

Nye krav – nye balancer

En undersøgelse af fremtidig ledelse i det almene
gymnasium

Peter Henrik Raae og Marianne Abrahamsen

Gymnasiepædagogik
Nr. 50. 2004

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 50

Juni, 2004

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 50 28 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 700

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-053-0

Indhold

Forord	5
Indledning	7
1. Udviklingstendenser i gymnasieomverdenen	11
1.1 Reformtendenser i tiden	11
1.2 Kompetencebegrebet som nøglebegreb i moderniseringen af den gymnasiale uddannelse	14
1.3 Ændrede styringsrelationer – forskydning i retning af institutionen som strategisk enhed	17
1.4 Reform 2005 og ledelse. På vej mod øget strategisk indhold	22
2. Gymnasieledelse mellem skoleherrer og lærere. Interviews med aktørerne	25
2.1 Undervisningsministeriets konsulenter	26
2.2 Tre amters skoledirektører	31
2.3 Lærerne	37
2.4 Rektorerne	46
2.5 Inspektorerne	57
2.5 Afsluttende	65
3. Nye krav, nye balancer. Analyse af temaer i materialet	67
3.1 Mellem didaktik- og curriculumtradition	68
3.2 Professionsorganisationen som organisationsform	75
3.3 Skoleudvikling og spørgsmålet om mening for lærerne	82
3.4 Det øgede udviklingspres og ledelsesrollerne	89

4. Nye krav og ændrede ledelsesbalancer: sammenfatning og konklusion	97
5. Ledelseevaluering	107
5.1 Indledende	107
5.2 Ledelseevaluering i undersøgelsesmaterialet	109
5.3 Koncepter for ledelseevaluering	112
5.4 Opsummerende og afsluttende overvejelser over ledelseevaluering	113
Litteratur	116
Bilag	119

Forord

I forbindelse med overenskomstforhandlingerne 2002 aftalte parterne – Amtsrådsforeningen, Københavns og Frederiksberg kommuner og Gymnasieskolernes Lærerforening – et projekt, kaldet Den gode Skole. I dette projekt indgår et tema om fremtidens ledelse af gymnasieskolerne, som denne publikation omhandler sammen med søsterpublikationen GYMNASIEPÆDAGOGIK 51.

Dette bind rummer rapporten fra den undersøgelse, som Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG), Syddansk Universitet, gennemførte inden for projektets rammer i skoleåret 2003-2004. Undersøgelsen blev gennemført af adjunkt Peter Henrik Raae, DIG, og af ekstern lektor Marianne Abrahamsen, DIG.

Formålet med undersøgelsen var at fremsætte overvejelser til brug for den arbejdsgruppe, der skulle behandle spørgsmålene om fremtidige ledelsesmæssige kompetencer. Undersøgelsen analyserer krav til fremtidige ledelsesmæssige kompetencer specielt i lyset af det udviklingspres, der for øjeblikket tegner sig i relation til Gymnasireform 2005.

*Erik Damberg,
redaktør*

Indledning

I forbindelse med overenskomstforhandlingerne 2002 aftalte parterne – Amtsrådsforeningen, Københavns og Frederiksberg kommuner og Gymnasieskolernes Lærerforening – et projekt, kaldet Den gode Skole.

Et tema i dette projekt er *Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne*. Det hedder herom i notatet om projektet, at baggrunden er et

generelt behov for at sætte fokus på, hvordan ledelsen bedst kan sættes i stand til at følge med og også præge udviklingen i skolen, samt hvilke kompetencer ledelsen skal besidde for at kunne honorere kravene til personalemæssig, pædagogisk og administrativ ledelse.

Formålet, hedder det, er først og fremmest at fremsætte overvejelser om fremtidige ledelsesmæssige kompetencer. I forbindelse med dette arbejde foreslås en interviewbaseret undersøgelse blandt rektorer, forvaltningschefer, ansatte i Undervisningsministeriet og lærere. Denne undersøgelse blev rekvireret hos Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet og gennemført i månederne fra december 2003 til april 2004.

I oplægget til undersøgelsen redegør vi for dens fokus (forståelse og afgrænsning af opgaven), tidligere undersøgelser af en vis relevans herfor samt undersøgelsens opbygning – se evt. bilaget, s. 119. Vi nævner, at opgaven om en undersøgelse af fremtidige ledelsesmæssige kompetencer specielt forstås i lyset af det udviklingspres, der i øjeblikket tegner sig i relation til gymnasieskolen, dels (og først og fremmest) udtrykt ved *Gymnasiereform 2005*, dels ved den generelle modernisering af den offentlige sektor gennem

de senere år. Vi peger her på, at reform og de omtalte generelle tendenser i øvrigt

vil stille store og ændrede krav til skoleledelsernes kvalifikationer og kompetencer, og hvor evnen til at håndtere en tilpas (løsere eller fastere) sammenkædning af de omtalte ledelsesområder [pædagogisk ledelse, personaleledelse og administrativ ledelse] i et udviklingsstrategisk lys vil blive sat på prøve. Det gælder for såvel strategi 'indad', organisationsudvikling, som 'udad', beslutninger, der angår skolens position i omverdenen.

Vi skal tilføje, at der i rapporten ikke indgår overvejelser over den ledelsesmæssige situation i forbindelse med gymnasiernes eventuelle overgang til økonomisk selveje.

Rapporten er disponeret som følger:

Kapitel 1 redegør for hovedtendenser i forandringerne på gymnasieområdet, sådan som de tegnes i vigtige reformer på området. I forlængelse heraf introduceres kompetencebegrebet ud fra en antagelse om dets nøglestatus i disse års uddannelsestænkning.

Kapitel 2 indeholder en første, tekstnær analyse, nærmest en gennemgang, af de interviews, der indgår i undersøgelsen. I kapitlets indledning kan læses mere om hvem, der interviewes, hvad det er blevet interviewet om og hvordan interviewene er foregået.

Kapitel 3 diskuterer fire temaer, opstillet på baggrund af interviewene. Det er temaer, der først og fremmest søger at identificere arten og dybden af de forandringer, gymnasiet står overfor.

Kapitel 4 opsummerer og konkluderer for de foregående kapitler specielt med henblik på ledelsesopgaver – dels forstået som opgaver i henseende til at kunne indfri de forventninger, der stilles til ledelsen fra ministerium og amter, dels fra lærere i henseende til at kunne imødegå den usikkerhed og det pres, som større omstillinger indebærer.

Rekvirenterne ønskede tillige overvejet systematisk ledelsesevaluering som et konkret bud på et værktøj i skoleudvikling. Disse overvejelser indgår i kapitel 5.

Endelig skal vi tilføje, at af anonymiseringsgrunde er samtlige interviewpersoner omtalt som han, navne er slettet, titler generaliseret (alle forvaltningschefer omtales således som amtsskoledirektører), særlige udvalgsbetegnelser omdøbt til ordinære for udvalg med tilsvarende funktioner.

Tilbage står en tak til de 24 personer, der har sat tid af til at mødes med os.

1. Udviklingstendenser i gymnasieomverdenen

1.1 Reformtendenser i tiden

I oplægget til denne undersøgelse af krav til fremtidens ledelseskrav foreslog vi, at fokus var den sammenkædning af traditionelle områder for ledelse i organisationstyper som gymnasiets, som er en følge af øgede forandringskrav til organisationen. Denne tendens slår konkret og tydeligt igennem i disse år i forbindelse med et optrappet reformarbejde på det almengymnasiale område. Derfor begynder vi her. Det betyder på den anden side ikke, at vi ser den kommende gymnasiereform som eneste agent i udviklingspresset på gymnasiet. Ud over at være et regulativt greb er den imidlertid et eksemplarisk udtryk for vigtige, overordnede trends i den omverden, gymnasieskolerne må forholde sig til. Når det er sagt, må det også siges, at Reform 2005 i sig selv betegner en ambitiøs fornyelse af uddannelsen på en måde, der for os at se for alvor rejser spørgsmålet om rektor og den øvrige skoleledelse som strategisk forandringsleder.

Gymnasiereformen synes indtil videre at være en klar videreførelse og konsolidering af de tendenser, man har kunnet spore i det sidste tiårs formelle ændringer i uddannelsen. Specielt synes den at være en videreførelse af de tanker, der ligger i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999. I bemærkningerne til reformlovforslaget anføres, at de »Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab skaber nye videns- og færdighedsområder, som skal medtænkes i mål og rammer for uddannelserne, fagene og undervisningen, og som øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs af fag og fagområder« (Bemærkninger pkt. 1). Lovteksten ønsker tydeligvis at markere studiekompetence og uddannelsens målrettethed mod de

videregående uddannelser som nøglebegreb i uddannelsens formål, hvilket er synspunkter, der også fremgår i programmet.

En række nykonstruktioner skal ses i forlængelse af denne målsætning. Et grundforløb på et halvt år skal markere overgangen fra folkeskole til gymnasium og signalere en særlig gymnasial arbejdskode. I begrundelsen for det efterfølgende studieretningsforløb angives muligheden for øget fagligt samarbejde, og i den strukturelle nyskabelser *Almen Studieforbereelse* skal undervisningen på langs ad det samlede gymnasiale forløb lægges særligt tilrette med henblik på tværfaglig indsigt og overblik med henblik på at udvide »uddannelsernes målsætning til at omfatte såvel fagligheden i sig selv som evnen til at anvende det lærte i relevante situationer«, som der står i bemærkningerne (5.5).

Generelt gør der sig en forskydning gældende fra indholds- til målbestemmelse af fagene. På den ene side fastholdes kontrolfunktionen, særligt for fagenes kernestof. På den anden side fremhæves øget frihed »til inden for visse, centralt fastsatte rammer selv at bestemme, hvordan undervisningen – såvel indhold som form – skal gennemføres« (Bemærkninger, pkt. 4.3). Princippet om målbestemmelse – og princippet om at sondre mellem faglige kerneområder og andre faglige områder – skal i højere grad give rum for alternative tilrettelæggelser og undervisningsformer.

Reformen lægger tydeligt vægt på undervisningens procesaktivitet. Bl.a. skal der sættes rammer for anvendelsen af nye undervisnings- og arbejdsformer, og det er en bestemmelse i loven, at undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne møder variation og progression i disse (§ 10).

En anden vigtig nyskabelse i denne henseende er overgangen fra bestemmelser om fagenes ugentlige timetal til *årsnorm*, der trådte i kraft 1999. Derved bliver der skabt mulighed for relativt radikale skemaomlægninger, hvilket også kan understøtte anvendelsen af eksempelvis it og projektarbejde, evt. på tværs af fagene.

Vi skal nævne en anden vigtig reform i denne forbindelse, nemlig Pædagogikumreformen fra 2002. I en evaluering af den tidligere ordning finder man, at denne uddannelse kun ringe udruster kandidaterne til at varetage opgaverne i det gymnasium, der nu er under opsejling. Det drejer sig bl.a. om de opgaver, der følger af kravet om nye undervisnings- og tilrettelæggelsesformer og om det øgede

samspil mellem fagene (Rapport om pædagogikum 2002:12ff). Med det ny pædagogikum introduceres et nyt og bredere begreb om undervisningsfærdighed, et begreb, der omfatter færdighed i samarbejde med andre lærere om undervisning og indsigt i skole- og organisationsudvikling med henblik på løbende udvikling af hele skolen.

Pædagogikumreformen bør vies særlig opmærksomhed som dobbelt udviklingsinstrument – en særlig dobbeltstrategi. Ikke blot skal nye læreres uddannelse til professionen moderniseres, men i og med de særlige krav, der stilles til elementerne i kandidatens uddannelse, rettes der også et udviklingskrav til skolerne: hvis de skal kunne honorere kravene for uddannelsesforløbet, vil det være ledelsens ansvar, at læreren i uddannelsesstillingen kan deltage i et allerede udbygget samarbejde om undervisningen – som vejledningen udlægger det: »Udgangspunkt er skolen som en uddannelsesinstitution, der skal forholde sig til sig selv og sin omverden i et udviklingsperspektiv.« (Vejledning vedrørende pædagogikum 20.3.2003:19).

Reforminteressen skal efter vores opfattelse først og fremmest føres tilbage til det pres på uddannelserne, der er den politiske trukne konsekvens af globaliseringstendenser i markedsøkonomien. Dette argument præsenteredes allerede i den tidligere regerings oplæg til *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, hvis hovedlinjer reformen nu institutionaliserer. I forslaget til folketingsbeslutningen om udviklingsprogrammet motiveres programmet med dén »overordnede målsætning for forslaget [...], at ungdomsuddannelserne hver for sig og samlet skal udvikles således, at de tilgodeser de behov, der er i et samfund, der står over for store teknologiske og globale udfordringer« (Temahæfte 23:53). I dette udviklingsprogram introduceres intentionen om modernisering og effektivisering af ungdomsuddannelserne på tre områder: For det første en skarpere profilering, der for det almene gymnasium betyder en mere konsekvent orientering mod længere videregående uddannelser. Dette skal mindske frafaldet. For det andet indførelse af kompetence som nøglebegreb. Overgangen til kompetencetænkningen udgør et afgørende skift og er et relativt vidtgående forsøg på at forny den faglighedstænkning, der hidtil har præget gymnasiet. Den har konsekvenser, der rækker fra undervisningen i klasserummet til lærernes indbyrdes koordinering og er derfor essentiel i forståelsen

af ledelsessituationen i henseende til skoleudvikling. Og dette er just det tredje punkt, der introduceres i Udviklingsprogrammet: det fastslås, at der netop er tale om et udviklingsprogram og ikke et forsøgsprogram. Forandringen skal ses som led i den løbende praksisændring på de enkelte institutioner.

Men også på en anden led afspejler udviklingsprogrammet en politisk trend i gymnasieomverdenen, nemlig hvad angår styringsrelationen mellem forvaltning og institution. Som sådan kan reformen læses ind i en større bevægelse, moderniseringen af den offentlige sektor. Med reformen udfordres den traditionelle regelstyring af gymnasierne yderligere, med et øget råderum for den enkelte institution. Denne bevægelse mod øget målstyring har været i gang over en årrække, ikke mindst på det økonomiske område, der sorterer under amterne. Begge forhold har dog afgørende indflydelse på vilkårene for ledelse af skolerne og udfordrer stærkt en forståelse af ledelsesopgaven som fortrinsvis administrativ og driftsbetonet.

Tilsammen udgør de to forhold – uddannelsens indtænkning i den forandrede økonomi og (den tendentielle) bevægelse i retning af en ny styringsrelation – en afgørende forandring for lederernes rolle begge veje, det vil sige både hvad angår den strategiske ledelse indadtil og (nogle steder mere end andre) udadtil, mod det 'lokale marked'. Vi skal derfor opholde os et øjeblik dels ved kompetencedagsordenen, dels ved tendenserne i de ændrede styringsforhold.

1.2 Kompetencebegrebet som nøglebegreb i moderniseringen af den gymnasiale uddannelse

I sidste halvdel af 1990'erne tematiseres den danske uddannelsesmodel i stigende grad i internationalt perspektiv i den nationale politiske debat. Det sker dels som følge af UNESCO's rapport *Learning: The Treasure Within*, EU-kommissionens rapport *Undervise og lære – på vej mod det kognitive samfund* og OECD-rapporten *Prepared for Life?* – alle udgivet i tidsrummet 1995-97. Dels sker det som følge af *Mandag Morgen Strategisk Forums* initiativer. Gennem en stribe rapporter har man ikke mindst med 'den offentlige som aktør' som

målgruppe udbygget et ræsonnement om globalisering og uddannelse. Det førte til dannelsen af *Kompetencerådet*, der fra 1999 til 2001 udgav tre rapporter, *Danmarks nationale kompetenceregnskab*, for herved »at sætte mennesker, kompetencer og kompetenceudvikling langt op på den nationale dagsorden« (Kompetencerådets vismandskollegium 2000, Forord).

I ministerielt regi er rapporten *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* fra 1997 central. Rapporten fastslår, at med den stadig hurtigere samfundsudvikling bliver viden en afgørende produktionsressource og læring den vigtigste proces – og vidensforældelse et altid truende problem. Derfor skal uddannelserne udvikles med særligt henblik på personlige kvalifikationer. Desuden skal de personlige og de almene og faglige kvalifikationer – det, der senere skifter betegnelse til kompetencer (fleksibilitet, engagement, selvstændighed og omstillingsparathed) – integreres, lige fra folkeskole til de videregående uddannelser. National kompetenceudvikling omhandler derfor ikke kun strukturelle fornyelser, men peger direkte på behovet for en ny pædagogik, nye lærer- og elevroller samt ny undervisningsteknologi. På grund af den tiltagende hastighed, hvormed faglige kvalifikationer forældes, mener man, at der bør lægges mere vægt på metode og analyse samt samarbejde med andre helt fra grunduddannelsesniveau. Vidensfrembringelse og problemløsning er så kompleks, at det forudsætter samarbejde. Den stadige opbrydning af rutiner og ændrede organisationsformer i virksomhederne stiller andre og øgede krav til de personlige kvalifikationer, hvilket alt i alt betyder, at sondringen mellem faglige og personlige kvalifikationer tiltagende vanskeliggøres: »De personlige kvalifikationer skal udvikles sideløbende med de faglige kvalifikationer i integrerede uddannelsesforløb.« En anden rapport, skrevet for Undervisningsministeriet, *Udviklingen af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet* (1996), peger på, at det almene gymnasium her halter bagud.

Generelt for ræsonnementet er den opfattelse, at kompetencer ikke indlæres, men udvikles samtidig med, at der arbejdes med faget, og under indflydelse af den måde, hvorpå undervisningen er tilrettelagt. Når der i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* anføres, at »Styrkelsen af studiekompetencen med vægt på faglighed

og på udviklingen af samspillet mellem faglige, almene, personlige og sociale kompetencer er et centralt mål«, ja så stilles der især skarpt på, hvad man kunne kalde undervisningens organisatoriske niveau. Især står det problemorienterede gruppeprojekt centralt; der placeres eleverne i komplekse situationer, der i et eller andet omfang ligner, hvad man i *National competenceudvikling* påstår er vilkåret for senmoderne vidensfrembringelse. Eleverne vil her være henvist til selv at opsøge information, at sammenligne, overføre og omstrukturere den i relation til det givne problem, og er problemet tilpas komplekst, vil de være henvist til hinanden for at kunne løse det.

Sådanne arbejdsformer foregår imidlertid i andre rytmer end den ordinære undervisning. Man ser da også, at overgangen til årsnorm i 1999 for de udviklingsorienterede skoler betød tilrettelæggelser i blokke, som var hensigtsmæssigt for projektundervisning (se fx Damberg, Knudsen, Rasmussen og Raae 2000).

Overgangen til problemorientering vil samtidig på én gang udfordre faggrænser og stille spørgsmålet om fagenes identitet – og organisatorisk vil det forudsætte et lærersamarbejde om den enkelte klasse. Den forestående gymnasiereforms nyskabelse *Almen Studieforbereelse* er konsekvent nok heller ikke et fag i ordinær forstand, men tilvejebragt ved en timeramme, som forskellige faglærere sammen udfylder.

Dette er et afgørende punkt med hensyn til skoleudvikling, idet det griber ind i processen i skolernes kerneydelse, undervisningen. Den forandrede kerneydelse er af en art, der rækker længere end til blot ændring af fagene. Udviklingen af, hvad der i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* omtales som elevernes faglige, almene, sociale og personlige kompetencer, har følger for lærernes praksisrutiner og deres kollegiale organisation. Hvor lærerteam tidligere var op til de enkelte skolers valg og ofte angik en (tilvalgt) ekstra indsats om elevernes sociale eller faglige trivsel, en praktisk koordinerende service for eleverne eller lignende, forankres lærersamarbejdet nu funktionelt i den undervisningsmæssige opgaveløsning. Derved får den nye pædagogiske dagsorden følger for skolen på organisationsniveau.

Af flere grunde er dette en afgørende overgang – ikke blot for lærerne, men også for skoleledelserne. Dette vil fremgå løbende, men som særligt tema tages det op i kapitel 3.

1.3 Ændrede styringsrelationer – forskydning i retning af institutionen som strategisk enhed

Udtrykket 'moderniseringen af den offentlige sektor' er en samlebetegnelse, der refererer til en forskydning i de politiske koordineringsbestrebelse, hvor styring ved central planlægning og efterfølgende central regulering afløses af en ny og mere overordnet styring, hvor mål for større helheder søges udstukket og kontrollen gradvist søges flyttet til institutionernes output. Der er med Kurt Klaudi Klausen, Syddansk Universitet, snarere tale om flere fremvoksende strategier end én planlagt og samlet (Klausen 2001). Baggrunden for intentionerne skal oprindeligt søges i den økonomiske stagnation i 1980'erne kombineret med følgevirkningerne den store velfærdsmæssige udbygning i 1970'erne. Denne udbygning var især sket gennem almindelig udbygning af de eksisterende institutioner og ved knopskydning ud fra de eksisterende arbejdsgange, hvad der kunne give koordineringsproblemer. Stigende politiske indvendinger mod den økonomisk set stadig tungere offentlige sektor gik hånd i hånd med kritiske indvendinger mod langsommelig og ufleksibel sagsbehandling, manglende sensibilitet i relation til aftagere etc. OECD-rapporter om den offentlige sektors rolle og indflydelse fra Service Management-synet på offentlig administration fra sidste halvdel af 1980'erne – der igen vel kan ses som et udtryk for en overordnet, senmoderne individualiseringstendens – betyder, at der bliver en ganske anden politisk opmærksomhed om forvaltningspolitik med krav om øget responsivitet, en betoning af borgeren i rollen som ydelsesaftager, bruger.

Dorthe Pedersen fra Handelshøjskolen i København (se fx Pedersen 1998) tredeler perioden og ser den forvaltningspolitiske udvikling ikke som faser, der afløser hinanden, men som trin, der bygger oven på hinanden og som er karakteristiske ved at udpege et særligt opmærksomhedsfelt, idet der defineres et problem som overordnet og tværgående for sektoren. De tiltag, der foreslås i perioden, skal således ses som svar på dette problem.

Første trin er udgiftsproblemet. Via stram ressourcestyring søges væksten i den offentlige sektor kontrolleret. Værktøjet hedder mål- og rammestyring, men skal (set i lyset af den senere kontraktstyring) mere forstås som økonomisk rammestyring end målstyring.

I andet trin gælder det effektivitetsproblemet. Skal serviceniveauet fastholdes eller måske endog udvides med det stramme økonomiske input, skal den interne effektivitet og omstillingsevne øges. Det skal ske ved øget fokus på de ansattes kompetenceudvikling. Som middel hertil integreres personale- og lønpolitik i rationaliserings- og effektiviseringsiltag.

Virksomhedsorienteringen er ifølge Pedersen problemfeltet i 3. trin. Den interne effektivisering suppleres med, at den offentlige institution også eksternt skal være konkurrencedygtig på mere eller mindre simulerede markeder. Inputstyringen suppleres her med outputstyring – styring ved kontrakter, hvori der indgår produktivitetsmål og servicedeclarationer, der søges sikret ved resultatmålinger og kvalitetsvurdering, og hvortil der er knyttet økonomiske incitamenter. Pedersen anfører, at dette trin bygger videre på det foregående. I stedet for at styre institutionernes ydelsesfremstilling ved stadig mere detaljerede regler styres 'forinden' og 'efter' den.

Denne forandring af styringsrelationerne betyder selvfølgelig i én forstand større selvstændighed og dermed øget strategisk ansvar for den enkelte institution. I en anden forstand kunne man tale om outputstyring – kontrakts- og kvalitetsstyring – som en mere sofistikeret og måske mere effektiv styring, en slags 'organisationernes indrestyring'.

Når der således knyttes økonomiske incitamenter til output'et vil grænserne mellem den økonomiske ledelse og den faglige, der i de professionsdominerede institutionstyper meget vel kan stå i et spændingsforhold i situationer hvor styringsproblemer trænger sig på, ofte udfordres. Værktøj, der går på tværs af en sådan spænding – aktivitetsafhængige finansiering (taxameter) og incitamenter på nogle områder, faste rammer på andre (såsom lønsumsstyring), ny løn bundet op på kvalifikationsudvikling etc. er eksempler på initiativer, der strækker sig hen over de traditionelle grænser mellem faglig ledelse, personaleledelse og økonomisk-administrativ ledelse. Samtidig ser man i perioden forskellige overenskomstilltag, der kan understøtte en øget ledelsesorientering af institutionerne (Klausen 2000 og 2001).

Reformstrategiernes gennemslag på gymnasieområdet er imidlertid fragmentarisk og heterogent. Generelt kan man dog sige, at hvor styringsrelationerne mellem det politisk-administrative ni-

veau og institutionsniveauet relativt grundlæggende ændrede sig for erhvervsskolerne med overgangen til selveje og aktivitetsstyret finansiering i 1991, har moderniseringsbevægelsen været langt mere modsætningsfyldt for det almene gymnasium. Vi skal i det følgende forfølge sådanne strukturelle 'moderniseringsspor'.

Første decentraliseringsbølge, decentralisering fra stat til amter (Klausen 2000) slog også igennem i det almene gymnasium. I 1984 overgik de statsejede gymnasier, statsskolerne, til amterne, der i forvejen administrerede cirka det dobbelte antal. Den politiske hensigt var, at gymnasierne på lige fod med de offentlige institutioner i øvrigt skulle have større indflydelse på deres profil, og at skolerne på dette område skulle ligestilles (Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen 1998). Dermed opstår den specielle arbejdsdeling på området, der gør sig gældende i dag. Det lokale amtsråd bevilger pengene, ansætter rektor og lærere, *dog* ifølge ministerielle bestemmelser. Amtsrådet bestemmer antal klasser og hvor mange, skolen skal optage – *dog* underlagt bestemmelser om, at der skal være undervisning til alle ansøgere. Ministeriet beholder det pædagogiske tilsyn, som omfatter overholdelse af bestemmelser for undervisningen i fagene – mål, indhold og timetal – og for afholdelse af eksamen (centraltstillede opgaver, indflydelse på planlægning af ekstern censur). Ministeriet forestår tillige læreruddannelsen (pædagogikum), godkendelser af visse forsøg o.l. – alt i alt områder, der i disse år er under revision i forbindelse med, at Uddannelsesstyrelsen overgår i en ny, 'moderniseret' funktion (jf. senere, afsnit 2.1 og 3.1)

I 1990-loven ses flere spor af den generelle moderniseringstrend. Gymnasiet får nu en bestyrelse, der består af repræsentanter for amtsråd, kommunalbestyrelser i skolens opland, forældre, elever og personale. Brugere er repræsenteret, men bestyrelsens indflydelse er dog ret begrænset, hvad spørgsmål vedr. kerneaktiviteten undervisningen angår. Bestyrelsens nøjagtige kompetence kan dog svinge noget fra amt til amt.

Som nævnt slår 3. decentraliseringsbølge afgørende igennem på erhvervsskoleområdet med overgangen til selveje og den aktivitetsstyrede finansiering (taxameter m.m.). For det almene gymnasiums vedkommende har ministeriet over for amtet stadig stærk hånd i hanke med skolens aktivitet gennem timestyringsmodellen, der er regelsat. Via denne model beregnes det minimumstimetal, amtet skal

udmelde til det enkelte gymnasium. Modellen giver på den anden side mulighed for en vis decentralisering og et vist øget råderum for den enkelte skole, afhængigt af det enkelte amts politiske administration af den. Man kan fx prioritere et bredt tilbud, eller man kan udbyde særlige, men ikke særligt søgte fag. Det sidste vil muligvis være dyrere, men pengene kan så tjenes hjem ved fx at øge samundervisning i visse valgfagene mellem 2. og 3.g og på tværs mellem gymnasie- og hf-afdeling. I princippet er der her en vis mulighed for at give den lokale skole en særlig profil på kerneydelsen.

I løbet af 1990'erne udviklede amterne forskellig praksis i forhold til gymnasierne hvad den økonomiske decentralisering angik – dvs. på det begrænsede område uden for den regelstyrede, undervisningsbunde økonomi. Dels er der her forskel på de enkelte amters samlede tildelingen af midler, men der er også en forskel på måden, hvorpå de tildeles. Nogle amter bevilger ud fra fast lønsum, andre tildeler de ikke-undervisningsbundne midler i én blok. Atter andre amter fastholder mere traditionelle kontoopdelte bevillinger. Generelt lægges driftsøkonomien dog i øget omfang ud på de enkelte skoler – med et ledelsesansvar men også et større arbejdspress for ledelsen til følge. I 1995 gennemførtes som led i en ny overenskomst da også en ledelsesreform, der tilførte skoleledelsen flere ressourcer. I den forbindelse indførtes en ny stillingskategori, ledende inspektør, en souschef-funktion, et skridt i retning af den hierarkisering af organisationsstrukturen, der også ses på andre offentlige institutioner i samme periode.

'Frisætningen' eller det øgede råderum for den enkelte institution, der var intentionen med 3. decentraliseringsbølge, finder – hvad kerneydelserne angår – særligt modsætningsfyldt eller fragmentarisk vej til gymnasierne. I løbet af 90'erne blev gymnasierne på linje med de øvrige amtskommunale institutioner afkrævet målformuleringer. Det er tvivlsomt, hvor stor en konsekvens sådanne målsætningsarbejder efterfølgende har haft for gymnasierne. Gymnasielovens almene bestemmelser, den bekendtgørelsesfastsatte timestyringsmodel og ikke mindst den centrale regulering knyttet til de enkelte fag (time-tal, undervisningsmål og indholdsbestemmelser), de centralt stillede eksamensopgaver o.m.a. betyder, at målene ofte får mere perifer status. Og dog ser man, bl.a. støttet af de forskellige puljetimeaftaler fra 1991-overenskomsten, at mange skoler på egen eller amtslig

foranledning iværksætter udviklingsaktiviteter på særlige udviklings- eller indsatsområder – aktiviteter, der på den måde må siges at kunne henregnes til den løbende skoleudvikling (i modsætning til særligt tilførte ressourcer til forsøgs- og udviklingsarbejde, søgt fra ministerium eller amt).

Med 1999-overenskomsten tog reformstrategien endnu et skridt ind på gymnasieområdet. I sidste halvdel af 90'erne er der i inden for den offentlige sektor indgået overenskomster med nye principper med henblik på større lønfleksibilitet og -individualisering – såkaldt ny løn. Der kan nu lokalt gives aftalte tillæg for kvalifikationer, for særlig funktioner og for specifikke resultater.

Såvel 'ny tid' som 'ny løn' kan anskues som strategiske ledelsesinstrumenter i forbindelse med skoleudvikling. En del af tiden forhandles lokalt og anvendes eksempelvis som ressource ved indførelse af it, til at understøtte nye undervisningsformer og nye former for lærerorganisering. Principielt er der tale om et vigtigt skift. Samlet kan man sige, at der med de nye principper indføres mekanismer, der sætter skolerne i stand til i øget omfang at agere strategisk i udviklingsøjemed, idet man kan udpege særlige indsatsområder og knytte særlige ressourcer dertil.

Blandt lærerne har de nye principper været udsat for også kritik af flere grunde, dels af principielle grunde, men også ud fra en betragtning af, at det var svært at se, at dette instrument egentlig havde nogen essentiel betydning i relation til kerneydelsen, den undervisning, der foregår i klasserne. Data fra igangværende undersøgelser synes dog indtil videre at vise, at 'ny tid' på udviklingsorienterede skoler er bredt accepteret (dog i kraftig modsætning til 'ny løn'). Her finder lærerne det øjensynligt rimeligt, at der overflyttes en vis tid fra generel forberedelse til særlige aktiviteter.

Samme fragmentariske gennemslag har kvalitetssikringstrenden haft på området. Skønt kvalitetssikring har været dagsordenssat over for skolerne ad flere omgange, dels fra ministerium, dels fra en række amter, synes det ikke at have givet tilstrækkelig funktionel mening til at udgøre en prioriteret aktivitet for ret mange skoler. *Standarder og Profiler* fra 1997 og siden *Kvalitetsudvikling i Gymnasiet* fra 2001 synes ikke at være systematisk integreret i skolernes virke, og hovedindtrykket er, at noget lignende gælder de amtslige initiativer på området. Det er endnu for tidligt at udtale sig om, hvorvidt virkningerne af

de netpubliceringer, *Lov om åbenhed og gennemsigtighed* kræver, giver mening i selvevaluerings- eller kvalitetssikringssammenhæng. Dette kan muligvis ændre sig ved øget konkurrence på området fx i byområderne – måske i forbindelse med de øgede muligheder for institutionsmæssig profilering. I så tilfælde vil det give funktionel mening at anskue det enkelte gymnasium som 'en strategisk enhed', sådan som de offentlige reformstrategier lægger op til det.

Dog kan man læse et citat fra *Kvalitetsudvikling i Gymnasiet* som udtryk for, at denne opfattelse af skolerne er nærværende i i det mindste den ministerielle diskurs. Dette rejser nemlig et nyt problem i forhold til den traditionelle faglige kultur blandt lærerne på skolerne. I *Kvalitetsudvikling i Gymnasiet* nedtones evalueringens kontrolaspekt tydeligt til gengæld for, hvad man kunne kalde et 'identitetsaspekt':

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

Formuleringen afspejler decentraliseringsudviklingen og 'organisationsfrisætningen' ved at betone organisationsloyaliteten (« [...] for internt at sikre, at de ansatte på den enkelte skole står sammen») frem for lærerens tilhørsforhold til fx 'standen' eller faget. Hermed anslås en takt i en ny ministeriel diskurs om gymnasielæreren, der eksempelvis udvikles i pædagogikumreformen fra 2002. Dette forhold dukker op i interviewene fra skoler med omfattende og indgribende projekter (se fx s. 32), og det analyseres nærmere i afsnit 3.1.

1.4. Reform 2005 og ledelse. På vej mod øget strategisk indhold

Reformen i 2005 vil alligevel efter alt at dømme øge råderummet for det enkelte almene gymnasium. Alle skoler skal tilbyde et minimum af studieretninger, men studieretningens sammensætning af fag og

den profil, det samlede udbud af studieretninger udgør, vil åbne for strategiske overvejelser.

Skolerne kan nu i øget grad konkurrere på forhold, der er forbundet med kerneydelsen, dvs. både faglig profil og på undervisningens form og tilrettelæggelse. Man vil kunne forestille sig gymnasier, der tilbyder særlige naturvidenskabelige linjer kombineret med meget projektorganiseret undervisning eller lignende, andre, der specialiserer sig i medier etc. Hvorvidt denne mulighed vil blive en realitet afhænger dog af flere ting. Dels fx af regionale, demografiske forhold. Hvor gymnasierne ligger tæt eller konkurrerer med andre uddannelser, vil det strategiske element have en ganske anden realitet end for provinsgymnasiet med det sikre opland. Dels vil spørgsmålet om det strategiske råderum i vid udstrækning afhænge af det pågældende amt. I øjeblikket peger en del på, at nogle amter fx af besparelsesgrunde vil gå stærkt styrende ind i udbuddet, mens andre af hensyn til diversiteten vil overlade stor selvbestemmelse til det lokale gymnasium og tvært imod opfordre til tydelig profildannelse for den enkelte institution.

I det tilfælde, hvor der parallelt med øgede råderum opstår en sådan 'strategisk nødvendighed', vil udviklingspresset på skolen afgørende ændres. Som noget nyt vil forandringspresset gøre sig gældende på organisationsniveau. Væk er den tid, hvor forsøgs- og udviklingsarbejde som hovedregel skete rundt om i små, særligt interesserede lærergrupper, og hvor forsøgenes resultater stort set også kun havde konsekvenser for de lærere, der havde taget initiativet (og deres elever). Elementet af strategisk ledelse med henblik på den samlede skoleudvikling vil øges. Dette skal vi undersøge nærmere i de følgende kapitler.

2. Gymnasieledelse mellem skoleherrer og lærere. Interviews med aktørerne

I det foregående afsnit tog vi udgangspunkt i vigtige reformtendenser i det almene gymnasium. *Gymnasireform 2005* og pædagogikumreformen blev kort omtalt, mest fordi de to reformer kan anskues som vigtige konkrete udtryk for nedslag af en moderniseringstendens af den nationale uddannelsespolitik. Især to, delvis sammenløbende udviklingsspor blev behandlet. Dels presset på gymnasiet om indfrielse af forventninger til en særlig kompetenceudvikling af eleverne – en opgave, der som noget nyt rækker ind i skolernes kerneydelse, ind i undervisningens processer, og som har konsekvenser for organiseringen omkring den. Dels presset på gymnasiet som en institution i et felt, der undergår forandringer som led i de reformstrategier, der orienterer sig generelt mod den offentlige sektor.

I det følgende skal vi gå tættere på feltet, som det opleves af vigtige aktører i det. Vi har interviewet lærere (tre grupper bestående af 3-4 medlemmer) og ledere fra tre skoler, der som noget fælles alle har erfaringer med forsøgs- og udviklingsarbejde, der omfattede hele eller næsten hele organisationens kernearbejdere, lærerne. Ledere er de tre rektorer samt fem inspektorer fra de tre skoler (gruppeinterview). Endvidere har vi interviewet repræsentanter fra 'de to skoleherrer', nemlig tre amtsskoleledere samt to undervisningskonsulenter fra Undervisningsministeriet. Det skal bemærkes, at valg af skolerne og amter er foretaget af rekvirenten.

Interviewene med undervisningskonsulenterne og amtsskoleledere tog udgangspunkt i personernes begrundelse af de gymnasieinitiativer, man konkret havde taget inden for den seneste tid samt en vurdering af, hvad institutionerne skulle blive bedre til i henseende hertil og mere generelt i forbindelse med gymnasiets fremtidige opgaveløsning. Derefter gjaldt det de interviewedes analyse

af, hvori vanskeligheder med sådanne udviklingsprojekter bestod – set fra deres position, herunder en vurdering af skoleledelsernes kvalifikation til at løse udviklingsprægede ledelsesopgaver.

Specielt amtsskoleinspektørerne blev bedt om at forholde sig til, at mange skoleledelser vurderer, at deres arbejdspress er for stort. Endelig blev man bedt om en vurdering af systematisk ledelsesevaluering som værktøj.

Interviewene med de skoleansatte tog udgangspunkt i, hvordan ideen til det konkrete udviklingsprojekt var opstået, og hvordan og af hvem, den var ført frem til realisering. Endvidere, hvad man havde oplevet som vanskeligt i forbindelse med projektets udførelse, hvilke forhold eller initiativer, der kunne have lettet processen. I forbindelse med disse overordnede temaer blev der tværgående stillet mere specificerende spørgsmål til hvordan forskellige grupper var indgået i projektet (formelle grupper, såsom udvalg, uformelle, såsom 'ildsjæle', 'frontløbere' etc.), ligesom der blev stillet spørgsmål til de forskellige lags rolle (lærere, rektor, inspektorer). Spørgsmål i relation til de traditionelle ledelsesområder (administrativ ledelse og -ledelsesinitiativer, personalemæssige og pædagogiske) lå som tværgående punkter i guiden.

Endvidere blev personerne spurgt om deres oplevelse af vigtige forandringer i deres rolle og funktion de senere år i arbejde, herunder arbejdsmiljø.

Skoleledelserne blev spurgt om deres oplevelse af eventuelle forandringer i de eksterne aktørers roller, amt og ministerium.

Endelig indgik et spørgsmål om ledelsesevaluering som værktøj i skoleudvikling.

Som hovedregel er interviewene taget i den rækkefølge, hvori de også her optræder – dvs. først er de eksterne aktører, konsulenter og amtsskoledirektører, interviewet, siden lærere på den enkelte skole, før rektor og afsluttende inspektorer interviewes. Hensigten hermed er at afdække vilkår for ledelse, før ledelsens forståelse af disse undersøges.

2.1 Undervisningsministeriets konsulenter

På spørgsmålet til de to interviewede undervisningskonsulenter om, hvorvidt de kunne registrere en ændring i det konkrete, hver-

daglige arbejde i undervisningsministeriet over en årrække, blev der svaret entydigt:

På flere punkter, ja. Hvis man ser ti til femten år tilbage, er der sket en klar forandring. Vi tager ikke så ofte telefonen og ringer til den enkelte rektor, eller rektor ringer til os herinde og spørger om udlægning af regler. Det sker stadigvæk, men det er slet ikke noget, der fylder på samme måde, som det gjorde tidligere. Nu er det jo i høj grad et spørgsmål om at få nogle udviklingsinitiativer beskrevet, som kan stimulere udviklingen og få dem fordelt over ressourcerne, få lavet nogle rammer, som markerer fornyelsen, og så få fulgt op med evalueringer og forskningsprogrammer, som kan formidle, stimulere, markere, om det kører i den rigtige retning.

I ministeriet oplever man et klart skift i rollen fra det sags- og hændelsesorienterede til det målsættende og fremtidsorienterede. Tilsvarende søges mere sagsbehandling og visse tilsynsfunktioner lagt ud til afgørelser på de enkelte gymnasier. I ministeriets vinkel er den nye rollefordeling et led i et ræsonnement, der gradvist har sat sig igennem i de senere år. Der henvises til de OECD-forenede undersøgelser af det danske uddannelsessystem, der herhjemme – som i andre lande – førte til en større politisk opmærksomhed på uddannelsessystemets effektivitet. Der er ifølge de interviewede undervisningskonsulenters opfattelse et generelt politisk pres på systemet i retning af større åbenhed og transparens, end man har været vant til i de professionelle miljøer, også de gymnasiale. Her tænkes især på de resultater, der leveres. Dette følges samtidig op af den nye rollefordeling mellem de politisk-administrative niveauer og institutionerne: de politiske og forvaltningsmæssige niveauer søger at finde en balance, hvor de i højere grad bliver målformulerende (jf. afsnit 1.3). Man anfører, at der eksempelvis altid har været stor politisk interesse for bestemte af gymnasiets fag (såsom især dansk, historie, matematik), men man finder, at måden, hvorpå interessen forvaltes, har ændret sig. Den politiske interesse søges håndteret på en ny måde:

Der var en grund til at gymnasireformen i 87-88 kom så sent som den gjorde, i forhold til alle de mange forsøg tilbage fra midten

af 70'erne, der skulle lægge op til den. Det hang jo sammen med stor politisk interesse for gymnasiet. Og vi har oplevet det også i forbindelse med forsøgs- og udviklingsarbejde efter reformen i 88. I starten af 90'erne var det meget svært at forandre noget, fordi hvert parti havde været med, og man således sammen med undervisningsministeren havde forpligtet hinanden på det konkrete indhold helt ned på bekendtgørelsesplan for en række fag [...]. Det er skiftet til, at man nu i højere grad er interesseret i, resultaterne leveres. Det er jo blevet meget synligt, hvis resultaterne ikke er i det danske uddannelsessystem, sådan som det er søgt påvist gennem de forskellige undersøgelser: så bliver man nødt til at revurdere den måde, man har håndteret tingene på. Også i dag kan vi opleve, at der er en politisk interesse for, hvad man gør helt konkret, men samtidig søger politikerne at forpligte hinanden på, at nu skal man lade være med at gå ned i det, som man nok synes er interessant, men alligevel ikke skal røre ved som politikere – som politikere skal vi formulere nogle mål for, hvor vi skal hen. Så må de professionelle tage over og finde ud af, hvordan man skal gøre det ...

Det er da også vurderingen, at forhandlingen om (detail-)reguleringen af indholdssiden har fyldt langt mindre ved forliget om gymnasiereform 2005: politikerne har i højere grad holdt sig til principielle beslutninger i forbindelse med de overordnede mål.

Dette betyder på den anden side, at den ministerielle forvaltning kan skifte karakter. Det var den konstatering, som vi indledte med, og den uddybes andetsteds i interviewet:

Det kan siges kort, det er en forandring fra regelstyring til målstyring. Og det betyder også et ganske andet tilsyn med skolerne, hvor vi ikke skal tilse, om de overholder alle reglerne.

I stedet søger man frem mod færre regler og mere ansvar og råderum til skolernes ledelser, der må håndtere tingene, så man lokalt kan udnytte ressourcerne bedst muligt.

Spørgsmålet om decentralisering er i ministeriets vinkel med andre ord ikke et spørgsmål om en mindre tydelig markeret styringsvilje. Sådan kan det umiddelbart opleves, og sådan ser vi det også oplevet

både blandt de interviewede amtsskoledirektører og rektorerne, jf. senere. I stedet ses det som en *anden form for styring*. Man kan sige, at centralt lægges der nu i højere grad op til, at skolen opfatter sig som en strategisk enhed.

I den forbindelse peges på *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Indholdsmæssigt er det ifølge konsulenterne essentielt i udviklingsprogrammet, at den pædagogiske tænkning i højere grad kobles til den stærkt fagligt orienterede tænkning, så »faglighed og pædagogik blev tænkt ind i en sammenhæng, som vi måske ikke fået til at slå så tydeligt igennem tidligere« (der henvises til kompetencedagsordenen som den væsentlige pædagogiske forandring, jf. afsnit 1.2). Men programmet var designet sådan, at det skulle ske ved, at udviklingen blev koblet til det samlede mål for den enkelte skole frem for til det enkelte fag. Man konstaterer da også en forskydning i løbet af programmets første år, en forskydning fra udviklingsarbejde knyttet til en lærer, eventuelt en lærergruppe, en eller et par klasser, til mere samlede skoleudviklingsprojekter, der indgik i skolens overordnede mål. Konkret har ministeriet tilsvarende efterhånden mindre kontrol med udviklingsarbejdets realisering – det overlades til skolerne under ansvar for de formulerede mål.

Som eksempel på den forandre linje peger man retningslinjerne for forsøgs- og udviklingsarbejdet i 2004-2005, der er i forlængelse af, hvad vi tidligere har omtalt som den øgede tendens til at betragte skolerne som strategiske enheder (se afsnit 1.3). En betingelse for at få del i midlerne er nu konsortiedannelse mellem det enkelte gymnasium og andre, evt. andre typer uddannelsesinstitutioner. Dette vil stille skolerne over for krav om at formulere egen opgave og identitet i relation til den større, uddannelsesmæssige helhed. Man kan sige, at ved det særlige programdesign søges ikke blot ministeriets ny rolle som i højere grad mål- og i mindre grad regelstyrende ført ud i livet – skolernes komplementære rolle i relation til ministeriets rolle søges samtidig faciliteret. Og dette ses ikke som en overgang, men som et princip i den kommende, løbende udvikling af området:

Det kan siges på den måde, at fra central side bliver der lagt nogle udviklingsprogrammer – ikke ét udviklingsprogram. De kommer – forhåbentlig – som perler på en snor hen over de kommende år [...] Overordnet foretager man dér en markering

af retningen for, hvor systemet skal bevæge sig hen i overensstemmelse med de politiske mål.

Denne vinkel bør ifølge konsulenterne have konsekvenser både for skolelederens og lærerens selvopfattelse. For *læreren* gælder, at opfattelsen af sig selv som underviser i sit eller sine fag skal suppleres af en forståelse af egen praksis i lyset af den enkelte skoles samlede opgaveløsning. Også dette kobles til kompetence-drejningen:

Det er en forståelse, som inkluderer, at læreren har to herrer, nemlig faget og organisationen. Og det, der er den største herre, er eleven, forstået som elevens kompetenceudvikling, elevens videnstilegnelse [...] Og det betyder, at læreren tydeligere, end det før har været tilfældet, skal sørge for at være en del af begge, fagene og organisationen, med henblik på, at eleven opnår de nødvendige kompetencer.

For *skolelederen* betones det strategiske element i ledelse såvel udad, mod de større uddannelseshelheder, den konkrete skole indgår i, som indad: hvordan det konkrete projekt indgår i skolens samlede opgaveløsning:

Det har flyttet en meget stor del af rektors arbejde fra de administrative til det strategiske og pædagogiske.

– Strategisk og pædagogisk, det siger du nærmest med en bindestreg?

Ja, næsten med bindestreg [...] det er på det strategisk-pædagogiske felt, det kommer til at sne.

Som ministeriet ser det, vil en væsentlig rektoropgave i fremtiden være, som man udtrykker det, at »fange indikatorerne« for den ønskede udvikling og udnytte det øgede råderum til at udbygge den enkelte institutions profil, så den er i overensstemmelse med lokalmiljøet. Indadtil gælder det omsætningen heraf i en udviklingsstrategi for skolen, der inkluderer evaluering med henblik på

opfølgning af præcis denne skoles placering og indsats i det samlede, overordnede program.

Hermed berøres både ledelsesrolle og ledelsesorganiseringen:

Og dermed er det også et spørgsmål om at tænke institutionsudvikling, som helhed. Man kan ikke mere sige, at der er en klar opdeling mellem det pædagogiske, det faglige og – på en række punkter – det administrativt-økonomiske. Det skal tænkes sammen i en helhed. Og det er klart, at det kan den enkelte rektor ikke håndtere alene. Det betyder, at man må have nogle underopdelte mellemliderfunktioner med ansvar for de forskellige områder, men som stadig kan fungere i en helhed. Derfor er man nødt at have et ledelsesteam, som netop tænker helheden, og forstår helheden. Man kan ikke have en mellemlider, som ikke forstår den helhedsudvikling, skolen indgår i. Og det er den øverste ledelses opgave at sætte den dagsorden, sådan at man tænker fælles for skolen.

Det er de interviewede undervisningskonsulenters antagelse, at med et øget centralt udviklingspres og med den form, det antager, vil kravet om 'tætte' eller 'faste' koblinger mellem ledelsespersonerne øges. Dels vil der være et krav om tydeligt at trække på samme hammel i det strategiske udviklingsspørgsmål. Dels vil – som konsekvens af den øgede kompleksitet (tendensen til sammensmeltning af de forskellige, traditionelt opdelte ledelsesområder) – ledelsesteam få en egentlig funktionel begrundelse.

2.2 Tre amters skoledirektører

Allerførst skal kort bemærkes den temmelig store forskel på amternes konkrete visioner på gymnasieområdet. Amternes hjemmesider, en rundringning til seks amter og telefoniske interview med medarbejdere i amtsforvaltningerne, der har opgaver centralt i relation til gymnasierne, synes at bekræfte dette. Det strækker sig fra policies, der stærkt markerer det decentrale princip, hvor udviklingsopgaver overlades til rektorernes lokalkendskab, til amter, der markante og

centralt ønsker at koordinere det samlede amtslige undervisningstilbud fx med henblik på systematisk at udnytte eventuelle stordriftsfordele. Og det strækker sig fra lyttende og opbyggende holdninger, til holdningen, at amtets rolle bør være at udstikke udviklingsmål for dets institutioners overordnede faglige udvikling, som man aktivt følger op på.

I de tre interviews i dette materiale fremgår holdningsforskelle inden for dette spekter. Hovedformålet i den efterfølgende gennemgang er imidlertid i mindre grad holdningsforskellene – skønt disse også vil fremgå – men i højere grad at finde gennemgående trends i de tre direktørers pejling af udviklingskravene.

Fælles for de tre er en konstatering af, at rektorerne i stigende omfang er begyndt at orientere sig mod amterne. En af dem siger efter dog først at have taget forbehold for den store forskel på medlemmerne af rektorgruppen:

Hvis man, som jeg gjorde [i 1990'erne], tillod sig at sige, at vi måske godt kunne stille et resultatkrav om undervisningens kvalitet – jamen det blev opfattet, som var jeg ved at bevæge mig ind på Undervisningsministeriets kompetenceområde, og det fandt man ikke var så godt. Det er en diskussion som slet ikke ville komme i dag.

I den amtslige synsvinkel er det en nyorientering, der sker parallelt med den nye rolle, ministeriet har indtaget. En af de interviewede ser det i en magt- eller styrkeparameter og finder, at ministeriet er blevet mere usynligt for rektorerne, og at det har forandret deres vurdering af deres omverden og dermed også har givet amterne en mulighed for at melde ind på nye, kvalitative udviklingsspørgsmål:

Det er mit indtryk, at lige nu er magten ved at flytte sig [...] Hvor er gymnasiernes base? Nu er det ikke længere ministeriet, nu er de mere afhængige af amterne. Det er så i det felt, vi spiller ind og begynder at tale om amternes interesse i at udvikle gymnasiet og at sikre, at rektorerne følger det op, vi stiller op af målsætning.

Hvori består så kritikken?

De to af de tre amtsskoleledere peger samstemmende på, at grundlæggende er rektorerne stadig for orienteret opad mod Undervisningsministeriet og indad mod lærerne. Der peges på, at den traditionelle rekruttering på området har været for professionsfagligt orienteret mod det kollegiale, faglige fælles og for orienteret mod Institutionen Gymnasiet og til gengæld for lidt orienteret mod den amtslige helhed, som man er en *ledelsesmæssig* del af:

Sådan som jeg ser situationen, så er rektorerne gennem en årrække blevet gode kolleger med lærerpersonalet [...]. Man oplever meget tydeligt, når vi er til rektormøde, at rektorerne i X-amt ikke er en entydig gruppe, X-amts rektorer, nej, de sætter sig med de kolleger, de har et årelangt kendskab, ja venskab med. Derved bliver det faglige element styrket [...]. Men i og med det faglige element er så stærkt opstår en [ledelsesmæssig] håndskyhed for det at sige, at 'mit gymnasium står for det og det', for derved generes en kollega ved siden af eller et andet sted i byen.

Det er et samstemmende ønske, at man gennemgående vil have mere udviklingsorienteret ledelse på gymnasierne orienteret mod det pædagogiske. Hvad de mere konkrete ønsker til denne udvikling angår, er der dog en stor spredning. En af de interviewede fremhæver det pågældende amts it-strategi som en vej ind i udvikling af mere tidssvarende undervisning, en udvikling, han også ser omfatte udvikling af nye undervisnings- og arbejdsformer i øvrigt. Vedkommende ser dette mål direkte i forlængelse af Udviklingsprogrammets intentioner, og nævner, at en sådan udvikling vil sætte fokus på samarbejde og koordinering. En anden peger på håndhævelse af et decentralt princip, forstået på den måde, at skolen definerer sit eget projekt inden for en bred ramme med henblik på med tiden at udvikle en særlig profil.

Samstemmende finder man imidlertid, at det er dette kvalitativt udviklingsorienterede, der er den gennemgående rektorsvaghed. En af de interviewede finder, at det hænger sammen med en uklar ledelsesmæssig prioritering, der er ikke blot gælder rektor, men den samlede ledelse. Skoleledelserne har så at sige ikke udviklet sig i en retning, der modsvarer den øgede decentralisering, hvorfor de tendentielt oplever sig som overbelastede:

De bruger inspektorer til alt muligt, lige fra at udstoppe en ugle, næsten, til at lægge skemaer og sørge for bogopsætning – og så i øvrigt lidt ledelse!

Skoleledelserne bliver ved deres opslugthed i det dagligt forefaldende for reaktive og for lidt strategisk orienterede, horisonten bliver derved gennemgående for kort. Dette kan blive en ond cirkel, fordi der så bruges tilsvarende mere tid på brandslukning.

Især peger direktørerne på personaleledelsesopgaven. Prioriteringen af denne ser man som en logisk følge af forventningen til stærkere udviklingsledelse (udspurgt om de pædagogiske ledelsesroller replicerer to af de interviewede faktisk, at de ikke således ikke skelner mellem ledelse af den pædagogiske udvikling og personaleledelse i øvrigt):

Den vigtige opgave for ledelsen er udviklingen af medarbejderne. Det er udviklingen af, hvordan undervisningen skal foretages, hvad det er for strategier vi dér skal arbejde med, hvad det er for udviklingsprojekter, vi skal have. Det er der, ledelsen skal være, og så skal det administrative ligge nogle andre steder [...] Det er udvikling, og det er derfor at det er rigtigt – og det lægger jeg vægt på – aldrig at drømme om at ansætte en DJØF'er som leder af et gymnasium. Det er begrundet i, at det er en pædagogisk tænkende, der kan udvikle lærerpersonalet.

Alle finder de dog samtidig dette aspekt kritisk forvaltet blandt andet ved personaleproblemer, og én af de interviewede peger på, at gymnasireformen vil skærpe et sådant problem, med den højere grad af gensidig afhængighed i den ny kollegaorganisation. En anden siger således:

De er meget håndsky over for begrebet personaleledelse. De har de svært ved at kunne tage hånd om problemer på nabolinjen. Bare det at holde en medarbejderudviklingssamtale er svært for nogle af dem at gøre...

Temaet »*mere ledelse*«, der indgår i alle tre interviewedes betragtninger og som specielt er et vigtigt og tilbagevendende spørgsmål for de to af dem, skal forstås på flere måder:

For det første omhandler det en mere markeret, og som det bliver sagt, en mindre »håndsky« ledelse, der tager sin opgave som faglig (pædagogisk) og personalemæssig ledelse tydeligere op, det vil sige som tydeligere markerer, at ledelsesopgaven også kan være i umiddelbar opposition til de eksisterende kollegiale værdier. Man efterspørger den forandringsorienterede leder (personaleudvikleren) og den strategiske leder, der sætter forandringen i et perspektiv for den samlede organisation ved i højere grad at rette opmærksomheden mod institutionens placering i det samlede billede. Det anføres af en af direktørerne, at netop efter gymnasireformen vil de øgede profileringsmuligheder for de enkelte skoler jo skulle modsvares af et øget strategisk samarbejde.

Generelt er man imidlertid opmærksom på den omtalte 'aktivitetsfælde' – at omstillingen let betyder, at de nye, højt prioriterede områder blot lægges oven i den ledelsesaktivitet, der udøves i forvejen, hvilket sjældent vil føre til en klarere markering. Derfor er der blandt de interviewede overvejelser over at udskille bestemte økonomisk-administrative funktioner som en særlig stabsfunktion. Denne kunne med fordel besættes med en økonomiuddannet, der ikke vil kunne hentes blandt lærerne (hvilket er den traditionelle ledelsesrekruttering i gymnasiet) men skal hentes 'udefra'. En af de interviewede kunne forestille sig følgende:

Vi ville måske godt være med til at betale en administrativ leder, en økonomimand, som kunne styre hele planlægningen vedrørende skoleårets budget og regnskabet for gymnasiet og have ansvaret for det teknisk administrative personale. Og ud over rektor og ledende inspektør, som souschef bør vi et have mindre antal inspektorer med et højere timetal. I stedet for at ledelsen består af en rektor og så fire-fem inspektorer og ledende inspektør, skal den bestå af [rektor,] en administrativ leder, en ledende inspektør og måske 2 eller 3 inspektorer på fuldtid. Så man fik et team der kunne lede gymnasi-erne.

En anden mener dog ikke, det er tilstrækkelig aflastning af rektor, så der bliver tid til i højere grad at varetage egentlige ledelsesopgaver. I stedet foreslår han, at man med udgangspunkt i studieretnings-

strukturen efter reformen opererer med en head of department- eller en fakultetsmodel:

Vi opererer med teamledelse i vores [nuværende] projekt: rektor og så et antal inspektorer, [... hvor] hver inspektor så at sige har sit stabsansvar. Det er den model, der har været i spil, og den er jeg ikke særlig glad for, fordi det giver jo ikke en helhedsledelse for mig at se. Det giver ikke en aflastning af rektor. Den model vi går efter, er i virkeligheden den engelske model med head of departments eller fakultetsmodellen – eller en samling af studieretninger i det nye koncept: Så vi har en rektor øverst og et antal inspektorer, der har ansvaret for hver sin studieretning.

Den sidste model, må man sige, giver en tydeligere hierarkisering af ledelsen og markerer formelt en anden rektorledelsesfunktion.

For det andet betyder 'mere ledelse' en formalisering af ledelse på flere niveauer, hvilket en af de interviewede direktører mener, vil blive aktuelt i forbindelse med gymnasireformen og lærerteams mere funktionelle roller i strukturen. Lærerteam vil – forudser han – få et mere samlet ansvar over for undervisningens tilrettelæggelse, afholdelse og udvikling, eventuelt strukturelt koblet op på de forskellige studieretninger. Dette vil delegerede ledelsesfunktioner og –ansvar i lærerkollegiet.

Man griber lederuddannelsen forskelligt an i de tre amter. Det ene sted hyrer man et konsulentbureau til uddannelsen af lederne. Her uddanner man skoleledelserne på særlige forløb. I det andet amt har man selv etableret og i samarbejde med konsulenter efterhånden udviklet generelle lederkurser i amtet, dvs. kurser, der er åbne for ledere på tværs af en række amtslige institutioner. Her har man planer om at udvide i en slags dobbeltvinkel, så man derudover supplerer med specielle skolelederkurser. I det tredje amt har der ligeledes været etableret ledelsesuddannelsesforløb via et hyret konsulentkursus, hvor der parallelt indgår medarbejdere ansat i den amtslige forvaltning med amternes gymnasier som arbejdsområde i et coachingforløb med skoleledelserne om et ledelsesprojekt, som de enkelte skoler selv definerer. Det kan for eksempel være et projekt i tilknytning til det efteruddannelseskoncept af lærerne, som gymnasierne i forvejen indgår i. Filosofien bag uddannelseskonceptet

er, at strategisk ledelse forudsætter projektledelseskompetence, og at en sådan bedst udvikles ved learning by doing.

Specielt én af de interviewede direktører mener, at det øgede behov for professionalisering af ledelse vil forandre ledelsesrekrutteringsbehovet. Han forestiller sig, at man derfor dels må

blive bedre til at spotte potentielle lederemner [og] at vi får udviklet, hvad man kunne kalde øvebaner – at man får mulighed for at øve som leder for at finde ud af, om det er noget for én, kombineret med lederafklaringskurser.

Spørgsmålet om ledelse og overenskomst berøres. To af de interviewede anfører en kraftig kritik af, at skolens ledelsesressourcer indgår som overenskomststof. Det er for stift og giver ikke mulighed for lokale prioriteringer.

Jeg synes at det har været nødvendigt at sige helt upfront, at det er fuldstændig åndssvagt, at ledelsesapparatet er defineret i overenskomsten. Det er fuldstændig hul i hovedet [...]
Det skulle være den enkelte institution, der sammen med sit amt eller selv fandt ud af, hvordan man lokalt vil lave ledelse. Hvad skal vi have for nogen? Skal vi have en DJØF'er, der klarer alt hard core-tal og vi andre især forestår det pædagogiske eller hvad? Men partout i overenskomsten at definere, hvor mange timer den ene og anden og tredje skal have... hvad er det for noget!

Den anden direktør er ganske på linje hermed og finder, at den stigende kompleksitet, der gør sig gældende på det ledelsesmæssige niveau, vil forudsætte en øget fleksibilitet med henblik på lokal tilpasning af kvalifikationerne. Det betyder fx også, at den udbredte holdning til inspektoransættelse som 'livstidsjob' afløses af åremålsansættelser.

2.3 Lærerne

De tre skoler har undersøgelsens rekvirenter udvalgt ud fra et kriterium om, at de pågældende skoler havde erfaring med forsøgs- og

udviklingsarbejde af et omfang, så det var meningsfuldt at tale om skoleudvikling på niveau af hele skolen.

Imidlertid er der temmelig stor forskel på, hvad angår udviklingsarbejdet. Den første skoles forsøg drejer sig om en massiv it-oprustning med ambition om at være i front på det it-pædagogiske område. Forsøgs- og udviklingsprojektet var fra starten af – for omkring ti-tolv år siden – et sats. Den anden skoles forløb begyndte for ti år siden mere i det små med frivillig teamorganisering, der blot omfattede dele af skolens lærere. Flere af teamene iværksatte eksperimenter inspireret af det norske Ansvar For Egen Læring-koncept. Siden blev teamorganiseringen obligatorisk om 1.g-klasser, og for nærværende gælder det elevaktiverende undervisningsformer tænkt ind i en samlet progression. Den tredje skoles udviklingshistorie på dette niveau er af kortere dato, men ikke mindre omfattende. Det er koncentreret om teamorganisering og opøvelse af elevernes projektkompetencer i en koordineret progression.

Lærerne, der deltog skolevis i gruppeinterview, var udvalgt af den lokale skoleledelse ud fra kriterier om, at det burde være personer med relativ central placering i forsøgs- og udviklingsarbejdet, snarere ud fra en reel snarere end en formel betragtning.

Der er slående enighed i de tre gruppers vurdering af, hvor en af de største vanskeligheder ligger i forbindelse med udviklingsprojektet: de store vanskeligheder gælder det forpligtende element i lærersamarbejdet, specielt i henseende til spørgsmålet om den enkelte lærers autonomi og metodefrihed. En lærer forklarer således, at da baggrunden for teamorganiseringen skiftede fra at være frivillig til en vedtaget kollegial regel, opstod der konflikter, som belaster hverdagen:

I det øjeblik at man som skole begynder at sige, nu skal der være teams omkring en 1.g-klasse – det er jo bestemt her, og der er faktisk også skrevet rigtig meget ned om hvad man skal som team – så bliver det, der var forsøg, normsættende, og det er også dér, konflikterne opstår. Og der mener jeg jo så ... altså jeg er jo spændt på hvad jeg skal mene om denne her gymnasierform. Men den kommer da lidt kærkomment på nogle måder, for skønt den selvfølgelig er diffus i en eller anden forstand, kan vi da se nogle retninger: vi skal nu til at arbejde på tværs

og vi skal definere vores fag på en anden måde osv. Det gør, at vi er nødt til at trække på samme hammel.

og senere i samme interview supplerer en anden:

Jeg synes egentlig, det største skifte har været, da det bliver nedfældet, da det bliver normativt at sådan gør vi her på X gymnasium.

En lærer fra projektfølgegruppen på et af de tre andre gymnasier bemærker noget lignende, men konstaterer også en udvikling på dette punkt:

Det sjove er, at da vi indledningsvis gjorde os tanker om, hvordan projekterne skulle skrues sammen, og hvad de skulle indeholde af krav til indskolingsundervisningen, da var vi inde på en række bindinger – at de sproglige [klassers projekter] skulle [indeholde] noget bestemt, og matematiske klasser noget andet osv. Men det stødte på metodefriheden, som var den indledende modstand hos lærerne – det ville man simpelthen ikke. Så det blev fejet af bordet. Nu har vi så gjort os nogle erfaringer, og der kan vi efterhånden alle se, at flere og flere ting skal nok ligge i nogle fastere, aftalte rammer. Men det er jo så en erfaring, man må gøre ...

Det sidste citat anfører dog, at grænserne for hævdelsen af autonomien flytter sig undervejs: den gensidige tilpasning, der ligger i det øgede koordineringskrav (i denne forbindelse progressionsaftaler i forbindelse med opøvelse af elevernes projektarbejdskompetencer) er funktionelt begrundet i undervisningen og bliver derfor meningsfuld:

Så jeg tror, at det vi nu er ved at opbygge, er en form for delvis autonomi, hvor lærerne finder ud af, hvad det konkrete projekt skal indeholde indenfor nogle bestemte rammer, som man bliver nødt til at have – inden for dem skal de finde ud af, hvordan de afvikler projektet.

På det gymnasium, hvor forsøgs- og udviklingsarbejdet omhandler

it, indgår øget samarbejde fx i form af videns- og erfaringsdeling som en intention, men det er ikke i væsentligt omfang integreret som en strukturel del af forsøget. Det er da også de interviewede læreres vurdering, at der er man ikke nået langt – »samarbejde, nej det er vi ikke særlig gode til«. De dele af projektet, der forsætter et vist samarbejder, føres ikke igennem.

At der kan være ganske store ting på spil, er ubestrideligt. De nye, forpligtende og individuelt indgribende organiseringsformer omkring klasserne har set i lærervinklen to sider. For en del lærere repræsenterer samarbejdet en mulighed for praksisrefleksion og øget fællesskab om praksis. For andre lærer er det bagsiden i form af tilpasningstvung og gensidig afhængighed, der er mest fremtrædende. For nogle lærere er det ganske simpelt vanskeligt at leve op til teamets aftaler. På én af skolerne optrådte efter etableringen af det øgede samarbejde et før ganske ukendt fænomen, kollegers klagen til ledelsen over hinanden.

Der ud over peges i interviewene på administrative problemer i forbindelse med fx at få nye skemastrukturer til at fungere efter hensigten, at få aftalte nøglerammer om timefordelinger til at virke i dagligdagen, at få ledelsesbeslutninger taget og kommunikeret ud i tilstrækkelig god tid. Dette gælder specielt den skole med den korte forsøgshistorie, hvor forsøget til trods herfor er organisatorisk omfattende. De interviewede selv vurderer, at skønt det kan give store problemer, er det administrative begyndervanskeligheder og af den grund overskuelige. Imidlertid er det en klar indikator på (det ikke særligt overraskende), at større udviklingspres også afsætter større pres på administrativt. Når det alligevel vies opmærksomhed her, er det for at understrege, at det administrative bøvvl kan indgå i en læreroplevelse af manglende klarhed i projektet, hvilket ikke mindst indgår i de kritisk indstillede argumentation. En lærer siger:

Jeg kunne godt tænke mig, at de administrative rutiner blev strammet op, bl.a. på timetildelingsområdet, så det lå klart og var gennemsigtigt for alle på et meget tidligt tidspunkt. Det har ikke været gennemsigtigt på noget tidspunkt, vil jeg nærmest sige... Det er en rodebutik. Og det tror jeg er noget, der irriterer.

Hvordan kan man ifølge lærerne mere generelt understøtte og konsolidere udviklingen fra ledelsesside?

På de to af skolerne henter skoleledelserne anerkendelse for klare signaler. Især gælder det skolen med den længere forsøgs- og udviklingshistorie og det omfattende forsøg. De klare signaler opleves ikke mindst som en støtte for de frontløbere blandt lærerne, der typisk indgår i en slags forandringskoalition med ledelsen:

Jeg synes, det er rigtigt, at der tegner sig en progression. Det kan vi se i bakspejlet. Men jeg synes også at det er hårdt at være med blandt dem, vi kalder frontløbere. Det diffuse pres, fordi man står til mange øretæver og skal argumentere og stå meget fast i den fase hvor tingene skal prøves af. Jeg synes faktisk at det er utrolig vigtigt, at man som skole tør dagsordensætte, altså gøre ét eller andet omkring de mål for det, man gerne vil have udviklet. [...Det er vigtigt også i forbindelse med] ressourcefordelinger, når man arbejder med sådan nogle forsøg. Vi har jo haft store skænderier her, for hvorfor skulle vi have timer til det der AFEL [Ansvar For Egen Læring] eller hvad vi nu gik med, det var vel noget pjat, og hvad var begrundelsen for, at der skulle være team? Nu har vi nogle overordnede mål. Så kan man tale om delmål, hvis man vil. Dét og dét er vi nødt til at udvikle, og dét vil vi gerne støtte ...

‘Frontløberne’ eller reformagenterne fremhæver, at det ikke blot er gjort med en overordnet policy på skolen. Den skal omsættes i konkret handling og støtte. Det er derfor ikke blot er gjort med timetildeling eller individuelle tillæg (som der blandt de interviewede i øvrigt var meget ringe tilslutning til), der skal konkret anerkendelse til:

Men det er ikke gjort bare med løn og med timer. Der skal også være et klap på skulderen! Der skal motiveres! [...] Fx i forbindelse med vores første it-klasse oplevede jeg flere gange et klap på skulderen fra ledelsen – ‘jamen, det er spændende, det I gør’.

Et par lærere kunne berette om, hvordan en idé hurtigt blev grebet af rektor, der udarbejdede forsøgsansøgningen sammen med idémagerne. Også det blev opfattet som et skulderklap.

Også ledelsens tilstedeværelse i de udvalg, der er centrale for projektet, synes vigtig. Af flere grunde – både funktionelt, dvs. med henblik på koordinerende kommunikation, men også – og det synes mindst lige så vigtigt – af symbolske grunde; det opfattes som en offentlig værdsættelse af projektet, som man må forestille sig virker aflastende:

Når vi har de der møder, hvor vi evaluerer og præsenterer nye ting – og der tænker jeg mest på [rektor] – [...] der skal ledelsen møde op, og der skal den være aktiv, positiv og støttende og konstruktiv.

De interviewede lærere på de to af gymnasierne med de omfattende og meget praksisindgribende projekter anser medarbejderudviklingssamtaler som en vigtigt støtte i forbindelse med udviklingsarbejdet. På det ene gymnasium skal man påbegynde teamudviklingssamtaler, hvor to team ad gangen taler med repræsentanter med ledelsen. De interviewede lærere ser disse samtaler både som et forum, hvor man har mulighed for erfaringsudveksling, men også som ledelsens mulighed for at følge og følge op på den aftalte udvikling.

På det ene af de deltagende gymnasier har ledelsen ifølge vore lærerinterviews haft en knap så indholdsmæssigt involveret rolle. Rektor opleves mere som den, der har tilvejebragt midler og andre vilkår for udviklingsprojektet (hvad han også påskønnes for), men den manglende indholdsmæssige 'tæt på'-ledelse er ifølge lærerens vurdering en grund til, at projektet ikke forløber optimalt:

Det vi får, og det jeg er meget glad for, det er jo en virkelig god strategisk ledelse, i forhold til at få ressourcerne ind og få sat systemerne op osv. Det, der mangler, er en pædagogisk ledelse eller en fremtidsvision – strategisk ledelse med hensyn til det pædagogiske niveau, hvor man kan sige: 'hvor skal vi hen?' Og der er ikke nogen, det virker mere som forskellige pip og initiativer, og nogen vinder gehør, og andre gør ikke, og det er meget svært at se en retning. Det er egentlig det, jeg savner mest som lærer. Det er gået fint på mange måder, men det er altså også gået lidt i stå.

Det er en vurdering fra et par af lærerne i gruppen, at den brede forankring i den almindelige lærerpraksis mangler – grænsen går, som nævnt, især ved det faglige samarbejde. Det er vurderingen, at overvindelsen af denne grænse vil kræve en langt større ledelsesmæssig indsats.

Projekter, der som grundelement involverer stærk koordinering af de pædagogiske aktiviteter, forøger selvsagt den organisatoriske kompleksitet ganske meget. Interviewene peger også på øget belastning af ledelsesfunktionen, der heller ikke altid kan den leve op til behovene for koordinering og information. I den interviewgruppe, hvor dette specielt blev diskuteret, var man enig om, at ledelsen ellers var tydelig i forhold til de mål, man gik efter. Selv om den pågældende ledelse havde søgt at gear sig til et øget kommunikationspres ved at teamorganisere sig, tyder en del på kommunikationsmæssig overbelastning:

Vi har et indtryk af, at ledelsesteamet ikke har den store koordination eller kommunikation – det får vi en del signaler om [...]. [Skønt] vi har faktisk informeret om det over et semester, og vi har evalueret og holdt møder, kommer der lige pludselig en tilkendegivelse derfra, der viser, at de ikke har fulgt med i, hvad pokker der skete.

At der arbejdes organisatorisk med tendensen til overbelastning af ledelsen er den interviewede lærergruppe på det pågældende gymnasium fuldt klar over. Det sker blandt andet ved at sprede ledelsesfunktioner ud over større dele af organisationen – hvad der på den anden side udløser en vis ambivalens. Blandt andet forsøges administrative opgaver lagt ud til teamene, her under fordeling af mindre timepuljer:

Nogle opgaver af administrativ karakter synes jeg godt, man kan sige, er blevet klistret på teamlærerne, og dem er der modstand mod. [...] Det kan være sådan noget som at sørge for vikar dækning, noget med at sørge for, at klassen ikke har så mange timeaflysninger osv., mere administrative ting, hvor den almindelige lærer vil sige, jamen det er da noget, der ligger i administrationen.

Men det er en tosidig størrelse, fordi det jo er et ansvar, men også giver en frihed. Fx med vores nye timestyringsprogram [...] – det er besværligt, det er anderledes end før, hvor der sad nogen i førerbunkeren og lavede det [...] men det giver også nogle muligheder.

– og de muligheder, der tænkes på, er såvel pædagogiske som rettet mod individuelle personaleønsker.

Traditionelt er ledelsesfunktioner blandt kolleger imidlertid ikke velset i kulturen. I diskussionen viste det sig, at den nye organisation med et udvidet koordineringsbehov betyder en forandring på det punkt:

Men lige præcis det der med, om man påtager noget som helst [formelt ansvar], det skal man endelig ikke skrive ned!. Men der skal jo alligevel være nogen, der på en og anden måde er førergeder i det her, som tager initiativet til og kommer med nogle forslag om, hvordan vi korrigerer. Og på den måde får man sådan en hævdvunden ret til det, qua ens plads i et udvalg ...

Et eksempel, der er ganske sigende er fra starten af et indskolingsprojekt, hvor vi netop ikke turde sige, at der er nogen, der har et ansvar her, som er større end andres. Og det gik fuldstændig i fisk. Det blev ikke til noget. Der blev ikke lavet grammatikkursus for nogle af klasserne, andre fik det, og ingen havde ansvaret – alle havde ansvaret. Og der måtte vi jo efterfølgende sige, at nu udpeger vi simpelthen to personer, der skal sikre at det aftalte sker, og så lavede vi nogle retningslinier. Der var bred enighed om, at det i hvert fald fungerede bedre.

Det er et klart indtryk, at de på én gang omfattende og praksisindgribende projekter øger konfliktniveauet i institutionerne. Der sker tilsyneladende en ny form for kollegial deling, der har konsekvenser for det samlede arbejdsmiljø, netop fordi koordinationskravet er øget – det er faktisk langt vanskeligere nu 'at blande sig uden om'.

På den ene side vil der være lærere, der opfatter udviklingen som et lykkeligt sammenfald af flere års individuel eller smågruppe-eksperimenteren med elevaktiverende undervisning. For dem er det

organisationsmæssige krav om anvendelse af nye undervisnings- og arbejdsformer samtidig med det øgede krav om koordinering af aktiviteterne problemløst og kan nærmest opleves som en støtte også til deres eget, individuelle projekt:

Det er jo en lang proces, en naturlig proces, i hvert fald på vores skole og i de ti år jeg har været der. Vi startede med at lave noget meget diffust dengang, for der var jo ikke andre muligheder end at lave noget diffust og sætte nogle mål, og rigtig mange syntes at det var rigtig meget diffust. Så er der så sket noget. Jeg synes ikke at det er perfekt nu med vores helskoleforsøg [...], men jeg ser det egentlig som en proces, hvor det er svært at holde tingene ude fra hinanden, for det er også en proces for mig selv, der består i at få afklaret, hvad det egentlig er for mig at være lærer. For mig hænger tingene utrolig meget sammen, både skolelinien og min linie og måske hele gymnasielinien i de sidste ti år.

Det kollegiale pres ved at være frontløber, behovet for ledelsens klare prioriteringer osv. antyder konflikter, der stikker dybere end som så, og som da også fylder en del i diskussionen i de interviewede lærergrupper. For på den anden side er der også lærere, der har været i stand til at bekræfte deres identitet som underviser, der har vanskeligt ved at finde deres ben i, hvad de nærliggende vil opfatte om 'tvangsagtig kollegialitet'. En interviewet antyder dybden i den frustration, der også er den del af hverdagen i udviklingsprojektet:

[...] der er nogle personer, der har mistet identitet, fuldstændig. Og som der måske ikke er blevet plads til efter de nye tider.

Dette rejser for en del af de interviewede spørgsmålet, hvorvidt ledelsen nu også er i stand til at håndtere konflikter – en forventning, der givetvis er forstærket af, at det kollegialt er så vanskeligt:

Lærersamarbejdet er en vanskelig sag nogle gange, især når der opstår konflikter. Der kan man spørge sig – jamen har ledelsen nogle redskaber parat, hvad gør man egentlig, når kollegaer har

sammenstød, fordi de lige pludselig er tvunget til at overholde en aftale ...

Disse lærerudsagn peger på en bekymring for ledelsens personale-mæssige beredskab. Der er åbenbart ikke megen erfaring til stede med ledelsesmæssig intervention i sådanne tilfælde. Interviewene viser, hvordan denne type udviklingsprojekter, der har så store organisatoriske konsekvenser, på lige fod med øgede krav til den pædagogiske og den administrative ledelse stiller krav til den personale-mæssige. Ikke blot i den umiddelbare betydning af ledelse af de ansattes kompetenceudvikling, men også forstået som opsamlende, integrerende, aflastende. Alt i alt taler vi om en ledelse, der er kvalificeret til at fungere mere involveret i eller 'tættere på' organisationens processer, end der måske har været tradition for i gymnasiet.

2.4 Rektorerne

Interviewet med rektorer er udformet i to retninger – dels drejer det sig om ledelsesrollen indadtil, dels udadtil mod amt og ministerium.

Ledelsesrollen indadtil: Det er klart – og det bliver særligt klart i forbindelse med den form for udvikling, gymnasiet nu står over for – at ledelsens funktion i relation til den udviklingsstrategiske opgave ikke er uafhængig af den type forandring, organisationen er i færd med. Og derfor skal vi skelne mellem de tre gymnasier i henseende til udgangspunktet.

De to af de tre gymnasier ligner hinanden ved, at starttidspunktet for den større omstilling ligger omkring en halv snes år tilbage. Det tredje gymnasium kan ganske vist også kendetegnes ved en lang udviklingstradition, men den har mere bestået i mange og meget forskellige, sideløbende forsøgs- og udviklingsprojekter. Først for små tre år siden påbegyndtes det nuværende, omfattende projekt. Anlægger man en anden vinkel, deles de tre gymnasier op på anden vis. Nu udgør det ene af de to førstnævnte og det sidstnævnte gymnasium en gruppe. Det har at gøre med projekternes indhold. På disse to griber projektet afgørende ind i kerneydelsens aktivitetsformer ved som et grundlæggende moment at fokusere under-

visnings- og arbejdsformer i timerne og i tilknytning hertil ændre lærernes samarbejdsrelationer. Det sker ud fra en forestilling om, at den kompetencetænkning, der fra og med Udviklingsprogrammet har været et must, ikke vil kunne realiseres på anden måde (jf. ræsonnementet herom s. 15).

Disse forskellige udgangspunkter vil være iagttagelige i det følgende.

Rektorerne for de to gymnasier 'med den lange historie' ser da også sig selv som både idémagere (sammen med spydspidser på skolerne) og initiativtagere, mens rektoren på den tredje skole nok beskriver sig som initiativtager, men anfører, at ideen så at sige i højere grad lå i kortene i og med Udviklingsprogrammet. Det er givetvis ikke rigtigt at føre alt tilbage hertil, men måske er det alligevel en del af forklaringen på, at de to første rektorer beskriver forløbet som delvis op ad bakke over for lærerkollegiet. Den sidste rektor har tydeligvis i højere grad fået foræret en del legitimitet i udgangspunktet, skønt dette projekts rutinebrud omvendt var noget voldsommere (allerede efter to år har langt størstedelen af lærerne eksempelvis været inddraget i lærersamarbejde om projektarbejde). Dette giver selvfølgelig i sig selv forskellige positioner at svare ud fra på spørgsmålet om, hvori de største vanskeligheder bestod.

Når den ene rektor skal beskrive vanskelighederne (der her ligger nogle år tilbage), drejer det sig derfor om indadtil at vinde accept af, hvad vedkommende kalder paradigmeskiftet for undervisning i 1990'erne; dette satte lys på organisatoriske forhold om beslutninger:

Hvis du tænker indadtil, så har det været vanskeligst at få flyttet organisationen til at acceptere nogle andre arbejdsformer. [Dertil kommer] her i huset konkret, hvordan et pædagogisk råd skulle være indrettet [...] her hos os gav det sig udslag i at man ikke ville ændre strukturen, man ville have Athen, torvet i Athen som den centrale, besluttende myndighed.

Skolen var på forkant med en del af den udvikling, der senere ser ud til at blive stadfæstet i gymnasiereformen, men derfor var der

heller ikke for en stor gruppe blandt lærerne nogen 'nødvendighed' bag den linje, som rektor lagde. Af samme grund blev mange af de diskussioner, der fulgte, også et spørgsmål om den lokale magtkonstellation, et forhold, der dog har forandret sig de sidste par år:

Vi får en reform nu der... altså den står der bare, vi kan ikke stemme imod. Der er stadigvæk nogle lærerværelser, der tror de kan! [...] Men den kommer jo, og den betyder så stor en forandring, at det i sig selv vil gøre, at man kan rydde op i alle rutinerne, hvis man ellers kender sin besøgstid. Og en anden ting er, at sagerne samtidig bliver mere komplicerede. Det er blevet mere og mere indlysende nødvendigt for lærerne, at der skal være en ledelse, der får orden på tingene.

Også rektor på det sidste gymnasium fremhæver det forhold, at 'paradigmeskiftet' giver projektet en ny form for indre sammenhæng, der rækker fra undervisningen til lærernes indbyrdes koordination og dermed til organisationsstruktur og kultur. Det har ført til et faktisk perspektivskift på projektet. Synsvinklen er blevet bredt ud – i stedet for at omfatte genstanden for udviklingsprojektet som eleverne, gælder det lige så meget lærere og ledelse:

Projektet har ført til øget bevidsthed både hos mig og hos kollegaerne om, at det er nødvendigt at organisere i teams omkring klasserne. Og det er også nødvendigt med en højere grad af selvforvaltning af teamene. Vi har simpelthen ændret vores projekt fra at hedde [X] til og sige, at det omhandler udviklingen fra fagprofessionel til organisationsansvarlig. Sådan kalder vi det nu. Det antyder faktisk, at vi er gået fra en synsvinkel på eleverne til, at det er blevet et kulturprojekt.

Det vanskeligste for lærerne har været lærersamarbejdet. Kompromisset har været, hvad man kaldte con amore-team – en overgangsordning til de ledelsessammensatte team, der nu er tilfældet. Teamorganiseringen har resulteret i et stigende konfliktniveau, der (som omtalt i foregående afsnit) også ført til kollegers klager til ledelsen over kolleger, og det har sat aktivitet i gang om lokalaftale, diskussioner om metodefrihed etc.

Det næstvanskeligste har været, at fagligheden er blevet udfordret. En prioriteret debat har derfor været spørgsmålet om fagenes faglighed. Også her er der tilfælde, hvor rektor er blevet involveret – bl.a. fordi det er erfaringen, at eleverne er hurtige til at gribe en uenighed mellem et projektteams lærere om den kernefaglige værdi af den faglighed, der indgik i det pågældende projekt.

Det er karakteristisk for disse to rektorer, at de er meget involveret i den faglige ledelse, dvs. de pædagogiske spørgsmål. Den ene taler således ligefrem om pædagogisk viden som en indfaldsvej til sin ledelsesopgave for til stadighed at kunne levere et kvalificeret modspil til lærerne – og i den forbindelse om behovet for (ledelses-) efteruddannelse:

Jeg synes, jeg har kunnet udgøre et kvalificeret modspil til lærerne, det har jeg syntes, at jeg var kvalificeret til. Men så vil jeg sige, at nu kunne jeg godt tænke mig noget efteruddannelse ... ikke i ledelse! Jeg gider ikke have flere foredrag i ledelse, men i hvad betyder samspil mellem fagene, hvad betyder hele det, som reformen skal arbejde med? [...] Vi skal også professionalisere os på det ledelsesmæssige, på det ledelsesfaglige. Men det kan ikke isoleres, det vil ikke hjælpe noget. Jeg mener, at reformen[s art] gør det tydeligt, at hvis den skal lykkes, så skal vi have den fagligt-pædagogiske indsigt, der gør, at vi kan dagsordensætte forandringen. Hvis vi blot lader den diffundere ud i faggrupperne, uden der er kontakt med ledelsen – så går det ikke.

I medarbejderudviklingssamtalerne, der på denne skole deles mellem rektor og ledende inspektør, indgår nu også en samtale om den enkelte lærers involvering i udviklingsprojektet.

Den anden rektor hæfter sig ved integrationen af pædagogisk-faglig ledelse og personaleledelse, der er følgen af den ændrede udviklingstype:

Der hvor vi som ledelse så går ind i højere grad, det persona-lemæssigt og pædagogisk, hvor vi er med til at diskutere med lærerne og teamene: 'Hvordan skal I udvikle jer som et team, hvordan skal I udvikle jer personlig kompetencemæssigt? Hvad er det for efteruddannelsesbehov, I har? [...] Det er]

nogle af de spørgsmål, som ligger i teamudviklingssamtalerne. Men det er altså sådan nogle spørgsmål som udfordrer de enkelte team og deres kompetencer. Vores opgave bliver i højere grad at gå tættere på det enkelte lærerteam, og på den enkelte lærer.

Denne rektor bruger følgelig megen tid og energi dels på medarbejderudviklingssamtaler (med forudgående undervisningsobservation hos den pågældende lærer, en observation, der indgår i samtalen), dels på faggruppesamtaler og dels endelig – sammen med medlemmer af ledelsesgruppen i øvrigt – på teamsamtaler.

Der er en bemærkelsesværdig forskel på disse to rektors holdninger på dette område og den tredje. Denne rektor deltog i styregruppen for projektet, fulgte enkelte læreres undervisning, men gav mest sin feedback i styregruppen:

Jeg var meget påpasselig med, at de lærere, som var i det, ikke skulle føle, at jeg kiggede dem mere over skulderen end almindelige lærere.

Det er også denne rektors opfattelse, at projektet »stoppede ved lærersamarbejdet« (– og anvender faktisk denne datidsform i interviewet). Håbet var, at projektets nye arbejdsformer så at sige skulle sprede sig som ringe i vandet via lærersamarbejde, men kun få lærere »benyttede chancen til at sparke døren op og komme ind at se, hvad der egentlig foregik«:

Noget af det, som jeg betonedede, var behovet for lærersamarbejde, behovet for at man planlagde mere eksplicit, og at man brugte kommunikationssystemet til at vise planlægningen. Det var jeg sådan set inspirator på, men jeg vil sige, jeg holdt mig i nogen udstrækning tilbage fra at have pædagogiske visioner for den enkelte klasse. Jeg havde dem selvfølgelig. Og diskuterede dem med nogen, men jeg syntes ikke det var min opgave, uden at have konkret erfaring med at undervise dem, at sige, hvordan det skulle gøres. Tvært imod, det syntes jeg, lærerne måtte gøre. Og jeg oplever faktisk lærerne som meget heterogene i deres bedømmelse af det og i deres holdninger til det.

Nu må man erindre om, at et udviklingsprojekt om it i undervisningen ikke nødvendigvis griber ind i kerneydelsen på den måde, at det i sig selv forandrer den pædagogiske praksis endsige det sætter den kollegiale organisering om undervisningen i spil. Det gør de øvrige projekter i udpræget grad.

Den stærke indsats på det pædagogiske og personalemæssige felt aktualiserer alene af ressourcemæssige grunde spørgsmålet om, hvorfra ledelse udøves. Det gælder begge de to skoler med de omfattende projekter. I 'skolen med den lange projekthistorie og det omfattende projekt' har lærerne ifølge rektor ikke været parate til større strukturelle ændringer hvad kompetencefordeling angik. Af samme grund uddelegeres ikke til udvalg. Rektor oplever det som en langvarig erfaringsproces proces, der med den konkrete historie ikke må forceres. På 'skolen med den korte projekthistorie' har man søgt at uddelegere visse administrative opgaver til lærerteamene. Dette er allerede omtalt i det foregående afsnit. I ledelsen diskuterer man ifølge rektor løbende, hvordan man kan reducere det administrative driftspres til fordel for den udviklingsmæssige kontakt med lærerne:

Jeg flytter nogle administrative opgaver ud. Vi flytter også noget ledelseskompetence ud, og der kan man sige, der er nogen modstand. Lærerne vil nødigt optræde som arbejdsgivere i forhold til hinanden. Men det kommer stille og roligt. Jeg nævnte, at vi har lagt nogle timer ud, som de kan fordele i teamet i forhold til det behov, de har. Der hvor vi som ledelse så i højere grad går ind, det er personalemæssig, og pædagogisk.

Det får imidlertid også konsekvenser for ledelsens egen organisering. Dels overvejes muligheden af at ansætte en cand.scient. eller lignende med en stærkt administrativt orienteret profil. Dette ville give bedre muligheder for at matche de behov, udviklingsprojektet implicerer. Problemet er på den anden side, at udviklingsprojektet også demonstrerer, hvordan administration bliver et område af ledelsesmæssig interesse, når rutiner skal omlægges og nydefineres. Men det udelukker ikke, at der kan være behov for kompetent assistance til at etablere og fastfryse nye rutiner, der kan øge gennemsigtigheden for alle. Dertil kommer i øvrigt, at uddelegeringen

fra amtet har trukket nye områder ind, der kan kræve eksempelvis større økonomisk-juridisk indsigt (ansættelsesbreve for forskellige typer medarbejdere, kontrakter med firmaer etc.).

Men også på en anden led har de senere års projekt medført en forandring i ledelsen. Man søger at etablere teamledelse ikke blot af navn, men også af gavn: opdelt ansvarsområder med reference til rektor, samtidig med stærk indbyrdes koordination. Dette har parallelt med uddelegeringen til lærerteamene efterhånden aflastet rektor for den type lærerhenvendelser, der drejer sig om tilladelse til det ene eller det andet, og skaffet lidt tid dels til mere overordnet ledelse, dels til den symbolsk vigtige 'tæt på'-ledelse. Men det betyder også, at der i realiteten er opstået en ny, intern struktur, for den klare uddelegering har betydet, at der har dannet sig en gruppe i ledelsesgruppen med klart ledelsesansvar og ved siden af den en gruppe inspektorer, der har med mere driftsbetonede opgaver med knap så stort ledelsesindhold. Ud over de traditionelle 'etager' i ledelsen – i tungere sager rykker ledende inspektor og rektor sammen om beslutningerne – har der med andre ord dannet sig en kerne og en periferi i ledelsen. Dette har dels sat overvejelser om den interne ledelsesstruktur i gang, men det har ifølge rektor tillige udpeget kerne tydeligere som ledelse og stillet større krav til dem om enten at identificere sig med en ledelsesfunktion eller at frasige sig posten.

De to rektorer taler begge om øget kommunikationsbehov som følge af udviklingsprojekterne. Et øget kommunikationsbehov er en ganske naturlig følge af opbrydningen af rutiner, men også en følge af projektets karakter, der implicerer mere koordinering. Det er en vanskelig balance i en flad struktur som gymnasiets at finde en struktur, der kan modsvare et stærkt øget kommunikationsbehov og klare kommunikationsgange. Den rektor, vi har refereret til ovenfor, kommenterer det tilbagevendende i interviewet, for også det har aktualiseret spørgsmålet om ledelse. Samtidig med, at man taler om en tydeligere markering af den formelle ledelse, er der ansatser til uddelegering ikke blot af driftsopgaver, men også af ledelsesopgaver i forbindelse med 'at holde retningen'. Når de enkelte team bliver mere selvforvaltende, kompenseres med en højere grad af formalisering af linjen til topledelsen:

Det vigtige er vel, at man som rektor, som ledelse, har et over-

blik over, hvad det egentlig er, du har gang i – hvilke trusler og styrker der er i det – men at det også kommer ud til lærerne, så lærerne kan forstå, hvorfor jeg fx ikke kan gøre de ting, som jeg nu egentlig gerne vil gøre. Eksempelvis forstå, hvorfor vi har måttet sige nej til mange udmærkede ønsker om forskellige udviklingsarbejder, fordi vi ikke syntes, der var ressourcer til det. Man må forklare grundigt, hvordan det hænger sammen. Det handler om at få det samme blik for den samme udviklingsproces, og det er selvfølgelig meget, meget svært. Og der vil jeg sige, det har øget kommunikationsbehovet. Vi kommunikerer i et væk, og det var gennemgående i de medarbejder udviklings samtaler, jeg havde, at der var for meget kommunikation. Lærerne bruger utrolig meget tid på at følge med i alle de konferencer vi har. Det var en tilbagevendende klage, men omvendt så er det der, man får visionen kommunikeret ud. Så man kan sige, ja OK, rektor og den øvrige ledelsesgruppe skal selvfølgelig have et blik for, hvad det overordnede mål er, men er altså også vigtigt, at lærerne og de enkelte team har det. Derfor har vi nu søgt at udlægge noget ledelseskompetence ud i og med vi har to tovholdere i hver lærergruppe – det er dem, der skal være med til at holde styr på retningen.

Ledelsesrollen udadtil: De tre rektorer blev ligeledes stillet spørgsmål om, hvorvidt de oplevede en ændring i rollen i relation til amt og ministerium.

Alle var optagede af den ændring, der er sket i relationen til ministeriet. En rektor beskriver den nye ministerielle rolle som et alvorligt tab. Han hefter sig især ved den sagsbehandlende funktion, der tidligere var den primære profil:

Jeg har oplevet, at ministeriet er gået fra at være en seriøs om end fortravlet samarbejdspartner til ikke at være en samarbejdspartner. Det har de smidt ud. Man kan jo ikke få svar på noget som helst.

En anden af de interviewede hæfter sig ved karakteren af de senere års dialog mellem rektorer og ministerium. Denne rektor føler, at dialogen er blevet mere envejs – at de senere års rektormøder har

fået mere meddelende karakter. Den sidste af de interviewede rektorer hæfter sig især ved ministeriets mere retningsudstikkende og inspirerende rolle. Det har medført flere administrationsopgaver på den enkelte skole, men i hans synsvinkel er det væsentlige, at ministeriet er blevet en klarere 'udfordrer':

Vi skal nu selv sikre os at pensumindberetningen er i orden, og alle de der ting, der nu ellers er lagt ud, det opfatter jeg som en kontrol-administrationsfunktion, det opfatter jeg ikke som ledelse som sådan. Men [det er det derimod] der, hvor ministeriet udfordrer os, det er jo at sikre, at vi laver en udvikling, som går i den retning, man afstikker.

Vi skal i den efterfølgende, tematiserende del af undersøgelsen nærmere omtale denne udvikling (se afsnit 3.1).

Med hensyn til rektorernes oplevelse af *relationen til amtet*, må man erindre sig den store forskel i amtspolitikkerne.

Det er fælles, at rektorerne dels (og ikke så overraskende) har noteret sig udlægningen af opgaver fra amtet til de enkelte skoler inden for de sidste 10-15 år. Hvad det driftsmæssige, administrative angår, kan der dog opstå nogle specielle balancer, der set fra rektors side kan opleves uhensigtsmæssige – det kan virke, som om der i højere grad er tale om opgave-udlægning end egentlig decentralisering:

Samtidig med, at amtet har decentraliseret med den ene hånd, har man centraliseret med den anden. Eksempelvis har man lagt økonomi ud, men har så samtidig sagt, at der skal bruges et ganske bestemt indkøbsmodul, hvor alt muligt så skal tastes ind. Så man har altså haft svært ved at sige: 'Nu decentraliserer vi, og vi regner med I klarer det.' Det er den øvelse, jeg selv prøver at gøre [...].Jeg går ikke ind og kontrollerer, men alligevel vil man jo gerne sikre sig at tingene fungerer, og det er der amtet tydeligvis har et ønske om at vi skulle foretage en masse ting selv, som man på den anden side ikke har sat os i stand til.

Det er genkommende i rektorinterviewene, at man i de seneste år har oplevet en stærk manifestation fra amternes side med hensyn til gymnasiernes udviklingsretning. Med hensyn til rektorernes

oplevelse af amternes rolle og styringsstil i eget amt, er der dog en vis forskel. En af de interviewede bemærker, at den amtslige politik med gymnasierne er noget skiftende og ikke virker ret langsigtet. På et tidspunkt indgik gymnasierne med det pågældende udviklingsprojekt i en amtslig profileringspolitik. Det skiftede dog, og fokus flyttede derefter på et andet projekt på det kulturpolitiske område. På det seneste er der på gymnasieområdet så vedtaget en overordnet politik om profilering af de enkelte gymnasier. Der er i følge denne rektor en bedrøvelig tendens til, at »hvert udvalg finder sit sted...«

En anden af de interviewede synes nærmest at kunne iagttage om ikke en direkte konkurrerende holdning fra amtets side, så i hvert fald en stærk amtslig manifestationsinteresse, også hvad angår den pædagogiske udvikling af gymnasierne. Dette *kan* have en ulempe. I en periode med et stærkt udviklingspres fra ministeriet vil en eventuel diskrepans mellem ministerielle og amtslige mål virke stærkt belastende. Den pågældende rektor har også på et tidspunkt ment, at han måtte sige fra med hensyn til nogle mere specifikke, amtslige forslag til indsatsområder – ikke fordi områderne var uaktuelle, men fordi han i dette tilfælde oplevede, at den konkretisering, amtet foretog af en overordnet formuleret linje, på et tidspunkt blev en spændetrøje. På det overordnede niveau oplever han ikke nogen diskrepans mellem amtets intentioner og de ministerielle:

Der har været nogle steder, hvor man [i amtet] siger: 'Her vil vi gøre sådan og sådan', men hvor vi må sige, at det ikke lige passer ind. Så må vi finde et kompromis – så sender vi nogen af sted eller nedprioriterer noget og opprioriterer andet. Amtet har et udviklingsmål, et udviklingsønske, men det passer ikke lige ned over alle gymnasier. [...] Og vi er jo nødt til at indpasse os efter amtets overordnede mål – det har vi haft en del debatter om.

Utilfredsheden går dog mest på niveauet af de amtsligt stillede krav og den detaljeringsgrad, opfølgningen kan antage – det er uhensigtsmæssigt ressourceforbrug både aktivitetsmæssigt og økonomisk. På den anden side er den pågældende rektor dog stærkt tilfreds med, at amtet viser sin interesse så stærkt og faktisk søger at følge op på

den, både ved en slags coachende og responsgivende funktion på en enkelte gymnasiums udviklingsplaner (regelmæssige møder med forvaltningsrepræsentanter om målopfyldelse) og ved uddannelsesmæssig støtte hertil.

Gennemgående peger rektorinterviewene på et øget ledelsespres. Både amt og ministerium viser sig i det seneste år ifølge rektorerne som langt mere markante aktører på gymnasieområdet. Den decentralisering, der består i udlægning af driftsopgaver, er snart en 10-15 år gammel tendens og bevirker på en række områder et noget større råderum, også selv om det fra det enkelte gymnasium kan føles, som om detaljeringsniveauet i de amtslige kontrolsystemer alligevel ikke er fulgt med udviklingen. Det nye er for det første, at aktørerne – igen, så vidt vi kan skønne, med store amtslige forskelle – markerer sig tydeligt med interesser som angår skoleudvikling, der orienterer sig mere direkte mod forventninger til. På det punkt udfordres rektorer langt mere, i visse amter endog af begge skoleherrerne. Det stiller krav til rektor om at finde egne ben, især hvis de to skoleherreres interesser ikke umiddelbart understøtter hinanden.

For det andet er det nye arten af udviklingsforventningerne. De rektorer, der har iværksat udviklingsprojekter, der afspejler disse trends, vi her fokuserer, registrerer, at de udgøre et ganske andet pres på kernearbejdskraften end andre typer udvikling. At forandringspresset omfatter selve kerneydelsens aktivitet stiller derfor en række nye ledelsesmæssige krav. Det gælder ledelsens tydelighed: fordi en sådan forandring er så rutinebrydende og fordi den også omfatter lærere, der ikke umiddelbart ser den store mening heri, må ledelsen være i stand til dels at formulere, dels at fastholde og kommunikere målene i en anden udstrækning, end det synes at have været tilfældet før, samt initiere en praksisorienteret fortolkning af dem. Det synes imidlertid også at stille anderledes krav til ledelsesprocessernes art: interviewene melder som nævnt om større krav til 'tæt på-ledelse' – en ledelse, der følger og deltager i udviklingen processerne tæt, coachende og responsgivende.

Begge dele synes at lægge et pres på ledelsen med hensyn til egne, interne processer – en større opmærksomhed på ledelsens egen kompetenceprofil og interne struktur.

2.5 Inspektorerne

Inspektorerne interviewes i en gruppe. Fra det ene gymnasium havde man valgt alene at lade ledende inspektor deltage, da man vurderede, vedkommende ville kunne dække de fremsendte temaer. Fra de øvrige to gymnasier deltog såvel ledende inspektor som den af de øvrige inspektorer, der var dybest involveret i den pædagogiske side af udviklingsarbejdet.

Dette interview er grundlæggende struktureret først over et tema, der omhandler, hvad inspektorer oplever som de største udfordringer i forbindelse med de senere års udviklingsarbejde, dernæst et tema, der i højere grad fokuserer konsekvenser for inspektorrollen heri.

På spørgsmålet om, hvordan de interviewede ville beskrive den mest afgørende ændring inden for de seneste år set fra deres position og med deres erfaring (de deltagende har mellem 8 og 26 års erfaring med inspektorjobbet), er reaktionen entydig. Det gælder den pædagogiske fornyelse:

Jamen, der er jo de områder, som ikke er det administrative og drift. For driften – den mærker man selvfølgelig, hvis der er noget, der ikke fungerer. Der må man så sige, at vi bliver påvirket på den måde, at vi får mere og mere ud, flere og flere opgaver, men dér, hvor det gør ondt på lærerne er de andre områder. Vi har ikke haft afskedigelser, men vi har haft lærere, der gik, da de blev 60, fordi de syntes [...] det var for store krav, der blev stillet.

Svaret er for så vidt typisk for gruppen, for vedkommende svarer på spørgsmålet om *inspektorernes* vurdering af ændringen, hvad der er vanskeligt for *lærerne*. De viser sig også at være et omfattende tema, når den interviewede gruppe kommer frem til diskussion af vanskeligheder i forbindelse med projekterne. Det nye og specielt vanskelige er, at disse projekter som ambition har at forandre alle læreres undervisningsmæssige praksis, og at forandringen intenderer et vist mål af koordination. Dette har fået konsekvenser for rollen som inspektor: Erfaringen af, at der var lærere, der faktisk ikke førte de ting ud i livet, som var blevet aftalt som elementer i den progression, der skulle gennemføres, hvilket betød, at man måttet stramme op og anvende sin ledelsesautoritet:

Jamen, jeg har da stået i nogle forskellige situationer som inspektør. I starten var jeg bare én, der stod for nogle møder og skrev ting ud til folk osv. Pludselig bliver man indpisker – man var nødt til at konfrontere de grupper [der ikke levede op til det aftalte]. Som repræsentant for ledelsen – hov, hvad foregår her? Det var vi ikke vant til.

Som omtalt er der en vis forskel på de udviklingsprojekter, der er baggrunden for interviewene. Ét af dem startede mere i det små, men efterhånden som det udviklede sig og involverede en større og større del af skolen, blev det naturligt nok mere ledelsesstyret. Parallelt hermed begynder så problemerne – man mødte, hvad der betegnes som en »visnepolitik«,

hvor man så bliver nødt til at sige, at sådan skal det bare være. Fordi det ikke udspringer... fordi de pågældende lærere ikke ser nødvendigheden – de brænder ikke for det på den måde, projektet [lægger op til det].

Derved bliver den særlige mellemposition hos inspektorerne tydelig. På den ene side identificerer man sig stærkt med projektets mål og ledelsens opgave heri, på den anden side er man via sin rolle tættere på den brede lærergruppe og kan iagttage omkostnings- og anstrengelsessiden ved forandringen af den personlige praksis. En sekvens, der fra reaktionerne at dømme synes at udtrykke hele gruppens erfaring, lyder sådan:

Der er nogen lærere, som man ikke kan presse ret meget. Det gælder ikke bare på it-området, det gælder på alle mulige områder, de evner ikke forandringer hurtigt. De bliver stressede, hvis de ser ret mange forandringer. [...] Der er virkelig en stor gruppe, og det synes jeg, at ledelsen tit har svært ved og se. Vi kan godt sidde derinde bag de lukkede mure og tale ondt om lærerne, men skal så bare prøve at komme ud og se [...] For dem er det jo virkeligt, ja der fylder det, og der skal altså ikke så meget til. Hvis man ikke giver dem tid, så risikerer man altså at tabe rigtig meget.

Flere af inspektorerne taler om tid som et altafgørende forhold – for-

stået sådan, at skal projektet implementeres, er det en vigtig sontring, om det også er blevet forankret i hverdagens lærerpraksis – og det kræver tid. Ovenstående citat fortsættes sådan af en anden:

Jo, jeg kunne nikke genkendende til den lærerreaktion. Hvis der kommer for mange nye ting, sker der det, at man på nogle af områderne går tilbage til gamle rutiner. Selvom man for to eller fire år siden havde et indsatsområde fx om evaluering af undervisningen i klasserne – så opdager man, når der er gået tre-fire år, at det foregår altså ikke i det omfang, som det gjorde dengang, eller på den måde, som vi var enige om. Og det er netop det der sker ved pres, tror jeg, at vi stedet gør det, vi plejer at gøre!

Der er en tendens til, at det nye 'visner' eller forfalder, hvis ikke det er konsolideret i en rutine. Det får inspektorerne til at forholde sig kritisk til ledelsernes tendens til 'sekventiel opmærksomhed' – tendensen til at kaste sig over nye ting og derved lade andet glide ud af opmærksomhedsfeltet, inden det er indarbejdet i den daglige praksis:

Jeg har spekuleret på, hvorfor det går sådan, og jeg tror, at det er et ledelsesproblem. Fordi når man først har sat noget i gang, og det ser ud til at det fænge hos lærerne, så taber ledelsen interessen for det, og så kommer der nye ting. Sådan lige aktuelt så er det reformen. Da Gym-it var ved at være en succes – i stedet for at følge det op og holde fast ved, at nu skal man have det udbygget, så begyndte man straks i amtet og blandt rektorerne at tale om, at nu skal man have forsøg med [X]. Og det er lærerne ikke rigtig parate til, og de lærere, der er parate til det, skipper noget andet lidt, fordi de ikke kan overkomme det hele.

Det er bemærkelsesværdigt, hvordan inspektorernes særlige position i organisationsstrukturen synes at tilføre deres iagttagelser et kritisk potentiale. Dette vil vi vende tilbage til i det konkluderende afsnit.

Det andet overordnede tema i interviewet er de forandrede vilkårs konsekvenser for skoleledelse og i særdeleshed inspektorrollen.

I den diskussion, der udspandt sig om erosions- eller visnetendensen

på det konkrete lærerpraksisniveau, er man inde på, at netop presset fra praksis på lærerne muligvis er en grund til, at det kan være vanskeligt at fastholde læreransvarligheden over for den fælles retning i forsøgene. Fra ledelsessiden ser ud, som om lærernes hukommelse er kort, når det gælder projektets mål – men vi vil mene, det stikker dybere og skal forklares ud fra træk ved selve lærerpraksis, jf. senere, afsnit 3.4. Men umiddelbart lægger det et tilsvarende stort ansvar på ledelsen om selv at være klar i sine prioriteringer og ikke sætte for meget i gang på én gang, men også at fastholde en kommunikation om det, som allerede er sat i gang. Én af skolerne forventer sig således en del af de teamudviklingssamtaler, der på interviewtidspunktet var på tegnebrættet. Her vil man samle teamene to og to til en udviklingssamtale med et par repræsentanter fra ledelsen. Denne vil, forventer man, give en ledelsesmæssig fordel på mindst to punkter; dels vil den give ledelsen en mulighed for at diskutere projektets fælles mål i forhold til en konkret praksis – dels vil den give ledelsen en vis indsigt i den egentlige forankring.

Det er tidligere i dette afsnit antydnet, at de mere omfattende og indgribende udviklingsprojekter giver et større ledelsesmæssigt pres, men at det også betyder, at ledelsesrollen bliver anderledes. Den formelle ledelsesrolle bliver tydeligere i relation til kollegerne, jf. s. 39, hvilket sætter overvejelser i gang specielt måske nok blandt øvrige inspektorer (ledelsesidentifikationen ser ud til at være mere klar blandt de ledende inspektorer, jf. også Gymnasieskolernes Lærereforening 2001):

Der kan jeg huske – det er flere år siden nu, hvor jeg var til et [faggruppe]møde og udtalte mig, som om jeg stadig var [X-] lærer – og så, bum, fik jeg den tilbage: ‘Du sagde...’. Det kan man ikke, når man er inspektor.

Hvis en af øvrige inspektorer tror, man kan gå ind i et samarbejde med kollegaer og helt skrue hatten af – det er bare naivt.

Generelt har man erfaring for, at specielt i konfliktsituationer aktualiserer identifikationsforholdet – og de omfattende og indgribende typer af forsøg, der her er i fokus, øger som omtalt konfliktniveauet i institutionen. Derfor bliver det desto vigtigere, at den enkelte inspek-

tor gør op med sig selv, hvor vedkommende vil placere sin loyalitet, men også, at relationerne i ledelsen indadtil faktisk er afklaret – »at man rent faktisk ved, hvor man er placeret i den ledelse – om man er rigtig ledelse eller ikke rigtig ledelse og hvor langt ens kompetence går.« For inspektorerne sætter skoleudvikling spørgsmål om intern ansvarsfordeling og den sammenhæng med bemyndigelse yderligere i fokus:

Jeg synes, det handler meget om, hvilket forhold man har til rektor, og om han virkelig tør uddelegere. At han stikker fingeren i jorden, før han selv afgør en masse ting, fordi hvis det samarbejde fungerer og man får lov til at fremtræde som ledelse, så får man også en helt anden status hos medarbejderne. I det stykke er det alfa og omega, at rektor reelt gør det til et team.

Også funktionelt i forhold til beslutninger sætter udviklingspresset fokus på ledelsens interne koordineringsevne. Dette blev berørt af lærerne tidligere (se s. 28), men også inspektorerne er inde på det, fordi en eventuel uddelegering af kompetence til lærergrupper skal modsvares af tydelige koordineringslinjer til ledelsen.

I rektorinterviewene var vi inde på *professionaliseringsbehovet* – her forstået i betydningen inspektorernes kvalifikationsprofil. Dette rejses på et tidspunkt af inspektorer i den diskussion om tendensen til organisationsudvikling ved simpel knopskydning. Derved 'voksede' folk så at sige ind i bestemte funktioner, der kun sjældent var et resultat af mere systematisk overvejelser. Det kan betyde, mener man, at inspektorgruppen nogle steder kan bestå af dygtige, men snævert specialiserede medarbejdere, hvilket kan gå ud over ledelsens fleksibilitet:

En kan nu godt lide at ordne bøger. En anden kan lide at holde styr på lærernes [time]regnskaber og sørge for, at de får deres årsnorm for det enkelte hold. På den måde bliver de inspektorer meget specialiserede – og det er jo egentlig det største problem, synes jeg.

Det nye ledelsespres rejser derfor for de interviewede inspektorer at se spørgsmålet dels om opgradering, dels om mere systemati-

ske overvejelser om arbejdsdeling. Vi slår ned på et par temaer, hvor diskussionen synes at give en vis resonans i den interviewede gruppe.

Økonomisk driftsmæssigt: Spørgsmålet om en økonomiuddannet i en stabsfunktion er eksempelvis oppe at vende. Man er meget bevidst om, at økonomi er blandet dybt ind i pædagogiske beslutninger – holdoprettelser er ikke blot økonomiske diskussioner, men også spørgsmål om pædagogisk indstillinger, og inspektorer fra én af skolerne gør meget ud af det særdeles tætte samarbejde mellem på den ene side rektor og den af inspektorerne, der er dybest involveret i den pædagogiske udvikling og på den anden side den ledende inspektor. De to første »lægger i vid udstrækning tallene fra sig«, hvor ledende inspektor til gengæld beskrives som dygtig til at se de driftsmæssige muligheder for at føre dem ud i livet og rejser de relevante ledelsesmæssige problemstillinger i beslutningerne. Alligevel er der ifølge inspektorerne en række spørgsmål, der som følge af decentralisering fra amt til skole og af overenskomstudviklingen osv. kunne udskilles som områder, der mere rationelt kunne behandles af en økonomiuddannet. Som en af inspektorer siger – den rene økonomi er ikke problemet, det er nærmere blandingsområder mellem jura og økonomi:

Netop sådan noget som fortolkningen af forskellige former for kontrakter og HK-overenskomster, ny løn og sådan nogle ting, der har man brug for ekspertise. Sådan er det i hvert fald for os nu. Og der er måske ingen grund til, at vi går og tilegner os den ekspertise?

Pædagogisk og personaleledelse: Efterhånden som udviklingsprojekterne skifter karakter, ændrer ledelsesopgaverne sig også for inspektorer i retning af mere kvalitative pædagogisk-faglige opgaver. Også her mærker man tendensen til sammensmeltning af den fagligt-pædagogiske ledelse og personaleledelsen. På den af skolerne, hvor denne udvikling måske nok har været mindst indgribende for lærergruppen set som helhed, kunne den ledende inspektor stadig beskrive sig som en slags altnulmand, der kunne brede sig over alle opgaver på inspektorniveau. På de øvrige skoler trænger spørgsmålet om

arbejdsdeling (og kompenserende koordination i og med teamfunktionen) sig øjensynligt stærkere på. Tendensen til integrationen af personaleledelse i udviklingsledelse i og med udviklingssamtalerne er måske et af de mest håndgribelige eksempler, at dømme ud fra virkningerne i ledelsesgruppen. På sidstnævnte skoler arbejdede man som sagt også i et koncept, der bestod af tre forskellige typer udviklingssamtaler: individuelle udviklingssamtaler, samtaler med faggrupperne og med teamene. I sig selv lægger det stærkt beslag på tidsressourcerne, der betyder, at flere inspektorer efterhånden må inddrages. Hvis disse samtaler skal føre til noget, må også ledelsesrollen markeres gennem dem. For det første er det spørgsmålet, hvor mange inspektorer, der føler sig klar til dette, jf. både den tidligere diskussion om det vanskelige loyalitetsspørgsmål samt spørgsmålet om grundlæggende uddannelsesmæssig 'påklædning' til disse samtaler. Der efterlyses således konkret viden om, hvordan man indgår i mere coach-lignende funktioner individuelt og i grupper. For det andet rejser det de mere grundlæggende spørgsmål om intern strukturering i ledelsesgruppen med henblik på uddelegering af kompetence:

Nej men så er jeg nødt til at sige, som jeg har sagt før: Det er egentlig ikke mangel på pædagogiske målsætninger, det er ikke mangel på at vi ved, hvor det skal føre hen. Men det er mangel på kompetence til at træffe beslutninger. Fx når man fører en personalesamtale, i den forbindelse er man bare nødt til og lægge den i gemmerne. Der er den så måske død. Og det er fordi man ikke rigtig ved, om man kan træffe beslutningen, hvor den eventuelt træffes.

Nu er det tænkeligt, der er en samtaleteknisk løsning på det konkrete problem, der nævnes i ovenstående citat, men det principielle i udsagnet står vel fast: I det omfang de mange samtaler skal fungere egentlig dialogisk, rejser det spørgsmålet om ledelsesgruppens teamfunktion – dvs., om der er også faktisk er uddelegeret kompetence til inspektorerne.

Tidligere har vi nævnt, at specielt inspektorerne placering syntes at give dem et særligt blik for arbejdsmiljøet. En del af gruppens diskussion under interviewet omhandler da også et arbejdsmiljø,

der i de senere år synes mere stressfyldt. Som tidligere citeret, kan man berette om lærere, der overvejer, hvorvidt de skal gå af tidligere på grund af de omvæltninger, der følger af reformen. Flere af inspektorer refererer til arbejdsmiljøundersøgelser på skolen. Bl.a. på baggrund heraf siger en inspektor:

Det, jeg får ud af den, er, at mange kolleger føler sig stressede, fordi de føler sig utilstrækkelige, at de er usikre på, om de er gode nok og om de kan følge med. Det er egentlig det, der er stressfaktoren – ikke det, de faktisk laver, men usikkerheden ...

– og netop usikkerheden tiltager, når rutiner nedbrydes. Denne grundlæggende usikkerhed får mange udtryk. Såvel rektorerne som inspektorerne på de forskellige skoler taler (også med udgangspunkt i arbejdsmiljøundersøgelserne) om et behov for ros, der tilsyneladende er så udtalt, at det kommer bag på dem – jf. det følgende citat:

Helt banalt kan vi mærke hos os, at lærerne efterlyser at blive rost ... Altså det er ikke min natur, for jeg synes [...], hvis man laver sit arbejde, og man synes det er godt, det man laver, så er der ingen grund til at nogen går rundt og skamroser det. Men lærerne tørster faktisk efter at blive rost for, hvad de foretager sig. Og det bunder, så vidt vi kan se, i en eller anden form for usikkerhed ...

– og såvel rektorer og inspektorer synes at have talt om, at man i det mindste må sørge for ikke at forsømme den almindelige, daglige kontakt med lærerne.

Inspektorernes vinkel på denne problemstilling nuancerer rektorvinklen. I rektorinterviewene var der i højere grad en tendens til at omtale sådanne problemer som modstand i systemet. Vi vil mene, at det har konsekvenser for ledelsesrollen i udviklingsstrategien i almindelighed, jf. hvad vi tidligere kort har omtalt som tæt på-ledelse, ligesom vi mener, det kan føre til overvejelser vedrørende inspektorrollen i særdeleshed. Disse overvejelser skal vi vende tilbage til i henholdsvis kapitel 3 og 4.

2.5 Afsluttende

Undersøgelsens interview er i de ovenstående afsnit behandlet relativt tekstnært. De skal udgøre den empiriske dokumentation for den videre undersøgelses temaer, på den måde kvalitative metoder med et begrænset antal interviews nu engang kan fungere som dokumentation. Vi vurderer, at de temaer, vi behandler i kapitel 3, opstår som en slags 'resonans', dels grupperne imellem (på trods af interviewpersonernes forskellige iagttagelsespositioner), dels i interviewpersonernes forholden sig til de fokuspunkter, vi har redegjort for i kapitel 1.

Det er vores vurdering, at der i interviewene gives udtryk for en fælles opmærksomhed på ikke blot et øget, men også et forandret udviklingspres, der er mere omfattende og derfor i højere grad kan gøre krav på betegnelsen skoleudvikling på niveau af hele organisationen, end det tidligere har været tilfældet. Vi kan også se en noget forskellig vurdering af dybden af denne udfordrings konsekvenser, hvad der i sig selv ikke er spor overraskende. Både lærere og ledere giver udtryk for, at forandringer af denne type synes at 'stikke dybt' og derfor også har betydning for arbejdsmiljø og klima på arbejdspladsen. Både omfang og dybde udgør således nye vilkår for ledelse.

I det følgende kapitel skal vi derfor dels karakterisere en afgørende forandring i den politiske omverden, der er gymnasiets, og dels skal vi analysere forventelige, organisations- og praksisbegrundede vanskeligheder i den tilpasningsproces, gymnasiet skal til at foretage sig, før vi nærmer os konsekvenser for ledelsesrollerne.

3. Nye krav, nye balancer. Analyse af temaer i materialet

På baggrund af interviewene synes fire væsentlige temaer at rejse sig med henblik på en dybere identifikation af den udfordring, skoleledelserne står over for. Afsnittet her vil videre analysere disse temaer med henblik på at sætte dem ind i en mere teoribaseret, analytisk sammenhæng.

For det første gælder det en analyse af det uddannelsespolitiske skift, de nye reformer er et udtryk for. Der er efter vores vurdering her tale om et afgørende skift i dansk uddannelsestradition, som antydningssvis formuleres i nogle af interviewene og indirekte kommer til udtryk i andre. Netop fordi der er tale om et traditionsbrud, er det vigtigt, at ikke mindst skolelederne er i stand til at identificere det som et sådant for at kunne håndtere det i den løbende diskussion.

For det andet gælder det en mere organisationssociologisk baseret analyse af en række problemstillinger, man må forvente dukker op ved konfrontationen mellem det forandrede udviklingspres og det type organisation, gymnasiet udgør. Organisations- og ledelsesmæssig indsigt i skoleledelse er i de danske gymnasieskoleledelser af meget forskellig karakter og på forskelligt niveau, ofte med et stort islæt af det autodidakte og handlemæssigt karakteriseret ved det intuitive. I en situation med større forandringspres kan man frygte for enten ledelsesmæssig handlelammelse eller kritikløs import af problemløsende opskrifter, der i for ringe grad anerkender forskellen på organisationers art og aktøradfærd. Temaet vil vi behandle i to dele: dels ved en analyse af problemfelter i mødet mellem det særlige i netop den type udviklingspres, gymnasiet i øjeblikket konfronterer, og gymnasiet set om en særlig type organisation, professionsorganisationen; dels ved en analyse af den særlige type arbejdsprocesser, der er kendetegnende i gymnasiets kerneydelse,

undervisningen. Flere forskere hæfter sig ved, at sådanne ydelsers indlejring i en særlig relation mellem 'professionel' og 'klient' rejser specielle problemstillinger i forbindelse med forandring. Vi finder, sådanne to analyser kaster lys over en vigtig del af temaet inert i forbindelse med forandring, men også over den oplevelse af et pres-set arbejdsmiljø, som lærere og ledelsespersoner beretter om. Begge temaer er fremtrædende i interviewene og er et problemfelt, der af mange grunde må påkalde sig stor ledelsesinteresse.

Endelig behandler vi nogle registrerede udviklinger i ledelsesrollerne i gymnasiet. Som vi var inde på i rapportens første kapitel, slår moderniseringen af den offentlige sektor i stigende omfang igennem også (efterhånden) på gymnasieområdet. Både amt og ministerium synes på vej til at indtage nye roller. For mange gymnasier betyder det mere aktive interesser i henseende til krav og forventninger til skoleudvikling, hvilket tillige indebærer nye træk i ledelsesrollerne.

3.1 Mellem didaktik- og curriculumtradition

Vi har tidligere beskrevet, hvordan *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* kan forstås som programmet, der ud over at være forløber for *Gymnasireform 2005* er begivenheden, hvor kompetencedagsordenen rykker ind i ungdomsuddannelserne (se afsnit 1.2). Vi beskrev endvidere, hvordan kompetencedagsordenen kan ses som forankret i en ny økonomi- og vidensforståelse med rødder i globaliseringsdiskussionen. Endvidere konstaterede vi, at det udviklingspres, som kompetencedagsordenen afsætter på uddannelserne, var afgørende nyt på en række punkter. Spørgsmålet om kompetenceudvikling fokuserer specielt på undervisningsaktiviteterne og har specielt indflydelse på undervisningens organisatoriske niveau og derfra – fra de aktiviteter, der foregår i kerneydelsen – rækker konsekvenserne længere op i skolens organisationsstruktur, bl.a. i henseende til nye strukturer for samarbejde. Men også kulturelt er der tale om et skift i den danske gymnasieskole. Kulturelt indadtil i institutionen gælder skiftet normerne for sammenhængen mellem undervisning, lærer og skole-organisation. Vi så det grebet af én af rektorerne, der talte om, at udviklingsprojektet for ham at se lige så

meget var et organisationskulturelt projekt, som det var et projekt om fornyelse af elevernes undervisning – et organisationskulturelt projekt, hvor læreren fra at være fagprofessionel (tillige) skulle være organisationsprofessionel (se s. 48).

En klarere forståelse af dette skift i skolernes institutionelle omverden, og hvad det betyder for skoleledelse, forudsætter en beskrivelse af to traditioner i uddannelsestænkning, den amerikanske curriculumtradition og den Vest- og Nordeuropæiske didaktiktradition.

I curriculumtraditionen, som den kendes fra USA, har hovedintressen angående uddannelsen været organisatorisk. Traditionen har, skriver uddannelsesforskeren Ian Westbury, (Westbury 2000) frem for alt set det som hovedopgaven at opbygge skolesystemer styret af undervisningsplaner – dvs. planer for uddannelsen forstået som manualer. I denne traditions styringsopfattelse sker uddannelsesmæssige fornyelser ved styring fra centralt hold gennem de nationale programmer, der udtrykker den politiske vilje. Undervisningsplanerne består af skabeloner for indhold og metoder, der skal lede, dirigere og kontrollere aktiviteterne i klassen i en skole eller et skolesystem helt frem til den daglige aktivitet. Planerne er i overensstemmelse med og formidler de mere åbne målkategorier, som man finder på det nationale niveau. Men det er desuden en vigtig opgave for de lokale myndigheder at udmønte disse mål via offentlige drøftelser med henblik netop på det lokale områdes skole eller skolesystem. Der er dermed overladt et råderum, der skal sikre lokal, demokratisk involvering. Omvendt er det så de lokale myndigheders ansvar, at de lokale bestemmelser afspejler de nationale undervisningsplaner. Den lokale tolknings referenceramme skal fremgå tydeligt og undervisningsplanerne skal være udformet så detaljeret, at det lokale samfund finder uddannelsesaktiviteterne transparente og derved demokratisk forankret – borgerne skal kunne se, hvad man får. Læreren har ansvaret for, at den konkrete undervisning er i overensstemmelse med disse planer. Metaforer i retning af læreren som tekniker eller implementator og formidler trænger sig på.

I den tyske didaktiktradition, sådan som den især er kendt fra den tyske gymnasietradition, indtager læreren en noget anden rolle. Læreren er her set som en professionel med stor autonomi, og de statslige læreplaner beskriver kun i ringe omfang indholdet for undervisningen. Det er underforstået, at læreren som professionel fagligt

uddannet person vil føle sig forpligtet ikke blot på traditionens kanon i tilstrækkeligt omfang, men også det bagvedliggende dannelsesideal. Til gengæld har læreren hvad undervisningen angår et langt større individuelt råderum – han er ikke, som i curriculumtraditionen, blot er den, der neutralt udfører de demokratisk udmøntede planer, men arbejder under ansvar for (hans professionelle fortolkning af) dannelsesidealet. Stoffet, han vælger, er udtryk for hans fortolkende praksis i relation til dannelsesidealet. Derfor ses uddannelsens curriculum heller ikke som et styringsredskab. I didaktiktraditionen udstyrer lærerens uddannelse læreren med forudsætningerne for autonomt at beslutte undervisningens *hvad, hvordan og hvorfor*. Det er de tre essentielle spørgsmål i relation til hans konkrete undervisning, sådan som han vurderer behovet i relation til netop de elever, der udgør hans klasse, under ansvar for de mere overordnede formål og mål. Når central uddannelsesstyring kommer på tale i form af curriculumændringer, sker det i denne tradition ved større reformer. Den øvrige tilpasning eller udvikling sker i det omfang, læreren på baggrund af sin professionsindsigt vurderer, at forandringer skal ske, så de overordnede dannelsesmål bedre kan nås.

Lærerprofessionalitet opfattes således temmelig forskelligt. I curriculumtraditionen betones ansættelsesforholdet – læreren som *ansat i en organisation, der leverer offentlige tjensteydelser*. Betegnelsen professionel står ikke stærkt, og læreruddannelse omtales i betydningen 'training'. Læreren opfattes i nogen grad som højtuddannet og specialiseret tekniker, der via sin metodiske uddannelse, ved hjælp af sin pædagogisk-psykologiske og pædagogisk-sociologiske indsigt er i stand til at motivere eleverne til uddannelsen. Han er uddannet eller trænet til at implementere et bestemt curriculum og efteruddannes ved større curriculumændringer – hans uddannelse certificerer ham så at sige til en bestemt ydelse. I didaktiktraditionen *knytted læreren til kategorien de professionelle* som fx læger og advokater. Der er tale om en akademisk uddannelse, som lægger op til stort råderum for det professionelle skøn. Lærerens forvaltning af undervisningen er først og fremmest forpligtet på dannelsesidealet, som læreren så at sige socialiseres til gennem den langvarige uddannelse og den kraftige selvkontrol, det professionelle miljø udøver, og som han også dannes af gennem den filosofisk og nyhumanistisk orienterede uddannelse.

Traditionerne orienterer sig således forskelligt, konstaterer Westbury. Curriculumtraditionen henvender sig til 'systemet' og dets behov i videre social og kulturel betydning. Som sådan ses læreren som sagt som ansat i en særlig organisation, der leverer særlige ydelse. Didaktiktraditionen henvender sig i højere grad umiddelbart til eleven i uddannelsen – transformationen af det faglige til en undervisning, der afspejler dannelsesidealet for netop denne klasse, disse elever. Som sådan ses læreren som professionel og som ansvarlig over for sin profession og dennes forvaltning af centrale, samfundsmæssige værdier. Men derved afspejler de to traditioner også deres historiske udspring. Curriculumtraditionen udspringer af behovet for masseuddannelse i de stærkt etnisk heterogene amerikanske storbyer i forbindelse med industrialiseringen. Didaktiktraditionen knytter sig til uddannelse af borgerskabets børn før industrialiseringen i Tyskland, det vil sige i en mere traditionel og homogen kulturel kontekst. I curriculumtraditionen er målet da også beskrevet som samfundsmæssig kvalifikation, hvor det i didaktiktraditionen angår traditionsovertagelse eller -forvaltning.

Som traditionerne her er beskrevet, fremstår de som to yderpunkter. Den danske gymnasietradition med det både dannende og kvalificerende formål placerer sig her imellem, men præges dog meget af den tyske didaktiktradition. Det gælder ikke mindst synet på læreren. Ganske vist spiller faglige traditioner ind som forskelle på dette punkt, men generelt opfattes den akademisk uddannede danske gymnasielærer mere som fagprofessionel end som 'implementator' af undervisningsplaner. Hans langvarige uddannelse har givet ham forudsætning for relativ høj autonomi i valget af stof og i fortolkningen af fagets væsentlige problemstillinger, selvfølgelig under ansvar for bekendtgørelse og fagbilag. Også metoden har han haft frie hænder til, når blot den kunne forsvares som hensigtsmæssig i henseende til fagets mål. Fagbøger og undervisningsmateriale i øvrigt godkendes ikke centralt. Resultatkontrol af undervisningen i form af standardiserede tests er minimal. Læreren er traditionelt underlagt ringe kontrol, og eksamensformerne i den danske gymnasieskole giver generelt lærerne stor indflydelse på resultatkontrollen.

Tilhørsforholdet til didaktiktraditionen udfordres imidlertid omkring årtusindskiftet – ikke nødvendigvis sådan, at man bevæger sig over i curriculumtraditionen, men måske nok til en tredje position,

der på visse punkter er inspireret heraf. Og denne har implikationer for lærernes og ledernes forståelse af deres arbejde, fagtradition og systemtilhørsforhold.

Intet tyder på, at gymnasiet er på vej til den detailstyring af undervisningen, der kendetegner det amerikanske system. Nærmest tvært imod synes man at øge målstyring og styring ved brede rammer og dermed fjerne sig fra indholdsstyringen. Væsentligt er imidlertid begrundelsen for de afgørende nyskabelser i reformen. Med deres forankring i de ændrede vilkår for reproduktionen af det danske samfund (ny, vidensintensiv produktion og derigennem en vidensafhængig økonomi – kompetencedagsordenens ræsonnement, se afsnit 1.2), betegner reformen således en kvalifikationsorienteret modernisering af uddannelsen. Det bliver tydeligt i Uddannelsesstyrelsens udmøntning af *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* og den argumentation, man dér etablerer i relation til kompetenceorienteringen af pædagogikken. Denne opkobling på samfundets kvalifikations- eller kompetencebehov betyder en forandring i synet på læreren, som forskyder sig i retning af den organisationsansatte. Læreren har selvfølgelig altid skullet handle under ansvar for skolens eller uddannelsens samlede målsætning, men dette element er nu stærkt understreget. Forskydningen så man omtalt af én af rektorerne, der i interviewet siger, at man på den pågældende skole efterhånden ser skolens udviklingsprojekt mere som et samlet kulturelt udviklingsprojekt, der ikke mindst angår forandringen af lærernes selvforståelse – fra fagprofessionel til organisationsansvarlig (se s. 48). Forandringen træder også frem i interviewet af de to undervisningskonsulenter. Her anfører man, at hensigten med *Udviklingsprogrammet* var at understøtte »en ændring fra den fagorienterede og også udviklingsorienterede lærer til den skole- og institutionsorienterede«. På spørgsmålet om *Udviklingsprogrammet* markerer en kraftigere politisk styringsvilje, svarer man ja til, at man kraftigere markerer nogle mål for retningen, men nej til, at der er tale om detaljeret styring. Men man konstaterer, at »Der skal en markering centralt fra med en udvikling i en sådan retning, for at man kan flytte nogle skoler. Ellers står rektor alene i sin ledelse«, og man anfører, at program-strategien ikke er en enig svale: der vil komme en række programmer (se s. 29). På denne vis er der tale om en udvikling i retning af curriculum-traditionens mere centraliserede styringsfor-

ståelse, der dog samtidig er tydeligere forankret i det demokratiske system – bort fra den professionsbegrundede autonomiopfattelse.

Også det større råderum med hensyn til lokale profiler kan ses som en udvikling i den retning – en udvikling, der dog løber sammen med decentraliseringstrenden i moderniseringen af den offentlige sektor i øvrigt. Med det større råderum lægges der – som i curriculumtraditionen – op til på én gang større lokal responsivitet og større involvering af institutionens brugere. Samtidig overtages til en vis grad den kompensatoriske mekanisme for decentraliseringen som også kendes fra curriculumtraditionen, nemlig i form af øget vægt på resultatkontrol. Undervisningskonsulenterne taler således om nødvendigheden af øget bevidsthed om kvalitetssikringssystemer. Igen er det dog vigtigt at understrege, at til trods for, at didaktiktraditionen udfordres af elementer i curriculumtraditionen, er der ikke tale om en simpel pendulsvingning mellem de to positioner. Den øgede kontrol sker ikke i form af øgede anvendelse af centralt stillede tests – sådan ser det i hvert fald ikke ud i skrivende stund. Kvalitetssikring i øvrigt forstås lige så meget i retning af institutionens selvevaluering, dens evne til løbende refleksion over, hvad man vil og dokumentation af, om man bevæger sig i den retning (se fx *Kvalitetsudvikling i gymnasiet*, Undervisningsministeriet 2001). Momen- tet af 'læreren som implementator' øges – ikke af programmer, der omsættes i manualer for undervisning, men derimod i forvaltningen af en pædagogisk mål- og rammestyring, hvor udmøntningen skal foregå på niveau af 'skolen som strategisk enhed'. Derved stilles større forventninger til lærere og skoleledere, om – med den ene af undervisningskonsulenternes ord – »at fange indikatorerne« og udfylde rammerne (se s. 30).

Når en af de interviewede rektorer med henblik på ministeriet beklager tabet af en seriøs samarbejdspartner og en anden rektor taler om en øget énvejskommunikation, er det i dette lys såvel en præcis som en upræcis beskrivelse (se s. 53). Den nye position, som den ministerielle forvaltning er i færd med at etablere, fjerner sig fra den (regel-)styringsform, der – trods det traditionelle tilhørsforhold til didaktiktraditionen – var et tidligere kvalitetskendetegn. Denne form var sags- og hændelsesorienteret – groft beskrevet 'fejlfindingsorienteret', og i den forstand er det rigtigt, at skolelederne oplever et tab af en samarbejdspartner. Tager vi fortsat bestik af denne udvik-

ling, vil den ministerielle gymnasieforvaltning sikkert for fremtiden markere sig tydeligere som den, der udstikker mål for udviklingen – også mål, der har konsekvenser længere ind i institutionens aktivitetsformer, end der har været tradition for tidligere. Derved er det på den anden side rigtigt, at der er tale om øget envejskommunikation, en tydeligere styringsvilje. Samtidig vil råderummet for, hvordan målene opfyldes, dog på en række områder være større, og man kan forestille sig, at ministeriet fortsat, som eksempelvis set i forbindelse med *Udviklingsprogrammet*, vil opfordre skoler til aktiv medvirken i, hvordan rammerne eksempelvis kan udfyldes. På disse vilkår vil der stadig være plads til dialog.

For lærere og ledelser er der dog tale om et markant kulturelt skift. Læreren mærker det især ved den øgede vægt på underviseren som organisationsmedlem, der afgiver dele af sin autonomi hvad angår undervisningens *hvad*, *hvordan* og *hvorfor* (der i højere grad skal samtænkes med organisationens mål) og ved et øget løbende udviklingskrav, der ikke er initieret først og fremmest af udviklingen i det enkelte fag, men som alligevel har konsekvenser for udøvelsen af hans lærerfaglighed.

I denne rapport er det dog især kravene til ledelsesdelen, der er i fokus. Ledelsen vil mærke overgangen i form af et øget udviklingspres, der orienterer sig mod det pædagogiske. Der vil ved denne forskydning stilles større krav til den ledelsesmæssige pædagogisk-faglige indsigt i form af at aflæse udviklingsretningen ('fange indikatorerne', jf. ovenfor) og diagnosticere den pågældende organisations status forhold hertil. Det vil være forudsætningen for at kunne oversætte de pædagogiske udfordringer til lokale opgaver. Endvidere vil kravene øges til den ledelsesmæssige kunnen, der består i at kunne engagere medarbejdere i en mere samlet eller koordineret udvikling af praksis, end det har traditionelt har været tilfældet på forsøgs- og udviklingsområdet i det almene gymnasium. Det er en dilemmafyldt opgave, dels af historiske grunde, fordi engagementet også skal omfatte lærere, som er socialiseret i en tradition, hvorfra den nye udvikling vil kunne anskues som utidig indblanding i det professionelt baserede skøn; dels fordi der – af funktionelle, tekniske grunde – stadig må overlades de professionelle et stort rum for individuelt skøn, hvis deres opgave skal lykkes tilfredsstillende. Det sidste dilemma er et tema, vi yderligere vil behandle i det følgende.

3.2 Professionsorganisationen som organisationsform

I interviewanalysen fremgår flere steder et forhøjet konfliktniveau blandt lærere og ledelse og blandt lærerne indbyrdes, der kan ses som en af følgerne af det udviklingsforløb, de pågældende gymnasier er indgået i. Specielt synes det nye, henholdsvis stærkt øgede koordinationsbehov at volde kvaler – det opleves som tab af autonomi og den metodefrihed, der indgik heri. Rektorer melder om lærere, der er vanskelige at fastholde i henseende til organisationens samlede mål for projekterne, og rektorer og inspektorer er meget bevidste om en temmelig stor ændring af ledelsesopgaven de senere år.

Afsnittet analyserer dette som et udtryk for aktørernes – her skoleledernes og lærernes – erfaring, som den er præget af en bestemt organisationsstruktur, der imidlertid nu er under udfordring. Det er tesen, at flere af de oplevelser, som lærere, inspektorer og rektorer kan berette om som problemstillinger i forbindelse med den skoleudvikling, man har igangsat, således kan føres tilbage til en organisationsstruktur, der har vanskeligt ved at håndtere ikke udvikling i al almindelighed, men måske netop den type udvikling, der er essentiel i disse projekter. På den anden side er det netop grunden til, at de pågældende skoler er udvalgt til at indgå i denne undersøgelse, idet projekterne opfattes som eksemplariske i forhold til det udviklingspres, reformerne i disse år er udtryk for.

Den amerikanske organisationsteoretiker Henry Mintzberg har på baggrund af en syntesedannelse af tidligere organisationsforskning fremsat en række teser om sammenhæng mellem organisationers omverden og deres struktur (fx Mintzberg 1983, Mintzberg og Quinn 1991). Ganske vist er Mintzbergs mere normative hovedsigte nok i dag udsat for nogen kritik – at man ved en teknisk omverdensanalyse så at sige vil kunne bestemme den strukturform, der har bedst chancer for at overleve. Stadig er Mintzbergs beskrivelser af logikken i strukturformen efter vores vurdering velegnede til at beskrive en række grundtræk i mange organisationstyper, opfattet som et muligt og nærliggende svar på forskellige omverdenstypers problemstillinger. Den strukturform, vi her skal beskæftige os med, kaldes professionsorganisationen.

Mintzberg tillægger kompleksiteten af organisationens opgave en afgørende betydning. Den er nemlig i generel forstand bestem-

mende for to grundlæggende elementer i organisationsstrukturen, arbejdsdeling og koordination. I nogle organisationsformer er det muligt at forenkle og dermed effektivisere arbejdsprocesserne ved opsplitning, som det kendes fra traditionel industriel fremstilling. Koordination kan derfor foregå ved at standardisere processer, eksempelvis langs et samleband. Hvis nu produktionsgenstanden har en egenart, så en sådan standardisering af processer *ikke* lader sig gøre som et bærende princip (som det er tilfældet i god undervisning), vil det stille særlige krav til arbejdskraftens kvalifikationsniveau. Dette er helt afgørende for professionsorganisationen. Som også navnet angiver, er det en organisation af højtuddannede ansatte. Koordinationen foregår i denne struktur på en anden måde – man dækker udførelsen af opgaven ind ved at ansætte specialister, professionelle. Arbejdet specialiseres stærkt i den horisontale dimension, men vertikalt i organisationsstrukturen findes der ikke tilsvarende funktionsspecialisering. Sagt med andre ord er professionsbureaukratiet kendetegnet ved en ringe udbygget ledelsesfunktion, fordi den professionelle forventes, som specialist, at være den, der har den største indsigt på sit område. Standardisering sker i stedet ved erhvervelsen af en bestemt faglighed, hvilket ofte foregår i andre professionsorganisationer, universiteter o.l. Allerede derved antydes to træk ved denne organisationstype, der har betydning for styrings- og kontrolmekanismerne, nemlig for det første de fagprofessionelles tilknytning til andre professionsbureaukratier eller faglige netværk uden for den pågældende organisation (uddannelsesinstitutioner, faglige sammenslutninger o.l.), og for det andet princippet om skønsomhed og dermed faglig autonomi. Samtidig antydes et trivielt konfliktpunkt mellem ledelse og professionelle, når styringsbehov øges i forbindelse ønsket om at ændre professionsorganisationers opgaveløsning. Mintzberg påpeger fristelsen til i sådanne situationer at overføre opskrifter fra mere konventionelle fremstillingsvirksomheder med de styringsmekanismer, disse indeholder, men ofte vil man dér se konflikter opstå i relation til de fagprofessionelles også funktionelt begrundede autonomi.

Professionsorganisationers produktion er vidensbaseret. Derfor er den professionelle arbejdskerne et nøgleelement i organisationen i en helt anden forstand end fx i traditionelle, industrielt fremstillende foretagender. Af samme grund vil der være en kraftig ledelsesmæs-

sig decentralisering til det udførende led, som tendentielt reducerer ledelsens faktiske magtmæssige råderum. Især det administrative ledelsesaspekt vil være fremherskende i den klassisk professionsorganisation – ledelsens funktion er i relation til den rent tekniske opgaveløsning først og fremmest at tilvejebringe af vilkårene for, at de professionelle bedst muligt kan udøve deres fag. Det gør ledelsen ved at affjedre for kraftige interessentpres, der kan anfægte de professionelles autonomi og råderum, og ved at tilvejebringer ressourcer. Indadtil er ledelsens funktion først og fremmest at afhjælpe forstyrrelse, opstået på de interne grænser mellem de professionelles specialiserede faglighed samt i spørgsmål om ressource- og aktivitetsfordeling. Derfor vil den professionelle i professionsorganisationen typisk stå i et karakteristisk dilemma med hensyn til ledelse: på den ene side regner han faktisk ikke den administrative funktion for noget særligt; på den anden side er han dybt afhængig af, at den fungerer, fordi et manglende administrativt underlag ellers vil underminere muligheden for at realisere den fagligt baserede opgaveløsning. Omvendt vil ledelsen ofte stå i et dobbelt forhold til de fagprofessionelle: på den ene side er ledelsen dybt afhængig af, at de fagprofessionelle har de bedste muligheder for deres opgaveløsning. På den anden side vil der ofte være en tendens til at ynke dem en smule for deres mangel på fx økonomisk eller anden administrativ realisme eller disciplin. På denne måde slår *to konkurrerende ressourcerationaler*, der kendetegner denne organisationstype, igennem. Legitimitet knyttet til faglighed, den fagligt set mest forsvarlige opgaveløsning, vil til tider stå skarpt over for den legitimitet, der er knyttet til ressourcer (og i øvrigt til den formelle magt som udøver af en demokratisk vilje, der er uddelegeret en leder af en offentlig organisation – et aspekt, som Mintzberg underbelyser). Dette problem vil være latent til stede som en trussel om dekobling mellem arbejdskerne og ledelse. Traditionelt søges det ifølge Mintzberg løst ved, at ledere af professionsorganisationer rekrutteres blandt de professionelle.

Skønt processerne, som oven for nævnt ikke lægger op til standardisering, er professionsorganisationers ydelser er kendetegnet ved en særlig kvalitetsmålestok, der er omfattet af standardisering. Herved adskiller organisationstypen sig fra fx forsknings- og udviklingsenheden, hvor det drejer sig om kvalitet i betydningen innovation, det unikke produkt. Opgaveløsningen i professionsorganisationen

har et vist repetetivt islæt – et treårigt gymnasieforløb skal, trods klassernes forskellighed, føre frem til et bestemt niveau etc. På den måde kan professionsbureaukratiet med erfaringen perfektionere ydelsen. Dets ydelser er derfor også – sammenlignet med eksempelvis udviklingsenheden – relativt prisbillige, fordi man kan udvikle bestemte programmer, hvorefter opgaverne løses. Mintzberg kalder den særlige proceslogik, der kendetegner denne strukturform, for *pigeonholing* – de konkrete og varierede tilfælde tilpasses de standardiserede rutiner eller 'rum' i dueslaget. Processen er, kunne man sige, en proces præget af diagnosticering og kategorisering. Dette er vigtigt at forstå med henblik på professionsorganisationers reaktion på udviklingspres, for de standardiserende ydelser – ensartetheden og kvaliteten – er et gode, der imidlertid kan sættes under pres, når den organisationens omverden dynamiseres.

Professionsorganisationen vil søge at tilpasse sig en forandret omverden ved så at sige at forstærke sin *pigeonholing*-logik. Det kan foregå på to måder. For det første søges den nye kompleksitet imødegået ved nye kombinationer af de eksisterende rutiner. Dette vil nemlig ikke ændre på den grundlæggende arbejdsdeling. Ændringer af den grundlæggende arbejdsdeling er så vanskelig i professionsorganisationen, fordi den er knyttet så tæt til en (via den grundige uddannelse) langvarigt indsocialiseret faglig identitet. For andet: i det øjeblik denne strategi ikke slår til vil professionsorganisationen typisk søge at opfange forandringen ved knopskydning, dvs. i form af yderligere specialisering. Dette fastholder ekspertopdelingen, princippet om den standardiserede faglighed og vil umiddelbart være det enkleste, fordi man i strukturen mangler erfaring med at koordinere ved gensidig tilpasning. Begge tendenser ses i gymnasiet: det er langt lettere at udbygge med et nyt fag (samfundsfag, design etc.), der blot kræver ny uddannelse eller specialisering evt. af allerede ansat personale, end det er at etablere egentligt tværfagligt samarbejde mellem lærerne – her opstår allehånde uafklarede ekspertisespørgsmål. Det ses også i tendensen til fagliggørelse af initiativer, der i princippet er tværgående – forsøg med 'personlig kompetenceudvikling' etc. bliver til særlige moduler, programmer til introduktionsundervisning skilles ud som et modul og kommer til at bestå af kombinationer undermoduler (en grammatikblok, en tekstlæsningsblok etc.), der kan kobles til

kendte rutiner, som faglærerne har erfaring med og efter tur kan have ansvar for.

Man kan ikke som et generelt faktum hævde, at fagbureaukratiet er specielt forandringstrægt, men man kan i dette strukturelle lys forstå, hvorfor *bestemte typer* af forandringspres – nemlig dem, der ikke uden videre kan opfanges af den særlige procestype *pigeonholing* – forekommer svært håndterlige eller i hvert fald ringe understøttet af strukturen. I disse tilfælde viser en række løse koblinger i strukturen sig som en særlig ledelsesudfordring.

Tre indbyrdes delvis sammenhængende forhold, der ligger som latente konfliktområder i professionstunge organisationer, vil gøre det vanskeligt at manøvrere i forbindelse med udviklinger, der går på tværs af *pigeonholing*-prægede processer. Det vil for det første gælde den professionelles orientering. Der vil være en tendens til, at den professionelle vil orientere sig mod faget eller professionen måske snarere end mod udviklingsmålene for den samlede organisation, og mod klienterne, her eleverne (det sidste vi vil beskrive yderligere i afsnit 3.3) For det andet kan der opstå problemer i spørgsmålet om opgaveløsningens effektivitet. På grund af de to konkurrerende rationaler for kvalitet – det administrativt økonomiske og det faglig-etiske – vil forandringer lægge op til nye balancer her imellem, som vil sætte nye diskussioner i gang blandt de professionelle om kvalitetsforbedring henholdsvis tab i forbindelse med forandringen. Dette problem er særdeles nærværende i debatten gymnasielærerkredse – i de faglige tidsskrifter og i Gymnasieskolernes Lærerforenings blad *Gymnasieskolen*. For det tredje spørgsmålet om kontrol og ansvar. I en periode med omstilling vil det formaliserede ansvar og behovet for kontrol, der samler sig hos ledelsen, ofte veje tungere, ligesom der både som følge af omstillingen og dermed rutineopbruddet, men også som følge af selve projekternes art vil være større behov for ledelsens koordinerende funktion. Det vil konflikte med de professionelles funktionelt begrundede krav om autonomi. Dette tema er genkommende i interviewene, se kapitel 2.

Gymnasiereformen og de udviklingsprogrammer, der sættes i værk i forbindelse med denne, indeholder en række intentioner, der – hvis de skal realiseres – går på tværs af de ordinære processer i professionsorganisationen. Kompetencedagsordenen sætter fagligheden i spil på en ny måde, hvor det tvær- og overfaglige fremhæves, hvil-

ket har konsekvenser for både arbejdsdeling og koordination. Dette behandlede vi i afsnit 1.4. Man må derfor forvente, at problemfelter som de omtalte vil opstå som udfordringer for skoleledelserne – og interviewene synes at underbygge det.

I en tidligere undersøgelse, en evaluering af årsnormsforsøgene under *Udviklingsprogrammet* sammenfattede man i et lignende lys disse problemfelter som en række spørgsmål til nærmere overvejelse i den lokale skoleoffentlighed (Damberg, Knudsen, Rasmussen og Raae 2000). Spørgsmålet om faglighedsbegrebet, om det kollegiale samarbejde samt om den ændrede ledelsesrolle blev her trukket frem. Vi refererer til denne opdeling i det følgende.

Fagligheden. Den grundige faglige uddannelse er som sagt et karakteriserende forhold for arbejdskernen. De ansattes fagkyndighed er i gymnasiet i vidt omfang standardiseret inden ansættelse. Fagligheden vil ikke blot være et rent intellektuelt eller kognitivt fænomen – i kraft af den lange uddannelses socialiserende virkning vil fagligheden være en del af den professionelles identitet og umiddelbare handletilbøjelighed. Spørgsmålet om kompetencetænkningens ny-faglighed kan opleves som forandring, der ikke blot udløser en videnskabsmæssigt behov, men tillige en usikkerhed og en konflikt mellem, hvad man socialiseret ind i og opfatter som værdifuldt i henseende til faglige standarder, og nye standarder, sat af organisationen (og ikke faget). Især inspektorerne syntes opmærksomme herpå og på det pres, det lagde på arbejdsmiljøet (se s. 64). Ny-faglighed er dermed noget, der stikker dybere – også et identitetsmæssigt anliggende. Som vi skal komme tilbage til i afsnit 3.3, har undersøgelser vist, at først i det omfang lærere faktisk behersker nye rutiner, kan man gå ud fra 'ejerskab' til projektet.

Dette er for vigtigt et problemfelt til, at ledelsen kan blande sig uden om. På skoler, hvor projekterne var omfattende og indgribende i lærernes praksis, er ledelsen da også indgået i faggruppesamtaler, hvor faggruppens mål løbende diskuteres (se fx s. 49). Det kræver, om ikke nødvendigvis enkeltfaglig indsigt, så dog i det mindste pædagogisk og generel fagdidaktisk indsigt af lederne.

Det kollegiale samarbejde. I professionsorganisationer er den enkeltes råderum af funktionel betydning. Det gælder også for læreren, der om

nogen er underlagt et vilkår, hvor der skal tages situationsbestemte beslutninger. Tæt lærersamarbejde er derfor vanskeligt og ikke kun et spørgsmål om harmløs omlæring – slet ikke ved processer, der åbenbart er så persontilknyttede som undervisning (et forhold, vi udbygget analysere i det følgende, afsnit 3.3). I kapitel 2 sås, hvordan især et af udviklingsprojekternes samarbejdsdel aldrig blev gennemført, fordi opgaven tilsyneladende kunne løses uden. Her tegner der sig med den forestående gymnasiereform en anden nødvendighed. Ved et forventeligt øget indslag af tværfagligt samarbejde i studieretningerne, ved almen studieforbereelse gennem alle tre år osv. synes lærersamarbejdet i højere grad at være funktionelt begrundet i bestemmelserne for pædagogiske opgaveløsning. Dette er i modsætning til mange tidligere lærerteamdannelser, der kunne være bundet op på opgaver, som måske ikke så meget handlede om det faglige. Lærersamarbejdet kan opleves som en styrke (teamfællesskabet over for fx en vanskelig klasse), men den gensidige afhængighed kan også opleves som en belastning, hvad kapitel 2 refererede til eksempler på (se s. 40). Men fordi samarbejde er en vanskelig ting i den traditionelle professionsorganisation og sikkert fortsat vil være det, og fordi samarbejdet nu er en mere direkte koblet til den undervisningsmæssige opgaveløsning, bliver den en nødvendig ledelsesopgave. Vi har nævnt, at det øgede samarbejde også synes at betyde et øget konfliktniveau. Her finder man givetvis væsentlige årsager til lærernes oplevelse af stress og behovet for ros – det generelle forhold, vi har omtalt som 'tæt på-ledelse': En mere coachende og responsgivende ledelsesindsats vil her være oplagt. Man så da også i det nævnte kapitel, at en af skolerne med de mest indgribende projekter forventer sig en del af teamudviklingssamtalerne (se s. 49).

Ledelse. Gymnasieskolen er som professionsorganisationer flest – en flad organisation med stærkt decentralisering, også efter ledelsesreformen i 1993. Det administrative indslag i den ikke særlig ressourcetunge ledelse (sammenlignet med så mange andre organisationsstrukturer) er traditionelt en relativ stor del af den nødvendige ledelse, hvad der er muligt, når organisationen er rutinebaseret. Men ved den udvikling, man nu konfrontere, vil forholdet ændre sig. Allerede med udviklingsprogrammet knæsattes, at løbende udvikling er en del af fremtidens lærerarbejde, og den aktuelle forskydning mellem

didaktik- og curriculumtradition synes at underbygge dette: man må forestille sig et generelt større udviklingspres i form af løbende programmer. Professionsbureaukratier er som antydnet ofte ledelsesfremmede, men netop ved forandringer, der ikke kan opsuges umiddelbart i den dominerende procestype *pigeonholing* vil ledelsesbehovet være større og givetvis også påvirke ledelsesaccepten. Vi har i kapitel to således citeret en af rektorerne for bemærkningen om, at når »sagerne bliver mere komplicerede [bliver det] mere og mere indlysende nødvendigt for lærerne, at der skal være en ledelse, der får orden på tingene« (se s. 32). Frem for alt bliver ledelsesfelterne flere og anderledes, end skoleledelserne har været vant til. For det første gælder det det pædagogisk-faglige. Vi så i interviewet én af de deltagende rektorer nævne, at han ikke brød sig om at opfattes som én, der så lærerne over skulderen (med hensyn til deres konkrete praksis), og at han begrænsede sin coachende og responsgivende funktion til styregruppen (se s. 33) – først og fremmest roser lærerne ham for hans evne til at skaffe midler til huse. Denne opfattelse står i kontrast til de to øvrige, der beskriver den pædagogisk-faglige ledelse som noget, der bliver vigtigere og vigtigere og sværere og sværere at skille fra personaleledelse. Hvad enten den pædagogisk-faglige ledelse nu nødvendigvis knyttes til rektorrollen eller kapaciteten blot skal sikres i den samlede ledelsesgruppe, viser denne forskel en vigtig udvikling fra den mere traditionelle lederrolle i en professionsorganisation til en ledelsesrolle, der er under opsejling af den strukturhybrid, der tegner sig i forbindelse med moderniseringen af gymnasieuddannelsen. For det andet gælder det spørgsmålet om ledelseslegitimitet. Der vil som følge af det øgede koordineringsbehov være øgede ledelsesopgaver flere steder i systemet. Det vil sætte lyset på den flade organisations 'ledelse blandt ligemænd', den horisontale ledelse.

Flere ledelsesområder vil på den anden side rejse spørgsmålet om ledelsesmæssig prioritering, ledelsesintern strukturering og uddelegering. Dette spørgsmål vil vi tage op i afsnit 3.4.

3.3 Skoleudvikling og spørgsmålet om mening for lærerne

I oplægget til undersøgelsen indgår spørgsmålet om arbejdsmiljø. Især af inspektorinterviewet fremgår, at man bør være opmærksom på, at

projekterne medfører øget belastning i det mindste i forandringsfasen. Det er klart, at dette spørgsmål yderligere trænger sig på, hvis det efterhånden er hypotetisk at tale om en særlig forandringsfase – i den grad krav om løbende forandring modvirker rutinedannelse.

Som nævnt kan det konstateres, at udviklingsprojekterne medfører et øget konfliktniveau. Dette er naturligt. Vi har omtalt en grund hertil, nemlig det forhold, at koordinationsprincippet ændres. Hvor koordinationen for langt størstedelen var givet i det traditionelle professionsbureaukrati – man var ansat som underviser i sine to fag på baggrund af sin eksamen – tyder meget på, at arbejdsdeling og koordination i øget omfang gøres til genstand for løbende forhandling, jf. afsnittene 1.4 og 3.2. Forholdet har dog rødder i det generelle forhold, at kendte rutiner nedbrydes og nye etableres, hvilket generelt øger rolleusikkerheden og dermed de kendte og indarbejdede rollerelationer.

Virningen heraf er naturligvis forskellig. Vi citerede en lærer for sin store tilfredshed med de nye tendenser – »for mig hænger tingene utrolig meget sammen, både skolelinien og min linie og måske hele gymnasielinien i de sidste ti år« (se s. 45). Samtidig kan samme lærer berette om, hvor anstrengende det kan være at være frontløber, fordi det er øretævernes holdeplads, fordi der kan være mange utilfredse kolleger (se s. 41).

Vi skal i afsnittet gå en smule bag det fænomen, der ofte – arrogant, synes vi – præsenteres som 'modstand mod udvikling'. I stedet foretrækker vi at tale om træghed eller inerti som et nødvendigt fænomen, hvis det gælder forandringsprocesser, der skal gå dybere end blot overfladen (og hvis produktive side i form af organisationsammenhæng ikke må overses!). Vi vier et afsnit hertil, fordi vi mener, at et væsentligt krav til fremtidens gymnasieledeelse i henseende til forandringsstrategisk ledelse er indsigt i og respekt for sådanne reaktionsmønstre.

Den svejtsiske skoleforsker Michael Hubermann sammenfatter i en artikel nogle overordnede resultater fra et større forskningsprojekt om skoleudvikling (Huberman 1992). Han udpeger fire problemfelter.

Den traditionelle rationelt-teoretiske antagelse om den ubrudte årsags-virkningskæde – fra den strategiske beslutning om udviklingsprojektet, til omsætningen til en plan og dennes implementering

osv. til konstatering af effekt – holder ikke. Antagelsen om entydig sammenhæng mellem de enkelte led kan kritiseres på forskellige grundlag (kognitivpsykologisk etc.), men Huberman hæfter sig især ved konstatering af tydelige dekoblinger mellem organisationens lag, når det gælder skoler. Lærere gør øjensynligt ikke præcis det, som ledelsen eller forvaltningen forventer.

Et andet forhold, Huberman påpeger, er projekternes uforudsigelighed specielt hvad angår 'organisationens' lærerprocesser. Der kan være sat præcise mål for det konkrete udviklingsprojekt – men hvad lærerne i virkelighed lærer af projektet behøver ikke at have ret meget med disse formulerede mål at gøre. Selv om de pædagogiske mål med hensyn til eleverne er opnået, kan lærernes læring af projektet pege i alle retninger. Dette stiller i det mindste krav til den løbende kollektive bearbejdning.

For det tredje synes virkeligheden i pædagogiske udviklingsprojekter ikke at stemme overens med meget udbredte antagelser i humanistisk teori om organisationsudvikling. I humanistisk inspireret organisationsudviklingsteori mener man, at tidlig og omfattende involvering i projekter fører til øget medejerskab. Huberman finder, at læreres følelse af forpligtethed på et projekt kan svinge meget og er stærkt afhængig af, hvordan det går her og nu *i den aktuelle undervisning*. Ejerskab, mener Huberman, er først resultatet af den mestrede praksis.

Dette fører til fjerde og sidste forhold. Huberman finder det vigtigt at påpege, at traditionel kognitiv efteruddannelse sjældent har den store effekt, når det gælder forandring af skoler. En sådan uddannelsesstrategi ligger i forlængelse af en traditionel og hverdagslig antagelse om læring, der imidlertid svarer meget lidt til forandring af praksisviden, der er opgaven ved undervisningsforandring. I stedet for traditionel, undervisningsbaseret efteruddannelse peger Huberman (og mange andre, herunder den norske pædagog og udviklingskonsulent Per Dalin (Dalin 1995)) på 'ledsagelse', dvs. uddannere, der er i stand til at følge projektet tæt med *coaching* og *respons* på nært hold af praksis.

Den amerikanske pædagogiske sociolog Dan Lortie (Lortie 1975) peger ud fra sine undersøgelser på baggrunden herfor. Han finder, at når lærere realiserer uddannelsesmål, sker det ofte ved en – for planlæggerne at se – reduktion af målene. Det er ikke nødvendigvis

af modvilje, men sker ved en konkret og ansvarlig oversættelse til praksis, der er baseret på lærerens erfaring med, hvad der faktisk af ham som person kan gennemføres. Lortie finder, at det hænger sammen med, hvad lærere anser som belønning for veludført arbejde. Belønning for veludført arbejde er mindre knyttet til de formelle autoritetsstrukturer i skoleorganisationen end til elevernes reaktion i lærerens klasse. Kernen i lærertilfredshed ligger i følge Lortie i fornemmelsen af 'at have nået sine elever'. Det er ikke det samme som at sige, at de overordnede mål for uddannelsen er uden betydning, men Lorties materiale synes at vise, at i det omfang, målene kan tolkes – og det er jo et gennemgående træk ved målsætning i en teknologi henvendt på bløde, humane processer – træder personlige variable ind i en oversættelse til de konkrete handleforskrifter. Der vil, siger Lortie, der ske en farvning – de konkrete valg i den konkrete situation i klasse vil tendere i retning af traditionen, som er det, der giver *læreren* en sikkerhed for, at undervisningen kan gennemføres.

Denne 'måltilpasning', der således finder sted, er et forhold, der over en bred kam synes at gælde medarbejdere i såkaldte 'human agencies'. I et berømt studie af praksis blandt politibetjente, socialrådgivere og lærere konkluderer sociologen Michael Lipsky måske nok lidt hårdhændet, at den faktiske policy i organisationerne derfor bestemmes nedefra, af ydelseernes udførere (Lipsky 1980). Lipskys pointe er som Lorties, at dette skal sættes i forbindelse med de særlige vilkår for arbejdet. De u håndgribelige mål betyder, at det er vanskeligt for de udførende præcist at vide, hvornår en opgave er løst tilfredsstillende. Bl.a. sammenhængende hermed vil de ansatte tendentielt opleve manglen på ressourcer – man vil altid have haft muligheden for at have gjort mere eller bedre. I et sådant felt med så ubestemmelige grænser bliver rutineetablering det naturlige svar: de ansatte *etablerer rutiner, der gør feltet til at håndtere* – rutiner, der ikke er foreskrevne og faktisk kan være i modstrid med den officielle målsætning.

På undervisningsområdet vil man yderligere kunne præcisere de vilkår, Lipsky omtaler, ved for det første at pege på det særlige rolledilemma, der knytter sig til professioner med pædagogiske mål. Dels er læreren repræsentant for den offentlige vilje med eleven – målene med undervisningen tager ikke udgangspunkt i elevens umiddelbare ønsker. Dels er effekten af lærerens indsats afhængig

af, at han så at sige kan få eleven til mere eller mindre at overtage dem som var de hans egne ... Dette dilemma bliver ikke mindre af moderne pædagogiske mål, der taler om styrkelse af elevens selvstændighed og kritiske tænkning!

For det andet peger undersøgelser på det særlige perceptuelle miljø, læreren befinder sig i i klassen (Arfwedson 1994). Først og fremmest karakteriseres det ved handlepres. Især trænger det multidimensionale undervisningsrum sig på – de mange elever, der ud fra deres forskellige baggrunde og livshistorier sidder med vidt forskellige forestillinger om og forventninger til, hvad hensigten er med de konkrete aktiviteter. Det perceptuelle miljø rummer et kraftigt moment af kaos, der løses ved, at læreren så at sige har et *repertoire af rutiner* som en tavs viden, han kan applicere på den diffuse situation for at tilføre den tilstrækkelig struktur og dermed mening. Den svenske skoleforsker Gerhard Arfwedson finder, at det er i denne handlepressede situation, bestående af uafledelige beslutninger, at man skal finde en plausibel grund til skolelederens begrænsede indflydelse på læreres konkret praksis. Arfwedson opsummerer engelsk klasserumsforskning, der – på linje med Lortie – konkluderer, at grundtrækkene i lærernes praksiskultur i højere grad synes at formes af eleverne og situationen i klasserummet end af de ledelsesmæssige direktiver. De rutiner, der etableres ved opgaveløsningen for at tilføre en situation med truende diffusitet tilstrækkelig mening til at kunne gennemføres, udgør derved en slags 'strukturelt imperativ'.

Især inspektor-interviewet peger på konsekvenser af betragtninger som ovenstående i henseende til skoleudvikling. Man skal her erindre, at den reform, vi nu står overfor, repræsenterer tendenser, der er mere indgribende i undervisningsaktiviteternes form og ligeledes den kollegiale organisation omkring dem, end det tidligere har været tilfældet (jf. kapitel 1). Sandsynligvis som følge af deres placering i organisationens lagdeling er det især inspektorerne, der registrerer et mere stressfyldt arbejdsmiljø i de senere år. Vi citerede en inspektor for at fortolke den øgede stress som følge af en usikkerhed på, om de pågældende stadig kan leve op til kravene – det er »ikke det, de faktisk laver, men usikkerheden ...« (se s. 64 og tillige s. 58). Både rektorer og inspektorer nævner i interviewet – til tider med lidt forbløffelse i stemmen, at lærerne efterlyser at blive rost. Vi fortolker det som udtryk for det samme – måske mere et spørgsmål

om et behov for sikkerhed end selve de rosende ord... (vi er derfor ikke enige i, at det er tilstrækkeligt i sig selv at tilbringe mere tid på lærerværelserne eller sende lærerne personlige hilsner, hvilket synes at være tendensen i de konklusioner, der drages af disse iagttagelser). Inspektorerne talte også om 'visneproblemet', eller, som vi ovenfor citerede Huberman for, dekoblingerne mellem organisationens lag: tendensen til, at forandringer, man allerede troede implementeret, eroderede, så forskellen efter nogen tid var langt mindre, end man rationelt skulle antage (se s. 59). Vi sætter disse konstateringer i forbindelse med Hubermans iagttagelse af, at egentligt ejerskab til fornyelse først optræder, når lærerne behersker dem som en del af det rutinerepertoire, der synes at fungere meningsfuldt.

Dette giver ganske særlige forhold for udformning af strategi, der i så høj grad baseres på udviklingen af organisationens humane ressourcer, som det her er tilfældet. Mange organisationsteoretikere har efterhånden – på forskelligt grundlag – forholdt sig kritisk til den traditionelle og rationelt inspirerede antagelse om, at strategisk ledelse i realiteten er en entydig top down proces, endsige at den bør være det. I tilfældet 'human agencies' synes det specielt begrundet, og flere har da også netop med udgangspunkt i skoler og andre undervisningsinstitutioner fremsat synspunkter om, at organisationens elementer dér kan have en langt løsere sammenhæng, end den rationelt inspirerede teori opererer med (se fx Meyer og Rowan 1978).

Henry Mintzberg, der har beskæftiget sig indgående med strategisk teori, mener, at strategiprocesen i organisationstyper, hvis opgaveløsning forudsætter høj ekspertise, i vid udstrækning er kendetegnet ved, at en langt større del af organisationen er inddraget i den strategiske implementeringsproces end det fx gælder i traditionelle strukturer omkring varefremstilling (Mintzberg 1990). Netop eksperterne må nødvendigvis inddrages. Strategi i sådanne organisationer vil (og bør) derfor være fremvoksende strategier: skønt initiativet kommer fra topledelsen, vil strategien, når den er ført ud i livet, være et resultat af 'forhandling' op og ned i organisationens lag. Det gør ikke ledelsesrollen mindre dilemmafyldt, at de fagprofessionelle ofte er så stærkt orienterede mod det faglige rationale og eksterne faglige netværk frem for organisationens fælles mål, samt at de af samme grund kan føle sig mindre forpligtede på det kvantitative, økonomiske, jf. afsnit 3.3. Afsnittet her uddyber faktisk dette problem ved at

tilføje særlige karakteristika for undervisningsinstitutioner, idet det tilføjer, at en side af lærerpraksis, nemlig ansvarlighedsfølelse over for undervisningens tilfredsstillende gennemførelse (i det perspektiv, der viser sig i klassen) samtidig kan gøre det vanskeligt at fastholde meningen med og ejerskabsoplevelsen af forandringsprojektet – også selv om man måske selv har erklæret sig enig i det. Arbejdets store indhold af praksisviden kan så at sige 'spærre' herfor.

De særlige forhold i 'human agency' tyder derfor på, at strategiimplementering og efteruddannelse er to sider af samme sag, men hvor efteruddannelsen snævert koblet sammen med praksis i det enkelte udviklingsprojekt. Fordi meget af den type viden, der gælder den konkrete håndtering af situationen i klasseværelset er tavs, vil man skulle anskue implementering af den ændrede strategi mindre som en færdig plan end som en øvebane, hvorunder den endelige strategi (hvis man overhovedet kan tale om et sådan) stadig udformes i læreres og ledelsers indbyrdes diskussion af forløbene – en stadig vekslen mellem improvisation og analyse. Ifølge ræsonnementet her giver traditionel, kognitivt baseret efteruddannelse indeholdende 'løsninger' ikke tilstrækkelig mening, når det gælder lærernes konkrete praksisændring – heller ikke, selv om der erfaringsmæssigt vil være stor efterspørgsel efter dem. Der vil være en tendens til (som inspektorerne også registrerer det) at projekterne kun delvis føres frem til en forankring i praksis, eller at initiativerne efterhånden visner og de tidligere rutiner igen tager over.

Dette peger på to ting, hvor ledelse og sikkert ikke mindst ledelsen vil have stor betydning: For det første vil det være et ledelsesansvar, at det besluttede udviklingsprojekt tydeligt tilrettelægges som en proces, hvor skolens udmøntning af udviklingskravet vies megen opmærksomhed og gøres til genstand for grundig formålsdiskussion bredt i organisationen: hvad skal udviklingen egentlig, i kvalitativ henseende, gøre godt for? Der er en tendens til i pædagogiske udviklingsprojekter, at formål bliver abstrakte og uforpligtende, og at interessen i stedet orienterer sig mod midlerne. Fordi vi her har at gøre med 'en blød teknologi', hvor mål og midler i den grad kan diskuteres, vil man ofte se en tendens til 'short cuts', hvor midlerne bliver mål i sig selv. Eksempelvis er indførelse af it eller teamorganisering ikke et formål i sig selv i en undervisningsinstitution. Det genuine spørgsmål for en undervisningsinstitution er, hvorvidt it eller

teamorganisering kan bidrage til den ønskede ændring i elevernes læring. Den stadige diskussion af de pædagogiske mål i relation til elevernes læring og disses relation til de valgte midler er en ledelsesopgave at initiere, at fastholde og facilitere. Dette stiller krav til ledelsens pædagogiskfaglige, generelt-fagdidaktiske kvalifikationer med henblik på, at ledelsen kan yde tilpas fagligt modspil.

For det andet, at den beslutning, et sådant udviklingsprojekt udgør, respekteres som et relativt omfattende indgreb. Dette gælder pres indefra, fra de pædagogiske frontløbere. I et af interviewene peger en rektor på, at han også må afslå ønsker fra ildsjæle om yderligere forsøg (se s. 53). Det gør han for at fastholde fokus på, hvad der har topprioritet i øjeblikket. Tillige gælder det pres udefra. Interviewene med både rektorer og inspektorer peger på, at amterne i de senere år er blevet en mere aktiv interessent, der ønsker at lægge end lokal linje for gymnasiernes pædagogiske udvikling. Her må det især være rektors opgave at fungere på grænsen mellem skole og eksterne interessenter, så skolelokale ressourcer og ønsker afstemmes med de amtslige og ministerielle programmer, der øjensynlig vil blive flere af. Endelig gælder det rektors ambitioner på sin skoles vegne. I et inspektorinterview citeres en mere eller mindre stående replik i perioder, hvor rektor presser på:

Altså, der er jo sommetider nogen der hvisker, om ikke rektor dog trænger til at komme ud og undervise, opleve hvad undervisning er.

Hvis ikke skoleledelsen skal leve op til lærerstereotypien om disse dekoblede virkeligheder, må et vigtigt krav til skoleledelse være, at den heller ikke må lade sig løbe over ende af de mange legitime udviklingskrav. I en tid, hvor rutiner står for skud, må det være vigtig, selv om det forekommer banalt, at pege på nødvendigheden af at prioriterer, så der gives både tid og rum til, at de nye krav kan blive tilpas rutinerede.

3.4. Det øgede udviklingspres og ledelsesrollerne

Både rektorer og inspektorer reagerede spontant og umiddelbart på spørgsmålet om nye relationer mellem det pågældende gymnasium

og forvaltningen. Begge grupper peger såvel på øget arbejds- som ledelsespres.

Af Gymnasieskolernes Lærerforenings undersøgelse af inspektorerne arbejdsforhold *Med et ben i hver lejr*, fremgår et stort arbejds- pres for inspektorerne vedkommende. Undersøgelsen konstaterer, at en del af de administrative opgaver, der er kommet til, fylder meget og gør det vanskeligt at nå andet end det driftsrelaterede. Udviklingsprojekterne på skolerne øger givetvis arbejdspresset i og med, at dette 'andet' nu bliver uomgængeligt, men det øger tillige ledelsespresset. Af GL-undersøgelsen fremgår, at specielt de 'øvrige inspektorer' synes at føle sig klemte, dels fordi gymnasielærere generelt har en negativ holdning til at blive ledet, dels fordi en del inspektorer muligvis ikke har gjort sig tilstrækkelig klart, hvad rolleskiftet indebærer. Inspektorerne beretter i interviewet i vores undersøgelse om, at udviklingsprojekterne øger presset på inspektor hvad en klar ledelsesidentifikation angår, se afsnit 2.5. Pludselig må man som repræsentant for ledelsen eksempelvis konfrontere kolleger, der ikke lever op til de nye kollegiale koordinationskrav, som en af de interviewede siger (se s. 58). Eller man må tage del i eller forestå teamudviklingssamtalerne, fordi tendensen til integration af personale- og pædagogiske ledelsesområder betyder, at det modsatte er direkte uholdbart (se herom s. 63). Inspektorerne rykker i højere grad 'over på den anden side hegnet', siger de selv – blandt andet som følge af det øgede udviklingspres på skolen.

Vi vurderer imidlertid, at det ikke er tilfældigt, at det er i inspektorinterviewet, arbejdsmiljøet og lærerbelastningen ofres megen opmærksomhed. Som også Gymnasieskolernes Lærerforenings undersøgelser antyder, er inspektor – især øvrige inspektorer – tæt på lærerne. Det synes at give inspektorerne et særligt blik på vilkårene i forbindelse med udviklingens læreprocesser. Vi omtalte deres kritik af fænomenet 'sekventiel opmærksomhed' – tendensen til at vie nye ting opmærksomhed, inden rutinen fra det, man i øjeblikket er i færd med, er indarbejdet i den daglige praksis (se s. 59). I det foregående afsnit satte vi denne iagttagelse i forbindelse med Hubermans konstatering af, at lærerforpligtetheden på udviklingsprojekter er undervejs i længere tid end det umiddelbart synes forståeligt for aktører, der ikke på samme måde er involveret i den undervisningsmæssige praksis. Vi ser her omridset af en særlig, mulig

opgave for inspektorerne, en opgaveudvikling, der kan beskrives parallelt med forandringer i mellemlederes roller i organisationer, hvor udviklings- og dermed læringspresset tiltager. Dette har den svenske organisationsforsker Agneta Karlsson beskæftiget sig med i et studie af mellemlederrollen i særligt udviklingsorienterede afdelinger af industrielle foretagender (Karlsson 1998). Vi refererer et par pointer fra denne artikel – med et vist forbehold, da der her er tale om en ganske anden form for virksomhed.

Karlsson hæfter sig ved, at de faste hierarkier opløses i denne type organisation, efterhånden som arbejdet foregår i team og projektgrupper. Og dette forandrer den traditionelle mellemliders rolle. Det koordinerende, 'ordnende' element i funktionen aftager – og det gør i det hele taget specialistkompetencen, der tidligere udgjorde nøglekvalifikationen i funktionen som mellemlider. I parentes bemærket er dette parallelt med inspektorernes refleksion over den typiske inspektorrekruttering, der nu giver fleksibilitetsproblemer (jf. s. 61). I stedet tiltager betydningen af mellemlederens kvalifikationer i henseende til at forsyne projektet med de nødvendige kompetence (gruppernes sammensætning og uddannelse af dem). Karlsson finder, at mellemledernes observerende, evt. superviserende rolle tiltager, dog ikke superviserende i den traditionelle faglige rolle, hvor det er den erfarne professionelle, der følger den mindre erfarende. I rollen er der her tale om en person med et fagligt indblik på et mere generelt niveau, som tillige er i stand til at identificere og facilitere de processer, som konstituerer arbejdet i de selvstyrende grupper. Karlsson anfører, at den typiske mellemlider definerer sig selv som procesleder. Mellemlederen er den, der stiller 'arenaer' til disposition for feedback og kollektiv refleksion. Ifølge Karlsson omtaler mellemlederne faktisk sig selv om pædagoger!

Som nævnt er der her tale om en ganske anderledes organisationsform, hvor det primære formål er innovation. En sådan organisationsform er langt mere ressourcekrævende og langt mindre transparent i sin opbygning, end det kan komme på tale for en organisation som gymnasieskolen. Alligevel vil vi mene, at med øgede udviklingsmæssige udfordringer til skolen vil elementer af den rolle, Karlsson omtaler, få betydning. Efterhånden som ledelsesområderne administrativ ledelse, personaleledelse og pædagogisk-faglige ledelse integreres, vil det være i den retning, inspektorgruppen skal udbygge

sine kvalifikationer med henblik på sin fremtidige opgave. Vi skal afslutningsvis i dette afsnit vende tilbage til gruppen.

Også rektorerne peger på såvel øget arbejds- som ledelsespres. Der kan spores en forskellighed i opfattelsen af ministeriets rolle blandt de interviewede, hvor en enkelt rektor især beskriver den nye rolle som et tab, mens andre hæfter sig ved, at den nye rolle nok repræsenterer et øget arbejds- og med udlægning af opgaver, men mere hæfter sig ved den udviklingsmæssige udfordring, den nye rolle indebærer. Baggrundene herfor har vi diskuteret grundigere i afsnit 3.1, der vedrørte den nye balance mellem traditionerne didaktik og curriculum. Rektorerne peger også på amternes stigende interesse for gymnasierne. Også herfra er en række driftsmæssige opgaver lagt ud, uden at rektorerne nødvendigvis oplever, at de amtslige kontrolsystemer tilsvarende er blevet moderniseret. Tillige peger interviewene imidlertid på en oplevelse af øget amtsinteresse i forhold til at markere sig på det pædagogiske område. Skolerne forventes at konkretisere mål og udforme handleplaner og at aflægge rapport i relation til disse. I et af de amter, der indgår i materialet, indgår forvaltningen således i et coaching- og responsforløb med skolens ledelser med henblik på at få skolerne til at formulere deres individuelle profil.

Der er som nævnt meget store amtslige forskelle, som svinger fra en holdning, der i en symmetrisk dialog mere understøtter rektorkredsens udspil, over mod en holdning, der centralt udpeger bestemte indsatsområder for amtets gymnasier. Der kom således også relativt store forskelle til udtryk i de tre interview med amtsskolelederne om de pågældende amters policy. Direktørerne registrerer på den anden side alle, at rektorerne i de senere år i højere grad orienterer sig mod amtet, selv om man fortsat mener, at rektorerne generelt, men med store indbyrdes forskelle, er for orienterede mod ministerium og mod lærerne (se s. 33). Der markeres fra direktørsiden et klart ønske om, at rektorerne tydeligere skal indgå i den fælles amtslige helhed og tydeligt skal profilere deres skoler udviklingsmæssigt. Der skal være tydeligere ledelsesmæssige markeringer også indadtil, pædagogisk og personalemæssigt i forlængelse heraf.

Denne interesse kan anskues i lyset af de ændringsfaser i styringsrelationerne mellem forvaltning og institutioner, som vi tidligere har beskrevet (se afsnit 1.3) Med gennemslaget af de forskellige

reformer, der indgik i moderniseringen af den offentlige sektor især i 1990'ernes anden halvdel, bliver det i øget grad meningsfuldt at anskue den offentlige organisation som en strategisk enhed. Vi har omtalt, at denne forskudte balance mellem centralisering og decentralisering kun modsætningsfuldt og fragmentarisk nåede frem til de almene gymnasier, men vi har dog nævnt, at *Reform 2005* på sæt og vis kan ses som en videreførelse af den linje, der trods alt alligevel kan konstateres på gymnasieområdet (se afsnit 1.4).

Parallelt med denne udvikling vil ændring af forventningerne til offentlige leders rolle gøre sig gældende. Klausen taler om en udvikling fra lederen, der først og fremmest var karakteriseret ved at være en loyal embedsmand rekrutteret ud fra princippet om primus inter pares, den fagligt set første blandt ligemænd, til en ledelse, der i langt højere grad er karakteriseret ved det visionsskabende, ved at besidde evner for strategi, netværksdannelse etc. (Klausen 2001). Vi har nævnt forventningerne til rektor om fremtidigt at være den, der 'fanger indikatorerne' (se s. 30) og den, der skal bevæge sig mere i retning af at være amtets mand (se s. 33), og vi har anført, at med reform 2005 åbnes lovmæssigt et øget råderum for udvikling af en særlig skoleprofil. En karakteristik af den fremtidige rektorrolle i de vendinger, som vi citerer Klausen for, vil givetvis ikke være urealistiske, ej heller hvad gymnasiet angår. Det vil på den anden side stille krav til rektor om øget ledelsesfaglig indsigt, ikke mindst i områder som strategi og strategisk analyse.

I den forbindelse ser Klausen lederen anbragt i et øget spændingsfelt mellem, hvad han betegner som det lille og det store fællesskab. Forventningen om loyalitet mod fællesskabet i de ledergrupper, der har til opgave at træffe overordnede strategiske beslutninger for området, kan komme i et spændingsforhold til de fagprofessionelles fællesskab i institutionen. Professionsforskerne Karina Sehested og Niels Ejersbo går videre ind i dette spændingsfelt. De anfører, at ikke blot på det ledelsesmæssige, men også på det professionelle område er en nyorientering i gang. Tilsammen kan dette få den latente konflikt mellem ledelse og professionelle (afsnit 3.2) til at blusse op (Sehested og Ejersbo 1998). Vi søger her at fremstille Sehesteds og Ejersbos ræsonnement i relation til gymnasieeksemplet:

Først den *ledelsesmæssige udvikling*: Vidensmæssigt udfordres ledelsen ved at skulle integrere en ny, ledelsesmæssig faglighed i sit arbejde,

jf. Klausens opstilling af de nye roller. Den 'ny ledelsesviden' baserer sig i højere grad på en baggrund af helhedsorientering – fx skolen som strategisk element i amtets samlede uddannelsesudbud for unge eller i det nationale udbud af gymnasiale uddannelser etc. Her orienterer den traditionelle rektor sig indad, som faglig foregangsmand og garant for regeloverholdelsen. *Styringsmæssigt* orienterer den nye ledelsesrolle sig så at sige dybere mod det politiske, forvaltningsmæssige niveau og dets ønske til organisationens samlede opgaveløsning – ikke blot i betydningen regeloverholdelse, men som aktiv 'oversætter' af de intentioner, ministerielle programmer indeholder. Vi så fx undervisningskonsulenterne beskrive rektors rolle som den, der 'fanger indikatorerne' i programmerne og evner at omsætte dem til en opgave for institutionen.

Dernæst udviklingen hvad angår *de professionelle*: *Vidensmæssigt* udfordres lærernes faglighedsforståelse stærkt disse år. Kompetencevendingen sætter en nyt fokus på det såkaldt trans- eller overfaglige aspekt ved at betone udviklingen af sociale og personlige aspekter gennem undervisningen. Også *styringsmæssigt* udfordres lærerne. Den professionelle autonomi og tætte reference til de faglige netværk konkurrerer nu med kompetencepædagogikkens krav om stærkere organisationsmæssig koordination, jf. kapitel 1.

Risikoen for dekobling er let at se. Sehested og Ejersbo, der ikke berører gymnasierne, men analyserer tendenser i de kommunale institutioner, nævner de konstante kampe om, hvem der skal bestemme, og fantasifulde undvigemanøvre hos de professionelle, hvis ledelserne gennemtrumfer. Det samme vil givetvis kunne komme på tale i det almene gymnasium. Kan lederen ikke finde balancen – hvilket også kan betyde, at han måske må 'affjedre' kravene til institutionen – vil man kunne se de tendenser forstærket, der antydes i interviewet med inspektorerne: lederen vil som følge af sin 'sekventielle opmærksomhed' sende udviklingsopgaver ind i organisationen, der overlejrer en igangværende proces, hvorefter forandringer eroderer og gamle rutiner genopstår på de områder, der momentant er uden for fælles fokus. Det særlige krav om mening (jf. afsnit 3.3) vil betyde, at spørgsmål om prioritering og den tidsmæssige faktor er betydningsfuld.

Vi har antydnet en ny rolle for inspektorerne. Og måske den kan beskrives i relation til denne dekoblingstrussel. Som vi skrev i ind-

ledningen af dette afsnit, er inspektorerne ikke blot strukturelt set, men også psykologisk tættere på lærerne – de har, på trods af tendensen til 'at rykke over på den anden side af hegnet' stadig et ben i hver lejr. Vi vurderer, at det særlige blik, inspektorinterviewet i denne undersøgelse gav på organisationen, på den baggrund ikke er tilfældigt. Hvis det er rigtigt, at der er større 'træk' i rektor ud mod gymnasieomverdenen, vil vi mene, der tilsvarende er en særlig inspektorfunktion i en sammenbinding på tværs af den truende dekobling. En igangværende undersøgelse viser, at der er en tendens til, at inspektor stort set er fraværende lærernes horisont (Abrahamsen, under udarbejdning), idet opmærksomheden er rettet mod rektor. Med et tiltagende udviklingspres er det selvfølgelig en uholdbar situation. På den anden side er det klart, at det rejser spørgsmålet om rekruttering og kvalificering af inspektorerne.

4. Nye krav og ændrede ledelsesbalancer: sammenfatning og konklusion

I kapitlet her vil vi sammenfatte iagttagelser og tematiske diskussioner fra det foregående med særlig henblik på konsekvenser for ledelsesopgaven. Efterfølgende og i forlængelse heraf vil vi anføre nogle mere specifikke kvalifikationsmæssige overvejelser.

I undersøgelsen er det empiriske materiale tilvejebragt fortrinsvis ved interviews, som vi gennemgår i kapitel 2. Såvel eksterne og interne aktørers forventninger til skoleledelserne er interviewet. To undervisningskonsulenter fra Undervisningsministeriets Uddannelsesstyrelsen og tre amtsskoleledere redegør dels for deres forventninger til den fremtidige udvikling på området, dels til de forventninger, de på den baggrund nærer til skoleledelsen. Tre lærergrupper, alle fra skoler med erfaringer fra omfattende udviklingsprojekter, redegør for deres oplevelse af forløbene, for ledelsens rolle og for ønsker til den. Endelig indgår interview med rektorer, den ledende inspektør samt den blandt de øvrige inspektorer, der har været mest involveret i udviklingsprojektet på hver enkelt skole.

De eksterne aktørers betoning af de kvalitative udviklingskrav til skolerne er bemærkelsesværdige. Såvel ministerium og amter melder sig på banen med øgede forventninger til skolernes pædagogiske udvikling. Ministeriets strategi har således ændret sig afgørende det sidste tiår og har fra og med undervisningsdifferentieringsprojektet i midthalvfemserne mere og mere rettet fokus for udvikling mod kerneydelsens aktivitetsformer, undervisnings- og arbejdsformer og det faglige samspil. Det er straks vanskeligere at konstatere en generel tendens i amtlig interesse. Indtrykket er, at de pædagogiske initiativer er øget i løbet af 1990'erne, men at indsatsområderne fordeler sig bredt og måden, hvorpå amterne følger op på det udmeldte, ligeledes. Alt i alt er det derfor naturligt, at en

undersøgelse af fremtidige ledelsesopgaver må have ledelse i forbindelse med skoleudvikling som en ganske central diskussion. Det er i dette strategiske lys, overordnede forandringer i kompetencekrav i forbindelse med pædagogisk ledelse, personaleledelse og ledelse af administration, behandles.

På baggrund af interviewene af de interne aktører, først og fremmest lærerne, men også i bemærkelsesværdig grad inspektorerne, bliver et andet element i undersøgelsens opdrag tydeligt. Nu er der vel næppe nogen, der antager at forandring af større organisationer kan foregå over en nat, men undersøgelsen synes at dokumentere komplekse forhold ved skoleudvikling. Forandringsintentionerne griber ind i rodfæstede traditioner og kulturer, der i forvejen rummer ledelsesmæssige dilemmaer, og de involverer rutiner, der er så dybt forankrede hos de udførende, at de udløser stærk usikkerhed, når de skal ændres. Dette har konsekvens for arbejdsmiljøet.

Rektorer og inspektorer er interviewet som de aktører, der som ledelsesmedlemmer har en særlig funktion på grænsen mellem organisationens og det omgivende system. Med udgangspunkt heri søges deres refleksion af deres hovedopgave belyst. To af rektorerne og flere af inspektorerne har lang erfaring i rollen og kan derved give deres besyv med om væsentlige ændringer rollen i løbet af de senere år.

Det synes på baggrund af materialet evident, at såvel arbejdspresset som udviklingspresset er øget de senere år – og dermed også ledelsespresset. I løbet af 1990'erne udlægges der generelt en større mængde administrative opgaver på skolerne, samtidig med at fx kompetencen i henseende til økonomiske, driftsmæssige beslutninger øges. Dette øger *arbejdspresset*. Men især i løbet af 1990'erne og efter årtusindskiftet tiltager *ledelsespresset*, specielt på de skoler, der som en refleks af den tydeligere pædagogiske fornyelsesinteresse fra amts og ministeriums side indgår i mere omfattende og indgribende udviklingsprojekter. Dette sker parallelt med, at skolernes råderum for beslutninger vedrørende undervisningen og dens tilrettelæggelse øges, at personaleledelsesværktøj som udviklingssamtaler indføres af egen drift eller som led i overordnede personalepolitiske vedtagelser, samt at overenskomstmæssige aftaler indebærer visse individuelle belønningsmuligheder (ny løn og tid). Interviewmaterialet peger på, at der hvor projekterne er omfattende og indgribende, indgår

administrativ ledelse og ledelse af personalemæssig og pædagogisk udvikling i en nye helhed. Med andre ord – der stilles væsentligt øgede krav til pædagogisk ledelse og personaleledelse i et udviklingsstrategisk lys. Og når kravene forøges på disse områder – uden at der øjensynlig uden videre bortfalder andre opgaver – øges tilsvarende nødvendigheden af, at ledelserne er i stand til at reflektere over egen aktivitet og ledelsesorganisering. Dette er de forandrede vilkår for gymnasieledeelse, der synes at tegne sig på baggrund af undersøgelsens interviews.

I det lys formulerer vi i kapitel 3 fire temaer for nærmere analyse med henblik på ledelsesmæssige konsekvenser. Vi skyder os dermed ind på forhold, der er særligt karakteriserende for udviklingsstrategisk ledelse af (organisationer som) gymnasiet:

For det første diskuterer vi forandringen i den uddannelsespolitiske diskurs, som vi ser som delvis baggrund for ministeriets ændrede rolle og policy – se afsnit 3.1. Uddannelsesstyrelsen ændrer sin funktion fra det hændelses- og sagsorienterede til en i højere grad udviklings- eller fremtidsorienteret og i den sammenhæng mere overordnet målstyrende og resultatorienteret funktion. En sådan forandring vil få afgørende indflydelse på rektors position, der fra rollen som den loyale embedsmand i langt højere grad skal fungere som chef og leder. *Chef*, fordi strømmen af afgørelse, der lægges ud til rektor, øges, hvilket man givetvis også vil se i forbindelse med gymnasiereformen i 2005. Alene herved vil det være urealistisk at forvente, at det administrative indhold i ledelsesjobbet vil aftage. *Leder*, fordi råderummet for den enkelte uddannelsesinstitution vil blive større også hvad den pædagogiske profil angår. Et eksempel er profildannelse i forbindelse med de kommende studieretninger. Men der vil også blive stillet større krav til lederrollen af en anden og mindst lige så vigtig grund: ved overgangen til en policy, der på nogle punkter er mere curriculuminspireret, vil ministeriet styre ved brede programmer, der skal 'oversættes' og udmøntes i lokal skoleudvikling. Et eksempel herpå var *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, der så at sige implementerede den kompetencebaserede tænkning, der ligger bag gymnasiereformen 2005. I funktionen udadtil vil dette stille ganske andre krav til rektor, end det er kendt fra den loyale embedsmandsrolle, i form af at kunne aflæse den udviklingsretning, det pågældende program antyder,

og kunne omsætte den til lokale udviklingsopgaver på baggrund af en vurdering af skolens status og ressourcer. Det vil kræve såvel pædagogisk-faglig og personalefaglig indsigt at kunne frembringe sådanne strategiske analyser.

For det andet, i afsnit 3.2, diskuterer vi på et mere organisations-sociologisk grundlag problemfelter i mødet mellem netop den type udviklingspres, der for øjeblikket er under opsejling, og professionsorganisationen – den organisationsstruktur, der er karakteristisk for gymnasiet. Vi mener, at især tre spørgsmål vil her melde sig, som hver for sig indeholder ledelsesudfordringer. Det gælder for det første det faglige. Kompetenceorienteringens nye måde at forstå faglighed på vil udfordre gymnasielærernes faglige identitet, og det er vigtigt at forstå, at udfordringen både vil være af videnskæmmæssigt, intellektuelt art og af en art, der omfatter praksisniveauets tavse viden, jf. s. 16. Tæt forbundet hermed er det andet punkt, det øgede lærersamarbejde. I den fagprofessionelle organisation har den ekspertiseforbundne autonomi ikke blot traditionel, men også funktionel legitimitet. Med det øgede lærersamarbejde, der er forbundet med den undervisningsmæssige realisering af de kompetenceorienterede mål, vil der skulle etableres nye balancer, hvad angår den professionelle identitet og identiteten som medarbejder i en organisation. Som også de to af de tre rektorer erkender, er dette så vigtige spørgsmål, at det som det tredje stiller spørgsmål til den traditionelle ledelsesrolle indadtil. I den traditionelle offentlige og professionelle organisation er ledelsesaktiviteten nærmest begrænset til det administrative og interventioner i forbindelse med fejl eller afvigelser. Når imidlertid så vigtige identitetsmæssige spørgsmål for den fagprofessionelle sættes under pres, må ledelse foregå langt mere 'tæt på', end det er traditionelt er tilfældet. I vores materiale ser vi tendensen til denne type 'nyforhandling af professionel identitet' i iscenesættelse af udviklingssamtaler individuelt, i faggrupper og i lærerteam. Vi ser den også mere abstrakt ved den lærernes forventning til ledelsen om 'symbolsk nærvær' i de vigtige fora, ved de vigtige begivenheder. Denne sammensmeltning af pædagogisk ledelse og personaleledelse skal ikke blot rektor, men ledelsen som helhed være klædt på til – hvad er øjensynligt godt kan bekymre lærerne (jf. s. 45).

For det tredje rejste vi i afsnit 3.3 spørgsmålet om 'mening for

de ydelsesudførende'. Som et særligt forhold for såkaldte 'human agency' er, at relationen mellem professionel og klient, i dette tilfælde lærer og elev, er forbundet med selve ydelsens effekt. Forskning peger på, hvordan en række vilkår for dette arbejde betyder en rutinedannelse, der har det med at udvikle sin egen logik – noget, der i forbindelse med det handlepres, fx lærere er underlagt i undervisning, gør et rutinerpertoire til en væsentlig bestanddel af praksis. Dette er en styrke i relation til stabilitet og kontinuitet, men kan i lyset af øget udviklingspres slå om og præsentere sig som træghed og udviklingsvanskeligheder. I undervisningssammenhænge viser det sig fx ved, at person og undervisning synes så tæt forbundet for lærere – eller sagt med andre ord, at det er vanskeligt for lærere at etablere en analytisk distance til deres arbejde. I relation til udviklingsprojekter betyder det, at mål bliver 'oversat' og tilpasset, så de giver individuelt og personlig mening i forhold til det allerede eksisterende repertoire – og forceres processen, er der risiko for dekobling mellem projektets mål, den formelle organisationsstruktur og den faktiske aktivitet. Kvaliteten af pædagogisk-organisatorisk udvikling (såvel som organisationsudvikling i andre organisationer med lignende, såkaldte relationsindlejrede ydelser) er derfor stærkt afhængigt af, at målet for forandringen forekommer medarbejderen meningsfyldt. Interviewene antyder sådanne dekooblingstendenser – projekter visnede, gamle rutiner tager over, midler bliver til mål i sig selv. Det stiller særlige krav til udviklingsstrategisk indsigt og ledelsesfærdighed. Ledelsen skal kunne skære ind til benet, hvad den pædagogiske begrundelse for forandringen angår, og kunne initiere og facilitere diskussion blandt de professionelle om, hvori de genuint pædagogiske mål med forandringen består. Forskning peger på, at dette i organisationer med 'videnstung produktion' ikke kan foregå top down, men må involvere ekspertisen (jf. s. 87). Dertil kommer, at materialet viser, at megen usikkerhed synes udløst af udviklingsprojekter af denne type, efter vores vurdering netop fordi de griber ind i lærernes personlige rutiner, hvorfor de også bevirker stress. Det stiller krav til ledelsen om klar prioritering mellem de både eksterne og interne udfordringer ud fra en evne til at vurdere de tilstedeværende ressourcer: i tider, hvor udvikling næsten per automatik forbindes med noget positivt, kan det være nødvendigt at betone, at ledelse også kan bestå i at sige fra.

For det fjerde diskuterer vi disse ledelsesforventninger i relation til ledelsesrollerne (afsnit 3.4). Der er i materialet her – som i mange offentlige institutioner i øvrigt – i disse år et stærkt eksternt træk i topledelsen, rektor. Den ministerielle regelstyring afløses af andre styringsformer, der forudsætter mere strategisk ledelsesorientering. Dette lægger en ny vægt bag amtsskoledirektørernes forventninger om, at rektor som reference for de strategiske initiativer orienterer sig mod den samlede amtslige udbudspolitik på området, i højere grad end det tidligere generelt har været aktuelt. En styring, der er mindre regelorienteret og mere orienteret mod mål, administrative rammer og resultater, forekommer umiddelbart den enkelte institution at rumme større frihed. Omvendt stiller det imidlertid større krav til institutionen om at kunne beskrive aktiviteten, så de centrale elementer indfanges, samtidig med, at der dokumenteres en sammenhæng mellem disse og målene for institutionens opgaveløsning. Dette forankrer det strategisk-kvalifikationsmæssige krav til rektor i en pædagogisk-faglig indsigt.

Tillige er der omkring årtusindskiftet lagt op til en større omstilling af undervisningen, og vi har nævnt forskning, der advarer om mulig dekobling mellem en ledelse, der som følge i det øgede eksterne træk orienterer sig mere 'udad' eller 'opad', og en gruppe professionelle, der føler sig usikre på sin praksis og presset på sine holdninger og faglige værdier. Der peges med andre ord på et truende tomrum mellem ledelse og de professionelle. Vi forestiller os, at inspektorgruppens fremtidige ledelsesopgave specielt kan rettes mod dette felt. Undersøgelser tyder på, at inspektorgruppen i lærerøjne er ret usynlig (Abrahamsen, under udarbejdelse) – ofte kun synlig, når noget (oftest administrativt) ikke fungerer. Interviewene fra skolerne med de mere omfattende og praksisindgribende projekter peger på, at dette er under ændring: på sådanne skoler synes delegering til mellemliderniveau at være anderledes påkrævet, så teamledelse ikke blot bliver af navn men også af gavn. Der synes at være en tendens til, at inspektorerne får andre mere centrale funktioner ved den sammensmeltning af administration, personaleledelse og pædagogisk ledelse, der tilsyneladende er undervejs. Hvis vore antagelser om behovet for 'tæt på'-ledelse holder stik – dvs. en ledelse, der på pædagogisk-faglig baggrund er i stand til at indgå i mere coachende og responsgivende forløb i relation til pædagogiske

mål for skoleudviklingen (jf. s. 52, s. 56 og s. 81) – ser vi det som en nærliggende opgave for inspektorgruppen.

Dette fører til videre overvejelser over fremtidig ledelse – i to retninger, kvalifikations- og uddannelsesmæssige og mere strukturelle.

Udsagnene fra vores materiale er for spredte til, at vi ud fra empirien kan pege på en specifik tendens i, hvad aktører oplever som centrale kvalifikationsbehov de nye elementer i 'rektorrollen udadtil'. En tidligere undersøgelse peger på, at rektorerne tilsyneladende selv mere opfatter et behov som presserende for uddannelse i relationen indadtil, jf. nf. Vi er dog på den anden side i forlængelse af vores analyse ikke i tvivl om, at der objektivt set er behov for traditionel kursusbaseret efteruddannelse, der for det første sætter rektor i stand til at beskrive de senere års forandringer i sin rolle i relation til forandringen af styringsrelationerne mellem skole og politiske og forvaltningsmæssige niveau, og som for det andet sætter ham i stand til at identificere vigtige træk ved specielt den type institution, han er leder for, og den kultur, der ofte følger af dens særlige opgave.

Derimod er der straks klarere udsagn vedrørende kvalifikationsbehovene i forbindelse med ledelse af forandringen indadtil. Både rektorer og inspektorer peger som sagt på behovet for 'tæt på'-ledelse. I en tidligere undersøgelse prioriterer rektorer emner som skoleudvikling, personaleledelse og -udvikling, teamdannelse og konfliktløsning meget højt (Abrahamsen 1998). Dette stemmer overens med rektor- og inspektorinterviewene og er i forlængelse af vores analyse. Man peger på pædagogisk-faglig indsigt, så forandringerne kan dagsordenssættes og begrundes klart for de professionelle, og der tales om, hvordan man pædagogisk og personaleudviklingsmæssigt må udfordre de enkelte lærerteam (se s. 49). Interviewene med personer fra de to skoler, der har haft de mest omfattende og praksisindgribende projekter peger ikke på, at der her differentieres mellem rektorlaget og inspektorlaget hvad rollen i relation hertil angår – nærmest tvært imod. Rektor er mindst lige så stærkt involveret i det pædagogiske og personalemæssige som inspektorerne, måske endog mere. Dette kan dog for os at se ændres med det øgede eksterne træk i rektor, som kunne betyde at en vis arbejdsdeling her blev nødvendig?

To tendenser er at spore med hensyn til inspektorlaget: For det første synes udviklingsprojekterne som nævnt at gøre inspektor-

nes ledelsesidentifikation mere entydig. Når det drejer sig om den 'blødere teknologi' i de pædagogiske spørgsmål vil der naturligt være flere fortolkninger mulige, og derfor er man i højere grad nødt til at tage ledelsesautoriteten på sig, når disse skal samstemmes. For det andet peger inspektorerne selv på et kvalifikationsbehov, der blandt andet kan føres tilbage til, at inspektorjobs tidligere måske nærmest blot 'voksede' ud af udviklingen på det administrative område, frem for af en systematisk opgaveanalyse. Der blev peget på et problem om relativt snævre kvalifikationsprofiler (se s. 61). Sådanne inspektorer vil få vanskeligt ved at påtage sig den opgave, vi her mener tegner sig. De uddannelsesbehov, rektorerne udpeger i den før citerede undersøgelse, vil gøre sig gældende her i inspektorgruppen: skoleudvikling, personaleledelse og personaleudvikling, teamdannelse og konfliktløsning. Vi kan se, at flere amter arrangerer efteruddannelsesforløb om disse emner til tider i samarbejde med konsulentfirmaer.

Imidlertid vil vi pege på, at det, der skal læres her, er komplekse færdigheder, der knapt vil kunne indlæres alene ved traditionelle kursusforløb. Vekseldannelse, dvs. teoretiske forløb kombineret med praksisopgaver, eller egentlige supervisionsforløb ville være mere hensigtsmæssige. Et par af amtsskoleledere omtaler faktisk sådanne forløb (se s. 37).

Når vi lægger så stor vægt på inspektorernes mulige fremtidige rolle i ledelsesfeltet, skyldes det som sagt risikoen for et tomrum mellem lærere og ledelse. Selve reformen udgør, som vi har peget på flere gange, et omstillingsprojekt, der på flere punkter griber grundlæggende ind i fag og undervisning, og med den kraftigere pædagogiske udviklingsinteresse fra både amt og ministerium må man øjensynlig indstille sig på en generelt øget omstillingstakt, jf. fx interviewet med undervisningskonsulenterne (se s. 29). En topledelse, der i højere grad orienterer sig opad eller udad, samtidig med den usikkerhed og det øgede konfliktniveau, der kan iagttages i de mere indgribende projekter, vil kunne belaste arbejdsmiljøet ved at give rum for gensidige projektioner, som i forvejen ikke er ukendte mellem ledelse og kernearbejdskraft i professionsorganisationer (jf. s. 89). Der vil ofte være en kerne af sandhed i disse: Selvfølgelig er det nemmere at lave om, når man ikke selv har sit hovedvirke i elevundervisning. Og selvfølgelig er det rigtigt, at usikkerhed også kan

føre til faglig forskansning. I det omfang, inspektorerne i hvert fald i et vist og ikke for lille omfang stadig underviser, vil de efter vores vurdering her stå stærkere som mulige sparringspartnere til begge sider – sparringspartnere såvel for lærere under omstillingspres som for rektor, der måske er på vej mod næste projekt inden det igangværende er integreret tilpas i rutinen. Vi finder, at inspektorerne faktisk antyder en indsigt, der kunne udgøre basis for en sådan rolle (se fx s. 59). Dertil kommer et forhold, der kan overses af rektor i den almindelige ivrighed efter at udnytte empowerment-effekter: principielt er institutionens struktur som offentlig organisation hierarkisk, så formel myndighed og ansvar følges – det giver transparens og mulighed for ansvarsplacering. Lærerinterviewene udtrykker enkelte steder oplevelser af misforhold mellem udelegeret ansvar og tildelt myndighed. Det kunne også skyldes, at videre uddeling af ansvar karambolerer med transparens. Uddelegering til inspektorer, der formelt hører til ledelseslaget, vil på det punkt være enklere.

Når vi peger på en fremtidig inspektorrolle af denne art, er det endelig, fordi vi har set eksperimenter med uddelegering administrative opgaver af mere teknisk art. Disse har ofte traditionelt været placeret hos inspektorer, og nu lægges de forsøgsvis over til lærerteams (se fx s. 51). Det kan eksempelvis dreje sig om fordeling af timer og ændring af skema i de uger, der er afsat til ændret tilrettelæggelse eller i forbindelse med vikardækning – operationer, der kan it-understøttes og derved forenkles. Man må forestille sig, at flere af sådanne administrative opgaver flytter ud og frigør kapacitet, efterhånden som lærer-team-tanken grundfæstes.

I det ovenstående har vægten specielt været lagt på følgerne af det øgede og ændrede udviklingspres, sådan som de melder sig for skoleledelsen. Vi har fremhævet, at undersøgelsens interviewmateriale især betoner nødvendigheden af en øget indsats på pædagogisk-faglige og personalemæssige ledelsesområder, hvad den tematiske analyse kan underbygge. Vores analyse påpeger, at dette sker på baggrund af et øget strategisk råderum, der imidlertid også har konsekvenser for rektorrollens 'udadvendte' strategiske elementer (jf. s. 92). Det er derfor ikke underligt, at såvel rektorer som inspektorer ikke blot peger på stigende ledelsesmæssige udfordringer, men også på stigende arbejdspress. Lægges de nye ledelsesområder blot oven i de hidtidige, vil opgaven nærme sig det uoverskuelige. At vi hæfter

os ved de nye områder, aktualiseret af det øgede udviklingspres, betyder ikke, at administration generelt set kan nedprioriteres. Dels er sikre administrative rutiner en grundlæggende, om end ofte lidt utaknemmeligt ting, fordi det er usynligt, når det virker og synligt, når det fejler. Dels udgør administration ikke mindst i offentlige organisationer et genuint ledelsesansvar opad, og dokumentation er et klassisk og uomgængeligt krav i offentlige organisationer. Endelig skal man ikke glemme, at administrative beslutninger ofte indeholder væsentlige ledelsesmomenter, og dem bliver der ikke færre af. Det sker både fordi flere driftsopgaver lægges ud til skolerne, og fordi administrationsdelen, der knytter sig til eksempelvis den løbende udvikling, også øges (udviklingskontrakter, forsøgsansøgninger, konsortiedannelse, kvalitetssikring og resultatdokumentation etc.). Og som sidste moment i denne kæde vil vi påpege, at med opbruddet i rutiner vil kommunikationsbehovet stige væsentligt. Lærerne bruger meget tid på at holde sig orienteret i diverse virtuelle konferencerum. Det samme gør ledelsen – men alligevel var det en lærerkritik i det empiriske afsnit, at ledelsen ikke altid var tilstrækkeligt opdateret (se s. 43). Det kan meget vel være indkøringsproblemer, men det kan også være overbelastningssymptomer.

Dette fører til det afsluttende punkt, der vedrører ledelsens evne til at objektivere egne processer og arbejdsdelinger. Det virker selvfølgelig at sige det, men vi finder det alligevel nødvendigt: der er ved løbende organisationsudvikling en fare for, at dén onde cirkel opstår, der benævnes aktivitetsfælden, dvs. at hverdagen bliver så overbelastet med nødvendige opgaver, at tiden til overordnede betragtninger af strukturel art underprioriteres. Her er det ikke nok at hævde ledelsens eventuelle teamorganisering – det vil i sig selv ikke rydde ud i arbejdspresset. Ledelsen må med andre ord have en blik på sig selv og egne arbejdsprocesser, der betyder, at områder kan lægges fra sig, når de ledelsesmæssige beslutninger er overskuelige og kan identificeres eller slet og ret er integreret i rutinen. I undersøgelsens interviews finder der overvejelser sted vedrørende eventuelt at tilknytte særligt økonomiuddannede til staben. Vi ser det som et udtryk for en sådan ledelsesmæssig selvrefleksion, der kontant overvejer sine rutiner ud fra, hvorvidt ledelsesindholdet er essentielt.

5. Ledelseevaluering

5.1 Indledende

Vi er blevet bedt om afsluttende at diskutere systematisk ledelseevaluering som et muligt instrument i udviklingen af ledelseskompetencen.

Der konstateres en større generel interesse for fænomenet evaluering, en interesse, der kan anskues som et sammenløb af en række tendenser. I den forbindelse har vi i kapitel 1 kort været inde på, hvordan decentraliseringstendensen i det offentlige moderniseringsprojekt affødte behov for outputkontrol, og vi har nævnt, hvordan tendensen indtil videre noget fragmentarisk er slået igennem på det almene gymnasiums område, se s. 21. Peter Dahler-Larsen (1998) finder, at evaluering i offentlige organisationer *generelt* er knyttet til det *regulative*: at evaluering indgår i fastlagte programmer fra en offentlig myndighed, det *normative*: at samfundet har udpeget, at evaluering er en normativ forudsætning for seriøsitet og professionalitet og endelig *kognitivt*: at man, når det gælder komplekse processer, knap kan gøre tingene rigtigt første gang, at man ved evaluering derved sætte sig i stand til i hvert fald bedre at styre det fremtidige forløb. De to sidste aspekter er givetvis i spil i denne sammenhæng, men i det følgende vil vi dog især hæfte os ved det tredje og sidste aspekt, læringsaspektet.

Også ledelseevaluering mere *specifikt* kan sætte i forbindelse med denne moderniseringsproces. Som led i den del af den offentlige reformstrategi, der fokuserede effektivisering gennem kompetenceudvikling (se s. 18), har der været en interesse særligt henvendt på lederen vedrørende dennes ansvar for udvikling af institutionen. Fra de overliggende niveauer kan der således ad den vej opstå behov

for evaluering af, hvorvidt lederen lever op til policy på området. I forbindelse med lederes øgede ansvar for effektivisering ved 'bløde teknologier' indadtil i institutionerne, kan en sådan evaluering der sjældent adskilles ganske fra ledelsesevaluering fra underliggende niveauer, medarbejdernes evaluering af deres nærmeste ledelsesled. Sådanne evalueringer vil være resultat- og kontrolorienterede.

At ledelsesevaluering imidlertid bringes frem i denne undersøgelse, forbindes imidlertid først og fremmest med ønsket om *ledelsens kompetenceudvikling*. Dette er for så vidt i god overensstemmelse med, hvad denne rapport tidligere har fremhævet som karakteristisk for den omstilling, der tilsyneladende står for døren: Ved det øgede og det anderledes udviklingspres på gymnasierne øges kompleksiteten i ledelseskravene. Vi omtalt et øget spændingsforhold mellem den strategiske ledelse 'udadtil' og ledelsen indadtil (se afsnit 3.3), og vi har påpeget en tendens til sammensmeltning af ledelsesområderne indadtil, det pædagogisk-faglige, det personaleledelsesmæssige og det administrative. Dette lægger op til etablering af nye balancer i ledelsesudøvelsen. Endvidere, og i forlængelse heraf, er der med den øgede vægt på områderne personaleledelse og pædagogisk-faglig ledelse åbnet for 'de mange veje' og mange holdningers konfrontation, da det er områder, der – præget af 'blød teknologi' – principielt vil være diskuterbare. Dette fører for os at se mere i retning af, hvad vi før benævnte som læringsorienteret evaluering.

Dette fører til et par korte afgrænsninger i evalueringsfeltet:

Kjeld Høgsbro og Olaf Rieper definerer slående forskellen på summativ og formativ evaluering sådan:

When the cook tastes the soup, that's formative; when the guests taste the soup, that's summative (Høgsbro og Rieper 2001:180)

Historisk set er den *summative evaluering* eller effektevalueringen evalueringernes grundform, baseret, som den er, på de klassiske forestillinger om en entydig årsags-virkningskæde: man måler, om den plan, man har lagt, har ført til det forudsatte resultat. Begrebet *formativ evaluering* kan føres tilbage til en kritik af den klassiske eva-

luering for ikke at omfatte de processer, der fører frem til effekterne. Faktisk kan den summative evaluering nærmest komme at virke deformerende ind på processerne, i det omfang indikatorer eller succeskriterier er kendte. Det sker, når fokus på resultatet og den kontrol, der er forbundet hermed, sætter gang i forskellige suboptimeringer i systemet, som går ud over den samlede kvalitet. Formativ evaluering er orienteret mod processen med den intention, at evalueringen fungerer som facilitator for formning af opgaveudførelsen. I den formative evaluering er med andre ord læringsaspektet fremhævet. Fordi vi opfatter vores opgave som orienteret mod udvikling af ledelseskompetencer, er det det formative evalueringsaspekt, der vil være i fokus i det følgende – evaluering som facilitering af læring af nye balancer i ledelse.

En anden skelnen er ekstern og intern evaluering. Ved *ekstern* evaluering forstår vi her evaluering, hvis oplysende funktion har organisationens eksterne interessenter som modtagere, hvor *intern* evaluering har organisationens gruppens medlemmer selv som modtagere og mål. Evaluering af kontrollerende art, såsom traditionelle måleopfyldelsesevalueringer, vil oftest være summative og eksterne. I evaluering, der søger at understøtte læring, vil man normalt søge at nedtone kontrollen og vurderingen, og de vil derfor ofte være formative og interne, jf. selvevalueringer. Sjældent vil man dog kunne fjerne kontrol- og vurderingselementet ganske – man kan næppe forestille sig en evaluering, uden der alligevel vil være en vis kontrol til stede i form af en eller anden målestok for 'de rigtige processer', 'den rigtige måde at gøre det på' for tiden på det pågældende område. Og spørgsmålet er også, om ikke en sådan – i det mindste rest af – magt får tingene til ske? Alligevel vil vi i det følgende argumentere ud fra, at den evaluering, der bedst muligt faciliterer læring, skal være formativ og overvejende orienteret mod organisationsmedlemmerne selv.

5.2 Ledelsesevaluering i undersøgelsesmateriale

Undersøgelsens interviewpersoner – med undtagelse af undervisningskonsulenterne – blev spurgt om deres holdning til og erfaringer med ledelsesevaluering. Ud fra det foreliggende materiale

ser det ud til, at både holdninger og erfaringer varierer ganske meget.

Den store variation gælder også det amtslige niveau. En amtsskole-direktør anfører således, at han afholder udviklingssamtaler, men at forløbet langt overskrider den tidsperiode, der ligger i målsætningen. En anden har regelmæssige medarbejderudviklingssamtaler og er på vej til at koble dem med institutionsinterne evalueringer:

Det, vi indfører nu, er medarbejderklimaundersøgelser i hele vores amt. Og den vil i høj grad sætte fokus på ledelse, psykisk arbejdsklima og det hele. Så det bliver virkelig et instrument, som vil danne grundlag for nogle samtaler [med lederne].

Selvom det pågældende amts policy på området er, at udvikling og forandring skal ske gennem læring og ikke gennem kontrol, vil man således se en dobbeltydighed i praksis. Denne dobbeltydighed går igen, hvor en anden amtsskoleleder redegør for sine erfaringer med rektorernes reaktioner på amtets forslag om ledelsevaluering:

For nogle år siden lavede vi en medarbejdertilfredshedsundersøgelse [...] og jeg tror nok at sporene skræmmer lidt, for den var tilrettelagt herindefra; blev for centralistisk og i for høj grad oplevet som nu-kommer-vi-ud-og-giver-ledelserne-karakteragtigt. Det var i virkeligheden ikke befordrende for det, som den skulle [nemlig at støtte udviklingen]. På den anden side havde det så den fordel, at nogle ledelser fik et incitament til at oppe sig. Jeg vil sige, at på trods af de kontraproduktive dele, havde det sin effekt nogle steder [...]. Men jeg må også erkende, at der er grænser for, hvad sådanne firkantede målinger fortæller.

Et af andet af amterne har tilbudt et ledelsevalueringskoncept til sine forvaltningsområder, der evaluerer lederen både fra det overliggende niveau, den amtslige forvaltning, og det underliggende niveau, medarbejdersiden, samt på det horisontale niveau, den øvrige ledergruppe. Modellen går ud på, at både medarbejderne, ledergruppen samt direktøren som chef elektronisk skal svare på de samme spørgsmål. Resultaterne sammenholdes og vil efterfølgende danne

grundlag for en samtale. Flere forvaltningsområder har gennemført en sådan evaluering, men, fortæller amtsskoledirektøren,

ingen gymnasier har lavet det. Det er endnu for afskrækkende for rektorerne. De er bange for, at de får karakterer, som gør, at man kan sige 'dumpet, du duer ikke'. [...] Men det er samtidig nogle spørgsmål, som er utroligt relevante i en dialog med en medarbejder og fra én chef til en anden: 'Hvorfor sætter I vedkommende højt? går han forrest med idéer? skaber han en god stemning?' osv.

Blandt de interviewede amtsskoledirektører er den noget diskuterende pro et contra-holdning det gennemgående. Ledelsevaluering synes generelt ikke (endnu?) særligt højt prioriteret.

Rektorerne refererer til samme spænding. Den ledelsevaluering, der fx ligger i medarbejderudviklingssamtalen vurderes ikke overmåde højt. Også her er man ganske bevidst om, at samtalen ikke foregår i et magtfrit rum, og at det præger samtalens udfald:

Jeg vil sige, at det er nok for lidt, lærerne melder tilbage. Det har helt sikkert noget at gøre med, at vi har været fyringstruede. Sådanne år udvikler en dårlig kultur, og den kan vi næsten ikke gøre noget ved, den må vi arbejde på.

Der har, især måske på de to af de tre gymnasier, været satset kraftigt på udviklingssamtaler i forskellig form, jf. fx s. 49. Men i relation til en *systematisk* ledelseevaluering er der ikke sat noget i værk. Det betyder ikke, at de rektorer, som vi har talt med, er fremmede over for tanken om medarbejderevaluering, men de insisterer på åben dialog i modsætning til anonym evaluering. To af rektorerne forklarer dette:

Vi har evalueret skolen og dele af skolen og administrationen. Ønsker man at evaluere mig, så vil jeg sige, at det kan man godt, men man skal gøre det med navn. Jeg synes, interessante, er det, som man vil lægge navn til. Det, man ikke vil lægge navn til, er uinteressant. Det gælder også, når elever evaluerer lærere. [...] En medarbejdersamtale, hvor medarbejderen møder med

en evaluering af ledelsen, som man tog udgangspunkt i, vil jeg godt.

Der har altid været indirekte meldinger, og der er jeg begyndt at sige til tillidsmanden, at det gider jeg ikke at høre på. Hvis folk ikke kan komme til mig selv, er der ikke noget problem!

Ud fra vores empiriske materiale finder vi for det første ingen steder en konsekvent eller systematisk ledelsesevaluering, orienteret mod ledelsens dygtiggørelse – heller ikke en større entusiasme i forbindelse med den. Der findes ansatser til ledelsesevaluering fra det amtslige niveau mod institutionslederne, som imidlertid befinder sig i et uklart felt mellem det summative og det formative og tilsyneladende også møder modstand fra skoleledelserne. Interviewundersøgelsens materiale synes ikke at kunne udgøre baggrund for overvejelser om systematisk ledelsesevaluering som et instrument.

5.3 Koncepter for ledelsesevaluering

Finansministeriet har med *Ledelsesevaluering i staten* (Finansministeriet 2001) givet sit bud på ledelsesevaluering, som går for en klassiker, der ofte refereres til. Fyns Amt har haft et indsatsområde om ledelsesevaluering i gymnasierne, og har her i et samarbejde med et konsulentfirma udviklet sit bud, *Ledelseslæring* (Fyns Amt 2003).

I *Ledelsevaluering i staten* er kontrolaspektet – *ledelsesvurderingen* – eksplicit søgt nedtonet og man bruger betegnelsen evaluering, med det formål at handlingen i højere grad kan »danne grundlag for professionalisering af ledelse ved at tilvejebringe et grundlag for en målrettet udvikling af den enkelte leder, ledelsesgruppen og institutionens ledelsespolitik« (Finansministeriet 2001:9). Alligevel kan evalueringen indgå i institutionens *benchmarking*. Den pågældende institutions besvarelse på femten spørgsmål indgår i en sammenligning mellem de forskellige institutioner, der – på tværs af områder – deltager i den pågældende *benchmarking*. Det er vores vurdering, at for det første risikerer det formative elements procesfokus her at træde i baggrund til fordel for en effektevaluering – selv om det ikke er intentionen og ej heller sikkert nødvendigvis overalt vil være tilfæl-

det. For det andet kan denne anvendelse blot som eventuel mulighed være ensbetydende med et øget kontrol- eller vurderingselement i det mindste ved strategiske pres. For det tredje er modellen efter vores opfattelse for generel. Skal modellen have konkret læringsværdi, skal den være bundet til den konkrete kontekst, til de problemer, den pågældende organisation netop nu mener opportunt at vælge ud til evaluering, jf. nedenfor. Denne model dog synes at have vundet et vist indpas – eksempelvis synes nogle amter at have taget den til sig.

Ledelseslæring, modellen fra Fyns Amt, er udformet specielt for gymnasieområdet og søgt »procesorienteret i relation til de processer, der er forbundet med ledelsens og lærernes arbejde.« Evalueringen tager ikke udgangspunkt i lederen som person og dennes ageren, men søger i højere grad at orientere sig mod ledelse som fænomen og proces i organisationen. Konkret angår den alle de personer i organisationen, som har et ansvar i forhold til ledelsesopgaver. I modellen indgår et spørgeskema, der hviler på skolens egne overvejelser om ledelse og om team, som besvares individuelt og indsættes i et skema. Skemaets score er alene at forstå om udgangspunkt for en evaluerende samtale.

Konceptet indeholder den grundantagelse, at ledelsen (her således i bred forstand – såvel den ansatte ledelse, udvalg, teamledere etc.) er i stand til at udvikle sig ved den refleksion, selvevalueringen fremkalder – det er med andre ord en intern, formativ evaluering. Ledelsesprocesser inden for forskellige af skolens aktiviteter – efteruddannelse, arbejdet i faggrupper, håndtering af elevforsømmelser etc. etc. kan indgå. Resultatet, forstået som den opgjorte score, er i sig selv mindre interessant – den forudgående og efterfølgende refleksion er det væsentlige.

Konkret er konceptet videreudviklet i forbindelse med et lokalt udviklingsarbejde om udvikling af lærerteam – se Hvarregaard (2003).

5.4 Opsummerende og afsluttende overvejelser over ledelsesevaluering

Som udgangspunkt for de afsluttende overvejelser om ledelsesevaluering som et muligt instrument i ledelseskompetenceudvikling,

skal vi pege på udgangspunktet for behovet, sådan som vi ser det i forlængelse af denne rapports diskussion af ledelse i fremtidens gymnasium.

For det første skal ledelsesevaluering sættes i værk med henblik på at udvikle ledelseskompetencer med henblik på ledelsens nye roller. Den skal hjælpe systemet med at indtage de nye balancer i, der er en konsekvens af det øgede og forandrede udviklingspres.

For det andet skal ledelsesevalueringen først og fremmest være orienteret mod ledelse som proces eller fænomen. Det omhandler, som vi har redegjort for i de tidligere kapitler, en proces, der bliver vigtigere og også mere fremtrædende i institutionen som følge af det specifikke udviklingspres, der lægges på den. Derfor mener vi, at evalueringen ikke skal begrænses til den formelle ledelse, men principielt udvides til ledelse som sådan i organisationsperspektiv.

For det tredje skal evalueringen tage udgangspunkt i en struktur og kultur, der som omtalt ikke har mange erfaringer med ledelse ud over mere administrativ og driftsbetonet ledelse. Derfor mener vi, at ledelsesevaluering så at sige i princippet skal gå begge veje – det vil sige ikke blot være det underliggende lags vurdering af det bemyndigedes ageren. Skal evalueringen blive til en del af organisationens samlede udviklings- og læringsproces, må den udvikles, så den kan omfatte processen i laget mellem leder og ledet og derved både omhandle ledelsesageren og de lededes ageren i forbindelse med ledelse, dvs. fænomenet 'ledelsesbarhed'.

Vi søger med andre ord at koble ledelsesevaluering til den generelle organisationslæring, der jo netop i forbindelse med denne type udviklingspres, gymnasiet står over for, er specielt aktuelt – vi tænker her på aspektet af læreren som organisationsansat, jf. diskussionen i afsnit 3.3. Ifølge skoleevalueringsforskeren Sølvi Lillejord skal organisationslæring forstås som en fælles konstruktion, en fælles fortolkning og organisering af erfaringer, hvor formålet er at diskutere sig frem til en fælles forståelse – ikke nødvendigvis i form af enighed, men i betydningen en viden om og en forståelse for andres synspunkter (Lillejord 1997).

Derfor vil vi mene, at ledelsesevalueringen for det første skal være *kognitiv* eller læringsorienteret.

Den skal være *formativ*, orienteret mod læringsprocessen. I stedet for evaluering af, hvad man *har gjort*, er perspektivet evaluering af,

hvad man gør med henblik på et udgangspunkt for fornyet planlægning. Eventuelle kvantitative målinger er i dette perspektiv først og fremmest af betydning som udgangspunkt for samtalen om, hvordan tingene gøres igen, på en ny måde.

Den skal følgelig tillige være *intern*, beregnet på at indgå i den interne forhandling om de balancer, der er så vanskelige i professionsorganisationen.

Den skal være systematisk, forstået på den måde, at den skal *ritualiseres* (ikke en engangsforeteelse, men integreret som en almindelig og kendt handling i organisationen) og *overvejes*. Det sidste vil sige, at lige så vigtigt som eventuelle måleresultater er planlægningen af og siden evalueringen af selve evalueringen. Diskussionen om evalueringskriterierne er en vigtig del af selve læreprocessen. For at sikre denne diskussion udarbejdes evalueringskriterierne i et demokratisk forum, og dette forums opgave er en løbende refleksion over de spørgsmål, der er stillet.

Ledelsesevalueringen skal være *konkret*. Eventuelle overordnede policyværdier evalueres i relation til konkrete processer, man står i her og nu i forbindelse med ledelse. Derfor tilrettelægges evalueringen tematisk og fleksibelt – men også sådan, at de overordnede værdier afspejles.

Ledelsesevalueringen skal som nævnt i mindre grad orienteres mod personen og i højere grad mod rollen og rollefunktion. Principielt er det rollen og rollefunktionen, der sættes til diskussion. Og diskussionen sker i lyset af, at roller kun består i komplementaritet til andre roller, jf. hvad vi anførte om evalueringens tovejsorientering. Efter vores mening er karikaturen på ledelsesvurdering den, der er udformet over 'lederen leder, derefter bliver han vurderet på sine resultater'. Skal ledelsesevaluering have en funktion ledelsens kompetenceudvikling, skal den indgå som en arena for feedback mellem ledere på alle niveauer i organisationen og mellem ledere og ledede.

Litteratur

- Abrahamsen, Marianne (1998): *Bag den åbne dør. En undersøgelse af rektorrollen og rektorernes ledelsesvilkår i det almene gymnasium*. København: Danmarks Pædagogisk Institut.
- Abrahamsen, Marianne (under udarbejdelse): *Ledelse af forandringsprocesser i det almene gymnasium*.
- Amtsrådsforeningen, Københavns og Frederiksberg Kommuner og Gymnasieskolernes Lærerforeningen (2002): *Den gode skole*. Notat af d. 10.09.2002.
- Arfwedson, Gerhard (1994): *Nyare forskning om lärare. Presentation og kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle reflektion. Om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dalin, Per (1995): *Skoleudtvikling. Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damberg, Erik, Mette Knudsen, Knud Rasmussen og Peter Henrik Raae (2000): *Fleksible arbejdsrammer og udvikling. En første rapport om årsnormsforsøgene i det almene gymnasium 1999-2000*. Uddannelsesstyrelsen: Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser.
- Finansministeriet: *Ledelseevaluering i staten*. København: Finansministeriet, Personalestyrelsen.
- Fyns Amt (2003): *Ledelseslæring*, Odense: Fyns Amt.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2001): *Med et ben i hver lejr. En undersøgelse af inspektorernes arbejdsforhold*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Haue, Harry, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens vogter (1998): Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. København: Undervisningsministeriet.
- Hvarregaard, Søren (2003): *Evaluering som strategisk redskab i det almene gymnasium*. <http://www.sdu.dk/Hum/dig/mig/masterafhandlinger.htm>
- Høgsbro, Kjeld, og Olaf Rieper (2001): *Formativ evaluering*, i Peter Dahler-Larsen og Hanne Gymnasieskolernes Lærerforening K. Krogstrup: *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Huberman Michael (1992): *Critical Introduction*, i: Michael Fullan: *Successful Schoolimprovement*. Buckingham: Open University Press.
- Karlsson, Agneta (1998): *Mellemliderpositioner i nye interaktionstyper i organisationer*, i: *Ledelse og erhvervsøkonomi* nr. 3.

- Klausen, Kurt Klaudi (2000): Ledelse i en ny tid, i Peter Dahler-Larsen og Kurt Klaudi Klausen (red.): *Festfyrværkeri eller gravøl? En debatbog om den danske kommune ved årtusindskiftet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Klausen, Kurt Klaudi (2001): *Skulle det være noget særligt? Organisation og ledelse i det offentlige*. København: Børsens Forlag.
- Kompetencerådets vismandskollegium (2000): *Kompetencerådets rapport 1999*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Kompetencerådets vismandskollegium (1999): *Kompetencerådets rapport 1998*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Lillejord, Sølvi (1997): Skolevurdering er skoleutvikling og organisationslæring, i: Otto Laurits Fuglestad, Sølvi Lillejord og Johnny Tobiassen (red.): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*, Oslo: Fagbokforlaget.
- Lipsky, Michael (1980): *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lortie, Dan C. (1975): *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Meyer, John W. og Brian Rowan (1978): The structure of Educational Organizations, i: Meyer, Marshall W. and Associates (red.): *Environment and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco, Washington og London:
- Mintzberg, Henry (1983): *Structures in Fives. Designing Effective Organizations*, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Mintzberg, Henry (1990): The design School: Reconsidering the basic premises of strategic management, i: *Strategic Management Journal*, 11.
- Mintzberg, Henry og James B. Quinn (1991): *The Strategy Proces*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16.-17. January 1996. Paris: OECD.
- Pedersen, Dørthe (1998): Mod forhandlet ledelse – resultatet af en danske moderniseringsstrategi, i: *Arbejdspladser og medarbejdere i amter og kommuner. En antologi om kvalifikationer og kompetencer*. Frederiksberg: Det personalepolitiske Forum, Kommunernes Landsforening.
- Sehested, Karina og Niels Ejersbo (1998): Fra sammenkobling til dekobling af ledelse og profession i den kommunale forvaltning, i: *Nordisk Administrativt Tidsskrift* nr. 4.
- Undervisningsministeriet: *Forslag til Lov om uddannelse til studentereksamen (Gymnasieloven)*, 30.6.2003 m. bemærkninger. København: Undervisningsministeriet.

- Undervisningsministeriet (2001): *Kvalitetsudvikling i gymnasiet*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23/2001. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (1997): *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2002): *Rapport om pædagogikum*, København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (1997): *Standarder og profiler. Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf. Tema 52*, København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.
- Undervisningsministeriet (1996): *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23.
- Undervisningsministeriet (2003): *Vejledning vedrørende pædagogikum af 20.3.2003*. København: Undervisningsministeriet.
- Westbury, Ian (2000): *Teaching as a Reflective Practice: What might Didaktik Teach Curriculum?* i: Westbury, Ian, Stefan Hopman og Kurt Riquarts (ed.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey, og London: Lawrence Erlbaum Associates.

Bilag

5. november 2003

Undersøgelse af
FREMTIDENS LEDELSE AF GYMNASIESKOLERNE
– et tema under projekt Den gode Skole

Af temabeskrivelsen vedrørende Fremtidens ledelse i projekt Den Gode Skole fremgår, at undersøgelsen skal indkredse

- kompetencer med henblik fremtidige ledelsesopgaver. I den forbindelse er pædagogisk, personalemæssig, administrativ og strategisk ledelse nævnt
- forhold, der kan fremme og hæmme løsningen af den ledelsesmæssige opgave – en analyse, der bl.a. skal foretages i lyset af 'det gode arbejdsmiljø'.

Endelig ønskes diskuteret systematisk ledelsesevaluering som et instrument i kompetence-udviklingen

I projektbeskrivelsen for dette tema nævnes, at projektet er en succes, hvis det indeholder

- en analyse af de fremtidige ledelsesopgaver, herunder en analyse af forhold, som hæmmer og fremmer det gode arbejdsmiljø
- en belysning af de kompetencer, som kræves ved løsning af opgaver i forbindelse med pædagogisk ledelse, personaleledelse, administrativ ledelse og strategisk ledelse
- en analyse af forhold, som hæmmer og fremmer ledelsens opgaveløsning, samt
- en overvejelse over systematisk ledelsesevaluering som en del af ledelsens kompetenceudvikling.

Dette papir skal kommentere ovenstående med henblik på at afgrænse og specificere undersøgelsens fokus og perspektiv, og papiret vil udstikke overordnede linjer i dens opbygning og tidsplan.

Fokus for undersøgelsen

Hvad beskrivelsen af de fremtidige ledelsesmæssige kompetencer angår, foreslår vi, at analysen foregår i det perspektiv, som den kommende gymnasiereform synes at rejse, nemlig den *tendens til sammenkædning og ligestilling af pædagogisk ledelse, personaleledelse og administrativ ledelse, der er en følge af øget forandringsstrategisk ledelsesindsats*. Dette uddybes i det følgende.

Sammenkædning af forandringsstrategi, personaleledelse og relevante dele af administrativ ledelse i det offentlige er en tendens, der i de senere år har været genstand for en del interesse, nok specielt hvad angår udgiftstunge og budgetmæssigt 'ustyrlige' institutioner i sundheds- og socialsektoren: skal serviceudviklingen fortsætte uden øgede omkostninger, må retningslinjer for personaleledelse og principper for dele af den administrative ledelse indtænkes i et organisationsudviklings-perspektiv. En del uddannelsesinstitutioner har kunnet leve forholdsvis afskærmet fra denne udviklingstendens. Det gælder blandt andet det almene gymnasium, idet det har været bundet af relativ tæt central regelstyring (timestyringsmodel, regler for hold, for fag og fags ugetimetal etc.).

Det betyder dog ikke, at det almene gymnasium ganske har kunnet unddrage sig de generelle forandringstendenser i den offentlige sektor. Stadig flere administrative opgaver i de senere år er lagt ud på de enkelte skoler ledsaget af øget budgetmæssigt ansvar på en række driftsmæssige områder, lige som nye overenskomstprincipper (ny løn og tid) har stillet skarpt på den personalemæssige ledelse. Det har dog været vanskeligt i særlig stort omfang at udnytte de muligheder, der kunne ligge i disse decentraliseringer. Kun i ringe grad har de haft nævneværdig betydning for kerneaktiviteten, undervisningen – igen som følge af den relativt tætte centrale regelstyring på en række områder.

En (mindre) ændring af fagbilagene i 1999, overgangen til årsnorm med de muligheder, det har givet for alternativ tilrettelæggelse af undervisningen, forsøgs- og udviklingsaktiviteter i forbindelse med Regeringens Udviklingsprogram for Ungdomsuddannelserne samt på det sidste pædagogikumreformen, kan anskues som elementer i en eksternt initieret 'optøningsfase'. Denne fase betegner et skifte, idet kerneaktiviteten nu er i fokus, både hvad angår indhold og struktur.

Dette øger presset på pædagogiske ledelse. Med pædagogikumreformen stilles der eksempelvis krav til skolerne om et vist pædagogisk-organisatorisk udviklingsniveau som forudsætning for at kunne gennemføre det krævende uddannelsesforløb af kandidaterne, som lovgivningen lægger op til. Med konturerne af en gymnasiereform i 2005 synes der at forestå indholdsmæssige og strukturelle ændringer, der vil implicere langt større dele af den 'modernisering', som så mange andre offentlige institutioner har været underkastet. Vi vil pege på to forhold, der blandt andre vil stille store og ændrede krav til skoleledelsernes kvalifikationer og kompetencer, og hvor evnen til at håndtere en tilpas (løsere eller fastere) sammenkædning af de omtalte ledelsesområder i et udviklingsstrategisk lys vil blive sat på prøve. Det gælder for såvel strategi 'indad', organisationsudvikling, som 'udad', beslutninger, der angår skolens position i omverdenen:

1. For første gang stilles der til det almene gymnasium krav, der rækker fra fornyelse af undervisningen i det enkelte fag i den enkelte time til fornyelse af organisationsmæssige koordinationsprincipper. Bl.a. med det formål at øge muligheden for tværfagligt samarbejde/fagligt samspil, skal fagene i stigende grad målbeskrives frem for indholdsstyres. Nye undervisnings- og arbejdsformer, herunder væsentlige indslag af projektorganiseret undervisning vil fordre nye koordinationsprincipper lige fra skemastrukturer til organisering af lærere om klasser og hold. Ad hockratiske strukturer (team m.m.) vil trænge sig på og i et vist omfang afløse den traditionelle organisering en-lærer-en-klasse-en-time for fx at kunne løse opgaven 'almen studieforbereelse'. Med reformens studieretninger åbnes for tæt fagligt samarbejde. Sammenlignet med den nuværende organisationsstruktur på det almene gymnasium taler vi om en relativt stor forandring, der i særlig grad i overgangsperioden, men også på længere sigt stiller øgede krav til styring og ledelse. Allerede nu ser man på en række gymnasier nye, differentierede funktioner blandt lærerne som led i ledelsesdelegering. Det er en udvikling, som man må antage fortsætter. Et centralt sigte i gymnasiereformen er, at uddannelsens kompetenceudviklende mål skal afspejle sig i undervisningens organisering (mere problemorienteret undervisning, større elevansvar); lærersam-

arbejde om undervisningen vil som nævnt efter reformen ikke blot være en mulighed, men en forudsætning. Det betyder, at pædagogiske begrundelser i højere grad end i dag med den såkaldt privatpraktiserende lærer som aktør vil være et organisationsspørgsmål, der langt mere konkret end tidligere vil gøre pædagogik til et ledelsesområde – dvs. pædagogik som et område for beslutninger på organisationsniveau. Lærere vil på deres side i højere grad blive mere inddraget i ledelse (decentralisering af koordinerende funktioner – teamledelse, projektledelse), og som følge af, at strukturen skal kunne begrundes i kerneaktiviteten og pædagogik i langt større udstrækning vil blive løftet ud over den enkelte lærers ressort og op på organisationsniveau, vil ledere i højere grad skulle tage stilling til pædagogik. Man må antage, at denne forandringsproces vil stille nye kompetencekrav til lederne om strategisk indsigt og kunnen – forandringsstrategiske færdigheder i betydningen evnen til at forestå organisationsforandring.

2. Der skitseres i gymnasireform 2005 en uddannelsesstruktur, der for det almene gymnasium er opdelt i et grundforløb efterfulgt af studieretninger, som skolen selv definerer inden for en ramme. For hfs vedkommende taler man om toninger i bestemte udbudte fagpakker. Råderummet med hensyn til det enkelte gymnasiums uddannelsesudbud er derved udvidet (selvfølgelig under hensyn til en amtlig afgørelse og koordination), parallelt med at kravet til den gymnasiale uddannelsens særskilte profil er opstrammet. Derved betones det omverdensstrategiske ledelselement. Strategiske overvejelser i relation til lokalområdets brugerbehov og til de øvrige gymnasiale uddannelser vil trænge sig på, et forhold, der selvfølgelig vil være regionalt afhængigt. I byområderne, hvor gymnasierne ligger tæt, kunne man forestille sig en ny form for konkurrence mellem gymnasierne. I områder, hvor gymnasierne ligger længere fra hinanden og traditionelt har et 'sikkert optagelsesområde', kan man forestille sig øgede strategiske overvejelser i form af konkurrerende samarbejde med andre gymnasiale uddannelser om valgfag og toninger.

Forhold som de nævnte vil generelt ændre kravene til og vilkårene for gymnasieledeelse. Når den enkelte skoles råderum for beslut-

ning øges, øges tilsvarende forventningerne til ledelsens evne til begrundelse af dispositioner, hvad angår såvel administrative og personalemæssige forhold, i relation til skolens overordnede sæt af værdier – der igen skal kunne relateres til den lokale pædagogiske linje for løsningen af skolens kerneopgave, jf. notatets bemærkninger om værdiledelse. Den mere ad hoc-agtige organisering (team om klasser, fagteam, projektgrupper om udviklingsprojekter etc.), det forhold, at pædagogiske beslutninger i øget omfang bliver en mere forpligtende del af den professionelle kollegialitet – gør, at pædagogik og pædagogikrelaterede forhold såvel som ledelsesmæssige forhold i relation til personalet bliver lang tydeligere og mere krævende områder for ledelse, end det er tilfældet i traditionelle, regelstyrede organisationer, hvor administrativ ledelse er dominerende. Når der i mindre grad kan henvises til regler, vil der i konsekvens heraf ligge en øget opgave for ledelsen i at begrunde de forskellige, konkrete beslutninger i relation til de fælles værdier for skolen, det være sig lige fra spørgsmål om teams sammensætning og aktiviteter, over overordnede principper for tilrettelæggelse af undervisningen, uddannelsesudbud, forsøgs- og udviklingsarbejde og efteruddannelse, til delegering af opgaver.

Vi forestiller os, at det er denne tendens til sammenkædning og ligestilling af de nævnte ledelsesområder, der skal udgøre undersøgelsens fokus og spørgeramme. Vi vil mene, at belysningen af kompetencekravene til fremtidens administrative og personalemæssige ledelse skal ses i lyset af ledelse af den pædagogiske kerneopgave, så de tre ledelsesområder belyses i deres indbyrdes afhængighed. Vi vil endvidere foreslå, at hovedvægten i undersøgelsen vedrørende strategisk ledelse især gælder i betydningen strategisk forandringsledelse – dvs. ledelse af organisationsudvikling.

I notatet nævnes endvidere spørgsmålet om arbejdsmiljø. Vi foreslår, at dette spørgsmål behandles i forlængelse af bestemte karakteristika, der bliver særligt fremtrædende for professionstunge organisationer under forandringspres. De stærkt fagligt prægede identiteter i sådanne organisationer vil ofte i højere grad referere til specialiserede, faglige miljøer uden for organisationen og i mindre grad til den enkelte organisations mål, en forbindelse, som organisationen i øvrigt i mange henseender drager stor fordel af. Men den type forandringer, der her er tale om, synes at pege i retning af øget betoning

af organisationens samlede mål. I det lys fremstår den traditionelle fagprofessionelle let som udviklingstræg, ledelsesfremmed eller uden loyalitet for organisationen. Indgår endvidere 'human processing', som det er tilfældet ved undervisning, vil yderligere træk, der hidrører fra dynamikken mellem den professionelle og klienten, læreren og eleven, kunne melde sig som kraftige, 'konserverende' faktorer i ændringsprocesserne. Studier af forandringsprocesser i professionstunge miljøer synes at vise, at hvis ledelsen ikke har indsigt i egenarten i disse processer, kan de fagprofessionelle 'slå bak' og forskanse sig, hvorved de vanskelige organisatoriske læreprocesser blokeres. Det er nærliggende at antage, at dette vil være en latent problemstilling på mange gymnasier, og vi vil derfor foreslå, at oplæggets omtale af arbejdsmiljø som ledelsesområde relateres til ledelsens evne til kommunikation og konflikthåndtering med henblik på at øge facilitering af læring i organisation.

Med andre ord foreslår vi, at fokus i undersøgelsen er den sammenkædning af de omtalte ledelsesområder i det perspektiv, der synes at tegne sig i forbindelse med de indholdsmæssige og strukturelle forandringer, der konkret ligger i forlængelse af (hvad der i dag vides om) gymnasiereformen 2005.

Derimod vil vi foreslå, at ledelsesevaluering holdes ude af denne undersøgelse, idet vi opfatter dette som et værktøj eller en metode i selve forandringsprocessen. Efter vores opfattelse vil et spørgsmål om ledelsesevalueringens anvendelighed være en anden type undersøgelse.

Tidligere undersøgelser af en vis relevans

Vi vil kort nævne tre undersøgelser:

I 2001 udkom GLs undersøgelse *Med et ben i hver lejr*, en undersøgelse af inspektorernes arbejdsforhold – 6 år efter ledelsesreformen. Man finder her, at fordi gymnasielærere generelt har en negativ holdning til at blive ledet, er rektors og inspektorers ledelsesstil af særlig stor betydning for samarbejdsklimaet på den enkelte skole. Man finder, at dialogbaseret ledelse og et tillidsfuldt forhold har stor betydning for det generelle klima om ledelse. Desuden kunne man konstatere temmelig store forskelle på, hvordan teamstyring reelt

praktiseres. Der opregnes et kontinuum fra den rektorstyrede skole til den 'flade struktur', hvor ledelsen mere er udførende end beslutende. Undersøgelsen viser, at egentlig teamledelse langt fra er en selvfølgelighed. Dette er til trods for at presset mod inspektorerne, efterhånden som disse tildeles egentligt ledende opgaver, til dels synes at kunne imødegås ved denne organisering. Bl.a. på den baggrund foreslår man forskellige indgangsveje til styrket teamledelse, øget opmærksomhed mht. opgavernes fordeling (fordeling mellem akademisk og tappersonale, overensstemmelse mellem opgaver og ressourcer, opmærksomhed på decentraliseringsstrømmen mellem amtsligt og skoleniveau).

Man må forestille sig, at øget beslutningspres som følge af de forandringer, vi har omtalt, vil tilspidse problemerne, inspektorundersøgelsen nævner. Man må forestille sig, at skoler med en vis erfaring i forsøgs- og udviklingsarbejde på niveau af den samlede skole vil have gjort sig overvejelser over, hvordan en sådan tilspidsning kompetencemæssigt håndteres.

Gymnasieskolernes Lærerforening gennemførte i 2001 en *undersøgelse af det psykiske arbejdsmiljø* blandt GL's medlemmer, som blandt andet blev spurgt om deres forhold til elever, kolleger og ledelse. Forholdet til elever og kolleger betegnes generelt som positivt, mens der er en vis spredning i svarene hvad tilfredshed med ledelsen angår. Der er tilfredshed med ledelsens evne til at tage beslutninger og til at uddelegere samt med opbakning til lærernes initiativer og støtte i vanskelige situationer. Derimod er 1/3 af lærerne generelt utilfredse med den information, som de modtager fra ledelsen, hvilket kobles sammen med manglende intern koordinering i ledelsesgruppen. En lige så stor del er utilfredse med ledelsens anerkendelse af deres arbejdsindsats. En særlig gruppe udgøres dog af mellemlederne, der til forskel fra lærerne overvejende synes at mene, at ledelsen prioriterer organisationens indre sammenhæng meget højt, men som – lig lærerne – mener, at ledelsen mangler indsigt i medarbejdermotivation og i løsning af konflikter.

Man må formode, at motivationsproblemer og deraf følgende konfliktsituationer vil øges i takt med det øgede forandringspres, der vil blive lagt på skolerne i de kommende år, og at en undersøgelse på skoler, der har været igennem nogle af disse processer kunne kaste lys over hvilke kvalifikationer, der især er brug for.

Marianne Abrahamsens undersøgelse *Bag den åbne dør – en undersøgelse af rektorrollen i det almene gymnasium* er fra 1998. Den omfatter en spørgeskemaundersøgelse af alle landets rektorer og dybdeinterviews med 15 af disse. Undersøgelsen afdækker, at rektorerne opfatter ledelsesopgaven som mangefacetteret med store variationer i opgaverne. Fælles for hele gruppen er dog, at ingen betragter den administrative ledelsesdel som deres primære opgave, men samtidig erkendes, at det er den, der ofte fylder mest. Med hensyn til deres egen ledelsesrolle betragter én gruppe sig primært som stabilisatorer, en anden gruppe opfatter sig mest som integrerende og støttende i forhold til udviklingsinitiativer fra lærerside, mens en tredje gruppe ser sig som egentligt initiativtagende ud fra en defineret pædagogisk linie. En del rektorer angiver, at de oplever mangel på muligheder for at udbygge kendskabet til skoleudvikling, personaleledelse samt strategisk planlægning, og de ønsker generelt større viden i forhold til at håndtere menneskelige relationer.

Til trods for at undersøgelsen er fem år gammel, vil det være interessant at se, hvordan ledere af skoler, der i nogle år har arbejdet mere systematisk med forsøg på niveau af den samlede skole beskriver samme forhold.

Undersøgelsens hvem og hvordan

Vi vil derfor foreslå, at de gymnasier, der inddrages i undersøgelsen, udvælges blandt skoler, der i de senere år har oparbejdet en vis erfaring med forsøgs- og udviklingsarbejde på niveau af hel skolen. Endvidere inddrages undervisningskonsulenter i Undervisningsministeriet og forvaltningschefer i amter, der har markeret sig med initiativer eller holdninger på den gymnasiale front.

Vi gennemfører individuelle interviews med amtslige forvaltningschefer, ministerielle undervisningskonsulenter og rektorer, og gruppeinterviews med repræsentanter for inspektorer og lærere på de udvalgte skoler. Indfaldsvejen til samtalen om fremtidige krav til ledelse er en ledet diskussion af, hvad de interviewede har oplevet som specielt vanskeligt og krævende i henseende til styring/ledelse af forandringen set fra de forskellige positioner. Det er interviewerens opgave at samtlige de tre ledelsesfelter undersøges

i lyset af såvel det øgede forandringspres som nødvendigheden af parallelt at iagttage et ordentligt arbejdsmiljø i den forstand, vi her har omtalt det.

Vi interviewer tre amters forvaltningschefer eller personer, som disse henviser til. Endvidere to ministerielle undervisningskonsulenter, der har været centralt placeret i forbindelse med Udviklingsprogrammet. På institutionsniveau inddrages tre almene gymnasier, der har det tilfældes, at man har en vis erfaring med udviklingsprojekter, der omfatter hele skolen, men som i øvrigt er placeret med en vis regional spredning. Her interviewes rektor samt inspektorer og lærere med en central placering i forhold til udviklingsarbejde. Inspektorerne søges samlet i grupper på tværs af skolerne. I alt vil der indgå omkring 10 individuelle interviews (forvaltningschefer, ministerielt ansatte og rektorer) og 6 gruppeinterviews med inspektorer og lærere, tilsammen omkring 35-40 personer.

Tidsplan

Dataindsamling vil kunne finde sted i perioden 1.12 til ultimo jan. 2004.

Dataanalyse, teoretisk bearbejdning og rapportskrivning finder sted januar og februar 2004. Rapporten behandles af de øvrige tilknyttede forskere ultimo marts og afleveres til styregruppen ultimo april.

Marianne Abrahamsen
Ekstern lektor, DIG

Peter Henrik Raae
Adjunkt, DIG

