer

– udfordringer under krydspres

**Jørgen Gleerup
Finn Wiedemann**

**De ungdomsgymnasiale
læringskulturer
– udfordringer under krydspres**

Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann

Gymnasiepædagogik, Nr. 18. 2001

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 18

Februar, 2001

Redaktør: Finn Hauberg Mortensen, professor, institutleder (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 29

Fax: (+45) 66 15 56 70

E-mail: Finn.Hauberg.Mortensen@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Odense Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-019-0

Indhold

De ungdomsgymnasiale læringskulturer	5
Udviklingsprogram for de gymnasiale ungdomsuddannelser	6
Makro- og mikrokulturelle forskydninger	10
Forskydninger i det makrokulturelle univers	12
De dominerende krydspres	17
De dominerende krydspres på htx	18
Kompetencer, kvalifikationer og dannelse	20
Dominerende krydspres på hhx	25
Det almene gymnasiums dominerende krydspres	28
De unges stereotyper	36
Skolemiljøer	39
Organisationskultur	40
Hhx	45
Det almene gymnasium	50
Noter	62
Litteratur	68

Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann

De ungdomsgymnasiale læringskulturer

– udfordringer under krydspres

*Det er forbavsende, at så få systematiske studier
drejer sig om den institutionelle 'antropologi'
i uddannelsessektoren, når man tænker på,
hvor komplekst den er situeret, og hvor udsat den er for
forandringer i det sociale og økonomiske klima.*

Jerome Brunner

*The political question is not error, illusion, alienated
consciousness, or ideology. It is truth itself.*

Michel Foucault

Det danske uddannelsessystem er under omstilling og udvikling i disse år, som det gælder for uddannelsessystemerne i de fleste vestlige lande. Industrisamfundet er under afvikling, og det kommende samfund søges indkredset under betegnelser som informations- og videnssamfund. Myndighederne betragter derfor ikke længere uddannelse primært ud fra en nationalkulturel synsvinkel, dvs. som det, der skal formidle de videnskabelige landvindinger med henblik på en videreførelse af de nationalkulturelle værdier. Uddannelse betragtes i stigende grad i lyset af globaliseringen, hvor viden og uddannelse ses som de afgørende globale konkurrenceparametre, hvorfor de nationale uddannelsessystemer skal reformeres, kvalificeres og effektiviseres.¹

Globaliseringen har således skabt opbrud i uddannelsesdiskurserne, dvs. måderne hvorpå vi taler om, praktiserer og institutionaliserer, dvs. sætter magt bag vore uddannelsesinitiativer.² For det første krydses disse talemåder eller diskurser på nye komplekse

måder, som ikke umiddelbart lader sig forene, hvorfor de enkelte uddannelser og uddannelsesinstitutioner i stigende grad tvinges til selv at skabe og profilere sig en vej frem under afvejning af presset fra forskellige interne og eksterne interessenter. Umiddelbart kan det opleves som om råderummet bliver mindre for institutionerne og de enkelte lærere, men det øger på paradoksalt vis blot behovet for decentralt at udnytte dette så hensigtsmæssigt som muligt, f.eks. ved at finde udviklingsformer, der kan forene myndighedernes aktuelle krav om større effektivitet med den voldsomme eksplosion i vidensproduktionen. – Et andet karakteristisk træk ved opbruddet i uddannelsesdiskurserne skyldes den hastige generering af nye pædagogiske og uddannelsespolitiske begreber, hvis baggrund det ofte kan være svært klart at bestemme. Er begreber som læring, livs-lang læring, kvalifikations- og kompetenceudvikling, målstyring, kvalitet osv. politisk skabte eller fagligt begrundede? Lader de sig relatere til praksis og i givet fald hvordan og med hvilke konsekvenser? Der er med den globale dagsorden sat mange såkaldte 'flydende betegnelser' i spil, dvs. relativt abstrakte begreber med en generel eller umiddelbar appelværdi, hvorfor de hurtigt kan cirkulere på tværs af forskellige diskurser, områder og sektorer, mens det straks bliver mere kompliceret, når de skal omsættes i praksis.

I det følgende vil vi se på nogle af disse problemstillinger af begrebslig eller diskursiv art, især i relation til de gymnasiale ungdomsuddannelser, dvs. hhx, htx og det almene gymnasium. Disse uddannelser står nu over for et treårigt udviklingsprogram, hvor de hver især skal søge at konkretisere og profilere deres vej frem mod videnssamfundet. Spørgsmålet er således, hvorledes de kan tilpasse sig og give indhold til denne udvikling, dvs. hvorledes de hver især i spændingsfeltet mellem forskellige udviklingstendenser og interessenter vil konkretisere de ret så generelle plusord, der af myndighederne er sat som sigt punkter for fremtiden?

Udviklingsprogram for de gymnasiale ungdomsuddannelser

Det har med de seneste års uddannelsesredegørelser været diskuteret, om der i Danmark efter bl.a. svensk og norsk mønster skulle

foretages en sammenlægning af ungdomsuddannelserne, herunder de gymnasiale ungdomsuddannelser. Specielt redegørelsen fra 1997 diskuterede sådanne scenarier for forenkling og effektivisering af uddannelsessystemet, sådan som vi som sagt i disse år ser dette ske overalt i de vestlige lande.³

I foråret 1999 vedtog Folketinget imidlertid et principprogram for ungdomsuddannelserne, der lægger op til, at de hver især skal have styrket deres profiler gennem et treårigt udviklingsforløb. Rammerne herfor er udstukket i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*; Uddannelsesstyrelsens temahæfte 23, oktober 1999. Det hedder heri bl.a.:

Forskellige og klare profiler for parallelle uddannelser motiverer unge med forskellig baggrund og forskellige interesser til at påbegynde en uddannelse. Skærpes profilerne, kan den klarere markering af forskellene mellem uddannelserne bidrage til at kvalificere de unges valg af ungdomsuddannelse og dermed til at begrænse frafaldet. (s. 3)

Udviklingsprogrammet skal ses i forlængelse af den nationale målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, hvor andelen i 1999 var kommet op på 83%, og at den procentdel, der fortsætter med og gennemfører en videregående uddannelse, skal øges fra de daværende 42% til 50%.

Set i et uddannelsespolitisk perspektiv kan udviklingsprogrammet dertil siges at markere et sporskifte af ikke uvæsentlig karakter. Som det er blevet formuleret bl.a. i pjecen *Fokus på personalepolitik*, Undervisningsministeriet 1998, så har stat og myndigheder gennem de seneste årtier forsøgt at reformere den danske uddannelsesverden ved især at ændre på de ydre rammer og styringsmæssige forhold, mens der nu skal sættes fokus på undervisningens indhold og kvalitet:⁴

Uddannelsessektoren har allerede været igennem en omstillingsproces og vil også i de kommende år skulle gennemgå betydelige forandringer. Mens der i dette årti især har været fokus på styring, vil det i det kommende årti især være uddannelsernes indhold og kvalitet, der står på dagsordenen. (s. 7)

Undervisningsminister Margrethe Vestager understreger dette skift i forordet til *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, skrevet september 1999:

Jeg lægger vægt på, at udviklingsprogrammet gennemføres med den bredest mulige tilslutning, medvirken og engagement. Derfor er den konkretisering af folketings beslutningens mål og principper, der nu foreligger med dette hæfte, udarbejdet i tæt dialog med de mange interessenter på området.

Konkretiseringen er især foretaget med sigte på de gymnasiale uddannelser, men vedrører også det samlede samspil mellem uddannelserne. Med udgangspunkt i de enkelte uddannelsers nuværende identitet bliver der lagt vægt på udvikling af den enkelte uddannelse, på udvikling af klare profiler for hver af uddannelserne og på udvikling af større fleksibilitet mellem uddannelserne. Desuden spiller overgangene fra grundskole til ungdomsuddannelse og fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse en vigtig rolle.

Der er således nu lagt op til, at uddannelserne over en tre-årig periode selv skal justere sig i forhold til de seneste års reformer og foretage de faglige, pædagogiske og skolekulturelle profileringer, som indholdsmæssigt kan kvalificere de strukturelle omstillinger.

Man skal næppe underkende dette tilbud om selv at tage over. Initiativet til de fleste uddannelsesreformer ikke bare i Danmark, men overalt i de vestlige lande er gennem de seneste årtier kommet oppefra, dvs. fra politikere, embedsfolk og ikke mindst tværnationale organer som EU, OECD og UNESCO.⁵ Initiativerne har, som det ofte er blevet kritiseret fra praksisfeltet, især været af styringsmæssig, strukturel og kvantitativ eller kvantificerbar art: større effektivitet spejlet i bedre gennemførselsprocenter, højere kvalitet målt ved brugertilfredshed, øget fleksibilitet gennem mere magt til ledelsen osv.⁶

Myndigheder kan håndtere styringsmæssige og kvantitativt orienterede diskurser, mens det er praksisfeltet, de enkelte skoler, deres faglige foreninger, rektor- og forstandersamlinger m.m., der – endnu i hvert fald – har indsigten og erfaringen, når det gælder

indholdssiden, og det er en sådan decentralisering af det videre reformarbejde, der nu er lagt op til. Undervisningsminister Margrethe Vestager har således flere gange understreget, at der er tale om et *udviklings-* og ikke et forsøgsprogram, og direktøren i Undervisningsministeriet for de gymnasiale ungdomsuddannelser, Jarl Damgaard har i tilknytning hertil påpeget, at det nu er de decentrale pres, der giver udvikling på skolerne. Ved en konference om »Visioner og udviklingstendenser i gymnasiet«, den 7. december 1999 på Skive Seminarium, ridsede Jarl Damgaard situationen for de gymnasiale ungdomsuddannelser op på følgende måde:⁷

I den profilering, som Udviklingsprogrammet lægger op til, påhviler det især det almene gymnasium at klargøre for sig selv – og for omverdenen – hvad det er man kan, og hvad man vil med de unge?

Jarl Damgaard slog på, at dette kræver nedefra kommende aktiviteter. Den enkelte skole, det enkelte amt må indgå i sådanne aktiviteter, da beslutningerne mere og mere kommer til at ligge decentralt. Dette er i virkeligheden en vigtig faktor til forståelsen af, hvorfor HHX og HTX i dag kan siges at være foran i en uddannelsesmæssig sammenhæng. »De har været nød til at være mere åbne overfor eleverne og omverdenen. Taxametersystemet og pres udefra har placeret dem i front med hensyn til at arbejde med nye undervisningsformer og med lærersamarbejde mv.«

Bolden er således, i hvert fald for en tre-årig periode, spillet skolerne og skoleformerne i hænde.⁸

Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser henvender sig til hele ungdomsuddannelsesområdet, men som det fremgår af citaterne ovenfor især med sigte på gymnasieuddannelserne og her ikke mindst det almene gymnasium, da de erhvervsgymnasiale uddannelser op gennem 1990'erne har været igennem et større reformarbejde.⁹

Vi finder det i den henseende vigtigt fra begyndelsen at understrege, at vi mener, at den danske model er den rigtigste i forhold til den nuværende situation, dvs. at vi er enige i, at det gælder om at skabe større overskuelighed og sammenhæng i feltet for ungdoms-

uddannelser ikke ved at fusionere, men ved at profilere de enkelte uddannelser. Endvidere viser erfaringerne fra Sverige og Norge, at en fusion af ungdomsuddannelserne ikke udsletter kulturforskellene mellem uddannelsestraditionerne, men tværtimod giver disse mere uformelle vækstbetingelser, ligesom det har vist sig vanskeligt at håndtere undervisningens kvalitetsniveauer med bl.a. fralfald til følge.

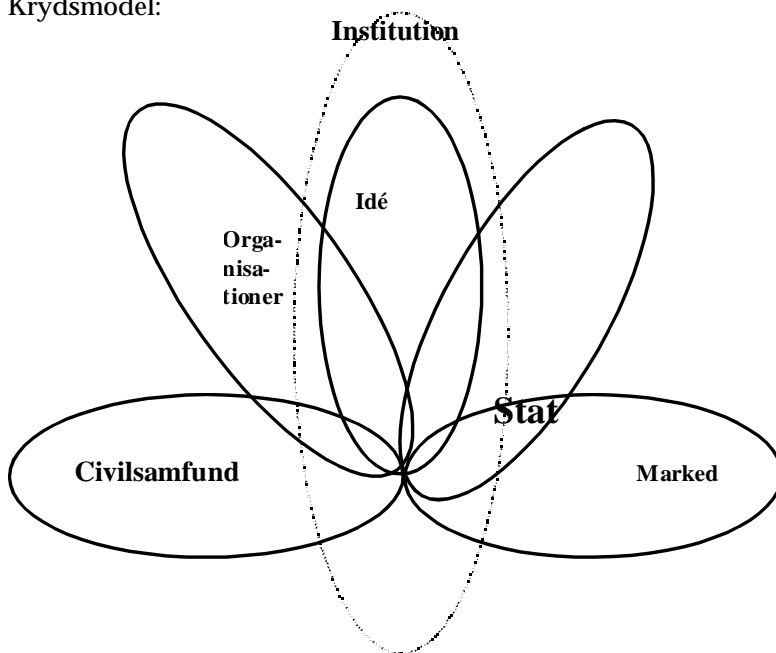
Makro- og mikrokulturelle forskydninger

Den amerikanske uddannelsespsykolog Jerome Brunner har plæderet for, at man ved studiet af den moderne uddannelsesverden anlægger et dobbelt kulturelt perspektiv, henholdsvis et makro- og et mikrokulturelt.¹⁰ I det makrokulturelle perspektiv handler det om at analysere og beskrive de ændringer i den samfundskulturelle udvikling, som er af betydning for uddannelsesinstitutionerne, dvs. ændringer i de samfundsmæssige værdier, magtrelationer og kommunikationsforhold. På det mikrokulturelle niveau giver de makrokulturelle forskydninger sig udtryk gennem, hvad vi her vil vælge at beskrive som diskursive krydspres,¹¹ dvs. som: 1) reformkrav fra myndighedernes side, 2) ændrede vilkår på markedet, 3) nye pres fra arbejdsmarkedsorganisationerne, der med videnssamfundet har fået en generel interesse i uddannelsesspørgsmål, 4) nye udfordringer fra den faglige udvikling eller professionselementet, samt endelig 5) fremherskende træk ved udviklingen i livsverdenen, herunder ændringer i adfærdsformer og værdisystemer.

De makrokulturelle ændringer fortolkes forskelligt af de forskellige systemer i samfundet, ligesom institutionerne på det mikrokulturelle niveau reagerer på de skiftende krydspres ud fra hver deres baggrund og udviklingsmuligheder. Med nogle begreber fra moderne systemteori kan vi sige, at de udvikler sig selvreferentielt eller autopoietisk ud fra de 'irritationer', de udsættes for fra omverdenen. Systemerne er ikke åbne, men lukkede i den forstand, at de med baggrund i deres hidtidige udvikling og konditionering selv afgør, hvilke forskelle i omverdenen, der gør en forskel, og som de derfor lader sig irritere af, dvs. prioriterer som betydningsfulde for deres videre udvikling.¹² Og udvikling defineres her med

endnu en reference til den nyligt afdøde tyske samfundsforsker og systemteoretiker Niklas Luhmann som opbygning af ny indre kompleksitet med henblik på at reducere kompleksitet i omverdensforholdene, dvs. de diskursive krydspres.

Krydsmodel:



Som forestillingerne om en narrativ pædagogik nu, bl.a. med den oven for nævnte Jerome Brunner, synes at have fået en renæssance, dvs. spørgsmålet om, hvorledes vi tilegner os og bruger vor faglige viden i konstruktionen af fortællinger om 'det gode liv',¹³ således tales der nu også inden for organisationsteorien om narrativ eller story-telling management.¹⁴ Det er vore forståelses- og tolknings-systemer, og disse kan siges at være narrativt udformet som en stadig afstemning af hidtidige erfaringer med hypoteser om fremtiden, der styrer vore handlinger og valg. Vore fortolkninger af om-

verdenen er, som understreget bl.a. af den nye rektor for Danmarks Pædagogiske Universitet, idéhistorikeren Lars-Henrik Schmidt af konstruerende art. Vi konstruerer vore fortællinger om tilværelsens beskaffenhed ud af »de sociale træf« eller, som vi her har valgt at benævne dem, diskursive krydspres, vi i det moderne eller senmoderne samfund uafsladeligt placeres i.¹⁵ – Og det er sådanne konstruerede tolkninger, de gymnasiale ungdomsuddannelser nu med *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* står for at skulle udmønte som profilering af deres læringsmiljøer, hvad de imidlertid, som det vil fremgå af det følgende, har forskellige forudsætninger for at gøre.

Forskydninger i det makrokulturelle univers

Af ændringer i den makrokulturelle kontekst af betydning for det nuværende reformarbejde i uddannelsesverdenen vil vi her fremhæve: 1) globaliseringen, 2) markedsgørelsen og 3) individualiseringen.

Globaliseringen har som nævnt fremkaldt et nyt syn på viden og uddannelse, i første omgang især hos myndighederne, og dette træder da også frem i ministerens forord til udviklingsprogrammet:

Ungdomsuddannelserne skal hver for sig og samlet udvikles sådan, at uddannelserne tilgodeser både den enkelte unges uddannelsesbehov og samfundets behov set i lyset af de store teknologiske og globale udfordringer, vi står overfor.

Den enkeltes og samfundets uddannelsesbehov skal samstemmes i lyset af »de store teknologiske og globale udfordringer«, og det er til løsning af denne dobbelte opgave, at ungdomsuddannelserne skal præcisere deres profiler. Det er ikke længere uddannelserne, der er udgangspunktet eller det aktive subjekt for udviklingen, men globaliseringsprocessen og de unge.

Inden for statsteorien taler man om den successive fremvækst under moderniteten af fire statsformer, der ikke udelukker, men gensidigt supplerer og udfordrer hinanden.¹⁶ Den suveræne stat får

vi med Grundloven, der sikrer borgernes frihedsrettigheder. Derefter følger den autonome stat, der skal sikre samfundets civilisatoriske udvikling, bl.a. ved at give særrettigheder til de institutioner, der skal oplyse og drive udviklingen, f.eks. biblioteker, museer og skoler. Den autonome stat er formynderisk i den forstand, at den ved, hvad der er godt for folket, og den opererer derfor med »beskyttede diskurser« som f.eks. diskursen om det almene gymnasiums patent på den almene dannelse. Med industrikulturens fremmach op gennem dette århundrede og gennemslag i 1960erne udvikles forhandlerstaten, hvor staten skal søge at etablere kompromisser mellem de store interesseorganisationer i velfærdssamfundet, mens vi nu under senmoderniteten er konfronteret med den responsive stat, der skal forsøge at lytte sig frem til borgernes udviklingsønsker, der ikke altid matcher interesseorganisationernes krav og kompromisser, hvad bl.a. vor nuværende statsminister, Poul Nyrup Rasmussen jo nogle gange har måttet sande. I lyset af den responsive stat mister uddannelsesverdenen sin status som beskyttet diskurs, og den henvises til selv at finde og legitimere en vej mellem de mange interesser,¹⁷ hvilket på én gang betyder en større decentralisering og centralisering eller – som der nu i højere grad er tale om: en indirekte centralisering via kravene om decentralt at sikre øget effektivitet, kvalitet, brugerindflydelse osv. via markedsorientering og løbende selvanalyse.

Den tid, hvor en undervisningsminister kunne holde OECDs vedvarende anbefalinger om større enkelhed og overskuelighed i det danske uddannelsessystem hen med bemærkningen om »at lade tusind blomster blomstre«, som Ole Vig Jensen blev så berømt for,¹⁸ synes endegyldigt forbi. Globaliseringen kræver, at de enkelte uddannelser ikke bare profilerer sig særskilt, men også samlet, og at der ved bl.a. merit skabes så fleksible vilkår som muligt for de unges uddannelsesrejser. I lyset af de globale udfordringer handler det for myndighederne om at få så mange, så godt eller så effektivt uddannet som muligt. Den traditionelle dobbelthed af uddannelse og dannelse, – på det gymnasiale niveau yderligere præciseret som det studieforbereende og det alment dannende – kommer herved under pres fra den globale diskurs' begreber om kvalifikationer og kompetencer, der i højere grad konnoterer til mennesket forstået som »Human Capital« end til forestillingen om det nationalkulturelt dannede individ.

Hvad angår det andet moment i de makrokulturelle forskydnin-
ger, vi her har valgt at fremhæve, nemlig markedsgørelsen, kan vi
sige, at den øgede markedsgørelse af de moderne livsforhold har
fremkaldt nye styreformer i det offentlige, den såkaldte New Pub-
lic Management.¹⁹ Med New Public Management ønskes der en
øget effektivisering og kvalitetsudvikling på decentralt niveau, is-
sær via anvendelsen af nye ledelsesformer, der på senmoderne re-
fleksiv vis kombinerer traditionel planlægning og administration
med krav om aktiv mål- og værdistyring i et tæt samspil med lø-
bende evaluering eller selvtematisering. Heraf som sagt dobbelthe-
den af decentralisering og centralisering.

Markedsgørelsen forvandler uddannelsesinstitutioner i retning
af private virksomheder eller selvstyrende organisationer,²⁰ hvad
der rejser en række organisatoriske og organisationskulturelle pro-
blemstillinger, som de enkelte uddannelser i kraft af deres formål
og traditioner har forskellige forudsætninger for at løse eller svare
på, hvad vi vil søge at vise ved senere at stilisere nogle organisa-
tionskulturelle forskelle skolerne imellem.

Endelig har det tredje forhold vedrørende den makrokulturelle
udvikling, vi her ønsker at fremhæve, nemlig den øgede indivi-
dualisering af livsforholdene stor betydning for udviklingen i ud-
dannelsesverdenen. Den øgede individualisering ændrer rammerne
for samspillet mellem den enkelte og samfundets ekspertsystemer,
herunder uddannelsesverdenen. Vi lever med den engelske
sociolog Anthony Giddens »after tradition and after nature«, dvs.
ikke i en traditionsstyret og fremskridtsoptimistisk 'natur-kultur'-
relation, hvor det især handler om stadig mere udvikling i form af
beherskelse, men i 'kultur-kultur'-relationer, nu også kaldet for
'virtual-reality', hvor vi uafsladeligt tvinges til at reflektere de frem-
tidige konsekvenser – og ikke mindst de mange uønskede eller u-
forudsete bivirkninger – af vore egne handlinger.²¹

Det er fremvæksten af dette risikosamfund, som den tyske socio-
log Ulrich Beck har kaldt det, der får individualiseringen til at kul-
minere under senmoderniteten.²² Da vi hele tiden må konfrontere
fortid og nutid med deres mulige konsekvenser i fremtiden, tvin-
ges vi uafsladeligt til at foretage personlige valg og kalkulere risici,
og – om vi har overskud eller etisk kompetence til det – også at
kalkulere de faremomenter, som de for os selv så risikofyldte valg

udgør for omgivelserne og de andre.²³ Forholdet mellem den enkelte og socialiteten, der er afgørende for vores dannelsesforestillinger, er dermed under senmoderniteten sat på en ny måde med vidtrækkende konsekvenser for vores etiske og demokratiske tænkning og praksis.

I pagt med begrebet om livslang læring bliver den enkelte sin egen rejseleder gennem tilværelsen, hvad der på den ene side giver større frihed og råderum, men også samtidig på den anden et større pres, således som vi da også nu fremfor undervisning taler om læring og »ansvar eller medansvar for egen læring« og forlanger løbende selvrefleksion eller »meta-cognition« af vore elever og studerende. De skal tage ansvar for deres egne uddannelses- og dannelsesrejser, hvilket indebærer en løbende refleksion herover, og samtidig nødvendiggør en støtte hertil fra omgivelserne. Den øgede vejlederfunktion, som hidtil har været mest markant i erhvervsuddannelserne, er en konsekvens heraf, ligesom også nødvendigheden af et øget lærersamarbejde på alle de ungdomsgymnasiale uddannelser afspejler dette forhold.²⁴

Vi skal som den norske professor i skoleorganisation, Per Dalin har udtrykt det, ikke længere undervise til en given virkelighed, men udruste til en ukendt fremtid og dermed den livslange læring,²⁵ hvorfor skolerne ikke som i gamle dage kan styre og motivere ved autoritet, men i stedet må søge at støtte og hjælpe ved »autencitet«, dvs. måden de forvalter deres forudsætninger og vilkår på, hvad der rejser en række nye pædagogiske og skolekulturelle udfordringer.

Vi pålægger eleverne og de studerende, som vi i øvrigt selv under senmoderniteten pålægges det, et større medansvar for brugen af ekspert- og symbolsystemer, som man med nogle begreber fra Anthony Giddens til stadighed må lade sig udlejre eller »displacere« af, dvs. provokere og udvikle ved, men som man nu også, bl.a. ved kompetencebegrebets mellemkomst, hele tiden tvinges til at skulle gøre konkret håndterbart, dvs. »gen-placere« i en på én gang individuel og social fungibel kontekst.²⁶ Begreber som »differentieret eller individualiseret undervisning«, »ansvar for egen læring«, samt »personlig kompetenceudvikling« afspejler den øgede frisættelse og individualiseringsproces, »selvdannelsen«, som Lars-Henrik Schmidt kalder den, mens det nye forhold mellem den

enkelte og socialiteten endnu ikke i væsentligt omfang synes at have fundet pædagogiske ledebegreber ud over snakken om »sociale kompetencer« og et intensiveret, men endnu ret så uproblematisk eller utematisk krav om demokrati i vore uddannelser.

Med den nye relation mellem individ og samfund problematiseres imidlertid en række af de bærende søjler i vores traditioner for pædagogisk og uddannelsesmæssig tænkning, hvorfor vi de kommende år næppe slipper uden om en grundig analyse af, hvad der gemmer sig bag begreber som undervisning og læring, dannelse og kompetence, demokrati og etik, samt hvad det vil sige at ruste eleverne til den livslange læring. – Vi skal på ingen måde her foregive at ville komme med endelige løsninger herpå, men vil dog senere vove at tage hul på denne diskussion.

Vi vil således videre forfølge nogle af de ovenfor skitserede kulturelle problemstillinger ved at konfrontere de nævnte udviklingstræk på det makrokulturelle plan med nogle af de foreløbige bud på profilbeskrivelser af de gymnasiale ungdomsuddannelser, som er udarbejdet af ministeriet, skolerne selv, faglige organisationer m.m. Som indledningsvist nævnt ønsker vi at bidrage til diskussionen af, hvorledes en række af tidens mere generelle begreber og fordringer til uddannelsesverdenen kan ombrydes eller dekonstrueres, så de bliver fungible i forhold til de konkrete skoleformer, deres traditioner og udviklingsmuligheder, og i diskussionen heraf vil vi naturligvis også trække på vores egne erfaringer med og analyser fra området.²⁷ Vi ønsker som tidligere antydnet ikke at bidrage til en analyse af, hvorledes de enkelte gymnasieformer er, altså en traditionelt beskrivende eller 'ontologisk' tilgang. Snarere er det bestræbelsen, bl.a. under inspiration fra moderne konstruktivistiske eller mere epistemologisk orienterede teorier at opløse nogle af de knudepunkter, hvor udviklingsarbejdet i ungdomsuddannelserne efter vores vurdering står i fare for at kortslutte, og at gøre dette med henblik på at åbne til mere differentierede og dermed forhåbentligt farbare udviklingsveje.²⁸

Vi vil – med endnu nogle begreber fra Lars-Henrik Schmidt – forsøge ikke at sige sandheden om de tre skoleformer, men fremhæve nogle efter vores analyse og vurdering »ikke-u-væsentlige træk«, – som et tilbud til videre diskussion.

De dominerende krydspres

I Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser opstilles der en række felter, hvorpå forskellene mellem de gymnasiale uddannelser kan markere sig:

- Uddannelsernes formål og faktiske funktion
- Uddannelsernes struktur og indhold
- Fagenes mål og indhold
- Undervisnings-, arbejds- og eksamensformer
- Skolemiljø og institutionstype, samt
- Styring og finansiering af uddannelserne

Vi skal ikke gå i dybden med enhver af disse markører, men med udgangspunkt i skolernes forskellige typer af krydspres, formål og struktur diskutere deres vilkår for at sammentænke fag, fagdidaktik, pædagogik og skolemiljø/skolekultur som baggrund for deres respektive profileringer som ungdomsgymnasiale læringsmiljøer. I forbindelse hermed vil vi forsøge at give nogle bud, hvordan skoleformerne hver især udruster deres elever til den livslange læring. En besindelse på læringsformerne i lyset af den livslange læring turde således være en central del af den profilering, som skolerne nu står overfor, hvilket indebærer en eksplicitering og diskussion af, hvad der tidligere er blevet kaldt for »den skjulte læreplan« eller »medlæring«. ²⁹

Hvad krydspres angår er de alle nu udsat for de tidligere nævnte pres fra myndighederne om effektivisering og kvalitetsudvikling, elevernes individualisering, de skærpede markedsvilkår bl.a. udtrykt ved de faldene ungdomsårgange og den øgede indbyrdes konkurrence, samt organisationernes udvidede interesse i uddannelsesspørgsmål. Der er imidlertid også nogle umiddelbart klare forskelle mellem de tre gymnasiale ungdomsuddannelser, der måske er så selvfølgelig, at vi har tendens til at overse rækkevidden af deres betydning, ikke mindst når det gælder fortolkningen og håndteringen af tidens mange abstrakte plusord såsom kvalitet, kompetencer, kvalifikationer og dannelse.

De erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser har således i modsætning til det almene gymnasium en eksplicit erhvervsrettethed,

om end det samtidig er en vigtig pointe, at de som gymnasiale ungdomsuddannelser er erhvervsrettede og studieforberedende og netop ikke professionsuddannelser, som de øvrige uddannelser på erhvervsskolerne. I kraft af erhvervsrettetheden er skolernes faglige eller professionsorienterede udvikling styret af en dobbelt orientering, vendt henholdsvis mod den fagligt videnskabelige udvikling og udviklingen i erhvervslivet, – for htx's vedkommende erhvervslivets teknisk-teknologiske udvikling og for hhx den merkantile udvikling. Denne dobbelte faglige orientering, hvad professionselementet og dets udviklingsbetingelser angår, har stor betydning ikke bare for det faglige særpræg på de erhvervsgymnasiale uddannelser, dvs. profilfagene, men også for fagdidaktikken og dermed den pædagogiske og den organisationskulturelle udvikling. – Som vi senere vil diskutere det, er de dominerende krydspres på det almene gymnasium ikke *udelukkende* placeret i fagelementet, der alene baserer sig på universiteternes forskningsbaserede fagudvikling. Det dominerende krydspres på det almene gymnasium ligger derimod i spændingen mellem den videnskabsbaserede fagudvikling og hensynet til eleverne og deres kulturelle udvikling. En række af de forhold, f.eks. vedr. anvendelsen af nye undervisningsmetoder og øget lærersamarbejde, som på de erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser lader sig beskrive fagdidaktisk, legitimeres således i det almene gymnasium i højere grad ud fra pædagogiske argumenter.³⁰

De dominerende krydspres på htx

På htx er profilfagene »erhvervsfag, teknikfag og teknologifag«, og på hhx hedder de »erhvervsøkonomi, afsætning, informationsteknologi, international økonomi og erhvervsret«. Disse fag retter sig i deres indhold mod erhvervslivet, men de åbner også fagdidaktisk for en kombination af det traditionelt set ret så skarpe skel inden for det videnskabelige felt mellem grundforskning eller såkaldt ren forskning og anvendt forskning.

På htx kommer det anvendelsesorienterede aspekt til udtryk i selve formålet gennem understregningen af den teknisk-teknologiske brug af naturvidenskaberne, og denne performative dimension

udmøntes pædagogisk i brugen af den problemorienterede undervisning og det produktorienterede projektarbejde, der er de oplagte profileringsområder for såvel undervisnings- som læringsformerne på htx. Det fremhæves da også i Udviklingsprogrammets profilbeskrivelser, hvor det om htx hedder:

Fx gennemføres der i htx-uddannelsens teknikfag en række omfattende projekter, hvor eleven anvender de naturvidenskabelige fags teorier, og hvor udarbejdelsen af et produkt udfordrer elevens evne til at kombinere teori og praktik. Den tilhørende rapport stiller krav til elevens kommunikative evner, og eleven skal kunne bearbejde og strukturere stoffet. Projektformen stiller tilsvarende krav om selvstændighed og om samarbejdsevne. Projektet giver yderligere mulighed for fordybelse og eksperiment inden for elevens interesseområde. Projektforløbet bidrager herved i høj grad til uddannelsens profil samtidig med, at den udvikler den enkeltes personlige kvalifikationer. (s. 34)

I kraft af den dobbelte faglige orientering mod henholdsvis naturvidenskaberne og den teknologiske udvikling er det således på htx fagdidaktisk legitimt at kombinere teori og praksis. Dette understreges også af kravet om erhvervs erfaring, inden man kan blive ansat som lærer ved htx, hvad der fremhæves i et Refleksionspapir, udarbejdet til en konference om »De gymnasiale ungdomsuddannelsers almindennende og studieforberedende profil«, afholdt i oktober 1999.³¹ Det hedder her om htx bl.a.:

Underviserne på htx har for en stor dels vedkommende en anden uddannelses- og erfaringsmæssig baggrund end underviserne på det almene gymnasium og på hf. Dels kræves der en erhvervs erfaring før ansættelse og dels ansættes i vid udstrækning ingeniører (og andre teknisk-naturvidenskabelige kandidater) til undervisning i de tekniske og matematiske/naturvidenskabelige fag. Derudover har erhvervsskolerne deres egen pædagogiske grunduddannelse. Undervisernes baggrund afspejler sig også i undervisningen. Teoretisk indlæring kan gøres praksisrelateret og pro-

jekter kan gøres realistiske, da undervisere både har en uddannelsesmæssig viden og en erfaringsmæssig baggrund herfor.

Kombinationen af teori og praksis fremhæves også som en særlig kvalitet ved uddannelsen af flere af de htx elever, som indgår i den ph.d.-undersøgelse af de ungdomsgymnasiale skolekulturer af Finn Wiedemann, der er en væsentlig del af den analytiske baggrund for nærværende fremstilling.

Det følgende citat fra en htx-elev fortæller i al dets umiddelbare spektakularitet om den positive oplevelse af mulighederne for gennem praktiske, innovative projekter at kombinere det faglige med det personlige engagement:

Der er meget personlig udfoldelse i de opgaver, vi laver. Nu f.eks. i teknologi, hvis du brænder for en eller anden ide, du vil lave, så kan man vælge sig ind på det fag, som man nu kan lave det i, og så prøve at udvikle det. Der er f.eks. en fra vores klasse, som har lavet en elektronisk parkeringsskive, og jeg lavede en vuggemaskine for et stykke tid siden til min lillesøster – sære ting – som man godt kan tænke sig at prøve af.

Der synes her tydeligvis at være tale om en form for kompetenceudvikling, idet der som tidligere nævnt med globaliseringen og de seneste uddannelsesreformer er opstået en begrebslig eller diskursiv usikkerhed, ikke mindst vedr. begreber som kvalifikation, kompetence og dannelse, der i forskellige papirer, love og bekendtgørelser bruges på meget forskellig og uafklaret vis. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser er her ingen undtagelse, og vi forudser som tidligere nævnt da også, at der på dette område forestår et større udredningsarbejde af såvel praktisk som teoretisk art.

Kompetencer, kvalifikationer og dannelse

Hvad forholdet mellem kvalifikationer og kompetencer angår kunne man måske i første omgang have glæde af at fastholde de defini-

tioner, der er givet af Finansministeriet i publikationen *Fra ord til handling. Personalepolitik i staten* (1998).³² Her defineres kompetence som den konkrete, (tværfaglige) brug af forskellige kvalifikationsområder, og den definition korresponderer med de her tidligere angivne opfattelser af, at udvikling i dag må ses som den selvstændige eller innovative skabende enhed ud af forskellige, ikke umiddelbart eller fuldt ud harmoniserbare krydspres. Vi har anført det som et udviklingsvilkår for moderne institutioner eller organisationer og som et moment i den livslange læring, forstået som den selv-dannende og myndiggørende brug af forskellige symbol- og ekspertsystemer eller kvalifikationsområder.³³

Vedr. kvalifikationer skelner Finansministeriet i den nævnte publikation mellem almene, personlige og sociale kvalifikationer. Almene kvalifikationer defineres som det at kunne læse, skrive og beherske fremmedsprog, mens faglige kvalifikationer handler om at kunne håndtere faglige områder, emner og metoder. De personlige kvalifikationer har med selvstændighed, kreativitet og ansvarlighed at gøre. I *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* skelnes der ikke så klart eller eksplicit mellem kompetencer og kvalifikationer. Der tales således, og naturligvis i bedre pagt med de gymnasiale uddannelsers særpræg, kombineret om 1) faglige kompetencer, f.eks. faglig viden, faglige færdigheder – herunder beherskelse af faglige metoder og bevidsthed om egne faglige læreprocesser, 2) almene (tværfaglige) kompetencer, f.eks. analytiske evner, beherskelse af forskellige arbejdsformer, samt evnen til at overskue, strukturere og formidle, 3) personlige kompetencer som selvstændighed, selvtillid, initiativ, ansvarlighed og kreativitet, samt endelig 4) sociale kompetencer som f.eks. samarbejdsevne, åbenhed og evne til at deltage i demokratiske beslutningsprocesser.

Udviklingsprogrammet går i sine definitioner således naturligt nok tættere på den gymnasiale virkelighed, end det umiddelbart gøres i Finansministeriets publikation om personalepolitik, men vi vil her alligevel foreslå, at der skelnes mellem kompetencer og kvalifikationer, for med kompetencebegrebet at fastholde, at forskellige kvalifikationsområder bringes i konkret (tværfagligt) samspil. Der gemmer sig således et innovativt moment i kompetencebegrebet, hvor forskellige kvalifikations- og regelsystemer skal kombineres, dvs. sættes sammen i et felt, som der endnu ikke gives regler

for, for at citere den afdøde franske postmoderne filosof Jean-Francois Lyotard.³⁴ Endvidere vil vi fra Udviklingsprogrammet fastholde dimensionerne 1) det faglige, 2) det almene, 3) det personlige og 4) det sociale, idet der som sagt endnu står meget tilbage at udrede vedr. indholdet af hver af disse og deres samspil, hvad der ikke bliver mindre kompliceret, når vi også begynder at tale om dannelse og almindendannelse.

I Udviklingsprogrammet defineres eller rettere karakteriseres almindendannelse på følgende måde:³⁵ »Almindendannelse kan karakteriseres med de tre begreber: selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed. Begreberne illustrerer, at der ikke er en skarp sondring mellem det almene, det personlighedsdannende og det studieforberegende, men at der er tale om overlappende kategorier.« (s. 18) Dannelses- og ikke mindst almindendannelsesbegrebet står over for en nyformulering, men vi vil her fastholde, at det har noget at gøre med en jeg-transcendering i forhold til det sociale, der sandsynligvis meget godt kan beskrives som den personlige myndiggørelse, der i Udviklingsprogrammet på mere eller mindre direkte vis karakteriseres som en grænsebevidsthed i relation til selvforståelsen og omverdensforståelsen.³⁶

Med disse første bestemmelser kan vi således sige, at der med læringsformerne på htx eksisterer en umiddelbar og fagdidaktisk velbegrundet baggrund for at arbejde med begreberne kompetence og kvalifikation, og at dette også opleves og værdsættes af elever på htx. Forskellige fagområder eller kvalifikationsområder kan via den problemorienterede undervisning og de produktorienterede projekter kombineres i kompetenceudvikling.

Om dannelseselementet siges der i Udviklingsprogrammet samlet om hhx og htx:

Dannelseselementerne i uddannelsen er – overlappende med hensynet til studiekompetencen – primært afspejlet i fagenes indhold og i undervisningsmetoden. De erhvervsgymnasiale uddannelsers bredde og afgrænsningen i forhold til egentlig jobrelateret undervisning er væsentlig. (s. 32)

I det tidligere nævnte Refleksionspapir beskrives det almindendannende i højere grad ud fra en skelnen mellem alment dannende fag

som f.eks. dansk, fremmedsprog og samfundsfag i kontrast til de erhvervsrettede profilfag:

Men uddannelsen er også kendetegnet ved dens almindelige karakter. Dette viser sig specifikt i fagsammensætningen, hvor der ud over de tekniske og matematisk/naturvidenskabelige fag også er obligatoriske fag som dansk, engelsk, et 2. fremmedsprog og samfundsfag samt en række såvel almene som erhvervsrettede valgfag. Også indholdsmæssigt fremgår dette i alle fag med betoningen af tværfagligheden og med den samfundsmæssige tilgang til fagligheden. Dette har også betydet, at mange elever efter htx vælger at fortsætte et uddannelsesforløb, der ikke er teknisk-/naturvidenskabeligt.

Her defineres det almene i første omgang på samme måde som i Finansministeriets publikation, altså som de færdigheder, der alment kræves for at fungere i et samfund., dvs. dansk, fremmedsprog og samfundsfag.

Derefter glider citatet imidlertid til tværfagligheden og den samfundsmæssige tilgang til fagligheden, hvad vi vil betragte som et kvalitativt niveauskifte i forestillingen om det dannende eller almindelige, der i højere grad matcher definitionerne i Udviklingsprogrammet, hvor abstrakte disse så end foreløbigt måtte være. Der synes da også i den tidligere citerede ph.d.-undersøgelse vedr. de gymnasiale skolekulturer at være belæg for, at en sådan udvidet dannelsesforestilling, der ikke sætter skel mellem det almene og det særfaglige, men integrerer disse verdener, er undervejs hos eleverne på htx, jf. f.eks. følgende elev-citat:

Jeg har klart udviklet mig på en anden måde end dem på gymnasiet og handelsskolen, blandt andet sådan noget med miljøbevidsthed, og det er fordi, jeg er HTX'er: så må de altså lære at slukke lyset og sådan noget. Det tænker de slet ikke påovre på gymnasiet.

Citatet udtrykker en stolthed over at have været udsat for en særlig dannelsesudvikling, hvad der imidlertid ikke udelukker, at dannel-

sesssynet kan have appel til alle. Det er godt nok ikke alle, der endnu har lært det, f.eks. ikke dem, der går på det almene gymnasium, men det udelukker ikke, at alle vil kunne bifalde det eller i hvert fald ikke være uenig.³⁷ Fagligheden får en samfundsmæssig ramme af økologisk tilsnit, som det også udtrykkes i følgende elev-citat:

Vi har fået en masse projekter, som f.eks. går ud på at prøve at lave en grøn computer, hvor komponenterne og stellet skal laves miljørigtigt.

Det er netop denne bredere dannelsesfunktion, der i undersøgelsen af flere lærere trækkes frem som den egentlige kvalitet ved det teknologiske aspekt af undervisningen:

Vores erhvervsfag, teknologifag, ser jeg som stærke sider. Teknologi er for mig at se en sammenblanding af samfundsfag, noget historie og så de der faglige ting. Det synes jeg er meget stærkt.

Eller:

Jeg lægger meget vægt på i teknologi og teknikfag, at man skal tænke på sine medmennesker og samfundet i det hele taget.

Noget tyder således på, at der er ved at udvikle sig en dannelseskultur på htx i nært samspil med den faglige kvalifikationsudvikling og den tværfaglige kompetenceudvikling, dvs. en platform for at reflektere egen adfærd i lyset af større samfundsmæssige sammenhænge.

Det er vores umiddelbare erfaring fra konferencer, seminarer m.m. om skoleformerne, at htx-eleverne gennemgående er de mest bevidste og velformulerede, når det gælder beskrivelsen af deres selvudvikling i lyset af deres faglige uddannelse og de almindelige aspekter af denne, uden at de naturligvis nødvendigvis bruger disse begreber. Dette skyldes sandsynligvis, at det almene gymnasium traditionelt har haft patent på den almene dannelse, hvorfor man her ikke har været nødsaget til for alvor at diskutere

og tematisere det almindelige moment.³⁸ For hhx's vedkommende har man endnu ikke endeligt fået ekspliciteret, hvad der gemmer sig af almindelige kompetencer i de eksplorative, pædagogiske former, uddannelsen har arvet fra handelsskolens øvrige uddannelser, og hvor disse da også stadig er under udvikling og åbenbart vanskelige klart at ekspliciteres eller perspektivere, som det senere vil blive diskuteret.

Meget tyder imidlertid på, at vi ikke længere kan nøjes med at definere den almene dannelse alene ved det, der er de almindelige forudsætninger for at deltage i en nationalkultur, dvs. hvad der knytter sig til fagene dansk, fremmedsprog, historie og samfundsfag, sådan som bl.a. Finansministeriets definitioner af de almene kvalifikationer lægger op til. Endvidere at vi heller ikke på et højere niveau kan forbeholde almindelsen til det almene gymnasiums traditionelle videnskabsorientering i kombination med det æstetisk kulturelle eller mere snævert den nationale litterære kanon. Disse forestillinger knytter sig til den autonome stat og dens repræsentative embedskultur, dvs. dannelse forstået som led i en oplysningsbestræbelse, som godt nok ikke alle reelt kunne få den fulde andel i eller fortrolighed med, men som statens embedsmænd dog som loyale stedfortrædere kunne varetage. Den autonome stat har sin baggrund i en forestilling om en national enhedskultur, ideelt set med sigte mod en fælles almenhed, men reelt hierarkisk og repræsentativt fordelt, hvorfor almindelsen i gymnasiet da også traditionelt set har været forbeholdt de få.

Med fremvæksten af forhandlerstaten og nu den responsive stat er der blevet sat spørgsmålstejn herved,³⁹ og meget tyder på, at vi fremover må operere med forskellige typer af indgange til den almene dannelse, f.eks. en teknologisk-samfundsmæssig som på htx, en samfundskulturel merkantil på hhx og en videnskabelig og æstetisk kulturel på det almene gymnasium, således som det her vil være vores bud.

Dominerende krydspres på hhx

Vedr. spørgsmålet om kompetenceudviklingen gør der sig på hhx lignende forhold gældende som på htx, idet det på hhx er case-

metoden og det tværfaglige projektarbejde, der leverer den fagdidaktiske begrundelse for at udvikle tværfaglig kompetence som en kombination af teori og praktik:

I hhx arbejdes der i profilmagene erhvervsøkonomi og afsætning med videreudvikling af en case-pædagogik, som også indebærer, at uddannelsens øvrige fag bringes i anvendelse, når eleverne studerer en virksomheds samlede organisation, analyserer pengestrømmene i en koncern eller ræsonnerer over afsætningsmuligheder for et bestemt produkt i et andet europæisk land. Informationsteknologi, matematik og fremmedsprogene er f.eks. oplagte samarbejdspartnere for de økonomiske fag, som kan bidrage til at kvalificere og perspektivere elevernes snævert faglige arbejde i disse fag. (s. 34)

Der skelnes her tydeligvis mellem det mere snævert faglige arbejde inden for de forskellige fag og mulighederne for at udvide og perspektivere disse kvalifikationsområder i bredere, tværfagligt orienterede kontekster, bl.a. i lyset af case-metoden.⁴⁰ Også her er der således oplagte og fagdidaktisk velbegrundede muligheder for at arbejde med kompetencebegrebet i den ovenfor foreslåede betydning, hvor det betegner den konkrete, innovative sammenføring af mere snævre og veldefinerede eller velafgrænsede kvalifikationsområder, – noget man i handelsskoleverdenen forsøger at arbejde med og udvikle under betegnelsen en »eksplorativ pædagogik«.

I det ovenfor nævnte Refleksionspapir hedder det i denne forbindelse om hhx:

Overordnet skal eleverne 'dannes' til at agere professionelt på arbejdsmarkedet med en specifik faglig og almen viden og med en indlevelsesevne, der baserer sig på en forståelse af historiens, samfundets og kulturens betydning for de menneskelige og de erhvervsmæssige relationer. Dette sker dels gennem arbejdet med det faglige indhold, men især gennem arbejdsmetoderne, som skal sikre udviklingen af ovennævnte empati, som er så vigtig for 'den globale købmand', dvs. gennem cases og rollespil, der tvinger eleverne til at overskride egne grænser.

Endelig spiller skolekulturen og lærernes erfaring fra og kendskab til erhvervslivet en afgørende rolle for elevernes dannelsesproces i uddannelsesforløbet.

Det er arbejdsformerne, de 'eksplorative pædagogiske metoder' der her fremhæves som dannelsesgivende, og det 'jeg- eller regel-transcenderende' signaleres med begrebet om 'empati', indlevelsen i andres kulturer og forventninger.

Det har i ph.d.-undersøgelsen været vanskeligt at få egentlige tilkendegivelser vedr. udbyttet af casemetoden og lignende eksplorative metoder, sandsynligvis fordi disse på undersøgelsestidspunktet på det pågældende hhx endnu var på tegnebrættet, og som tidligere nævnt måske stadig mangler den afgørende profilering.⁴¹

På hg-uddannelserne har man givetvis været hurtigere til at eksperimentere med forskellige virtuelle eller eksplorative pædagogiske metoder som f.eks. case-pædagogik og simulerede virksomheder, end det endnu mange steder har været tilfældet på hhx.

Som det vil fremgå af de organisationskulturelle analyser eller profileringstilbud senere i dette arbejdsblad lader handelsskolekulturen sig karakterisere som en strategisk kultur, dvs. at den er hurtig til at opfange nye ting, f.eks. nye pædagogiske metoder, og også god til at udvikle overordnede strategier for deres brug, mens det omvendt kan være sværere i praksis at få alle planer realiseret, ligesom der næppe heller altid er tid til at foretage de faglige og fagdidaktiske refleksioner, der skal kvalificere de nye pædagogiske tiltag.

Fra eleverne, der indgår i undersøgelsen, kan man imidlertid høre, at de via uddannelsen har fået øget samfundsinteresse, og det naturligt nok i tilknytning til, hvad der har med handel at gøre:

Jeg er blevet mere bevidst om samfundet og emner, der har med handel at gøre. (s. 77)

Og i forbindelse hermed jo også politik og samfund i det hele taget:

Jeg er blevet mere interesseret i politik og andre folk. (s. 77)

Endelig fremhæver eleverne, at f.eks. projektarbejdsformen har bidraget til udviklingen af en række personlige og sociale kvalifikationer:

Vi har været ude at se virksomheder. Vi lærer også meget af at kontakte de forskellige virksomheder. Det har også meget med selvstændighed at gøre. (s. 75)

Hhx er som htx fagligt eller professionelt sat i et dobbelt krydspres mellem den fagligt videnskabelige udvikling og den merkantile erhvervsudvikling, hvorfor det er fagdidaktisk legitimt at arbejde med dobbeltheden af kvalifikationer og kompetencer, som det her er blevet foreslået at skelne mellem disse. Case-pædagogikken, tværfaglige projekter, samt andre virtuelle eller eksplorative metoder åbner herfor, og med kombinationen af det merkantile og det samfundskulturelle åbnes der for en dannelsesudvikling parallel med det teknologisk samfundskologiske syn, der er under udvikling på htx, selv om profilen i praksis endnu ikke synes så veludviklet på hhx som på htx. Vi vurderer, at det følgende citat er ganske sigende for den position, hhx i øjeblikket befinder sig i:

Jeg tror ikke, man kan tale om en merkantil dannelse, men præcision, mødetidspunkter og overholdelse af aftaler kan da godt siges at være elementer heri... ligesom f.eks. godt købmandsskab. Det er ikke noget, vi bevidst har reflekteret over... det er ikke noget, vi har beskrevet som sådan, men det indgår i mange sammenhænge.

Det almene gymnasiums dominerende krydspres

Det almene gymnasium er i dag som de erhvervsrettede uddannelser udsat for en mangfoldighed af krydspres, men som vi finder det muligt at identificere nogle særtræk ved de erhvervs-gymnasiale uddannelser ved at pege på nogle dominerende dobbeltheder, således kan vi også sige, at det almene gymnasium i dets hidtidige udvikling har været præget af krydspreset fra væsentligst to sider, nemlig den videnskabelige udvikling og eleverne.

Det er et krydspres, som det almene gymnasium har fælles med universiteterne, der hidtil ideelt set også har udviklet sig i spændingsfeltet mellem forskningsudviklingen og samspillet med de studerende, idet der dog også inden for bl.a. sundhedsvidenskaberne

har været tale om en væsentlig inspiration fra den privat finansierede forskning, ligesom der mere generelt gennem de seneste årtier har udviklet sig en ny hybridform mellem den rene og den anvendte forskning, nemlig den såkaldte strategiske forskning, hvor forskningsudviklingen søges styret ud fra politisk samfundsmæssige behov, f.eks. vedr. læring og IT.⁴² Endelig er der på det decentrale forskningsniveau etableret en række mere eller mindre velafgrænsede tværfaglige forskningsområder på grænsefladerne mellem de traditionelle fagområder, som f.eks. hele feltet for »Culturel Studies« på humaniora.

Ser vi foreløbigt bort fra denne aktuelle udvikling på universiteterne, som det endnu kan være svært præcist at tage bestik af på ungdomsuddannelserne, kan vi indledningsvist bestemme det almene gymnasiums faglige særpræg ud fra, at det dels er gren- eller liniedelt med en sproglig og en matematisk linie, dels knytter sig til universiteternes forskningsbaserede undervisning. I Udviklingsprogrammet præsenteres det almene gymnasiums faglige profil på følgende måde:

Fagrækken samt fagenes mål og indhold er en afgørende del af profilen. Det er de videnskabsbaserede fag og dermed den videnskabsorienterede tilgang til fagligheden, som udgør gymnasiets fundament. Den faglige fordybelse og instrumenterne til sikring af denne er dermed helt central. Gymnasiefagenes forankring i universiteternes forskningsbaserede fag med vægt på teori og metode tilfører undervisningen og uddannelsen en studieforberedende dimension med særlig sigte på de længerevarende videregående uddannelser. (s. 30)

Det performative element i det almene gymnasium er således nært knyttet til de videnskabelige metoder og dermed det studieforberedende, og det hedder da også videre om lærings- og arbejdsformerne:

Endelig udmøntes profilen gennem tilrettelæggelse og arbejdsformer, hvor gymnasiet er kendetegnet ved fagopdelt undervisning, men med krav om, at undervisningen skal koordineres på tværs af fagene. Brug af lærerteams og tværfaglige forløb bidrager hertil. Det er også et krav, at eleverne

skal blive fortrolige med forskellige arbejdsformer, et meget afgørende mål for at tilgodese alle aspekter af såvel almen-dannelsen som studiekompetencen (faglige, almene, personlige og sociale kompetencer). (s. 30-31).

Der hviler således ikke et dobbelt fagligt eller professionsorienteret krydspres på det almene gymnasium, hvorfor der heller ikke gives den samme type af fagdidaktiske begrundelser for tværfaglige kompetenceudviklende læringsformer som på de erhvervsgymnasiale uddannelser. I ovenstående citat fra Udviklingsprogrammet tales der da også med reference til gymnasiets formålsparagraf i mere ydre forstand om »krav om, at undervisningen skal koordineres«, hvorfor det næppe vil være helt forkert at hævde, at nye kompetencelignende arbejdsformer i det almene gymnasium i højere grad motiveres af pædagogiske årsager, end som det er tilfældet i de erhvervsgymnasiale uddannelser af fagdidaktiske.

En rektor fra et alment gymnasium sætter denne især pædagogiske og ikke fagdidaktiske begrundelse for nye arbejdsformer på spidsen, når han f.eks. siger:

Flere og flere af vores klasser falder fra hinanden. Det er derfor nødvendigt med en fortsat styrkelse af lærersamarbejdet. Heraf udspringer behovet for en klassekoordinator.

Og han fremhæver kønsproblematikken, hvor drengene tilsyneladende har vanskeligere ved at lade sig motivere af den fagopdelte undervisning end pigerne, hvad der er et yderligere argument for at eksperimentere med nye undervisnings- og arbejdsformer:

Der vil typisk være halvt så mange flere drenge end piger på som punkt ved lærerforsamlingsmøder [...]

Det er også derfor, at vi prøver at lægge undervisningen om i relation til andre skemaer, også for at give plads til andre undervisningsformer [...] det er også derfor vi eksperimenterer med alternativ undervisning.

Det er næppe helt forkert at sige, at der på det almene gymnasium, som på de traditionelle universiteter, i højere grad hersker en for-

kærlighed for at arbejde med kvalifikationsområder, forstået som metodisk og teoretisk velafgrænsede stofområder, fagopdeling eller fag-faglighed, end for at arbejde med kompetencebegrebet, som især har været forbeholdt professionsuddannelser som f.eks. lægevidenskab.⁴³

Kompetenceudviklingen ligger traditionelt set implicit i videnskabsudviklingen, og dermed også i det studieforberedende, men herved knytter den sig begrebsligt eller forståelsesmæssigt tættere til den faglige kvalifikationsudvikling end til den tværfagligt innovative kompetenceudvikling.

Dette korresponderer med, at det dominerende dobbeltpres i det almene gymnasium ikke ligger i selve professionselementet, men derimod som tidligere nævnt i spændingen mellem den videnskabelige forskningsudvikling og elevkulturen. I det tidligere refererede Refleksions- og konferencepapir skriver formanden for gymnasiernes rektorforening, Marianne Zibrandtsen, således om det almene gymnasium, idet hun indledningsvist har fremhævet dets faglige videnskabsbaserings:

Det almene gymnasiums fokus er eleverne. Det er deres udvikling, dygtiggørelse og personlige vækst, det hele handler om. I skolens lange tradition ligger det nedlagt, at hensynet til den enkelte også implicerer hensynet til helheden, det samfund, der giver uddannelsen og forventer medspil i samfundslivet.

Det er givetvis i dette forhold, at vi skal finde årsagen til, at det almene gymnasium hidtil har været betragtet som den ungdomsuddannelse, der har været mest følsom over for eleverne og deres udvikling, og derfor også som førende skoleform, hvad angår udviklingen af et autonomt eller ungdomskulturelt skolemiljø. Denne position, synes imidlertid nu at være kommet under pres fra udviklingen i drengeskulturen, der måske er mere kompetenceorienteret end kvalifikationsorienteret, hvilket næppe heller bliver mindre af de stadige meldinger om hvilke indtjeningsmuligheder, der åbner sig med IT-udviklingen. Søgemønstret i de unges uddannelsesønsker er tydeligvis under forandring i disse år, hvor det ikke længere er de sikre embedsuddannelser, der lokker, men de innovative chancer i videnssamfundet.

Utallige evalueringer har kritiseret erhvervsskolernes ungdomsuddannelser for deres svage skolemiljøer, ligesom der de seneste år har været afsat særskilte midler til at fremme eller udvikle skolemiljøet på erhvervsskolerne.⁴⁴ Traditionelt har teknisk skole og handelsskolen af de unge været betragtet som steder for professionsuddannelser, hvorfor uddannelserne i højere grad har haft karakter af middel eller vej til et erhverv, end som selvstændige eller unikke steder for personlig udfoldelse og udvikling.⁴⁵ Dette forhold vil sandsynligvis ændre sig på de erhvervsgymnasiale uddannelser via et større samspil mellem kvalifikationer og kompetencer, det studieforbereende og det alment dannende. Udviklingen af skolemiljøet som et unikt være- og lærested er omvendt kvaliteter, som på det almene gymnasium har korresponderet med de stadig mere vage forestillinger om, hvad almindendannelse vil sige. Og så dette fremgår af Marianne Zibrandtsens refleksionspapir, hvor det om gymnasiets kompetenceudvikling hedder:

Ved siden af profilområder og færdighedsområder, som samler de kendte fag, findes der også en anden slags faglighed, som det almene gymnasium giver rum for. Man kunne kalde det en organisationsfærdighed, evnen til at få små og store projekter planlagt og gennemført. De ikke skemalagte aktiviteterets mange udfordringer: introvejledning til nye kammerater, elevrådsarbejde, samspilsgrupper i musik, elevstyrede aktiviteter, optræden ved morgensamlinger, cafeer, det kreative skriveværksted osv. I en kort, hektisk periode har man måske i sin iver for særfagligheden været tilbøjelig til at anse disse aktiviteter for »tidrøvere«, men nu breder besindelsen sig om, at netop disse aktiviteter danner skolekultur og gør det almene gymnasium til et attraktivt uddannelsessted for unge mellem 15 og 20 år; de kommer ikke kun for faglig indsigt og får den endda sandsynligvis kun i et skolekulturelt rum, hvor også de andre færdigheder udfordres og udvikles.

Her tales der om organisationsfærdigheder og evnen til at gennemføre projekter, men i højere grad i lyset af skolekulturen end i relation til de faglige kvalifikationsområder, den fagdelte undervisning.

Videre siger hun i refleksionspapiret om almindelsen, der i sin oprindelige form i latinskolen som bekendt var knyttet til de klassiske fag, men som i lyset af nationalstatens fremvækst i gymnasiet fjøede sig nært til den nationale historie og ikke mindst den litterære kanon, at denne ikke længere skal findes i en særlig national læseplan, men i selve skolemiljøet eller dets »etos«:

Det nationale præg i det almene gymnasium skal i dag næppe ses i særlige nationalistiske læseplaner eller aktiviteter men i hele skole- og menneskesynet, dannelsesretten og den basale ret til frit at tænke, tro og tale.

Kravene til elevernes færdigheder er mange, komplekse og svagt uforudsigelige. Vi gør det, vi tror, er bedst og balancerer mellem basale færdigheder, paratviden og sikkerhed i vidensområderne OG tankens frihed, dialogens påvirkning af den enkeltes forståelse og selvforståelse.

På det almene gymnasium knytter performativiteten sig til det studieforberedende, arbejdet med de videnskabelige vidensområder, der muliggør udviklingen af et flerperspektivisk syn på tilværelsen, som vi senere vil uddybe dette, samt en almindelse, der virker æstetisk kulturelt eller eksistentielt udviklende, hvad der til sammen kan danne baggrund for en personlig udvikling, myndiggørelse og demokratisk dialog eller etos.⁴⁶ Dette bekræftes også af elevudtalelser fra det almene gymnasium, som f.eks. denne:

Man er sådan lidt mere på vej mod det store liv, ikke, og det skal man lidt diskutere, sådan noget med, hvad man synes er vigtigt, og hvad man skal bruge sit liv til. (131)

Eller som det også udtrykkes:

Man får nogle meninger, man begynder lige pludselig at få sine egne meninger, som man ikke har udviklet så meget før, sådan har jeg det i hvert fald, man får nogle holdninger til forskellige ting, fordi man snakker mere om sådan nogle ting i gymnasiet. Man diskuterer livet.

Det er 'det store livsperspektiv', der åbner sig for læringsformerne

i det almene gymnasium, knyttet som de er i vores kultur til videnskaberne og den eksistentielle, æstetiske livsforståelse, der siden romantikken, men jo med aner længere tilbage i filosofi- og idéhistorien har været knyttet til det selvdannende.

I det æstetiske kan man tillade sig den patos, den sympati, begejstring eller entusiasme, – for her med let hånd at citere store navne i vor filosofihistorie som Platon, Kant, Grundtvig og Heidegger, – som der ikke i offentligheden gives endegyldige fælles regler for, hvorfor Kant som bekendt valgte begrebet »det sublime« herfor.⁴⁷ I det sublime mødes det private og det offentlige, det forbudte og det legitime på komplekst udfordrende måder. Med globaliseringen kan den nationale litterære kanon, som Marianne Zibrandtsen ovenfor udtrykker det, ikke længere alene bære forestillingen om det »alment dannende«. Men det æstetiske står stadig som en stærk faktor, hvad angår det personligt udviklende, der som sagt siden romantikken har været forbundet med den private ret til selv at finde sig et livsperspektiv hinsides givne regler og normer, således som vore kunstnere er blevet dyrket som de centrale symboler herfor. Det alment dannende er ikke det konventionelt, men det postkonventionelt dannende, – ikke det fælles, men det mulige fælles.

Det almene gymnasiums dannelsesforestillinger hviler på både videnskab og æstetik, oplysning og dannelse,⁴⁸ og med udviklingen inden for såvel moderne videnskabsteori som i de æstetiske former er der åbnet for en dannelsesudvikling på det almene gymnasium, som måske kan overskride den ufrugtbare uafklarethed mellem den fagorienterede naturvidenskab på den ene side og de æstetiske dannelsesfag på den anden. I dens mere banale udtryk kender vi denne modstilling fra forestillingen om, at man i de naturvidenskabelige fag bare har at lære reglerne og stoffet, som mange unge nu desværre viger tilbage for, mens man i de humanistiske fag kan få lov at snakke med på egne vilkår. Dynamikken og spændstigheden i dannelsesudviklingen tenderer herved imod at forsvinde, og det med uheldige konsekvenser for begge fagområder, udtrykt f.eks. ved faldende tilgang til de naturvidenskabelige uddannelser og lave kvotienter hos ansøgerne på flere af de humanistiske fag – og jo da også på de mere trængte naturvidenskabelige uddannelser.

Som en lærer fra et alment gymnasium her meget flot udtrykker det, kan arbejdet med de videnskabelige metoder, og ikke mindst

meta-reflektionen herover bidrage til, hvad vi ovenfor har kaldt det flerperspektiviske i en videnskabelig og æstetisk baseret dannelse/uddannelse:

Jeg synes, det er vigtigt, de får en fornemmelse af, hvordan tænkning inden for forskellige områder påvirker den måde, de ser på verden på. Altså, at de f.eks. bliver klar over, at matematik ikke er et naturvidenskabeligt fag, for at tage et sådant lidt provokerende eksempel, men at det faktisk er et af de få fag, der ikke handler om noget som helst, men til gengæld er meget anvendeligt, og derfor er et af de reneste, smukkeste og mest kreative fag, vi har. Sådanne nogle typer af erkendelse, synes jeg, er vigtige, eller at når man tænker i fysik, så tænker man i modeller, som er modeller, hvormed man oplever verden. At man kan meta-reflektere lidt.

At det er væsentligt, men også vanskeligt at komme ud over den hidtil dominerende, men upræciserede skelnen mellem naturvidenskabelige fagligheder på den ene side og de almindelige æstetisk-humanistiske fagområder på den anden fremgår af GLs debatoplæg fra 1998, *Fremtidens gymnasiale uddannelser*, hvor det findes nødvendigt flere gange at understrege, at også de naturvidenskabelige fag har dannende og almindelige dimensioner:

Almindelsesbegrebet skal tydeliggøres, så det klarere fremgår, hvordan det indgår i undervisningen. Almendannelsen skal fremme det enkelte menneskes selvstændighed og forståelse for fællesskab og demokrati. Almendannelsen betyder, at eleverne har baggrund og rum for at danne deres egen opfattelse. Almendannelsesidealet er ikke kun humanistisk, men også naturvidenskabeligt. (s. 5)

For os at se ligger det moderne almindelige perspektiv i gymnasieskolen i det videnskabeligt flerperspektiviske og de metarefleksioner, dette åbner for, samt en fastholdelse af det sublime, den komplekse dobbelthed af eller spænding mellem det fælles og det private i de æstetiske fag.⁴⁹

I de æstetiske fag findes der litteratur- eller tekstvidenskabelige metoder, og disse skal respekteres som andre videnskabelige kvali-

fikationsområder, men dertil rummer de æstetiske fag, som enhver engageret elev ved, nogle personlige eller private æstetiske oplevelsesdimensioner, som ikke lader sig almengøre, men alligevel er fundamentalt appellerende. Eller sagt på en anden måde: man skal kunne sit stof, teorierne og de metodiske regler, men selv tage ansvar for sin brug heraf, f.eks. ved valg af emner, fordybelsesområder, personlige, faglige og samfundsmæssige perspektiveringer m.m.⁵⁰ – Det er denne dobbelthed af det personlige og det offentlige eller regelsatte, der på htx kan komme til udtryk i teknologi-dimensionen, og jo også i projektarbejdet, som det tidligere anførte elevcitater understregede. Og på hhx er det et element i den ønskede empati som resultat af dannelsesprocessen. Der er tale om en kombination af amatørens og den professionelle arbejde, hvor begge dimensioner vægtes, men hver på deres niveau, hvorfor der altså ikke er tale om de forfaldstendenser, vi så skræmmende træk af for nogle år siden, hvor fejlopfattet konstruktivistisk teori og dekonstruktivisme motiverede elever og studerende til at negligere professionel faglig viden med henvisning til, at de nu mente anderledes.⁵¹ Det subjektive er ikke et alternativ til det objektive, men et supplement, der kan indskrive det objektive i det sociale.⁵²

De unges stereotyper

Det er en kendt sag, at unge i deres identitetsdannelse som andre kulturelle væsner skaber stereotyper om sig selv og især de andre.⁵³ Hvad de gymnasiale ungdomsuddannelser angår, er det næppe helt tilfældigt, at eleverne på det almene gymnasium hidtil af de andre skolers elever har været betragtet som de mest »flippede« eller ekspressive, mens man på hhx vurderes at være mere checket i sin fremtræden, ligesom man endeligt på htx er praktisk klædt og anlagt. Den følgende række af elevudtalelser kan illustrere dette forhold, som f.eks. her en pige fra hhx om gymnasiekulturen:

Det kan man også se på nogle af de første års, som kommer. Der snakker vi om, hun skulle vist have været på gymnasiet. De går i nogle kæmpe tørklæder eller store bukser og slæber fødderne hen ad gulvet.

Eller som det kan lyde fra en dreng på htx:

Det var i første g. nogle enkelte piger, som var meget flippe, der faktisk burde høre til på det almindelige gymnasium. Der var én, hun var sådan halvt punker. Hun er så også startet på det sproglige gymnasium, måske fordi hun ikke rigtigt kunne befinde sig i det miljø her.

Fra gymnasieeleverne kan man høre, bl.a. om hhx-elever:

De er sådan lidt mere jakkesæt.

Der er naturligvis tale om stereotyper, som elever, når de begynder på en ungdomsuddannelse, da også kan undre sig over, ikke altid er reelt eller fuldt dækkende for virkeligheden. Alligevel er de ikke frit opfundne, men har deres rod i skolekulturerne og deres kompetence- og dannelsespotentialer, hvor den stærke æstetiske tradition i det almene gymnasium kalder på trangen til individuel eller privat dannelse og udtryksfuldhed. Man skal i forlængelse af den romantiske tradition udvikle sig gennem eksperimenter og ekcenser, indimellem også ud over dydens middevej, for nu her at tale med det dionysiske aspekt, som Lars-Henrik Schmidt med Nietzsche har trukket frem for at karakterisere selvdannelsen i opposition til den mere apollinske op-lysning og op-dragelse.⁵⁴

Fra htx elever kan man høre:

Jeg tror en del af eleverne her på htx er mindre kreative end på gymnasiet.

Og fra hhx-elever:

På gymnasiet er der mange forskellige typer. Eleverne på hhx ligner hinanden mere.

eller:

Gymnasiet, det er mere kreativt. Der er flere, der spiller musik og maler. På handelsskolen er der flere, som spiller fodbold.

I kulturforskellene mellem det almene gymnasium og de erhvervs-gymnasiale ungdomsuddannelser spores forskelligheden i balancerforholdet mellem »skolen for livet« og »livets skole«, dvs. den forskellige vægtning dels af professionsrettetheden, dels af det eksistentielt æstetiske, ligesom forskellen mellem teknologi-orienteringen og rettetheden mod erhvervslivets merkantile udvikling markerer sig i kulturforskellene mellem htx og hhx.

Den tidligere amerikanske arbejdsminister Robert B. Reich har talt om, at vi er på vej ind i et videnssamfund, hvor den nye overklasse vil udgøres af såkaldt transnationale symbolanalytikere og symboldesignere,⁵⁵ hvad læringskulturerne på alle de gymnasiale ungdomsuddannelser tager sigte mod, idet der som sagt er et større personligt æstetisk præg over symbolmanipulationerne på det almene gymnasium end på de to andre, ligesom man måske kan tillade sig at sige, at der med den traditionelle videnskabsorientering på det almene gymnasium i højere grad tages sigte mod symbolanalyse end symboldesign. Denne er omvendt mere fremtrædende på de erhvervs-gymnasiale ungdomsuddannelser, og man skal nok heller ikke, hvad den fremtidige udvikling angår underkende, at de typer af symbolmanipulation, som de teknologiske og de merkantile læringsformer åbner til, i disse år afslører sig som betydeligt mere økonomisk profitable end de mere embedsorienterede professioner kan byde på.

Symbolmanipulationen er i dag både videnskabelig, teknisk, merkantil og personlig, og der synes da også at være visse opblødnings undervejs, hvad angår de unges stereotypier om hinanden og deres adfærdsmønstre i det hele taget. Med betoningen af det studieforberedende åbnes der generelt for det symbolanalyserende og -manipulerende, og dertil føjer der sig under senmoderniteten nogle nye problemstillinger af etisk og demokratisk karakter, som Robert B. Reich da også pegede på gennem frygten for et 20/80-samfund, – et skrækscenarie, der efterfølgende er blevet diskuteret af andre, f.eks. Martins og Shumann i deres bog *Globaliseringsfælden*.⁵⁶

Som amerikanske forskere nu diskuterer det, f.eks. den tidligere nævnte naturvidenskabelige fagdidaktiker Paul DeHart Hurd, behøver fokuseringen på 'human capital' under senmoderniteten i midlertid ikke nødvendigvis at betyde, at man blot skal lære for nationen og erhvervslivets skyld. Begrebet kan udvides, så det hand-

ler om at ruste eleverne til at reflektere over de samfundsmæssige, de etiske og de demokratiske aspekter af den videnskabelige udvikling, og her kan de almendannende aspekter på de tre uddannelser muligvis på frugtbar vis supplere hinanden med henholdsvis et teknologisk, et kulturelt merkantilt og et videnskabeligt æstetisk fokus. I risikosamfundet må vi som tidligere nævnt reflektere over konsekvenserne og bivirkningerne af vore civilisatoriske handlinger, og det på såvel samfundsmæssigt som individuelt plan. – Og det er næppe helt forkert, som Marianne Zibrandtsen gør det i de ovenstående citater, at knytte disse almendannende potentialer til selve skolekulturen.

Skolemiljøer

På de erhvervsgymnasiale uddannelser spiller erhvervsrettetheden ind i udformningen af skolemiljøerne, pædagogikken og arbejdsformerne. Fra hhx kan man høre udtalelser som »Vi ligner nok en virksomhed«, og de organisatoriske begreber og dermed organisationskulturelle markører, man anvender, stammer da også fra erhvervslivet. Man har f.eks. ikke længere forstandere, men direktører og afdelingsledere. Hvad angår brugen af gruppearbejde kan man i begge de erhvervsgymnasiale uddannelser begrunde dette ikke bare pædagogisk og fagdidaktisk, men også med henvisninger til, at det er en normal arbejdsorganisering for erhvervslivet, således som det her udtales af en lærer fra htx:

I erhvervslivet skal man også arbejde i grupper. (103)

Også hvad disciplinen angår kan man trække på normerne fra arbejdslivet, når man f.eks. skal stramme op på afleveringsfrister, understrege betydningen af punktlighed osv., som det her udtrykkes af en lærer også på htx:

Det skal være i orden, det som bliver lavet, og så er der en afleveringsfrist. Det er sådan meget håndfast, kan man sige. Det prøver jeg også at fortælle dem, at erhvervslivet når de får en htx-studerende, så får de én, som er vænnet til at

knokle. Der ligger meget arbejde i at gennemføre sådan en studentereksamen, så man har vist, at man har en vis sejhed, og at man kan yde en stor indsats.

Det almene gymnasium har ikke denne dobbelte henvisningsmulighed, når man står overfor lignende problemer vedr. forskellen i arbejdsnormer fra skoleliv og arbejdsliv, jf. f.eks. den erfarne iagttagelse af livet på de almene gymnasier, Inge Heise's kendte spørgsmål om, hvorfor eleverne i skolen kan sjuske med tiderne og deres afleveringsfrister, når de nok forstår at være punktlige, når de i deres fritid arbejder på tankstationen.

De forskellige skolemiljøer sender via artefakter og symboler forskellige signaler om deres særpræg og forventninger. Typisk vil handelsskolemiljøerne fremtræde mere repræsentative end de andre skoleformer, jf. forbindelsen til det merkantile erhvervsliv. På teknisk skole og htx træder det praktisk teknologiske aspekt frem i nogle interiører, der kan minde om produktionsvirksomheder, mens det almene gymnasium i højere grad konnoterer skole og ungdomskultur. Disse umiddelbare signaler, der sendes af skolernes fysiske indretning, deres artefakter, kan imidlertid uddybes gennem egentlige organisations- eller skolekulturelle analyser, som vi mener, at skolerne nu står over for selv at skulle foretage som led i profileringen af deres læringsmiljøer, men som vi her gerne vil give nogle bud på.

Organisationskultur

Når man skal beskrive en organisationskultur, vil man – ud over de krydspres, der tidligere er blevet fokuseret på, og som kulturen netop udvikles med henblik på at håndtere – typisk se på det, der kaldes for virkelighedssynet eller beslutningsgrundlaget i en organisation.⁵⁷ Moderne systemteori definerer organisationer som kommunikative systemer, idet de samtidig definerer kommunikation som selektion eller valg.⁵⁸ En organisationskulturs virkelighedssyn afslører sig således i måden, hvorpå man via kommunikation foretager valg og mere eller mindre eksplicit legitimerer disse.

I pagt med den problemorienterede undervisning og den pro-

duktorierede projektpædagogik, som naturligvis ikke er eneherkende på htx, men en særlig profileringsdimension, kan virkelighedssynet på htx karakteriseres som 'virkeligheden', dvs. at man når man skal tage beslutninger kan gøre forsøg og umiddelbart afgøre, hvorledes disse falder ud: virker de eller virker de ikke. Derfor har flere htx-uddannelser ofte et stærkt præg af iværksætterkultur over sig, hvad der også kan præge tekniske skoler, selv om mange ansatte her klager over, at de tekniske skoler har en for mekanisk eller bureaukratisk kultur.⁵⁹

Iværksætterpræget på htx hænger naturligvis sammen med, at de fleste htx-uddannelser er relativt nye, og derfor ofte har måttet leve i midlertidige lokaler eller bygninger, har haft fagene under opbygning osv., men iværksætterpræget har efter vores vurdering også en dybere rod i selve læringskulturen på htx, hvor det er fagdidaktisk legitimt at udvikle sig via forsøg – trial-and-error processer.

I kraft af at man gennem forsøg kan teste, om ting virker eller ej, kan man på htx styre ved en høj grad af konsensus. Man kan således relativt hurtigt blive enige om, om noget er godt eller skidt, hvorfor man ikke behøver at etablere kompromisser. – Som en htx lærer udtrykker det, når han skal karakterisere måden, hvorpå der tages beslutninger:

Det er ikke sådan, at vi stemmer om det, fordi normalt er vi enige.

Eller som det også kan udtrykkes, muligvis her via en mindre, men ikke desto mindre meget sigende fortalelse, kan man på htx lede ved »stemningsflertal« fremfor ved »stemme-flertal«:

For det meste er det almindeligt stemningsflertal. Hvis der er nogen, som har lyst til at sætte sig ned og arbejde med et eller andet, vil der være få, som ligefrem har lyst til at gå ind og blokere for det. Der er selvfølgelig nogen, som er mere eller mindre engagerede.

I kraft heraf samt det forhold, at der til lærerne stilles krav om erhvervserfaring, ligesom underviserne generelt har forskellig faglig

baggrund, kan der på htx praktiseres en ret så åben og direkte kommunikation underviserne imellem og mellem undervisere og elever. Strukturen er komplementær, som antropologen Gregory Bateson har kaldt det, når man i en kultur supplerer hinandens kompetencer, i modsætning til den »symmetriske struktur«, som f.eks. findes på det almene gymnasium, hvor alle har samme uddannelsesmæssige baggrund fra universitetet, men inden for forskellige fagområder.⁶⁰

Det komplementære forhold i strukturen på htx lægger op til samarbejde og hjælpsomhed fremfor f.eks. indbyrdes konkurrence eller kollegial ligegyldighed, hvad der – som vi også kender det fra mange produktionsvirksomheder – samtidig mindsker blufærdighedszonerne:

Jeg synes, der er en god tone imellem os, – vi kan diskutere problemer. Jeg har hørt en erfaren lærer komme og sige, jeg synes, jeg har problemer oppe i den klasse der, og det kan jeg ikke styre. På den måde synes jeg, vi har et udmærket kollegialt samarbejde. Vi tør snakke om vores problemer, vi pakker os ikke ned og går hjem og har det rigtig skidt.

I forlængelse af virkelighedssynets realitetsorientering bliver tidsorienteringen, der også er et vigtigt træk ved en organisationskultur, nutids- og fremtidsorienteret. Man skal naturligvis have fortidens faglighed og kompetencer med sig, men til stadighed forsøge at sætte disse konkret i spil i forhold til nutid og fremtid.

Den stærke orientering mod nutiden, effekten målt konkret her og nu, gør de tidsintervaller eller tidsrytmer, der arbejdes i, korte. Man kan således relativt hurtigt tage beslutninger, da man ved, at de under alle omstændigheder skal testes, inden de kan gøres endeligt gældende, og man kan derfor også tilsvarende hurtigt justere på dem, når de er blevet prøvet af.

Beslutningsstrukturen og det kollegiale samarbejde på htx er kendetegnet ved de naturvidenskabeligt og teknologisk orienterede eksperimentelle metoder, som den store amerikanske filosof og uddannelsesforsker John Dewey anså som metoden for generelt at gøre vore praksisformer eller rettere vore forestillinger om dem mere intelligente, som han som pragmatisk filosof udtrykte det. For De-

wey var den videnskabeligt eksperimentelle metode fremgangsmåden par excellence for både at lære og at udvikle sig på demokratisk vis, hvad han i øvrigt anså for at udspringe af den samme eros eller livslyst.⁶¹

Den beslutningskraft, der gemmer sig i virkelighedssynet og det kollegiale samarbejde på htx kan eksemplificeres med nedenstående korte beskrivelse af, hvorledes man kan drive uddannelsesplanlægning, og som nok kun de færreste uddannelsesinstitutioner kan nikke genkendende til, hvad angår såvel den uformelle ramme som den hurtighed, hvormed beslutninger kan tages:

I et spisefrikvarter var vi nogle stykker, som bestemte os til at vi ville lave en pigeklasse.

Det gjorde de så, selv om ideen senere udviklede sig til en klasse med vægten på humanistisk teknologi. Man gør sig sine erfaringer og justerer herefter.

At man gennem forsøg hurtigt kan blive enige på htx åbner for en ret så flad organisationsstruktur, hvorfor ledelseskulturen bliver meget demokratisk, da ledelsen ikke sidder inde med oplysninger, som andre ikke også principielt set kan erfare sig til. Der kan derfor praktiseres en typisk eller klassisk iværksætterledelse, som vi kender den fra mindre danske virksomheder, og nu også fra de moderne vidensorganisationer.⁶² I kraft af, at man er eller føler sig på samme plan, hvad de arbejdsmæssige bidrag til det fælles angår, bliver ledeshierarkiet mere af formel end af reel karakter. Som en htx-lærer udtrykker det:

Det er ikke et eller andet med, at uddannelseslederen siger: diktat, teambuilding, fordi han har den holdning, at det fører ikke noget med sig. Man kan ikke diktere, jo, det kan man godt, men hvis man dikterer ovenfra, så sker der bare det, at folk ikke har noget engagement i det. Så kan det være det samme. Han har meget det med, at det skal komme nedefra.

Motivationen er styret af, at man selv kan se og erfare nytten af de fælles beslutninger, hvilket naturligvis styrker sammenholdet og homogeniteten i kulturen, således som vi da også tidligere i dette

papir har skønnet, at htx på mange måder er førende, hvad angår profileringen af samspillet mellem profilfag, fagdidaktik, kompetencer og almindennende aspekter.

Iværksætterkulturer kan være hurtige til at skabe sammenhæng og fælles fodslag, da det er den umiddelbare feedback, der styrer udviklingen eller læreprocesserne, som det jo hedder nu. Det giver klart en styrke, men en styrke er jo altid også samtidig en svaghed, således som det fremgår af følgende citat fra en htx-lærer:

Det er utrolig demokratisk, sådan set, næsten for demokratisk nogle gange, efter min mening. Det foregår på et pædagogisk seminar, vi har en gang om året og ellers på lærermøder, hvor vi snakker om det. Jeg tror aldrig, de har tvunget noget ned over os indefra kontoret, uden at der har været snakket om det først.

Den største svaghed ved en iværksætterkultur er dens manglende evne til at holde fast og følge op. I kraft af den stærke nutids-orientering og det svage ledelseshierarki er det svært at fastholde fortids-nutids-fremtids perspektivet, der ovenikøbet kan opleves som en bureaukratisk spændetrøje for den umiddelbare kreativitet og innovation. Også denne problemstilling reflekteres af lærerne på htx, som det fremgår af følgende citat, hvor vanskelighederne ved at følge op på og spare ressourcer til ikke bare det innovative, men også det reproduktive diskuteres:

Jeg synes, der bliver lagt op til en hel masse, men – og det kan være det er os, der er for dårlige, men så er det os selv, der skal tage fat om det bagefter. Der skulle lidt mere i system fra oven af. Nu har vi været på supervisionskursus, og så skal der laves lidt fastere rammer for, hvem som skal arbejde sammen, så det bliver ført ud i livet. Det synes jeg ikke, at der har været brugt ressourcer nok til.

Htx er den yngste af de ungdomsgymnasiale uddannelser, hvorfor den har et stærkt præg af iværksætterkultur over sig, som vi imidlertid som vist også finder har rod i dens formål, faglighed og pædagogisk-fagdidaktiske særpræg. Organisationskulturen er i sine

grundtræk teknologisk og naturvidenskabelig eksperimentel, hvorfor det er denne læringskultur eller læringsmåde, der indsocialiseres som baggrund for den livslange læring, som eleverne på htx for alvor tager fat på med deres ungdomsuddannelse.

Styrken er det nære og erfaringsbundne samspil, mens svagheden er evnen til at holde fast og etablere historisk overblik, hvad der imidlertid arbejdes med bl.a. i regi af de dannelseselementer, som er tilstede i den teknologiske dimension. Med muligheden for beslutningstagning på baggrund af eksperiment og erfaring kan det teoretisk reflektive element i læreprocessen svækkes, hvorfor htx efter vores skøn her kan lære af de andre gymnasiale ungdomsuddannelser, f.eks. det almene gymnasium, der så nok omvendt ved samspil med htx kan finde inspiration til udvikling af de traditionelt svage kompetenceforestillinger, der knytter sig til det almene gymnasium og universiteterne, når vi her undtager DTU. Og måske man også vil kunne lære af den teknologi-forståelse, der er under udvikling på htx. Fra hhx vil htx givet kunne lære noget om organisation og strategisk udvikling, mens omvendt hhx af htx vil kunne lære noget om, hvorledes man giver fagdidaktisk tyngde til nye pædagogiske arbejdsformer.

Learning Labs er vejen frem, synes vores nuværende undervisningsminister at mene, og det er klart, at i et lærende samfund er der meget at hente i samspillet med og feedbacken fra de andre og det anderledes. Også de gymnasiale ungdomsuddannelser vil med gensidig fordel kunne etablere indbyrdes lærende relationer, sådan som dette da også allerede på flere niveauer er tilfældet. Og en aktiv og gensidig profilering af skoleformerne er her nok, som diskutert i indledningen, en mere givtig vej end en grumset fusionering af ungdomsuddannelserne, hvor man gennem samspillet med og spejlingen i de andre kan blive bevidst om egne styrker og svagheder.

Hhx

På hhx lader virkelighedssynet sig karakterisere som »udviklingen«. Hhx skal som handelsskolen i det hele taget følge udviklingen på det merkantile marked, hvorfor man da også skolekulturelt

låner en række begreber herfra, jf. de nævnte titler som direktør, afdelingsleder osv. Man har derfor ikke vanskeligt ved at leve op til moderne krav om at opstille mål, udarbejde strategiplaner, foretage løbende evalueringer osv.

Ledelseskulturen på handelsskolen og til dels også på hhx kan således karakteriseres som strategisk. Man er ikke bange for at opsætte mål og visioner, der i al deres abstrakthed på godt og ondt kan ligne, hvad vi har set i mange private virksomheder, som f.eks. denne vision:

Vi vil være en skole, der har et aktivt pædagogisk miljø, hvor vi konstant udvikler og anvender tidsvarende pædagogiske metoder.

Sådanne relativt abstrakte visioner lader sig omvendt udmønte i mål, der er så konkrete, at der løbende kan måles på dem, hvad der er en øvelse, som det generelt har været vanskeligt at praktisere, endsigte finde lydighed for i det øvrige uddannelsessystem:

Vi vil afprøve to nye tiltag vedr. pædagogisk fornyelse hvert år.

Hvor det er eksperimentet, der er den grundlæggende udviklingsmetode på htx, der er det den strategiske planlægning med efterfølgende evaluering, der praktiseres på hhx, hvorfor det er hhx eller måske nok rettere handelsskolerne som sådan, der umiddelbart har lettest ved at imødekomme de nye styringskrav fra myndighederne, jf. fremvæksten af den tidligere nævnte New Public Management. Strategisk målstyring efterfulgt af analyse, evaluering og dokumentation er udviklingsmåden for skolerne hver især og skoleformen generelt, således som handelsskolerne på ret så systematisk vis har praktiseret dette i samarbejde med Danmarks Erhvervs-pædagogiske Læreruddannelse (DEL). – At sådanne strategisk refleksive eller selvevaluerende rutiner kører på skinner er jo imidlertid ikke i sig selv en kvalitetssikring, og på handelsskolerne kender man da også problemerne med reelt at få implementeret de mange tiltag, hvilket bl.a. hænger sammen med samspillet mellem det personlige, det faglige og det organisatoriske i en strategisk kultur.

I kraft af den strategiske kultur er det således på hhx ikke nødvendigt, således som det forholdsvis let lader sig praktisere på htx, at arbejde med umiddelbar konsensus. Eller rettere: man kan godt etablere en fælles enighed, uden at hver enkelt behøver at være fuldstændig enig i alle detaljer, jf. f.eks. følgende citat:

Vi er et enormt lærerkorps, så det er klart, at vi kan ikke være enige om alt, og der vil altid være modstand mod noget. Det skal der da selvfølgelig også være, det er klart, men jeg synes nok, at hvis vi får besked om noget oppefra – det her det skal vi altså – så gør vi det.

På handelsskolen er ledelse og strategisk ledelse legitim. Man kan derfor som medarbejder eller lærer håndtere adskillelsen af grader i commitment henholdsvis som fagperson, privatperson og som organisationsmedlem. Som fagperson er man naturligvis suveræn, – og her har hhx tilsyneladende nogle lignende problemer med den fag-faglige isolation, som dem man kender fra det almene gymnasium, hvad der givet er en af årsagerne til, at man på hhx ikke er så langt fremme som på htx, hvad angår profileringen af den fælles faglige og fagdidaktiske dannelses- og kompetenceudvikling.⁶³ Som en afdelingsleder her udtrykker det, bl.a. med reference til 1995-reformen:

Det faglige har overskygget nye pædagogiske initiativer og har udgjort en spændetrøje med hensyn til nytænkning og omstilling.

Hvad det organisatoriske eller sociale angår accepterer man imidlertid at bøje sig for overordnede strategiske beslutninger, også selv om man måske ikke helt fra sit ståsted kan se deres fulde berettigelse. Man anlægger en organisatorisk pragmatik, så at sige, hvor organisationen nu én gang må udvikle sig, som den skal, selv om man fra sit sted ikke umiddelbart selv har kunnet erfare nødvendigheden heraf.

Der kan altså i kulturen skelnes mellem det personlige, det faglige og det sociale eller organisatoriske,⁶⁴ hvilket der ikke i samme grad er nødvendigt at gøre på htx, da man gennem eksperimentet i

princippet kan dele fælles erfaringer, hvorfor man også er large med hensyn til at lade andre prøve, hvad de ønsker. Det kan på htx som tidligere antydet give større spredning, og mindre samlet koncentration, eller suboptimeringer, som det også kaldes inden for det organisationskulturelle sprog. Den strategiske kultur på handelsskolerne og på hhx giver mindre frirum, hvad det organisatoriske angår, mens der så omvendt kan være frihed eller privathed, hvad angår det personlige og også varetagelsen af det faglige, jf. det traditionelle faglærerprincip.

Ledelsesstilen på handelsskolerne og på hhx er som i moderne strategisk ledelse konsulterende og delegerende. Undervejs i den strategiske beslutningstagen bestræber ledelsen sig på at tage de kompetente og ansvarlige med på råd, ligesom man gerne uddelegerer ansvar og kompetence til de niveauer, der har den rette indsigt eller nødvendige kompetence. Man er således organisationskulturelt bevidst om, at en organisations problemstillinger kan ses fra mange forskellige vinkler og niveauer, men at man som strategisk organisation samtidig må sikre en overordnet beslutningskraft, jf. f.eks. følgende udtalelse fra en hhx-leder i forbindelse med et møde, hvor skolen er samlet for at diskutere nye målsætninger:

Afdelingen tager alle gode forslag med, og ledelsen beslutter, hvordan det endeligt skal se ud.

Måske kan man tale om en form for »strategisk konsensus« på hhx, mens man på htx kan praktisere en mere direkte og umiddelbar form for konsensus, idet man her i kraft af den flade iværksætterkultur har et principielt fælles erfaringsrum.

Tidsstrukturen bliver i kraft af virkelighedssynet fremadrettet eller proaktivt, som det hedder inden for managementdiskursen. Det er næppe tilfældigt at erhvervsskolerne, og i høj grad handelsskolerne har været førende, hvad angår tilegnelsen af nye pædagogiske metoder og styreformere, hvad de da også selv giver udtryk for, at de er, jf. f.eks. følgende klare vurdering:

Vi er så absolut førende pædagogisk og på IT-området.

Virkelighedssynet og den strategiske ledelseskultur lægger op til, at man hurtigt tilegner sig, hvad der er på markedet.

Det er næppe helt forkert at sige, at man på htx har en ret så pragmatisk holdning til nye begreber og plusord, som f.eks. ansvar for egen læring og metakognition, kompetence, dannelse og kvalifikation, da sådanne nye begreber og metoder skal stå deres prøve på praksis, hvorved de også, hvis de indoptages, forlenes med en fagdidaktisk dybde og konsekvens. Den strategiske organisationskultur på hhx har ikke samme pragmatik indbygget, hvorfor den er hurtigere til at tilegne sig nye fænomener, mens den omvendt nok har sværere ved på alle områder at give dem et reelt indhold. Som det her har været diskuteret flere gange kniber det for handelsskolerne at kombinere den hurtige pædagogiske udvikling med det fagdidaktiske og det faglige, selv om der fagdidaktisk skulle være gode muligheder. Dette forhold registreres også af eleverne, der ser nogle muligheder i den selvstændighed, de nye pædagogiske former appellerer til, men de registrerer også en række problemstillinger knyttet hertil:

De snakker meget om, at man skal være selvstændig og sådan noget, det er ens eget ansvar at lære noget.

Eller:

Det største spring har nok været den selvstændighed, der er, som der er mange inde i vores klasse, som ikke kan håndtere. De har ligesom med det samme lagt det ud i klassen. Det er meget med, at man selv står til regnskab, er man ikke med, så er man ikke med, gider man ikke, så kommer man ikke.

Nye pædagogiske metoder skal kvalitetssikres, hvad de kan gøres ved lærersamarbejde, eksplicit kombination af pædagogik og fagdidaktik, samt profilering af skolekultur og læringsmiljø.

Det er en typisk svaghed ved strategiske kulturer, at man er hurtig til at beslutte sig for det nye og fremtidige, mens det kan være vanskeligere at nå eller reelt overkomme at leve op til alle de strategiske planer, hvorfor det i øvrigt for den enkelte rent overlevelsesmæssigt er ganske praktisk at kunne skelne mellem det personlige, det faglige og det organisatoriske. Organisationskulturer udvikler

sig ikke tilfældigt, men med ganske nære relationer til overlevelsesbetingelserne i hverdagen.

Hhx kan efter vores vurdering af htx lære betydningen af et nært samspil eller samarbejde mellem den pædagogiske og den fagdidaktiske udvikling, mens omvendt htx af hhx kan lære noget om organisationsudvikling. Sådanne gensidige inspirationer skal naturligvis konfronteres med og kvalificeres ved de skolekulturelle særtræk, så man ikke i iver for at tilegne sig, hvad de andre har held med, sætter egne kvaliteter og potentialer over styr. Dette sidste har begge de erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser haft en tendens til i relation til det almene gymnasium, der forståeligt nok i kraft af sin alder og centrale placering i forhold til de traditionelle forestillinger om videnskab og almindelse, hidtil har været betragtet som storebror. Det er imidlertid en rollefordeling, som er ved at ændre sig, og nu synes alle skoleformerne ikke bare at kunne lære af hinanden, men at have dette behov.

Det almene gymnasium

På det almene gymnasium kan virkelighedssynet i kraft af den stærke og ensidige orientering mod videnskaben karakteriseres som »sandheden«, og den har for hvert fagområde sine egne teorier, metoder og velafgrænsede stofområder. Derfor står den fagopdelte undervisning stærkt, som fremhævet i Udviklingsprogrammet, og nye pædagogiske metoder og arbejdsmåder må især begrundes pædagogisk og ikke fagdidaktisk, hvad der også matcher orienteringen i det almene gymnasium mod elevkulturen. En videnskabs-teoretisk metarefleksion, som tidligere foreslået i pagt med udtalelsen fra en gymnasielærer, er imidlertid en del af den flerperspektiviske kvalitet ved dannelseskulturen i det almene gymnasium, hvorfor der efter vores mening her også gemmer sig en mulighed for fagsamarbejde og læringsmæssig profilering, ligesom den æstetiske dannelsesdimension naturligvis kalder herpå. – Det almene gymnasium kan således ikke længere have patent på, hvad der går under navnet almindelse, men må som de øvrige gymnasiale ungdomsuddannelser profilere sine lærings- og dannelsesdimensioner.

Som man har sagt om universitetskulturen, at den er orienteret

mod »standen og stolen«,⁶⁵ således kan man også karakterisere kulturen på gymnasiet. Her er den enkelte lærer ansvarlig for sit fag og dets videnskabelige dimensioner, hvorfor relationen til kollegerne ikke er fagdidaktisk begrundet, som det kan være tilfældet på htx og hhx, men funderet i den lidt mere abstrakte gensidige faglige respekt (standen), samt i det alment pædagogiske miljø.

Derfor er det ganske rammende, som bl.a. Birgitte Gottlieb har gjort det, at karakterisere den kollegiale kultur på gymnasiet ved betegnelsen »individuel konsensus«⁶⁶, hvad der skulle vinde yderligere berettigelse som modsætning til de her forslåede karakteristiker af lærerkulturerne på htx og hhx som henholdsvis »direkte eller umiddelbar konsensus« og »strategisk konsensus«.

Kravene fra New Public Management om stærkere ledelse, mål- og nu også værdistyring, løbende evaluering m.m. er således organisatorisk vanskeligere at praktisere i det almene gymnasium end på htx og hhx, hvor det som sagt nok er hhx, der umiddelbart har lettest ved at honorere disse styreformer med de styrker og svagheder, det giver. Som bekendt har de offentlige styringstiltag da også i gymnasieverdenen fremkaldt voldsomme diskussioner, dels i relation til kravene om mål- og rammestyring og den øgede magt til rektor og bestyrelse, dels vedr. indførelsen af inspektorer, og endelig i relation til kravene om løbende evaluering, udmøntet som den obligatoriske brug af *Standarder og profiler*.⁶⁷

Disse styre- og ledelsesformer strider umiddelbart mod princippet om »standen og stolen«, hvor basis er den gensidige respekt og ligeværdighed, der ikke tænkes forstyrret, som det er tilfældet på htx, af fælles fagligt indgribende projekter og kompetenceudvikling, og heller ikke som på hhx af en overordnet strategisk udvikling vedr. de samfundsmæssige markedsbehov. Jf. den tidligere nævnte symmetriske kollegiale struktur, hvor hver har sin faglighed at tage vare på, og hvor det sociale eller organisatoriske blot opleves som den nødvendige ramme, hvorfor såvel det faglige som det organisatoriske er personligt indifferent, hvis man ikke er grundlæggende stemt for organisatoriske ændringer. Man kan da også fra gymnasielærere høre udtalelser om, at kravene om øget samarbejde, teamstruktur m.m. stjæler tid fra det egentlige faglige arbejde:

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 over for lærerteam, fordi det er en af de ting, som forstyrrer i dagligdagen, fordi det tager meget tid. (s. 132)

Der er givetvis et behov for kulturelle og organisatoriske ændringer i det almene gymnasium, men disse lader sig i første omgang primært begrunde og legitimere ud fra pædagogiske hensyn, f.eks. elevernes læringsformer og -forventninger, hvorfor de umiddelbart kan virke forstyrrende på den gymnasiale faglærer. Fra praktisk konsulentarbejde i gymnasiet har vi f.eks. erfaret, at forskellige former for differentieret undervisning er nødvendig på grund af elevgruppens meget forskelligartede forudsætninger.

En formel organisatorisk hierarkisering af det almene gymnasi-ums skolekultur strider umiddelbart mod princippet om »standen og stolen«, der nok indrømmer hierarkiseringer en plads, men da netop som »stolen«, på universiteterne udtrykt ved fagligt eller videnskabeligt begrundede professoratsudnævnelser, og på gymnasiet mere uformelt ved den kollegiale respekt for de personer, der f.eks. udgiver lærebøger eller på anden måde udmærker sig i det faglige arbejde. Inspektorerne er kommet ind ad en anden dør, i første omgang som en administrativ aflastning for rektorerne, i anden omgang mere kvalitativt bestemt som tovholdere på projekter vedr. den pædagogiske udvikling med de organisatoriske konsekvenser, denne måtte have.⁶⁸

Af samme årsag skal man næppe på traditionel industrikulturel vis betragte indførelsen af nye ledelsesformer i et hierarkisk perspektiv. Det handler ikke om, at dem i toppen ved mest, og at magten derefter fordeles nedad i form af afmålte portioner af viden, magt og indsigt, men derimod om, at en organisations mange tiltag kan og nødvendigvis må anskues fra flere, ikke altid umiddelbart harmoniserbare vinkler, der netop derfor må gives magt og mæle med henblik på at kunne afstemmes. De forskellige krydspres skal så at sige sikres deres beslutnings- og handlingsgivende beredskab.

Hvor der på htx kan etableres et sammenfald mellem det faglige, det personlige og det sociale eller organisatoriske, og der på hhx strategisk kan skelnes herimellem, så er kombinationen heraf på

det almene gymnasium af mere kompleks karakter. Enhver lærer er ansvarlig for sin faglighed, og flere gymnasielærere har da også givet udtryk for, at de i sidste instans ikke er underlagt hverken rektor eller bestyrelse, slet ikke amterne, men til en vis grad ministeriet eller de faglige bekendtgørelser, dvs. først og fremmest bevægelserne i den videnskabelige udvikling, sandheden eller vidensstrømmene.

Der er derfor heller ikke alle steder på det almene gymnasium en fælles enighed eller beslutning om indførelse af nye pædagogiske arbejdsmetoder, da sådanne initiativer i højere grad betragtes som individuelt begrundet, jf. f.eks. flg. udtalelse fra en gymnasielærer:

Der er nogle lærere, som har gjort meget i arbejdet med undervisningsdifferentiering og sådanne nogle ting. Men det er mere enkeltinitiativer, de selv gør i deres klasser og sådan nogle ting. Det er ikke sådan noget centralt, – det er ikke sådan noget, vi alle sammen er med i.

Den skarpe adskillelse af det faglige, det personlige og det organisatoriske på det almene gymnasium har en tendens til at privatisere de nye pædagogiske forsøg, der på nuværende tidspunkt organisatorisk kun lader sig begrunde pædagogisk, dvs. i relation til elevernes motivation og læring. Der mangler imidlertid efter vores vurdering på mange gymnasier en klar præcisering heraf, hvorfor diskussionen af nye tiltag står i fare for at grumse til i u hensigtsmæssige sammenblandinger af, hvem der personligt menes at kunne have gevinst af at være ildsjæl, hvad den faglige begrundelse eller ikke herfor kan være, samt hvad skolen pædagogisk og organisatorisk kunne have af gevinster. Da der ikke er klare relationer mellem det faglige, det personlige og det organisatoriske, lader disse dimensioner sig nemt stemme op i ofte ufrugtbare diskussioner, således som man da også fra flere gymnasielærere beklagende kan høre:

Vi kan sidde og ævle og kævle i de der udvalg i timevis.

Hvis man skal forsøge at pege på en vej her ud af, så måtte den indebære en afklaring af, hvad der er fagligt, personligt og organi-

satorisk, og hvilke regler der findes inden for disse »kvalifikationsområder« og deres gensidige samspil, med henblik på at øge den samlede undervisnings- og læringskompetence. Det følgende citat fortæller om vanskeligheden herved, idet det på meget karakteristisk vis blander det organisatoriske, det faglige og det personlige:

Vi har drøftet det nogle gange, om man skulle opstille sådan et værdisæt på skolen, og det er jo meget vanskeligt, synes jeg. Fordi det indebærer nogle teoretiske ting, som hvordan gør man det, og hvad er kriterierne for at opstille en værdi, hvornår kan vi sige, at det er en værdi, grundlagsproblemer for etik skulle da også blandes ind i det. Man kan lave sådan nogle overordnede floskel noget – der er jo stor politisk spredning i lærerkorpset.

Vi har folk som er medlem af Venstre, vi har folk som er medlem af Konservative, vi har lokalt folk, som stiller op for Enhedslisten og så videre...

Fordi grundlagsproblemer – hvordan vil du argumentere for, at dette er en værdi, alle er enige i, når det faktisk ikke er det.

Uden bedrevidende at ville korrekse denne lærer, der tværtimod bør fremhæves for at spidsformulere nogle typiske træk ved beslutningsmiljøet på det almene gymnasium, og givetvis også på en række universitetsinstitutter, så gør der sig faktisk forskellige kriterier gældende, alt efter om det handler om faglighed, det personlige og det organisatoriske.

Den faglige kvalifikationsudvikling er indstillet på grundlagsproblemer, der jo imidlertid gør sig gældende på forskellig vis inden for de forskellige fagområder. Hvad det organisatoriske angår befinder vi os i et pragmatisk felt, hvor det handler om at vælge og enes om en vej, som i hvert fald alle interne som eksterne interessenter ikke kan være ét hundrede procent enig i, hvorfor der med nødvendighed er tale om en magtdimension i de valg, der skal træffes.

Hvad man måske kan blive enige om er, hvad man på nuværende tidspunkt endnu ikke er nået til at blive uenige om, dvs. det hverken essentielt almene eller det gruppeorienterede fælles, der begge er af ekskluderende art, som Lars-Henrik Schmidt har tema-

tiseret det, men det banalt eller basalt gemene, som han har valgt at kalde denne tredje, fælles udviklingshorisont for ikke-u-enigheden.⁶⁹

Vi nærmer os her nogle principper for styring og ledelse i moderne vidensorganisationer, der som skoler og uddannelsesinstitutioner altid vil være »løst koblede«, dvs. uden snævre og bindende relationer, men alligevel med en vis fælles orientering.⁷⁰ Inden for moderne arbejdspsykologi taler man ikke længere om jobtilfredshed, men om engagement, der i en vis samklang med fokusskiftet fra undervisning til læring og ansvar for egen læring defineres i lyset af forestillingerne om »det udviklende arbejde«. ⁷¹ Vi passer ikke længere blot vort arbejde med henblik på at kunne realisere os i fritiden eller i det private, men udvikler os også personligt via arbejdet, som de fleste gymnasielærere nok også hidtidigt har gjort det i kraft af, at de netop har arbejdet med områderne videnskab og æstetik. Vi har imidlertid generelt under senmoderniteten udviklet en forbrugerholdning også til arbejdet, der vælges og vægtes med henblik på selvdannelsen. Den personlige fortælling udspringer ikke af arbejdets fortælling, endsige kontrasterer sig i forhold til denne, men fungerer derimod overgribende og organiserende i forhold til arbejdet og den faglige udvikling.

Engagementet og det udviklende arbejde defineres af arbejdspsykologerne ved et sammenfald mellem, hvad den enkelte har af forestillinger om gode arbejds- og udviklingsbetingelser, og hvad organisationen eller arbejdspladsen har af overordnede strategiske mål, jf. f.eks. den finansministerielt fastsatte personalepolitik for staten, som der tidligere er blevet refereret til.⁷² Hvis dette skal tages alvorligt, hvad der nok er god grund til at gøre af flere årsager, er det imidlertid nødvendigt at forlade mere primitive management-tanker om, at medarbejdernes og organisationens mål og værdier skal være umiddelbart sammenfaldende, hvad man netop også reagerer så voldsomt imod i det almene gymnasium, jf. den ovenfor citerede gymnasielærer, som vi ellers tillod os forsigtigt at gå en smule i rette med.

Den dygtige og ansvarlige underviser justerer f.eks. ikke sin undervisning, fordi hans arbejdsplads nu efter indførelsen af New Public Management får penge efter, hvor mange elever eller studerende, der gennemfører deres forløb. Der er ikke et umiddelbart sammenfald mellem organisationens strategiske ønsker og hensyn

og de drivende momenter hos de enkelte medarbejdere, omend det sandsynligvis nok kan lade sig gøre at identificere nogle områder, hvor de med Lars-Henrik Schmidts ord er ikke-uenige, f.eks. at underviseren via sin pædagogiske og fagdidaktiske tilrettelæggelse ønsker at etablere et optimalt sammenfald mellem elevpræstationer og faglige krav, og at organisationen ønsker at så mange elever som muligt slipper igennem med en god uddannelse.

At skabe engagement og udvikling i det ikke-uenige giver rum til, at organisationen kan forfølge sine mål, samtidig med at den videnskabelige underviser kan forfølge sine, dvs. sikres bevægelsesfriheden i forhold til sandhedens eller videnstrømmenes fluktuationer, og de nu lige så kaotiske og ubestemmelige forventninger i ungdomskulturerne. – Det er i opmærksomheden for dette dobbelte krydspres, at det almene gymnasium stadig har sine uafviselige styrker, selv om vi klart må indse, at dette krydspres ikke kan stå alene med patentet på det alment dannende i en verden, hvor der nu også for alvor leges eller eksperimenteres med de innovative potentialer i videnskab og teknologi og de kulturelle dimensioner i handelssamkvemmet. De forskellige organisationskulturer, læringsformer og ledelses- eller samarbejdsstile må bringes i et såvel kreativt som etisk forpligtende samspil med henblik på den demokratisk samfundsmæssige udvikling, der i dag er intimt forbundet med lysten til at lære.

Det er således noget vanskeligere i de eksisterende organisations- og managementteorier at finde passende betegnelser for ledelseskulturen på gymnasiet.⁷³ Rektor ved Odense Katedralskole, Jens Bertelsen har foreslået begrebet »pædagogisk eller indirekte ledelse«,⁷⁴ som måske kunne være en anvendelig betegnelse. – Hvor der på htx kan ledes og udvikles gennem forsøg og iværksætterledelse, på hhx via strategisk ledelse, herunder konsultation og delegering, dér er den indirekte ledelse på det almene gymnasium kendetegnet ved kritisk diskussion og refleksion, hvilket kan give dybde, men som ovenfor diskuteret også gøre ledelses- og beslutningsprocessen på det almene gymnasium særdeles langstrakt og indimellem ufrugtbar. Den kollegiale stil eller etos er på det almene gymnasium ikke funktionelt direkte som på f.eks. htx, og den er ikke organisatorisk 'tjekket' som på hhx, men snarere kritisk og parende, grænsende til det ironiske. Man holder sig så at sige person-

ligt fri, og det af hensyn til kerneydelsen, sandheden, som ikke må styres af hverken organisatoriske eller private hensyn. Da der omvendt for de fleste gymnasielærere er et stort personligt engagement forbundet med den faglige udvikling, står feltet for de personlige motiver til stadighed i fare for at dæmoniseres.

Uden her at foregive at ville løse det komplekse forhold mellem det personlige, det faglige og det organisatoriske på det almene gymnasium er det vores bud, at der anlægges et pragmatisk syn på det organisatoriske, men at dette giver rum og plads til det personlige engagement, der er forbundet med fagligheden og den pædagogiske udvikling. Med den tidligere nævnte forskydning fra grundforskning mod strategisk forskning, der indebærer diskussioner af den videnskabelige forsknings samfundsrelevans, herunder de etiske og demokratiske konsekvenser, vil der givetvis åbne sig et felt, hvor det faglige, det personlige og det fælles kan diskuteres med stor relevans. Den selvfølghed eller naturgroethed, der under projekt moderne har omgærdet forestillingen om den rene forskning, lader sig ikke længere opretholde, hvorfor det faglige, det personlige og det organisatoriske med nødvendighed må udvikle civiliserede samspilsformer i moderne uddannelses- og dannelsesinstitutioner. På universiteterne er denne udvikling på vej via nye styreformers som kontraktstyring, kravene om forskningsmæssige strategiplaner og en personalepolitisk udvikling, der ikke længere blot er formel, men så småt ved at vinde reel substans. Denne udvikling er ikke umiddelbar overførbar til det almene gymnasium, hvor den skal finde sine egne former, og i Udviklingsprogrammet tales der da også temmelig upræcist om en begyndende satsning på sådanne samfundsstrategiske områder, især vedr. de naturvidenskabelige fag, idet der dog spores en bevægelse væk fra de spredte valgfag imod mere profilerede fagpakker. En lignende tendens synes at gøre sig gældende i Undervisningsministeriets ønsker om, at man på universiteterne skærer ned på valgfagene og samler sig omkring de faglige søjler. Noget tyder på, at vi er på vej væk fra den kriseagtige forestilling om en almen dannelse styret af valgfag imod en mere fagligt baseret mulighed for refleksioner over, hvad det alment dannende kunne betyde.

I kraft af det uafklarede forhold mellem det faglige, det personlige og det organisatoriske tematiseres den ledelses- eller styringsmæs-

sige problemstilling på det almene gymnasium ofte som et simpelt spørgsmål om effektivitet eller mangel herpå i beslutningsprocesserne.

Typisk vil man da også i dag på mange gymnasier møde en gruppe af lærere, som regel yngre, der klager over, at beslutnings- og gennemførelsesprocesserne er for langstrakte, mens der vil være andre grupper, der mener, at rektor og inspektorer tiltager sig en magt, som de ikke har legitim baggrund for. Dette misforhold skulle kunne dæmpes, om man lytter til ovennævnte anbefalinger, der indebærer dels en klarere skelnen mellem reglerne for det faglige, det personlige og det organisatoriske som baggrund for et stærkere samspil herimellem, dels en styring via feltet for det, man endnu ikke er uenig i.

Tidsstrukturen i det almene gymnasium kan karakteriseres ved at være knyttet til såvel det fortidige, det nutidige som det fremtidige, idet videnskaben nok primært udtaler sig om det hidtil værende, men altid også har været forbundet med ønsket om at kunne forudsige. Htx er nutidsrettet, med reference til det fortidige og det fremtidige, mens hhx er udviklingsorienteret og derfor primært fremtidsrettet. Det almene gymnasium er som sagt orienteret mod fortid, nutid og fremtid, men har samtidig per tradition en overhistorisk eller metafysisk ambition, der knytter sig til såvel videnskabs- som dannelsesforestillingen. Man ønsker med andre ord gennem videnskab og æstetik at være post-konventionel, dvs. legittimt overskridende i forhold til traditioner, fordomme og konventioner, og det er måske især her, at de erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser stadig har noget at lære af det almene gymnasium. Det egentligt innovative ligger i det metafysiske eller overhistoriske, dét Lars-Henrik Schmidt så klart har bestemt som alt nyt ophav, nemlig intet, dvs. det, der ikke på forhånd var regelsat og forventet – eller som Lyotard så poetisk har udtrykt det:⁷⁵

Through innovation the will affirms its hegemony over time
[...] With occurrence the will is defeated.

Den traditionelle industrikulturelle innovation er efter Lyotards mening i bedste fald blot en teknologisk forbedring af allerede eksisterende kompetencer, og den reproducerer som sådan økonomi-

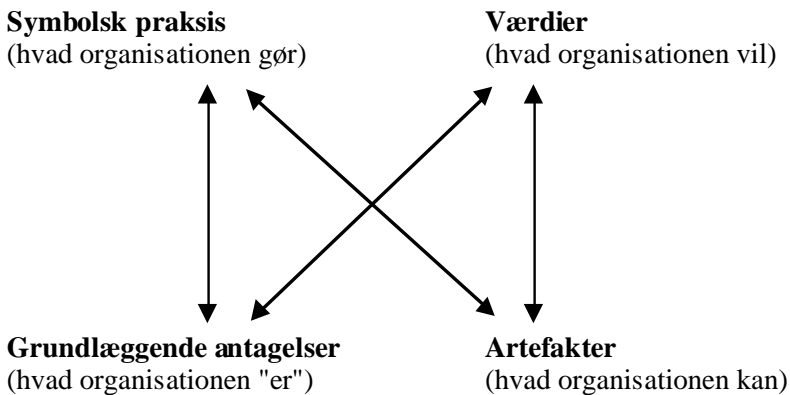
ske, sociale og magtmæssige forhold. Egentlig eller reel innovation kræver brud med konventionerne, hvad der kun kan lade sig gøre, når verden får lov til at komme til syne hinsides vore forventninger med sin egen patos, dvs. når den melder sig af intet – eller for nu at gøre det lidt mere menneskeligt håndterbart: innovationen finder sted, hvor veletablerede kvalifikationsområder forvandles gennem ny viden eller bringes sammen i nye kompetencer og dannelsesmønstre.

De videnskabelige eller studieforberevende vilkår herfor er snævre på det almene gymnasium, da ny viden i videnskabsammenhænge kun accepteres, når fagfolk på højt niveau er enige herom. Gennem det studieforberevende kan eleverne imidlertid åbnes herfor, således at de gennem brug af metoder og teorier bliver fortrolige med principperne for forskning og herved får fornemmelse for og lyst til det innovative og opdagende arbejde. På htx og hhx er der som tidligere beskrevet via dobbeltheden af teori og praktik åbnet for nogle mere direkte kompetencegivende læringsformer, og der eksperimenteres vel også med »metafysiske dimensioner«, dels i kraft af dannelsesaspekterne vedr. teknologiudviklingen og det kulturelt merkantile, dels i kraft af ministerielle appeller til erhvervsskolerne om ikke bare at undervise i, hvad erhvervslivet tror, de har brug for, men også i, hvad man på skolerne måtte mene, at de kunne have gavn af at lære.

Med forestillingerne om en ny og bredere forståelse af »Human Capital«, der indebærer etiske og demokratisk samfundskulturelle dimensioner, de flerperspektiviske konsekvenser af videnskabsudviklingen, samt mulighederne for en æstetisk selvdannelse skulle der kunne gives ny kraft til kombinationen af det studieforberevende og almindendannende i det almene gymnasium. Man kan givetvis lære af teknologiorienteringens dannelsesmæssige konsekvenser på htx, og man kan lære om organisatorisk pragmatik af hhx, mens man måske som den traditionelle storebror kan lære de erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser om det metafysiske eller den postkonventionelle dannelse. Det er legen, lysten til det nye og anderledes, hvad enten det kommer til udtryk i videnskab eller æstetik, der gør alvoren nærværende som et presserende spørgsmål om »villen« midt mellem de så oplagte erfaringer om »gøren, væren og kunnen«. ⁷⁶

Organisationskulturelt kan det anskueliggøres i nedenstående model for dynamiske organisationskulturer, som vi selv har forsøgt at arbejde med i forhold til skolekulturerne, såvel analytisk som praktisk. Den er et tilbud om symbolmanipulation, der tager mere sigte på det autentiske end det autoritære, dvs. hvad vi vil og vover i relation til, hvad vi er, kan og gør. Som allerede Kant præsicerede det er det afgørende spørgsmål for oplysningen, om vi vover at bruge den. Dannelsens excesser slipper vi under det senmoderne samfund ikke uden om, men hvordan vil vi kvalificere dem, med Dewey: hvordan vil vi gøre vores praksis eller praksisforståelse stadig mere intelligent? Netop det spørgsmål er de gymnasiale ungdomsuddannelser konfronteret med ved indgangen til det videns- og risikosamfund, som gør den livslange læring til hovednøgle for såvel den enkelte som helheden.

Sløjfemodellen:



Fra »flydende betegnere« til skoleudvikling

Med dette papir har vi forsøgt at give nogle bud på de forskellige læringskulturer, som kendetegner de gymnasiale ungdomsuddannelser – htx, hhx og det almene gymnasium. Der er tale om nogle bud til videre diskussion, således som *Udviklingsprogrammet for*

fremtidens ungdomsuddannelser lægger op til, at uddannelserne gennem de kommende tre års udviklingsarbejde skal profilere hver deres læringsprofil.

Som nævnt i indledningen styres den aktuelle uddannelsespolitik af såkaldte »flydende betegnere«, dvs. en række abstrakte begreber, som de forskellige institutioner og deres diskurser kæmper om at indholdsbestemme. Det er vores opfattelse, at det giver 'megen støj på linien', som kun kan reduceres ved, at skoleformerne besinder sig på deres kulturelle særtræk med de styrker og svagheder, som disse indebærer, og at de i deres udviklingsarbejde tager udgangspunkt heri.

Som det skulle være fremgået betyder begreber som udvikling, kvalitet, kompetence osv. noget ganske forskelligt, alt efter hvilken ungdomsuddannelse der er tale om.

Det er vores bud, at der i udviklingsarbejdet tages udgangspunkt i samspillet mellem faglighed, fagdidaktik, pædagogik og den medlæring, der udspringer af skole- eller organisationskulturen. Det giver forskellige mønstre alt efter hvilken skoleform, der er tale om, og derfor også forskellige strategier for skoleudvikling. Inden for institutionsteorien⁷⁷ skelner man mellem tre typer for institutionsudvikling: 1) ved tvang, således som alle ungdomsuddannelser fra centralt hold er blevet pålagt nye styresystemer, 2) ved mimesis eller efterligning, som vi kender det fra den udbredte seminar- og konferencevirksomhed, hvor de mange plusord eller 'flydende betegnere' er blevet formidlet og udvekslet, samt endelig 3) normativt eller værdistyret, således som der nu med Udviklingsprogrammet decentralt er blevet lagt op til det. – Og her er kunsten for at se, at kunne omsætte og konkretisere tidens mange 'flydende betegnere' til skolekulturerne og deres særpræg, således at de stærkeste sider bliver styrket og de svage sider udfordret.

Noter

1. Ove Korsgaard: *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*, Gyldendal, 1999.
2. Om diskursteorier se f.eks. Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips: *Diskursanalyse som teori og metode*, Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag, 1999, eller Niels Åkerstrøm Andersen: *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhman*, Nyt fra samfundsvidenskabernes, 1999.
3. *Uddannelsesredegørelsen 1997*, Undervisningsministeriet, 1997.
4. *Fokus på personalepolitik*, Institutionsstyrelsen, Undervisningsministeriet, 1998.
5. Se herom Ove Korsgaard, op.cit., samt for tilsvarende forhold i USA hos f.eks. Jerome Bruner: *Uddannelseskulturen*, Munksgaard, 1998.
6. Jf. f.eks. den tværministerielle kvalitetsredegørelse *Kvalitet i uddannelsessystemet*, 1998. Også Andy Hargreaves: *Lærerarbeid og skolekultur*, Norsk Gyldendal, 1996.
7. Her citeret fra *Skanderborg –tur/retur*, Nyhedsbrev for gymnasie-, HF- og VUC-lærere i Århus Amt, januar 2000.
8. I USA diskuteres tendensen til decentral styring via markedet bl.a. i publikationerne fra *The National Center for Public Policy and Higher Education*, California. Tendensen afspejler de nye styreformer i det offentlige, der er blevet betegnet New Public Management. Se herom i f.eks. Kurt Klaudi Klausen og Krister Ståhlberg (red): *New Public Management i Norden. Nye organisations- og ledelsesformer i den decentralte verfærdsstat*, Odense Universitetsforlag, 1998.
9. Jf. reformerne af de erhvervsgymnasiale uddannelser i 1991 og 1995.
10. Jerome Bruner, op.cit.
11. Om krydspres se i Torben Beck Jørgensen & Preben Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*, Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 1992.
12. Se f.eks. Niklas Luhmann: *Essays on Self-Reference*, Columbia University Press, 1990.
13. Bruner, Jerome, op.cit., samt: *Mening i Handling*, Klim, 1999. Om livsfortællingen se også Marianne Horsdal: *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*, Borgen, 1999.
14. Om narrativ management se f.eks. David M. Boje: »Stories of the Storytelling Organization: A Postmodern Analysis of Disney as »Tamaraland«, *Akademy of Management Journal*, 1995. Vol. 38, Nr. 4, 997-1035, samt Søren R. Nymark: *Organizational Storytelling – Creating Enduring Values in a High-tech Company*, Forlaget Ankerhus, 2000.

15. Lars-Henrik Schmidt: *Diagnosis I-III*, Danmarks Pædagogiske Institut, 1999.
16. Torben Beck Jørgensen & Preben Melander, op.cit.
17. Om den danske folkehøjskole som »protected discourse« på linie med det almene gymnasium se Jørgen Gleerup: *Fra beskyttet diskurs til krydspres – højskolen ved en korsvej?*, Arbejdsrapport Nr. 19, 2000, Forskningsprojektet Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati. DPU.
18. Se herom hos Jørgen Balling Rasmussen: »Gymnasiet og hf – og de andre ungdomsuddannelser«, Erik Damberg (red): *Pædagogik & Perspektiv. En gymnasial didaktik*, Munksgaard, 1994.
19. Om New Public Management se Kurt Klaudi Klausen, op.cit.
20. Se herom hos f.eks. Ole Thyssen: *Værdiledelse – om organisationer og etik*, Gyldendal, 1997.
21. Se f.eks. Jane Franklin (red): *The Politics of Risk Society*, Polity Press, 1998.
22. Ulrich Beck: *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp Verlag, 1986.
23. Niklas Luhmann: *Soziologi des Risikos*, de Gruyter, 1991.
24. Om nødvendigheden af øvelse og »omsorg« eller skolekulturel støtte i forhold til den moderne pædagogik se Steen Clod Poulsen: »En læreruddannelse skal være træningscentreret«, *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2. 1997, og mere specifikt i forhold til gymnasiet og universiteterne hos Jørgen Gleerup: »Kom til sagen! – om pædagogik og kultur«, Anne-Marie Mai, Jørgen Gleerup, Peter Dahler-Larsen og Bent Ørsted: *Imod en ny videnskabelig dannelse. Sider af universitetets undervisning og kultur*, Odense Universitetsforlag, 1997.
25. Per Dalin: »Kan skoler lære?«, *Skolelederen*, Norsk skolelederforbund, september 7/97.
26. Om brugen af disse begreber i forhold til uddannelsesverdenen, især ungdomsuddannelserne se Jørgen Gleerup: »Den moderne krise i pædagogikken«, Ulf Palmenfeldt (red): *Barndommens kulturalisering*, Åbo, 1999.
27. Vi har begge i en årrække arbejdet såvel teoretisk som mere praktisk via foredrag, rådgivning, konsulentvirksomhed, evaluering m.m. i relation til ungdomsuddannelserne, herunder de gymnasiale ungdomsuddannelser. Se bl.a. Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann: *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, Odense Universitetsforlag, 1995. Finn Wiedemann m.fl.: *Status på HG – evalueringen af den merkantile reform*, Undervisningsministeriet, 1998 og Finn Wiedemann: *Skolekultur i gymnasiet – et kulturalanalytisk casestudium af det almene gymnasium, HHX og HTX* (in press).
28. Om konstruktivismen se f.eks. Kenneth J. Gerken: *Virkelighed og relatio-*

- ner: *Tanker om sociale konstruktioner*. Dansk psykologisk Forlag, 1997. Se også det socialanalytiske perspektiv, der anlægges af Lars-Henrik Schmidt, op.cit.
29. Om den skjulte læreplan se f.eks. Donald Broady: *Den dolda läreplanen*. Stockholm, 1982.
 30. Begreberne pædagogik, didaktik og fagdidaktik bruges forskelligt. Vi definerer her fagdidaktikken som omhandlende de pædagogiske metoder og undervisningsformer, der er fagligt relevante og legitime, mens vi bruger begrebet pædagogik mere bredt som feltet for metoder og teorier vedr. undervisning, under henvisning til ikke bare fag, men især elevernes læring. Didaktik ser vi som teorifeltet for den pædagogiske udvikling og praksis.
 31. Konferencepapirerne er udarbejdet af repræsentanter fra de tre skoleformer og Dansk arbejdsgiverforening og kan fås ved henvendelse til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
 32. Se f.eks. også Henrik Holt Larsen og Pia Bramming: *Kompetenceudvikling – en nøgle til konkurrenceevne*, Dansk Management Forum, 1995.
 33. Inden for moderne designteori taler man på tilsvarende vis om, at selv simple hverdagsprodukter som f.eks. éngangsligtere og tandbørster i sig rummer eller konkretiserer et væld af forskellige kvalifikationsområder af videnskabelig, teknisk, social, livsstilsmæssig osv. art. Se f.eks. Anders Michelsen: »Den kunstige økologi – tre indikatorer: kommunikativ æstetik, designsemantik og designer-intelligens«, i Frederik Stjernfelt og Ole Thyssen (red): *Æstetisk kommunikation*, Handelshøjskolens Forlag, 2000.
 34. Jean-Francois Lyotard: *The DIFFEREND. Phrases in Dispute*. University of Minnesota Press. Minneapolis, 1988.
 35. Definitionen stammer fra rapporten: *De humanistiske fag i gymnasiet*. Rapport fra en arbejdsgruppe, 1985.
 36. Lars-Henrik Schmidt arbejder med udviklingen af et sådant dannelsesbegreb, op.cit.
 37. Formuleringen er inspireret af Lars-Henrik Schmidt, op.cit.
 38. Ulf Brinkkjær beskriver i sin Ph.d. afhandling *Hhx-elevs habitus og livsstil – konstruktion af et forskningsobjekt*. Institut for filosofi, pædagogik og retorik, Københavns Universitet. 1997, hvordan hhx siden grundlæggelsen har spejlet sig i det almene gymnasium og dets definition og »monopol« på almen dannelse.
 39. Inden for litteraturfagene har det siden 1970erne været diskuteret, hvilken rolle de spiller for den almene dannelse. Det er således ikke alene de offentlige styreformer, men også den faglige udvikling, der har rejst diskussionen om, hvad almindelig dannelse i en senmoderne tid vil sige.

40. Om case-metoden se f.eks. Allan Kjær Andersen og Bo Söderberg (red): *Casemetoden og andre undervisningsformer på hhx*, Undervisningsministeriet, 1997.
41. I forbindelse med den seneste reform, som trådte i kraft d. 1. august år 2000 er kravet om case-arbejde blevet indskrevet i bekendtgørelsen.
42. Paul DeHart Hurd skriver i sin bog *Inventing Science Education for the New millennium*. Ways of Knowing in Science Series, Teachers College, Columbia University, 1997, at en ny type såkaldt »strategisk forskning« nu vinder frem i det traditionelle spændingsfelt mellem ren forskning og anvendt forskning. Han nævner, at 75% af den forskningsstøtte, der i 1996 blev givet af den amerikanske Kongres gik til strategisk forskning mod 25% til den rene forskning. Den strategiske forskning medreflekterer samfundsrelevansen.
43. En række publikationer, som har blandt andet har beskæftiget sig med det almene gymnasium elevens erfaringer med undervisningen, peger da også på, at det især er den fag-faglige klasseundervisning, som i hvert fald ind til for nylig har udgjort gymnasiets dominerende undervisningsform. Jf. f.eks. Lars Birch Andreassen m.fl.: *Unge i uddannelse – valg og vurderinger af ungdomsuddannelserne*, DEL, 1997 og Lise Hansen og Aksel Pedersen: *Skolekultur – ungdomskultur*, Århus Amt, 1998 samt Anne Grete Nielsen: *Fra Kierkegaard til Calvin Klein*, Undervisningsministeriet, 2000.
44. De seneste evalueringer af såvel htx som hhx har f.eks. fremført en sådan kritik, ligesom det forsøgs- og udviklingsprogram, som blev iværksat efter 1995-reformen havde dette punkt som et særskilt indsatsområde.
45. Se f.eks. Finn Wiedemann: »Passer de sammen? – om elevkultur og skolekultur i ungdomsuddannelserne« i *Ungdom, uddannelse og kultur* (red.) Jens Ager Hansen og Torben Størner. DEL, 1999.
46. Jf. f.eks. også diverse publikationer om elevernes udbytte af deres gymnasietid. Lise Hansen og Aksel Pedersen: *Skolekultur – ungdomskultur*. Århus Amt, 1998 og Lars Birch Andreassen m.fl.: *Unge i uddannelse – valg og vurderinger af ungdomsuddannelserne*. DEL, 1997 samt Anne Grete Nielsen: *Fra Kierkegaard til Calvin Klein*. Undervisningsministeriet, 2000.
47. Immanuel Kant: *Fakulteternes strid, Andet afsnit. Det filosofiske fakultets strid med det juridiske*. I den af Morten Haugaard Jeppesen udgivne: Immanuel Kant: *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*, Slagmarks Skyttegravsserie, 1993, s. 117f. Se også Jean-Francois Lyotard: *Lessons on the Analytic of the Sublime*, Stanford University Press, 1994.
48. Lars-Henrik Schmidt, op.cit.

49. Lars-Henrik Schmidt ønsker med sit bud på en utraditionel dannelse på én gang at fastholde og overskride dannelsespotentialiet i det æstetiske, hvorfor han kritiserer en traditionel forståelse af det sublime, men fastholder det sublime som »tragisk« kategori, dvs. en kategori for det uafklarede mellem den enkelte og det andet og de andre. Op.cit. II.
50. Jf. f.eks. også Lars Qvortrup: *Det hyperkomplekse samfund*. Gyldendal, 1998 som inspireret af Niklas Luhmann taler om almen-dannelse i et hyperkomplekst samfund som en kombination mellem at være ekspert på sit eget felt eller område og evnen til at meta-kommunikere eller håndtere fler-perspektivisme.
51. Jf. Jan Lindhardt »Formidling frabedes« i Povl Schmidt og Anne-Marie Mai (red): *Fornylse af de kulturhistoriske fags formidlingsformer*, Odense Universitetsforlag 1996.
52. Bernt Gustavsson: *Dannelse i vor tid*, Klim, 1998 fremhæver da også vekselvirkningen mellem en subjektiv og en objektiv dannelsesdimension som et adækvat bud på en nutidig dannelsesstrategi.
53. Om de unges stereotypier om hinanden i de tre gymnasiale uddannelser se endvidere Finn Wiedemann: »Den symbolske medspiller – det gymnasiale uddannelsesfelt som eksempel«, i *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*. Nr. 40. 1999
54. Lars-Henrik Schmidt, op.cit.
55. Robert Reich: *The Work of nations. Preparing ourselves for the 21st-century Capitalism*, Simon & Schuster, 1991.
56. Hans-Peter Martin og Harald Schumann: *Die Globalisierungsfall. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*, Rowolt Verlag GmbH, 1997.
57. Om Organisationskultur se f.eks. Edgar H. Schein: *Organisationskultur og ledelse*, Valmuen, 1994, Majken Schultz: *Kultur i organisationer. Funktion eller symbol*, Handelshøjskolens Forlag, 1993, Jørgen Glerup: *Organisationskultur som læreproces og kommunikation. Svendborg Fingarveri 1930-1990*, Odense Universitetsforlag, 1998, Jørgen Glerup og Finn Wiedemann: *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, Odense Universitetsforlag, 1995.
58. Ole Thyssen: *Værdiledelse – om organisationer og etik*, Gyldendal, 1997.
59. Om de organisationskulturelle faser: den tidligt-industrielle iværksætterkultur, den produktionsindustrielle mekaniske kultur, den industrielle salgskulturs opbrudskultur og den postindustrielle dynamisk-samstemte kultur se Jørgen Glerup: *Opbrudskultur*, Odense Universitetsforlag, 1991.
60. Se f.eks. Bent Ølgaard: *Kommunikation og økomentale systemer ifølge Gregory Bateson*, Akademisk Forlag 1986/91.
61. Dewey og den amerikanske pragmatik har fået en renæssance i uddannelsesstænkningen i forhold til så centrale problemstillinger som læring, demokrati og æstetik. En god introduktion på dansk til Dewey er Hans

- Finks: *John Dewey*, Berlingske Forlag, 1969. Om nylæsningen af Dewey se f.eks. Michael Eldridge: *Transforming Experience. John Dewey's Cultural Instrumentalism*, Vanderbilt University Press, 1998, eller Jim Garrison: *Walt Whitman and John Dewey on Democracy and Eros*, Arbejdsrapport nr. 12, forskningsprojektet Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati, DPU.
62. Den seneste evaluering af Htx, *Htx-evaluering, 1999*, Undervisningsministeriet, 1999 peger dog også på, at der på nogle skoler eksisterer en stærk ledelseskultur, hvilket ligeledes kan siges at udgøre et karakteristisk træk ved traditionelle iværksætterkulturers ledelsesstil.
 63. I den seneste evaluering af htx, jf. *Htx – rapport fra en reformimplementering*, Undervisningsministeriet, 1999 peges der på, at de ændringer som fandt sted i forbindelse med 1995-reformen primært har medført, at der nu arbejdes med en række fag-faglige projekter. I den omtalte evaluering hedder det blandt andet, »at der nu er behov for et langt sejt træk, som kan uddybe og forankre den pædagogiske fornyelse i skolerne hverdag«. Såvel Udviklingsprogrammet som den seneste reform (2000) kan fortolkes på den måde, at der skal ske en opprioritering af den faglige og fagdidaktiske dannelses- og kompetenceudvikling.
 64. Ole Thyssen: *Værdiledelse – om organisationer og etik*, Gyldendal, 1997.
 65. Bjørn Wittrock: »Det moderne universitets forvandlinger«, i Palle Rasmussen og Arne Jakobsen (red): *Universiteter i dag. Politik-kultur-ledelse*, Samfundslitteratur 1997.
 66. Birgitte Gottlieb og Carsten Hornstrup: *Organisatoriske læreprocesser i vidensorganisationer – gymnasieskolen som eksempel*, Århus Amt, 1998.
 67. *Standarder og profiler – et redskab til kvalitets- og selvudvikling*, Undervisningsministeriet, 1998
 68. Om gymnasiets ledelseskultur se ligeledes Marianne Abrahamsen: *Bag den åbne dør*, Danmarks pædagogiske institut. 1998.
 69. Lars-Henrik Schmidt, op.cit.
 70. Jf. Birgitte Gottlieb og Carsten Hornstrup (1998) op. cit.
 71. Mogens Agervold og Ole Steen Kristensen: *Det udviklende arbejde*, Århus Universitetsforlag 1996.
 72. *Personalepolitik i staten – Fra ord til handling*, Schultz information, 1998.
 73. Om moderne komplekse vidensorganisationer se f.eks. Margaret J. Wheatley: *Leadership and the New Science. Discovering Order in a Chaotic World*, 2. Udgave, Berrett-Koehler Publishers, 1999.
 74. Jens Berthelsen: »Refleksion og samtale« in *Uddannelse*, nr. 2. 1997.
 75. Her citeret fra James Williams: *Lyotard. Towards a Postmodern Philosophy*, Polity Press 1998, s. 23.
 76. Som diskuteret også af Lars-Henrik Schmidt, op.cit.
 77. W. Powell og P. Dimaggio: *The new Institutionalism in Organizational Analysis*. The University of Chicago Press, 1991.

Litteratur

- Abrahamsen, Marianne (1998): *Bag den åbne dør*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Agervold, Mogens og Ole Steen Kristensen (1996): *Det udviklende arbejde*. Århus Universitetsforlag.
- Andersen, Allan Kjær og Bo Söderberg (red.). (1997): *Casemetoden og andre undervisningsformer på hhx*. Undervisningsministeriet.
- Andersen, Niels Åkerstrøm (1999): *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andreasen, Lars Birch m.fl.: (1997): *Unge i uddannelse – valg og vurderinger i ungdomsuddannelserne*. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp Verlag.
- Bertelsen, Jens: »Refleksion og samtale – i ledelsen af et gymnasium«, *Uddannelse 2*. 1997.
- Brinkkjær, Ulf (1997): *Hhx-elevens habitus og livsstil – konstruktion af et forskningsobjekt*. Institut for filosofi, pædagogik og retorik, Københavns Universitet.
- Broadly, Donald (1982): *Den dolda läreplan*, Stockholm.
- Boje, David M.: »Stories of the Storytelling Organization: A Postmodern Analysis of Disney as »Tamara-Land««, *Akademy of Management Journal*, 1995. Vol. 38, 4, 997-1035.
- Brunner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen*, Munksgaard.
- Brunner, Jerome (1999): *Mening i Handling*, Klim.
- Dalin, Per (1994): *Skoleudvikling. Teorier for forandring*, Universitetsforlaget. Oslo.
- Dalin, Per: »Kan skoler lære?«, *Skolelederen*, Norsk skolelederforbund, september 7/97, s. 8-9.
- Damberg, Erik (red.) (1994): *Pædagogik & Perspektiv. En gymnasial didaktik*, Munksgaard.
- Eldridge, Michael (1998): *Transforming Experience. John Dewey's Cultural Instrumentalism*, Vanderbielt University Press.
- Franklin, Jane (red.) (1998): *The Politics of Risk Society*, Polity Press.
- Gerken, Kenneth J (1997): *Virkelighed og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*. Dansk psykologisk Forlag.
- Giddens, Anthony (1994): *Intimitetens forandring*. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony (1997): *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag.

- Gleerup, Jørgen (1991): *Opbrudskultur*, Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, Jørgen (2000): *Fra beskyttet diskurs til krydspres – højskolen ved en korsvej?*, Arbejdsrapport 19, 2000, Forskningsprojektet Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gleerup, Jørgen og Finn Wiedemann (1995): *Kulturens koder – i og omkring gymnaset*. Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, Jørgen: »Kom til sagen! – om pædagogik og kultur«, i Anne-Marie Mai e.a. red.: *Imod en ny videnskabelig dannelse. Sider af universitetets undervisning og kultur*, Odense Universitetsforlag 1997.
- Gleerup, Jørgen: »Den moderne krise i pædagogikken«, Ulf Palmenfeldt (red.): *Barndommens kulturalisering*, Åbo 1999.
- Gottlieb, Birgitte og Carsten Hornstrup (1998): *Organisatoriske læreprocesser i vidensorganisationer – gymnasieskolen som eksempel*, Århus Amt.
- Gustavsson, Bernt (1998): *Dannelse i vor tid*. Klim.
- Hansen, Lise og Aksel Pedersen (1998): *Skolekultur – ungdomskultur*. Århus Amt.
- Hargreave, Andy (1996): *Lærersamarbeid og skolekultur*. Norsk Gyldendal.
- Horsdal, Marianne (1999): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. Borgen.
- Hurd, Paul Dehart (1997): *Inventing Science Education for the New Millennium*, Ways of Knowing in Science Series, Teachers College, Columbia University.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*, Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Torben Beck & Preben Melander (red.) (1992): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Kant, Immanuel (1993): *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*, Slagmarks Skyttegravsserie.
- Klausen, Kurt Klaudi og Krister Ståhlberg (red.) (1998): *New Public management. Nye organisations- og ledelsesformer i den decentrale velfærdsstat*. Odense Universitetsforlag.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal.
- Larsen, Henrik Holt og Pia Bramning (1995): *Kompetenceudvikling – en nøgle til konkurrenceevne*, Dansk Management Forum.
- Luhmann, Niklas (1990): *Essays on Self-Reference*, Columbia University Press.
- Luhmann, Niklas (1991): *Soziologi des Risikos*, de Gruyter.
- Liotard, Jean-Francois (1996): *Viden og det postmoderne samfund*. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Liotard, Jean-Francois (1988): *The DIFFEREND. Phrases in Dispute*, University of Minnesota Press.

- Lyotard, Jean-Francois (1994): *Lessons on the Analytic of the Sublime*, Stanford University Press.
- Martin, Hans-Peter & Harald Schumann (1996): *Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*, Rowolt Verlag GmbH.
- Mortensen, Klaus P.: *Litteratur og dannelse*. Skolefag, læring & dannelse, arbejdspapir 5, Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, Anne Grete (2000): *Fra Kierkegaard til Calvin Klein*, Undervisningsministeriet.
- Nymark, Søren R. (2000): *Organizational Storytelling – Creating Enduring Values in a High-tech Company*, Forlaget Ankerhus.
- Fra ord til handling – Personalepolitik i staten* (1998), Schultz Information.
- Poulsen, Sten Clod: »En læreruddannelse skal være træningscenteret«, *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2. 1997.
- Powell, W og P. Dimaggio (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press.
- Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund*. Gyldendal.
- Rasmussen, Jørgen Balling: »Gymnasiet og hf – og de andre ungdomsuddannelser«, Erik Damberg (red.): *Pædagogik & Perspektiv. En gymnasial didaktik*, Munksgaard 1994.
- Rasmussen, Palle og Arne Jakobsen (red.) (1997): *Universiteter i dag. Politik-kultur-ledelse*. Samfundslitteratur.
- Reich, Robert B. (1991): *The Work of Nations. Preparing ourselves for the 21st-century Capitalism*, Simon & Schuster.
- Schein, Edgar H. (1994): *Organisationskultur og ledelse*. Valmuen.
- Schultz, Majken (1993): *Kultur i organisationer. Funktion eller symbol*. Handelshøjskolens Forlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999): *Diagnosis I-III*, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Povl og Anne-Marie Mai (red.), (1996): *Fornyelse af de kulturhistoriske fags formidlingsformer*, Odense Universitetsforlag.
- Standarder og profiler – et redskab til kvalitets- og selvudvikling* (1998): Undervisningsministeriet.
- Stjernfelt, Frederik og Ole Thyssen (red.) (2000): *Æstetisk kommunikation*, Handelshøjskolens Forlag.
- Thyssen, Ole (1997): *Værdiledelse – om organisationer og etik*. Gyldendal.
- Wheatley, Margareth J. (1999): *Leadership and the New Science. Discovering Order in a Chaotic World*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Wiedemann, Finn: »Passer de sammen? – om elevkultur og skolekultur i ungdomsuddannelserne«, i Jens Ager Hansen og Torben Størner (red.): *Ungdom – uddannelse og kultur*. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse 1999.

- Wiedemann, Finn: »Den symbolske medspiller – det gymnasiale uddannelsesfelt som eksempel«, i *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur* 40. 1999.
- Wiedemann, Finn og Hanne Niemann Jensen m.fl. (1998) *Status på hg 1998 – evalueringen af den merkantile reform*. Undervisningsministeriet.
- Williams, James (1998): *Lyotard. Towards a postmodern Philosophy*. Polity Press.
- Ølgaard, Bent (1991): *Kommunikation og økomentale systemer ifølge Gregory Bateson*. Akademisk Forlag.

Rapporter, redegørelser m.m:

- Rapport fra en arbejdsgruppe (1995): *De humanistiske fag i gymnasiet*.
- Undervisningsministeriet (1997): *Uddannelsesredegørelsen*.
- Undervisningsministeriet (1998): *Uddannelsesredegørelse*.
- Undervisningsministeriet (1998): *Fokus på personalepolitik*, Institutionsstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (1999): *Hhx – rapport fra en reformimplementering*.
- Undervisningsministeriet (1994): *Evaluering af Hhx, bd. 1-3*.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens Ungdomsuddannelser*. Uddannelsesstyrelsens temahæfte 23.
- Undervisningsministeriet, 1993: *Htx-evaluering 1993*.
- Undervisningsministeriet, 1999: *Htx-evaluering 1999*.
- Tværministeriel kvalitetsredegørelse (1998): *Kvalitet i uddannelsessystemet*.
- Århus Amt: *Skanderborg – tur/retur*, Nyhedsbrev for gymnasie-, HF- og VUC-lærere i Århus Amt, januar 2000.

I serien GYMNASIEPÆDAGOGIK:

1. **Taler ved indvielsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (1999)**
2. Lilian Zøllner: **Unge holdninger til etiske spørgsmål om døden (1999)**
3. **Hvad kan vi lære af udlandet? Gymnasiepædagogik i Holland, Norge og Canada (2000)**
4. Harry Haue: **Gymnasiale almendannelser (2000)**
5. **Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Status 1999 (2000)**
6. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Ledelse (2000)**
7. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Studievejledning (2000)**
8. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Almenpædagogik (2000)**
9. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Fagpædagogik (2000)**
10. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/IT-pædagogik (2000)**
11. **Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik. Forår 2000**
12. **Værdier i skole og samfund (2000)**
13. **MIG Master i Gymnasiepædagogik (2000)**
14. **Forelæsningsbibliotek 2000**
15. **Forskningsværksted 2000**
16. Lilian Zøllner: **Education and Enlightenment 2000**
17. **Lærebog 2000**

GYMNASIEPÆDAGOGIK kan rekvireres fra instituttet så længe oplag haves

Globaliseringen har skabt opbrud i
uddannelsesdiskurserne.
Decentralisering og krav om større effektivitet
står på dagsordenen,
samtidig med at der hastigt genereres
nye pædagogiske og uddannelsespolitiske
begreber som f.eks.
livslang læring og kompetencer/kvalifikationer.
Også de gymnasiale uddannelser
skal søge og profilere deres vej frem mod
videnssamfundet i disse krydspres.
I denne publikation analyserer
Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann
hvorledes de forskelligartede skolekulturer
i henholdsvis hhx, htx og det almene gymnasium
har mulighed for at agere i denne opbrudsfase.