

Peter Henrik Raae

Rektor tænker organisation

Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte
reform af det almene gymnasium

En teoretisk og empirisk undersøgelse

Gymnasiepædagogik
Nr. 67. 2008

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 67

April, 2008

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

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

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-073-5

Indhold

Forord	7
1. Projektet og dets problemstilling	9
2. Analysens teoretiske position	15
<i>Den institutionelt-teoretiske ramme</i>	15
<i>Den psykodynamiske ramme</i>	23
3. Det aktuelle forandringspres på gymnasiet	27
Gymnasireformen fra 2005.....	27
<i>Mål og kontrol – stramme koblinger mellem undervisning og ledelse</i>	30
Selvejereformen	32
<i>Taxameterstyring</i>	32
<i>Tydeligere styringskæde med bestyrelse og tilsyn</i>	33
<i>Styring ved 'selvangivelse' og sanktion</i>	34
Reformerne og ændrede værdistrømme i den politiske diskurs.....	35
<i>Internationalisering og konkurrence – ny form for konkurrence på uddannelsen</i>	36
<i>Brugerorienteringen og det informerede valg</i>	38
<i>Organisationalisering – mødestedet mellem decentralisering og centralisering</i>	40
Gymnasierne og det flertydige institutionelle omverdenspres ..	42

4. Professionsorganisationen i nyt krydspres.....	51
<i>Organisation i det statslige perspektiv</i>	52
<i>Organisationen i civilsamfundsperspektivet</i>	55
<i>Den dobbelte ydelse</i>	55
<i>Opgavens art</i>	56
<i>Det faglige</i>	57
<i>Organisationen i markedsperspektivet.....</i>	59
<i>Krydspres og organisatoriske spændinger i gymnasiet.....</i>	61
<i>Human agency – en løstkoblet organisation mellem stat, civilsamfund og marked.....</i>	63
<i>Reformen og gymnasiets organisation</i>	67
5. Det organisationsstrukturelle approach	73
<i>Struktur i det instrumentelle perspektiv</i>	74
<i>Klassiske strukturdilemmaer mellem tætte og løse koblinger.....</i>	76
<i>Midler til koordination og kontrol</i>	80
<i>Struktur i det repræsentative perspektiv</i>	82
<i>Organisationers informelle side</i>	83
<i>En alternativ forståelse af organisationsmæssig kontrol</i>	85
<i>Det repræsentative perspektiv på organisation.....</i>	88
<i>Den kollegiale og den formale organisationsmodel – gymnasiet mellem institution og organisation</i>	89
6. Rektor om den ny organisationsstruktur	93
<i>Organisationernes form</i>	94
<i>Den flade struktur.....</i>	97
<i>Den rebureaukratiserede struktur.....</i>	100
<i>Ledelse via midten.....</i>	106
<i>Ledelse via midten og den unge organisation</i>	109
<i>Ledelsen via midten og den veletablerede organisation</i>	111
<i>Organisationsforestillingerne – tematisk.....</i>	116
<i>Mellem tætte og løse koblinger.....</i>	117
<i>Leder- og medarbejderroller</i>	123
<i>Mellem formal og kollegial struktur</i>	128

7. Buffering og bridging	
– Om be- og aflastning af organisation	133
<i>Buffering og bridging</i>	134
<i>Belastning og psykodynamik</i>	137
<i>Grænser og psykodynamik</i>	138
<i>Rollens psykodynamik</i>	141
<i>Det socialt organiserede forsvar</i>	142
<i>Undervisning og social organisering af forsvar</i>	145
<i>Læring og ambivalenser</i>	146
<i>Læringsrummets kapacitet</i>	147
<i>Undervisningens koreografi som socialt organiseret forsvar</i>	150
<i>Forandringspres og socialt organiseret forsvar i organisationen – struktur som buffering</i>	151
8. Rektor tænker organisation	157
Litteratur	163



Forord

Dette projekt om strukturudvikling i det almene gymnasium er blevet til i samfinansiering mellem Undervisningsministeriet og Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet og i samarbejde med projektet Gymnasiereform 2005 – professionalisering af ledere, lærere og elever?, støttet af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation. Otte almene gymnasier har lagt tid og rum til interviews, der for langt de flestes vedkommende er blevet udført af vicerektor, cand. mag. og Master i Gymnasiepædagogik/Ledelse Karin Ravn Gade og ledende inspektør og Master i Gymnasiepædagogik/Ledelse, cand. mag. Erik Gade. Tak for det.

Peter Henrik Raae



1. Projektet og dets problemstilling

Efter at have fungeret i relativt stabile omgivelser i årtier kom de almene gymnasier for alvor i ilden først med gymnasiereformen, der trådte i kraft 2005, og siden med reformen af den kommunale og amtslige struktur og overgangen til statsligt selveje. Derved blev en række etablerede rutiner og praksis'er med stor legitimitet og tilhørende diskurser for alvor udfordret. Det rører ved forståelser indadtil af fag og faglighed, af individuel autonomi og kollegialt samarbejde, af gymnasielæreren som fagprofessionel eller som medarbejder i en institution, men det anfægter også forståelsen af relationen mellem gymnasiet og omverdenen – som f.eks. hvorvidt det almene gymnasium kan opføre sig som en stabil institution 'i egen ret' eller det i højere grad skal agere på udefrakommende impulser.

I sig selv er reform og selveje udtryk for mere overordnede strømninger, der kan føres tilbage til magtfulde diskurser i det offentlige med over-nationale rødder. Det gælder for det første den politiske ambition om øget *brugerresponsivitet*, inspireret af New Public Management-traditionen. Skolernes 'tilpasningskapacitet' skal forøges, såvel hvad angår det kvantitative aspekt som det kvalitative ('sensibilisering' af udbud i relation til de lokale behov). Disse krav til de almene gymnasier adskiller sig ikke stort fra, hvad der op gennem 1990'erne er blevet stillet af krav til andre offentlige institutioner. For det andet gælder det en trend, der retter sig mere specielt mod uddannelsesverdenens institutioner

omkring årtusindskiftet, nemlig *internationaliseringen*. Det er her det politiske sigte at inddrage uddannelse mere aktivt i en ny forståelse af velfærdssamfundets økonomi, hvor uddannelsens resultat skal sætte nationen i stand til klare sig i den internationale og – efter sigende – mere globaliserede konkurrence.

Disse elementer er centrale i det udviklingspres, der i disse år gør sig gældende mod gymnasiet. Karakteristisk og specielt er imidlertid situationen som følge af den relative omverdensstabilitet, sektoren længe har befundet sig i: Processen sætter sig her igennem i særlig komprimeret form – en lang række forhold, der har været taget for givet, sættes derfor i spil på én gang.

Sammen med brugerorientering og internationalisering skal imidlertid en tredje trend nævnes, nemlig *organisationalisering*. Presset på gymnasiet udmøntes efter en særlig styringsform, den såkaldte *tight-loose-tight*-struktur, der består i en kombination af centraliserende og decentraliserende styringsteknologier: Med opstillingen af præcise mål og stramme krav til resultatet (*tight*) overlades 'den vanskelige trekant' – dvs. sammenhængen mellem mål, ressourcer og resultat – til den enkelte institution (*loose*). Fra at agere som én skole i helheden, institutionen Det danske Gymnasium, skal skolerne nu til at agere som strategiske enheder på et marked – et marked, der dog på den anden side er kendetegnet ved at være omgærdet af en lang række essentielt begrænsende og centralt styrede omstændigheder.

De nye vilkår udfordrer selvfølgelig den enkelte skole. I og med, at skolen nu underkastes aktivitetsafhængig finansiering (taxameter) og i og med forventningen om, at skolen agerer strategisk i forhold til det lokale marked, dynamiseres skolens omverden afgørende. Ledelsen vil følgelig stå over for overvejelser, som både vedrører manøvrer muligheder og ressourceoptimering. Samtidig er indholdsreformen karakteristisk ved at operere med nye forståelser af faglighed og ved at stille krav om nyorganisering af lærere og undervisning, der gør, at fagpraksisser må reetableres. I den situation må man antage, at tanker om organisationens struktur og dens hensigtsmæssighed vil være nærliggende.

Set i ledelsesperspektiv vil de nye krav til strategisk ledelse betyde, at ledelsesdiscipliner kommer til og tænkes sammen med de allerede eksisterende. Nu gælder det integrationen af den administrative ledelse, den økonomiske driftsledelse og den pædagogiske ledelse i et samlet strategisk perspektiv.

En særlig trussel gør sig gældende i den forbindelse. Skoler betegnes ofte som såkaldte professionsorganisationer – dvs. organisationer, hvor kernearbejdskraften består af fagprofessionelle, hvis uddannelse refererer til etablerede og relativt velafgrænsede vidensområder, og hvor langvarig uddannelse også indebærer en særlig identifikation med gerningen. Man taler her om et dobbelt medlemskab, idet den enkelte er medlem både af sit faglig-professionelle og sit organisationsmæssige netværk. Under de nye strategiske vilkår bliver en altid latent konflikt mellem det faglig-professionelle domæne og det ledelsesmæssige domæne provokeret. Det er et velkendt og velbeskrevet fænomen, at det kan føre til dekobling mellem det professionelle og det ledelsesmæssige lag. Overvejelser, der kan dæmme op for deknoblingsrisikoen, vil nærliggende være en del af rektors tanker i forbindelse med den dobbelte reform.

Dette fører frem til det spørgsmål, der er dirigerende for den analytiske opmærksomhed i denne fremstilling:

Hvordan reflekterer de pågældende gymnasieledelser de forandrede vilkår for pædagogisk ledelse ved en forandret organisationsstruktur?

Efter indledningsvis (i kap. 2) at have præsenteret *den position, hvorfra analysen foretages* (institutionel og psykodynamisk teori om organisationer), følger analysen.

Første del af analysen (kap. 3) retter sig mod gymnasiets *forandrede omgivelser*. Empirien udgøres af de diskurser, som reform og strukturreform trækker på. Her vil det forandrede omverdenspres blive uddybet, som omtaltes indledningsvis, såvel dets intenderede som ikke-intenderede aspekter. Denne del vil især søge at rekonstruere forandringspressets karakter af krydspres – dvs. af

konfliktende, uforenelige eller hinanden gensidigt udelukkende pres, som de forandrede styringsvilkår overlader til den lokale organisation at finde en måde at håndtere.

Anden del af analysen (kap. 4) fører det *rekonstruerede pres frem mod organisationsformen professionsorganisationen*. I kapitlet diskuteres denne organisationsform i sin særlighed i et statsligt, et civilsamfunds-, og et markedsperspektiv, og særlige karakteristika ved organisationsformens møde med reformens forandringskrav diskuteres kort i deres egenskab af nye vilkår.

I kap. 5 foretages den *teoretiske analyse*. Genstandsfeltet er organisationers strukturelle aspekt. Her opstilles relativt klassiske begreber inden for den strukturelle vinkel for derigennem at etablere en analyseramme. Den teoretiske analyse vil fremstille de grundantagelser, der indgår i den strukturelle vinkel, og som har en tendens til at prioritere en rationel-instrumentel organisationsforståelse, dvs. alene se organisationen i et funktionelt optimeringssyn. Denne analyse angår især organisationens makro- og mesoniveau. Organisationen betragtes så at sige ovenfra, idet organisationsstrukturelle ændringer ses som forsøg på 'oversættelse' af nye omverdenspres med henblik på at gøre dem mulige at håndtere.

Kap. 6 består af den *empiriske analyse*. Her undersøges eksempler på gymnasiers konkrete organisationsstrukturer, sådan som de fremstår i rektors perspektiv, ændret med henblik på at sikre bedst muligt match mellem organisation og ny omverden. Analysen konstruerer mønstre i de strukturelle ændringer, rektor har besluttet, og tolker de antagelser, der ligger i begrundelserne for dem. Hvad synes den ledelsesmæssige opmærksomhed særligt knyttet til? Hvordan reflekterer ledelsen bestemte krydspres i en særlig organisationsudformning, og hvilke ignoreres – vel vidende, at egentlige valg kun sjældent foretages ud fra en situation, hvor der er kendskab til samtlige alternativer, konsekvenser og præferencer?

I kap. 7 tages et særligt tema op, som går på tværs af de temaer, der blev diskuteret i det foregående kapitel, nemlig udviklingspres, struktur og organisationens belastning. Empirien synes at

vise, at spørgsmål om organisatorisk belastning optager rektorerne meget – uden at strukturens lod og del i belastningen indgår. Her søger kapitlet at bidrage. Her skiftes imidlertid teoretisk optik og vinkel. Nu betragtes organisationen så at sige nedefra, og analysen retter sig mod organisationens mikro- og mesoniveau.



2. Analysens teoretiske position

Kapitlet redegør for den teoretiske position, hvorfra analysen foretages. I virkeligheden er der tale om en dobbelt analysevinkel. Den teoretiske analyse af gymnasiets omverden og af, hvordan den forandrede omverden kan siges at udgøre et pres mod institutionen gymnasiet, foretages ud fra en organisationssociologisk reference – en ramme, der også lægges om den empiriske analyse-del (kap. 6). I diskussionen af temaet vedrørende organisationens belastning skiftes imidlertid vinkel fra en organisationssociologisk til en organisationspsykologisk. Derfor vil dette kapitel også omtale denne analysevinkel.

Den institutionelt-teoretiske ramme

Den organisationssociologiske analyse foretages, hvad den overordnede ramme angår, ud fra en institutionel teoretisk forståelse.

Institutionel teori om organisationers adfærd repræsenterer en dels kritik af den rationelle organisationsteoris syn på den rationelle analyses evne og omfang. Et grundlæggende spørgsmål, der stilles, er hvorvidt man virkelig kan antage, at beslutningstagere har kendskab til samtlige væsentlige alternativer og at man kan overskue konsekvenserne af de valg man foretager, samt hvorvidt man virkelig kan mene, at den behandling, der foretages af de fakta, man har til rådighed, foregår efter gennemskuelige og

entydige regler? I stedet for et funktionelt og målrationelt princip bag menneskelige handlinger fremhæves, hvordan en logik om 'det passende' eller anerkendelsesværdige virker dirigerende for såvel individers som organisationens adfærd, for, hvad der opfattes som et problem, hvordan problemet defineres samt hvordan det løses – i en sådan grad, at det ofte med lige så stor ret kan hævdes, at det er en anerkendt løsning(-sopskrift), der definerer problemet, som det omvendte er tilfældet: At det er et funktionelt problem, der afstedkommer en løsning (Røvik 1998).

Institutionel sociologisk teori knytter epistemologisk an bl.a. til sociologerne Peter L. Bergers og Thomas Luckmanns teori om den sociale konstruktion af virkeligheden og deres tese om institutionaliseringsprocesser (Berger & Luckmann 1976).

Kernen i konstruktionsprocessen er ifølge Berger og Luckmann den sociale genkendelse og typificering af bestemte interaktioner. Denne typificering fungerer som byggestene i, hvad de betegner som den *sociale strukturdannelses institutionalisering*. På basis af en sådan struktur dannes individbevidstheden. Ud fra en sådan position får man med andre ord først og fremmest øje på individbevidstheden som noget indlejret i et socialt fællesskab, hvor strukturen så at sige udpeger visse udfaldsrum for individets forestillinger og praksis. En vigtig pointe er imidlertid, at denne praksis igen vedligeholder institutionerne i den givne struktur.

Berger og Luckmann hævder en *meningslogik*: Frem for at spørge efter mål- eller funktionslogik som dirigerende for adfærden, spørger de efter, hvad der giver individuel og social mening. Handlinger tilskrives mening, idet omfang de bliver genkendelige og lader sig typificere – en mening, der følgelig på én gang er individuel og fælles. Social struktur er med andre ord at forstå som summen af sådanne typificeringer, der ved gentagelse indgår i større sammenhængende mønstre. Det er en pointe hos Berger og Luckmann, at det socialt meningsfyldte opretholdes, også selv om de oprindelige hensigter forsvinder. På den måde kan man tale om en *objektivering af eksternaliserede motiver* – at det, der faktisk er subjektivt frembragt og vedligeholdt, fremstår for én som uforanderlig objektivitet.

Sociale institutioner udgøres af sådanne objektiverede motiver. Som institutioner fremtræder de for den menneskelige erfaring som mere eller mindre uforanderlige, historieløse, som kontrol, der så at sige 'står over for mennesket' og får virkelighedskarakter på linje med den fysiske verden. Det gør de, til trods for, at de i realiteten opretholdes og genbekræftes ved menneskelig aktivitet – en opretholdelse, der understøttes af socialiseringen af de ny generationer. *Eksternalisering* (af de oprindelige motiver for interaktionerne), *objektivering* (ved deres historiske typificering) og efterfølgende *internalisering* (gennem socialiseringen) er tre grundlæggende processer i denne udvikling mod den institutionelle verdens 'objektivitet og uomgængelighed':

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

Den amerikanske organisationsteoretiker W.R. Scott påpeger, hvordan institutioner lader sig analysere i en række dimensioner, der etablerer en slags lagdeling i denne 'kognitive realitet'. Scott taler om *institutioners regulative dimension*, som virker gennem tvang (love og regler, der i sidste ende bygger på tilstedeværelsen af sanktioner), den *normative eller værdiorienterede dimension*, som virker gennem anerkendelse og bekræftelse og som bevirker den moralske styring af den pågældende struktur, og endelig den *kognitive dimension*, der virker gennem kulturelle grundantagelser, en 'tagen-for-givethed' (Scott 1998). Den regulative dimension forekommer håndfast og synlig, mens dens tvangsmæssige mekanismer kun sjældent kommer i brug eller forbeholdes til mere specielle tilfælde, fordi de to øvrige, den normative (de 'rigtige værdier') og den kognitive (den 'rigtige viden' eller den 'rigtige indstilling'), overlejrer den regulative dimension i den sociale

adfærdskanalisering. Denne meningslogik er den væsentlige, så at sige gennemsyrende logik. Den er logikken, der gør handlinger legitime.

Det betyder på den anden side ikke, at der *ikke* tages beslutninger i organisationer ud fra tekniske kalkuler med rationelt konstruerede værktøjer. Ganske vist hævder institutionel teori, at den logiske rationalitet i sig selv nok nærmere hviler på bestemte myter end på en rationel virkelighed (en klassisk artikel i traditionen hedder således »Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony«, Meyer og Rowan 1991), men man finder alligevel en analytisk skelnen mellem en såkaldt teknisk og en institutionel omverden formålstjenlig. En sådan skelnen gennemfører Scott, og den forekommer væsentlig i denne teksts øjemed.

Den tekniske omverden, siger Scott, minder os om, at produktionssystemer er systemer, der transformerer input til output og at de som sådanne behøver materiale-, ressource- og energiinputs samt markeder, som vil stille kapitalressourcer til rådighed i bytte (Scott 1998: 131). Vi taler fortrinsvis om vareproducerende organisationer, der står under markedets umiddelbare kontrol og som i vid udstrækning opretholder deres legitimitet i relation til den bytteværdilogik, der dér anerkendes.

De institutionelle omverdenselementer omfatter mere symboliske faktorer, hvorfra legitimitet tilføres. Det er en trafik, som er essentiel i den institutionelle teoris forståelse af organisationers adfærd, og man hævder, at ingen organisation udelukkende kontrolleres af den tekniske omverden.

Hvorvidt en organisation imidlertid først og fremmest skal forstås i det tekniske eller institutionelle omverdenslys, afhænger af de felters art, hvori den pågældende organisation befinder sig. Den traditionelle industrielle fremstillingsvirksomhed må – for en 'alt andet lige'-betragtning – antages at befinde sig i et organisatorisk felt under relativ stærk teknisk kontrol og tilsvarende under relativt svag institutionel kontrol. Effektivitet forstås her netop i tekniske termer – den omhandler virksomhedens produktivitet (efficiens). Samtidig er det dog klart, at en virksomhed

tillige må leve op til almene regler og forestillinger om 'de rigtige værdier' og 'den rigtige viden', hvis den skal høste den goodwill, der betyder, at den kan overleve.

Offentlige institutioner vil dog oftest i langt højere grad være underlagt institutionelle kontrolformer. Det i sidste ende politiske ansvar for den offentlige institutions virke betyder, at de i et vist og større omfang aktivt må afspejle politiske værdier og forestillinger for at sikre deres berettigelse.

Men også inden for det offentlige felt vil der være store forskelle, der bl.a. afhænger af den konkrete opgaveløsning (Jørgensen og Melander 1999). Nogle institutioner løser for eksempel opgaver, hvor kvaliteten af opgaveløsningen både er et spørgsmål om enighed, hvad målene angår, samt et spørgsmål om kvalificerede skøn, når det gælder årsag og virkning. Man taler eksempelvis her om 'vilde' eller 'ondartede' problemer, hvor løsning af problemet ganske afhænger af, hvordan man vælger at definere dem (Harmon og Mayer 1986). Et eksempel er offentlige institutioner i feltet for 'human agency', herunder uddannelsesvæsen. Organisationer i sådanne felter vil i mangel af kriterier for teknisk effektivitet være særdeles åbne eller udsatte for institutionel kontrol: Lever procedurer, rutiner og strukturer op til de formelle, men bestemt også informelle normer og konventioner, indlejret i den bredere sociale struktur, der omgiver dem?

Institutionel teori om organisationer har her en del at tilbyde, idet teorien i og med dens grundlæggende tese om legitimitet som nødvendig base udgør et differentieret udgangspunkt for forståelse de komplekse eksistensvilkår. Legitimitet vil således for offentlig produktion, der har med relationelt indlejrede ydelser at gøre (ydelser, der består i at 'forandre mennesker') ofte skulle hentes i meget heterogene omgivelser, præget af modsigelsesfyldte og konkurrerende værdier, spredt på forskellige koalitioner af interessenter. Ikke mindst i forbindelse med den aktuelle dynamisering af det offentlige – en ny styringsrelation og virksomhedsgørelse – tilbyder institutionel teori en ramme, der overskrider rationel teoris forståelse af organisationer. Den gør det muligt at sætte fokus på organisationens ikke-sammenhænge

og på beslutningers utilsigtede effekter, der – til trods for det analytisk set paradoksale – kan få dispositionerne til at fremstå som relativt meningsfyldte og ikke-tilfældige i et bestemt kontekstligt lys.

Med begrebet om den løstkoblede organisation fremstiller institutionel organisationsteori en metafor, der fremstår som et alternativ til den rationelle organisations ideal. Metaforen som søger at inkludere løsere sammenhænge mellem organisationens elementer som måder hvorpå modsigelsesfyldte krav til organisationen håndteres. I den rationelle teori ses organisationens elementer (enkelt-aktører, grupper, lag, processer, ideer, mål etc.) som tæt, gensidigt forbundne størrelser i en struktur, som er operationelt designet i forhold til organisationens mål. Dette syn afvises for så vidt ikke, men det kritiseres som utilstrækkeligt. I stedet ses organisationens struktur som bestående af elementer, der nok er indbyrdes afhængige, men hvor relationens art kan skifte, afhængigt af den fortsatte udveksling med omgivelserne. Relationen *kan* transportere påvirkninger fra ét element mere eller mindre direkte over i en andet (sådan som f.eks. beslutninger oftest tænkes at virke), men relationen eller koblingen *kan også og vil ofte* bestå i en 'oversættelse', dvs. en tilpasning, der virker tilpas meningsfuld for de pågældende aktører, vurderet ud fra den allerede etablerede praksis og de institutionaliserede regler.

Institutionel analyse anerkender således eksempelvis også informelle bufferfunktioner i organisationer, som sætter dem i stand til at indoptage ny og eventuelt modsætningsfyldte krav fra omverdenen uden at det får afgørende effekt på (for) mange sider af organisationens øvrige virke. Løse koblinger som buffermekanismer tillader derved organisationen fortsat at eksistere selv i heterogene omgivelser – der muliggøres eksempelvis legitimitet fra flere sider samtidig. Samtidig hævdes det dog ikke, at de forandrede krav ingen effekt har – nærmere, at effekterne er vanskeligt kalkulerbare og oftest indeholder utilsigtede aspekter. Især den senere udvikling af institutionel teori vil påpege ændrede kravs eller ny strømningers virkninger, opstået ved at nye diskurser koloniserer de eksisterende regler og værdier eller

de oversættes eller spejles ind i dem. Herved destabiliserer de institutionernes eksisterende praksisrutiner og sætter nye identitetsbekræftende og legitimerende processer i gang (Campbell og Pedersen 2001). Den norske organisationsteoretiker Kjell Arne Røvik taler f.eks. om 'en omvendt Parsons' (Røvik 1998). Hvor funktionalismen (og Parsons) så forandringer som nødvendig tilpasning for overlevelse – et såkaldt indefra og ud-perspektiv – forfinede institutionelle kritikere teorien ved at tale om de løst-koblede systemer af værdier, erkendelsesfigurer etc., som giver organisationen legitimitet. Det objektive, som organisationen skal tilpasse sig, ses af dem – i forlængelse af eksempelvis Berger og Luckmann – som socialt konstrueret.

Stadig er bevægelsen indefra og ud – det gælder tilpasningen. Men på dette punkt adskiller den senere institutionelle teori sig. Her betones, at værdier og socialt konstruerede erkendelsesfigurer ikke blot mimes, men aktivt 'oversættes' i en dobbeltbevægelse – de ses nu både som passiv tilpasning i forsøget at rationalisere den etablerede institutionelle identitet og opretholde legitimitet og som aktivt forandrende, nemlig som udvikling af en identitet, nykonstitueret og transformeret gennem alternative diskurser.

Ikke mindst den rationelle organisations procesopskrifter – de strategiske analyser og planer og forskellige strukturelle tiltag for organisationstilpasning – bliver dermed stillet i et nyt lys. Institutionel teori underkender for så vidt ikke den rationelle aktivitet, men dens antagelse om at kunne overskue, kontrollere endsige få øje på de involverede elementer kritiseres, især antagelsen om, at valg og beslutninger alene hviler på funktionelle præmisser. Selv den mest rationelt funderede plan eller beslutning om ny organisationsstruktur rummer ifølge denne tilgang et element af improvisation, hvis slægtskab med dominerende strømninger eller succesfulde opskrifter for det meste tidligst kan forstås efterfølgende (Borum 1995).

Den ontologiske kerne i den institutionelle teori gør krav på at sige noget centralt om sociale handlingers mangeartheth, men nu med udgangspunkt i institutioner (frem for f.eks. aktører eller strukturer). Institutioner ses som på én gang begrænsende

og muliggørende. Specielt vil den søge at belyse formelle eller informelle procedurer, rutiner, normer eller konventioners indlejring i den bredere, mere omfattende kulturelt eller politisk magtfulde sociale strukturer (se citatet nf.), men også hvordan forandringer i institutioner finder sted, når de reproduceres rammesat af alternative diskurser. I analysen af rektors organisationsforestillinger vil teorien blive anvendt som den overordnede ramme om forståelsen af de enkelte gymnasielederes forsøg på nyorientering. Optikken vil blive brugt i analysen af ledelsens strategiske beslutninger, der tages inden for bestemte institutionelle rammer, men som samtidig – netop i en reformtid – er rammesat af nye og magtfulde diskurser. Rektors organisationsforestillinger ses som aktive forsøg på at sikre legitimitet såvel i forhold til det etablerede institutionelle felt og i forhold til de ny politiske sandheder.

En vigtig men også besværlig skelnen er i denne sammenhæng mellem institution og organisation. En sådan skelnen afhænger bl.a. af, hvor bredt eller snævert institution forstås. Hall og Taylor definerer institutioner på følgende måde:

[T]hey define [institutions] as the formal or informal procedures, routines, norms and conventions embedded in the organizational structure of the polity or political economy. They can range from the rules of a constitutional order or the standard operating procedures of a bureaucracy to the conventions governing trade union behaviour or bank – firm relations. (Hall & Taylor 2001: 938)

I denne definition betones institutionens, henholdsvis organisationens indlejring i de omliggende samfundsmæssige strukturer, hvilket let vil komme til at nedtone en sådan skelnen. Skal den opretholdes, vil vi gøre det i relation til den tilstræbte rationalitet. Torfing foreslår en kinesisk æske-metafor, hvor organisationer er en delmængde af institutionerne, kendetegnet ved en højere grad af formalisering af regler, normer, procedurer og rutiner i tilstræbt stabile mål-middelhierarkier (Torfing 2005). I denne fremstilling vil især den analytiske forskel blive betonet:

Institutionsbegrebet implicerer et fokus på identitet og træghed ved at lægge vægten på de formelle og uformelle regler, sådan som de støttes af normer, rolleforventninger og rutiner, og sådan som de videre er indlejret i en given kontekst, der definerer, hvad der er 'passende adfærd'. Organisationsbegrebet lægger fokus på forandring og måltrettethed (Røvik 1995). I en sådan skelnen vil den organisationsmæssige håndtering af den diskursfrembragte instabilitet blive vægtet – hvordan diskurser udpeger problemer og ofte i samme ombæring rationaliserer løsninger. Organisationsbegrebet vægter med andre ord organisationens instrumentelle aspekt.

Den psykodynamiske ramme

Hvis man analyserer feltet organisationspsykologisk, skiftes niveau – her gælder det analysen af feltet mellem organisationens mikro- og mesoniveau. Et ofte overset synspunkt på organisationers struktur er, hvorvidt strukturen synes at kunne understøtte organisationens medlemmer ikke blot hvad angår effektiv opgaveløsning, men også hvad angår aflastning for, hvad arbejdet med opgaveløsningen indebærer: Efterhånden som organisationsstrukturer ændrer karakter og ofte antager mere flydende karakterer, synes empirisk forskning at finde, at ny typer stress opstår, som handler om 'det grænseløse arbejde' (Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø 2006). Dette tages op som det afsluttende tema i diskussionen af undersøgelsens resultater (kap. 7).

For at kunne indfange den problematik synes det også her at være nødvendigt at overskride den relativt simple vanedanelses model, der synes at være psykologien i den institutionelle teori. Endvidere forekommer det nødvendigt at gøre op med (de varianter af) humanistiske psykologi, der oftest anvendes i organisationsteoretiske sammenhænge, som argumenterer for en relativt enkel sammenhæng mellem tilfredshed og selvbestemmelse ('ejerskab', commitment etc.). Almindelig erfaring peger

på, at individers reaktioner på arbejdet i de nye strukturer er langt mere flertydige.

Som forståelsesramme for denne del af analysen anvendes et psykodynamisk perspektiv, der anskuer organisationen fra subjektiviteten, fra såvel bevidste som ubevidste lag. Også her vil analysens erkendelsesinteresse orientere sig mod såvel intentionelle som ikke-intentionelle effekter af de organisatoriske beslutninger, men nu med fokus på individet og gruppen i organisationen. Den analytiske interesse i det psykodynamiske perspektiv iagttager, hvordan bevidste og ubevidste fantasier, kropsligt og livshistorisk forankrede, blander sig i den sociale interaktion i det organisatoriske regel-, rolle- og værdisystem. Det psykodynamiske perspektiv opererer med en særegen dobbelthed, hvor også et ubevidst, psykodynamiske felt fordeler roller – en roledistribution, der imidlertid foregår efter andre og subjektivitetstilknyttede regler. Perspektivet interesserer sig for, hvordan individer eller grupper som led i deres strategier for individuel bemestring af den organisatoriske realitet 'selv' kan pålægge sig begrænsninger for fleksibel og kreativ opgaveløsning, og for, hvordan individerne ubevidst indgår i en slags gruppens kollektive omformning af realitetens krav, hvis presset er for stort. Ligesom ved den institutionelle teori anerkendes rationalitet alene som 'tilstræbt rationalitet'.

I omtalen af den institutionelle teoris synspunkt blev nævnt, hvordan den sociale internalisering af værdier og antagelser betød en kognitiv skemadannelse, der medførte 'usynlige' informelle spor i den sociale adfærdskanalisering eller kontrol. I det psykodynamiske perspektiv ses dette som noget, der – ud over vanedannelsen – er frembragt af fantasier, som udspringer af et tidligt selvs forsøg på at håndtere oplevelser af dets relatering til dets omgivende objekter (Hirschhorn 1997, Klein 1955). Disse fantasier blander sig i den sansede virkelighed, hvor de udfylder savn og tomrum, så der opstår nye (gamle) bevidsthedsmæssige helheder. Pointen er, at individet ikke uden videre indtager den rolle, den formelle distribution stiller til dets rådighed – ikke restløst, i hvert fald. Af livshistoriske grunde vil nogle individer

søge at indgå i eller foretrække bestemte interaktionsformer og undgå andre, alt efter hvordan disse blander sig med disse tidlige fantasier.

De organisatoriske rutiner og procedurer ses i det psykologiske perspektiv som emotionelt aflastende eksternalisering af individets opgavebestemte usikkerhed. Den formelle organisationsstruktur anerkendes nok som instrumentel, men interessen er nærmere at se den som mere eller mindre understøttende en slags nødvendigt kompromis mellem de ressourcer, der er til rådighed, og den uro og angst, konfrontationen med opgaveløsningens krav udløser. Organisationsstrukturen diskuteres dermed ikke blot i relation til dens umiddelbare instrumentelle funktion, men også i relation til dens urodæmpende funktion (hvorvidt den evner at affjedre realitetens krav til rollen).



3. Det aktuelle forandringspres på gymnasiet

To lovkomplekser fra det første tiår efter årtusindskiftet indvarsler omfattede ændringer i de strategiske vilkår for de almene gymnasier. Med en vis ret kan man sige, at det først er fra og med disse komplekser, det giver mening at tale om egentlige strategiske vilkår for det almene gymnasium.

Det første er gymnasiereformen, der trådte i kraft i 2005. Her er der tale om vidtgående ændringer i synet på fag og undervisning. Det andet lovkompleks vedtages i forbindelse med strukturreformen, hvor landets amter nedlægges, kommuner sammenlægges og nye regioner etableres. I den forbindelse overgår gymnasierne fra at være amtsdrevne til statsligt selveje, og finansieringsformen ændres til aktivitetsafhængig finansiering (taxameter).

Dette kapitel skal kort og sammenfattende beskrive hovedtræk i de ny strategiske vilkår.

Gymnasiereformen fra 2005

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

kultur og uddannelse indebærer også, at omlægninger af uddannelserne, udvikling af ny faglighed og relevante kompetencer, som matcher behovene i et videnssamfund, er helt afgørende for, at Danmark kan være i front. (Undervisningsministeriet 2003, afsnit 1)

Citatet er fra bemærkningerne til lovforslaget til reformen af gymnasiet og er den mest overordnede begrundelse for det politiske reforminitiativ. Det er ordet videnssamfund, der som nyt, internationalt konkurrenceparamenter skal udpege gymnasiets problem. Ordet har implikationer for såvel uddannelsens formale som materiale aspekt – det drejer sig både om ændret indhold i fagene og om forandrede undervisningsprocesser.

Bag citatet ligger antagelser om nye sammenhænge mellem teknologi og økonomi, der stiller krav til viden og arbejdsmåder, og som derved danner nye målestokke for tidssvarende kvalifikationer på et arbejdsmarked. De nye sammenhænge er af kvalitativ art – det gælder kombination af viden og organisationsformer i undervisningen. Uddannelsen har som formål »at stimulere elevernes og kursisternes virkelyst og opfindsomhed samt at udvikle de faglige og personlige kompetencer gennem undervisnings- og arbejdsformer, der udfordrer deres kreative og innovative evner. Stærk og kreativ faglighed er en forudsætning for opfindsomhed og indsigtfuld innovation.« (Undervisningsministeriet 2003, afsnit 4.2). Det er denne kompetencedagsorden, som reformen refererer til og er en del af.

Det politiske forlig angiver tre mål for reformen. Disse vedrører studiekompetence, almindelse og de gymnasiale uddannelsers profiler. Studiekompetencen – der defineres som de studerendes evne til at gennemføre et videregående studium – skal øges. Almindelsen skal opdateres, blandt andet ved øget fagligt samspil. Endelig skal profilen skærpes, så de fire gymnasiale uddannelsers ligheder og forskelle bliver tydeligere.

Øget studiekompetence betyder nye krav til samspil mellem fag og øget islet af elev-selvstyrede arbejdsformer. Videre indebærer den krav til lærerne om fagligt og metodisk samarbejde.

Ny struktur – lærerteam – bliver lovkrav, men er også funktionelt begrundet som følge af fagsamspil og gruppeprojektorganiseret undervisning.

Kravet om tydeligere profilering af uddannelserne har for så vidt to afsæt. Et afsæt er ønsket om en tydeligere målretning af den enkelte uddannelse mod særskilte uddannelsesområder. Det tilgodeser, mener man, de studerendes gennemførelse af den efterfølgende uddannelse. Et andet afsæt er ønsket om øget brugerresponsivitet – uddannelsens mulighed for at afspejle lokale ønsker og forhold.

Gennemgående i teksten tegnes et nyt billede af uddannelsernes implicitte elev, som fremstår som den rationelt planlæggende og vælgende i forhold til sit individuelle karrierespæktiv. Men en sådan implicit elev medfører, at uddannelsen skal fremstå tydeligere og mere transparent som valg: Nu skal de fire gymnasiale uddannelser – stx og hf på det almene gymnasium og hhx og htx på erhvervsskolen – kunne opfattes som reelt konkurrerende uddannelser for den potentielle brugergruppe.

Strukturelle nydannelser i uddannelserne understøtter disse mål. Her skal alene eksempler fra de almengymnasiale uddannelser nævnes. På stx gælder det Almen Studieforbereelse og studieretningsprojektet. Her praktiseres lærersamarbejde om projekter, hvori flere fag skal indgå. På hf er etableret begrebet faggruppe, bestående af tre samarbejdende fag, ligesom der er indført eksamen i et tværfagligt projekt på uddannelsens andet år.

Studieretningskonstruktionen giver større mulighed for fagligt samspil og elevstyret undervisning, end det tidligere var tilfældet. Det skal understøtte reformens mål om kompetenceorientering af undervisningen. Men studieretningskonstruktionen skal også honorere forventningen om øget brugerorientering. Det er nu muligt – stadig inden for centralbestemte rammer – at agere mere responsivt i forhold til lokale ønsker.

Alt i alt øges konkurrencen mellem de almene gymnasier indbyrdes i områder, hvor gymnasiedækningen er stor, og generelt øges konkurrencen mellem de almene gymnasier og erhvervs-

skolernes gymnasiale udbud. Denne konkurrence blev yderligere pointeret overgangen til statsligt selveje og aktivitetsafhængig finansiering (se nf.).

Disse ændringer betyder, at *det strategiske pres på skolerne tiltager*.

Udvidelsen af skolens strategiske råderum dog ikke entydig. Parallelt hermed indeholder reformen nemlig en tydeliggørelse af den politiske kontrol med uddannelsen ved en række lovtiltag.

Mål og kontrol – stramme koblinger mellem undervisning og ledelse

Reformen er gennemgående karakteriseret ved en kraftig målretning af undervisningen.

I lovbemærkningerne står der f.eks. om de faglige mål:

De centralt fastsatte mål for, hvad eleverne og kursisterne skal vide og kunne i de enkelte fag – og i de forløb, der bygger på samspil mellem fagene –, skal gøres klarere [...] Målene skal være tydelige, forpligtende og direkte anvendelige til styring af undervisningen. Især lægges der vægt på tydelige mål for de helt centrale dele af fag- og stofområderne.[...] Fagene skal således være styret af præcise mål og ikke af abstrakte og meget almene mål. (Lobemærkninger 4.3)

Passagens redundante formulering om målene anskueliggør ambitionen. Lovbemærkningernes hensigtserklæring er fulgt op med nye koordinations- og kontrolelementer. Tre lag er her tydelige:

Den ny konstruktion studieplanen er et kontrolelement i et *første styringslag* (se om koordinations- og kontrolelementer s. 80). Studieplanen har en central plads i reformen og anføres som et eksplicit ansvarsområde for rektor (Undervisningsministeriet 2004: § 61-63). Studieplanen skal koordinere horisontalt mellem lærere og elever og lærerne indbyrdes, f.eks. faglige samspil, men den indgår også som et tydeligt vertikalt styringselement, idet den være klart målformuleret og godkendt af rektor – og i øvrigt tilgængelig på skolens hjemmeside.

Andet lag udgøres af evalueringsplanen, der også er en ny konstruktion. Gennem evalueringsplanen strammes koblingen mellem kerneprocessen og det organisatoriske niveau:

Planen skal omfatte en evaluering af studieplanen, herunder planlægning og gennemførelse af undervisningen for de enkelte klasser og hold og i de enkelte fag. [...] Evalueringen sker både ud fra de mål, der er opstillet for uddannelsen som helhed, og ud fra de mål og de bedømmelseskriterier, der er opstillet for undervisningen, jf. de pågældende læreplaner. (Undervisningsministeriet 2004, § 107)

Reformen understreger ved sådanne nykonstruktioner de organisatoriske koblingselementer i en grad, der ikke før er set. Planlægning og evaluering er ikke længere overladt til den enkelte lærer under ansvar for fag og uddannelse. Derimod betones ansvaret på skoleniveau.

Et *tredje lag* udgøres af *Bekendtgørelse om kvalitetsvurdering og resultatvurdering* (Undervisningsministeriet 2005). Dette lag er overgribende i forhold til de to tidligere nævnte koordinerings- og kontrolelementer. Denne bekendtgørelse er umiddelbart henvendt til det organisatoriske niveau. I bekendtgørelsen beskrives et evalueringssystem, der ganske vist er baseret på selvevaluering af nøgleområder, som den enkelte gymnasieskole selv udvælger, men hvor samtidig er stillet en række krav til evalueringssystemet. Det fremgår af vejledningen, at kvalitetsbekendtgørelsens sigte er såvel parlamentarisk kontrol, kontrol med henblik på organisatorisk feedback som oplysning til brugerne.

Kravene til systemet angår blandt andet en række argumenterede sammenhænge mellem systemelementerne – eksempelvis en begrundelse for, hvordan valget af undervisnings- og arbejdsformer understøtter uddannelsens mål og progressionen i uddannelsessystemet (§ 3). Herved kobler kvalitetsbekendtgørelsen an til de to øvrige kontrollag, studie- og evalueringsplanen.

Derved er den politiske kontrollinje søgt kraftigt effektiviseret på *organisationsniveau*. Af samme grund er skoleledelsens ansvar

og beføjelser sprogligt set stærkt fremhævet, sammenlignet med tidligere styringsdokumenter for det almene gymnasium¹.

Det øgede strategiske pres og betoningen af den tætkoblede organisation (de fremhævede koordinations- og især kontrolelementer) peger samlet i retning af det instrumentelle perspektiv på organisationer (jf. senere s. 74).

Selvejereformen

Hvor 2005-reformen først og fremmest har udviklingsstrategiske konsekvenser, stiller strukturreformen, der trådte i kraft i 2007, krav til gymnasiernes omverdensstrategiske kapacitet. I 1984 blev de almene gymnasier (for langt størstedelens vedkommende) overtaget af amterne. Med amternes ophævelse i 2007 overgik de til statsligt selveje. Samtidig ændredes styringsformen på afgørende vis. Den decentralisering, der kendetegnede de tidligere faser af den offentlige modernisering (se kapitel 4), er omkring årtusindskiftet ikke entydig: Styringen kan lige såvel som decentralisering beskrives som en form for recentralisering (tight-loose-tight-styring, jf. s. 40)

I det følgende skal de tre markante forandringer nævnes, som indtræder ved selvejereformen og som alle indeholder samtidige de- og recentraliseringskomponenter – styring ved taxameter, ved tydeliggjort styringskæde samt endelig ved 'selvangivelse' og sanktion.

Taxameterstyring

Samtidig med indførelsen af det statslige selveje overgik gymnasierne finansieringsmæssigt til det såkaldte taxametersystem (Undervisningsministeriet 2006, § 30). I taxametersystemet bindes økonomien tæt til aktiviteten, dog med visse modificerende elementer i form af grundtilskud og etablering af forskellige taxametre. Men generelt er konstruktionen bygget op som incitament til øget produktivitet, hvor bevillingssystemet, som taxametersystemet afløser, iflg. dets kritikere snarere opmuntrer

til almindelig aktivitetsudvidelse. De tildelte midler nu er institutionens ejendom, og ledelsens dispositionsret over dem øges. Samtidig skaber det en mere konkurrencepræget situation mellem institutionerne – generelt set betaler stordrift sig. Endelig skal princippet styrke brugerresponsiviteten. Pengene følger brugeren, og brugeren har – i princippet – mulighed for at give sin mening til kende med fødderne.

Skolerne søges dermed bragt i en markedslignende situation, der dog på den anden side slet ikke er klar. For samtidig med den relative 'frisættelse' til markedet er der i anden forstand tale om øget politiske følsomhed. Prisfastsættelsen – eller taxameteret – er en del af finansloven. Det gør det for eksempel lettere at foretage hurtige politiske prioriteringer mellem forskellige uddannelsesområder. Frem for politiske forlig om regelændringer kan man med enkle ændringer i taxameteret ændre incitamenterne og dermed facilitere særlige udviklinger. Særlige indsatsområder – f.eks. fastholdelse af elever (særligt fastholdelsestaxameter, såsom tilbageholdelse af en vis del af midlerne til fuldført eksamen m.m.) – kan på den måde rent administrativt blive gjort vigtige for skolen. Styringen bliver økonomisk operationaliseret. Dermed på en vis måde mere tilgængelig for styring.

Tydeligere styringskæde med bestyrelse og tilsyn

Skolens indlejring i styringskæden fra det politiske niveau til det udførende (organisations-)niveau er fremhævet også. Det sker dels ved de nye bestemmelser om skolebestyrelser, hvis rolle ændres væsentligt sammenlignet med tidligere, hvad ansvar og beføjelser angår. Loven siger, at institutionen ledes af en bestyrelse, der som opgave »har den overordnede ledelse af institutionen« (Undervisningsministeriet 2006, § 18), og at bestyrelsen »over for undervisningsministeren [er] ansvarlig for institutionens drift« (§ 20). Bestyrelsen er endvidere bemyndiget til at ansætte og afskedige rektor.

Men opstramningen sker også ved den fortolkning, Undervisningsministeriet har foretaget af ministeriets tilsynspligt:

I takt med decentraliseringen af opgaver til de enkelte institutioner, skal institutionerne i højere grad stilles til ansvar for de resultater og den kvalitet, de leverer, og de skal i øget omfang dokumentere resultater og kvalitet over for omverdenen. (www.uvm.dk/tilsyn, jan. 07)

Generelt har man for tiden valgt at foretage screeninger ud fra fuldførelsesprocenter, karakterer og overgangsfrekvenser til videregående uddannelse, samt gennemførelsestid (<http://www.uvm.dk/tilsyn/tilsynsplaner.html>).

Hermed er en version af den anglo-amerikanske accountability-tradition nu rykket ind i dansk uddannelsesforvaltning – men på organisationsniveau: Det er organisationen som helhed, der screenes (ikke f.eks. den enkelte lærers performativitet). Også det sætter et nyt fokus på den enkelte institution på organisationsniveau (jf. organisationaliseringstrenden s. 40).

Styring ved 'selvangivelse' og sanktion

En hensigt med taxameterstyringen var som nævnt at øge brugerresponsiviteten. Men det betyder, at brugernes krav på information som forudsætning for valg naturligt øges. Dette blev fulgt op med *Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.* (Undervisningsministeriet 2005a). Ifølge loven skal en række oplysninger nu »være offentligt tilgængelige på internettet, så borgerne enkelt og hurtigt kan vurdere kvaliteten af undervisningen på de enkelte skoler og institutioner« (Undervisningsministeriet 2005b, § 1). Ud over angivelser af værdigrundlag, faktuelle oplysninger om typen af uddannelse etc. skal elevernes fuldførelsestid og -frekvens, frafaldsprocenten samt overgangsfrekvens til anden uddannelse oplyses. I 2007-08 nævnes som tilsynets særlige indsatsområde på gymnasieområdet: Eksamen, skolernes lancering af studieretninger, håndteringen af kravene til studieplanen mv. (<http://www.uvm.dk/tilsyn/documents/tilsynsplan0708.pdf>)

Bl.a. på baggrund af erfaringer fra New Zealand (Fiske og Ladd 2000) kunne man antage, at den tendentielle markedsgørelse ville få stor betydning for skolernes strategiske råderum

og medføre en meget differentieret udvikling. Men her gøres et komplementært instrument tydeligt: Det centrale tilsyn med dets sanktionsmuligheder. Ministeriet kan pålægge skolen bestemte opgaver, kan yde særskilte tilskud til at rette op på forhold, kan stille krav om revisorskift, foretage indgreb over for bestyrelser, indgå særlige aftaler over tid, iværksætte undersøgelser, offentliggøre tiltagene og resultaterne og endelig tilbagekalde godkendelsen af institutionen eller uddannelsen (<http://www.uvm.dk/tilsyn/sanktionspolitik.html#3>, dec. 2007).

Reformerne og ændrede værdistrømme i den politiske diskurs

Den amerikanske organisationsteoretiker Florence Heffron skriver særligt henvendt til offentlige institutioner, at de oftest er kendetegnet ved særlige opgaver, hvis løsning er vanskelig at måle med henblik på at afgøre deres produktivitet. Det gælder i særlig grad organisationer, hvis kerneproces består i 'people processing' (se også senere om den dobbelte ydelse og opgavens særlige art s. 55f). Hun argumenterer, at et almindeligt effektivitetspres fra institutionens omgivelser derfor ofte vil være relativt svagt:

Performance measurements, particularly for people-processing organizations, are either nonexistent or extremely controversial, primarily because of the vagueness of the organizations' goals. If there is no agreement to what schools, prisons, police departments, the Department of Defense, and countless other public organizations are supposed to be accomplishing, measurement of their performance is difficult if not impossible. Without such measurement, however, no information on performance gaps is available, and there can be no impetus to change. (Heffron 1989: 156)

Udvikling i denne type institutioner vil oftest være inkrementel og ske ved langsom genfortolkning af de eksisterende proce-

durer, rutiner og strukturer². Større forandringer, siger Heffron, ses derfor først og fremmest i forbindelse med eksternt påførte kriser som f.eks. ved bevillingsændringer, et væsentligt ændret lovgrundlag eller lignende. Sådanne kriser vil derimod kunne destabilisere de eksisterende rutiner.

Reform 2005 og strukturreformen i 2007 er eksempler på sådanne kriser. De strategiske vilkår kompliceres af, at to samtidige, men modsatrettede styringsbevægelser gør sig gældende: En decentraliserende tendens, der 'frisætter' den enkelte skole til markedet, samt en centraliserende tendens, der måler på output og som stiller skolerne til ansvar for det.

Hvad er det, der gør disse regulative ændringer opportune? Eller spurgt mere konsekvent i den institutionelle jargon: Med hvilke overordnede værdistrømninger rationaliseres de? Man kunne jo med stor ret hævde, at øget frisætning til markedet samtidig indebærer en betydelig risiko og et vist spil (manglende central plan, ustyrlig udvikling og faldende ressourceudnyttelse, manglende muligheder for overordnet rationalisering, manglende sikkerhed for, at det er de fagligt set bedste opgaveløsninger etc., Brunsson og Olsen 1990).

Tre nye, overordnede værdistrømme er gennemgående i de initiativer, som de omtalte reformer er en udmøntning af. Det er internationalisering, brugerorientering og hvad her er kaldt organisationalisering.

Internationalisering og konkurrence – ny form for konkurrence på uddannelsen

Reformens gennemgående referencer til teknologisk og videnskabelig udvikling antyder et nyt syn på sammenhængen mellem uddannelse og velfærd.

I denne omtolkning ses velfærdsstatens opgave ikke mere i så høj grad som (om-)fordeling, det vil sige som sikring mod den sociale ulykke, når den *er* indtruffet. Staten får nu tildelt en mere strategisk fremadskuende opgave (Pedersen 2006a). Som *konkurrencestat* skal staten tage højde for en mindre forudsigelig fremtid, hvad angår økonomi og fremtidens arbejdskraft – den skal pro-

aktivt sikre mod, at den sociale ulykke *vil* kunne indtræffe. Som sikring herimod er det velfærdstatens opgave at gøre borgerne konkurrencedygtige. Og international konkurrencedygtighed gælder i dag ikke arbejdskraftens pris, men dens kompetencer. Ergo er det statens opgave at udstyre den med de kompetencer, der sikrer en fremtidig produktions kvalitative konkurrencedygtighed. Ove K. Pedersen henviser således til de forskydninger, der angår begrebet konkurrenceevne (Pedersen 2006b). I 50'erne – og siden hen med jævne mellemrum ved overenskomstforhandlinger og diskussioner om økonomisk-politiske indgreb – blev international konkurrenceevne forbundet med omkostningsniveau, herunder ikke mindst omkostninger til løn. Fra og med 70'erne overlejreredes begrebet af 'teknologiske konkurrenceevne', hvor det gjaldt det nationale teknologiske niveau. Men fra 90'erne forskydes begrebets anknytning til økonomien. Nu omhandler konkurrenceevnen fleksibiliteten i arbejdsmarked og uddannelser med hensyn til, hvordan de to ting kan kombineres i en aktiv arbejdsmarkedspolitik – 'strukturel konkurrenceevne'. Herved bliver uddannelse for første gang placeret centralt i forhold til konkurrenceevnen.

Pedersen hævder, at en yderligere forskydning af begrebet er på vej, som han betegner 'den institutionelle konkurrenceevne'. Ved denne sidste forskydning fokuseres den politiske indsats på de

[...] komparative fordele for den danske økonomi ved politisk at forandre samfundets institutioner – f.eks. paratheden til at ud-danne sig, motivationen til at arbejde, holdningerne til sundhed, lysten til at stifte familie – det vil sige alle de normer og værdier, vi bærer individuelt og kollektivt. (Pedersen, 2006b).

Holder tesen stik, er der tale om en temmelig kompleks omstilling, der dels omfatter konkrete, regulative politiske indsatser (lovindgreb m.v.), men hvor den politiske styringsinteresse lige så meget angår det symbolske, kognitive og værdimæssige. Når det gælder uddannelsernes indhold vil den politiske styrings-

interesse gælde *måden, vi tænker uddannelse på* – i stedet for at tænke uddannelse som den konkrete oparbejdelse af individers kvalifikationer, at tænke uddannelser som stedet, hvor evne til nyorientering læres³.

Der er på den ene side ingen tvivl om, at reformen udtrykker øget politisk styringsvilje med hensyn til uddannelse. Reformens design er blevet omtalt i den foregående analyse, og det er vist, hvordan nye konstruktioner søger en meget stramtkoblet model – de klare mål, kontrolteknologien, studieplan, evalueringsplan og kvalitetsbekendtgørelse samt den kraftige opstramning om styringslinjerne. Hensigten med den model, hvori styringsviljen omsættes, synes på den anden side ikke at være ganske entydig. I hvert fald kan den ikke alene forstås i lyset af den såkaldte institutionelle konkurrenceevne.

Sideløbende med kompetencediskursen synes nemlig også en alternativ diskurs at gøre sig gældende, som i højere grad peger hen på den mindre avancerede konkurrenceform, hvor konkurrencen gælder international placering med hensyn til produktivitet (forholdet mellem omkostninger og output).

Dette forhold gør styringsviljen modsætningsfuld: *På den ene side* er det politiske ønske om at anvende uddannelserne som instrument i en ny forståelse af den internationale konkurrence tydelig. Det ses klart i reformen fra 2005. Reformen stiller krav til skolerne om en ny pædagogik, der med en sammenfattende betegnelse kan siges at rette sig mod undervisningens 'medlærende effekter' – *evnen* til problembasering, *evnen* til selvstyring i grupper, *evnen* til indsigt i egne læreprocesser med henblik på livslang vedligeholdelse af sin viden etc., hvilket kalder på produktiv eller innovativ læring. *På den anden side* rummer den et krav om at honorere bestemte klart definerede forudbestemte mål etc., hvilket kalder på en mere traditionel og indlæringsbaseret didaktik.

Brugerorienteringen og det informerede valg

En anden overordnet værdistrøm omhandler brugerorienteringen. Brugerorienteringen er en integreret del af *New Public Management* (Klausen 2001), der orienterer sig bredt mod of-

fentlige organisationer. Et centralt og overordnet argument er øget frihed for borgerne i valg af ydelser. Som mekanisme hertil hævdes markedet. Strømningen er også kendt i uddannelsespolitiske sammenhænge, således i New Zealands vidtgående reform 'Tomorrow's Schools' (1989 og 1991). Her var der tale om to nøgleværdier: For det første decentralisering af et tidligere meget centralt styret uddannelsessystem med henblik på øget lokal indflydelse og skift til kvalitetsstyring via output, hvor uddannelsesinstitutionen blev holdt ansvarlig (accountability). Indflydelsen skulle bevirke større lokalt engagement, samtidig med, at staten via de centrale målinger holdt hånd i hanke. For det andet en værdi, der gjaldt det fri skolevalg. Målet med den markedslignende konkurrence var at øge skolernes kvalitet og effektivitet ved at gøre dem også økonomisk sensible i forhold til aftagernes vurdering (Fiske & Ladd 2000)⁴.

I Danmark blev sådanne ideer luftet så tidligt som i 1988, hvor daværende undervisningsminister Bertel Haarder forfattede et helt nummer af undervisningsministeriets tidsskrift 'Uddannelse'. Haarder kaldte sit bud *perestrojka* i uddannelsessystemet. Også her er brugerens frie valg højt prioriteret, og regelsanering og økonomisk incitamentstyring af skolerne et middel til differentiering og sensibilisering (Haarder 1988).

En følge af øget brugerorientering er imidlertid, at presset på information øges. Tanken om brugerorientering indeholder i sig selv en række demokratiserende elementer, idet den asymmetriske relation mellem den statsligt bemyndigede fagprofessionelle og klienten er tænkt afløst af relationen mellem køber og sælger – markedets symmetriske kontrakt. For at kunne foretage kvalificeret valg, må brugeren imidlertid besidde tilstrækkelig information. En væsentlig side af bliver dermed at gøre information tilgængelig f.eks. gennem kontinuerlige evalueringer, så der kan skabes sammenligningsgrundlag.

Brugerorientering, kravet om større lydhørhed over for institutionernes faktiske brugere og den demokratisering, der ligger heri, er det svært at være imod. Alligevel ligger en række utilsigtede konsekvenser snublende nær, jf. New Zealand-eksemplet.

Det kunne være truslen mod den sociale sammenhængskraft. Sammenhængskraft (social tolerance, demokratisk indstilling) fremhæves således ofte som et resultat af den offentlige folkeskole (Nielsen 1998) og optræder som en forudsætning for institutionel konkurrenceevne (jf. ovf. s. 36). Fiskes og Ladds analyse af de New Zealandske erfaringer peger omvendt på faren for etnisk og social polarisering samt suboptimering på skoleniveau (Fiske og Ladd 2000).

Umiddelbart synes brugerorienteringen at forenkle det omverdensstrategiske beslutningspres. Nu består den strategiske udfordring i at profilere skolen klart i forhold til potentielle brugergrupper, og succesen lader sig måle på elevtilstrømning. Men vender vi os mod den politiske interesse, som den kommer frem i indholdsreformen, melder der sig muligvis problemer. Den tydeligere brugerprofilering (inklusive kravet om den velbeskrevne ydelse som basis for det informerede brugervalg) vil let kunne lægge sig hindrende i vejen for, hvad der tidligere blev kaldt kompetenceudviklingens 'elevselvstyrende didaktikker'. For ved kompetenceorienteringen af pædagogikken er en pointe jo så at sige den medlæring, der skal finde sted, og som forudsætter et bredt og eksperimenterende anlagt råderum i de pædagogiske processer – et stort islæt af såkaldte 'open-ended' læreprocesser. Vil den form for kvalitet kunne måles på en måde, så den kan matche andre og mere traditionelle test-baserede systemer for kvalitetsmålinger?

Organisationalisering – mødestedet mellem decentralisering og centralisering

Den tredje strømning kaldes her organisationaliseringen. Fænomenet betegner det ny fokus på den målorienterede organisation, der er en følge af den såkaldte tight-loose-tight-struktur: De præcise mål, den decentraliserede håndtering af målkravene kombineret med resultat- eller outputkontrol. Organisationen bliver nu stedet, hvor de forskellige ender skal mødes.

Decentraliseringen i Danmark foregik i en række bølger (se f.eks. Klausen 2001b, Pedersen 2004).

Første bølge fandt sted i 1970'erne, hvor opgaver blev flyttet fra stat til amter og kommuner. Under anden bølge op gennem 90'erne blev ledelsesansvaret decentraliseret. Institutionerne blev overladt ansvar i og med styring ved økonomiske rammer. Tredje bølge består i virksomhedsorientering. Nu søges institutionens vilkår tilnærmet markedet, dog kombineret med resultatstyring. Pointen er imidlertid, at fokus dermed flyttes fra den nationale institution til den enkelte 'strategiske enhed'. Karakteristisk nok betød datidens retoriske vending »decentralisering til det yderste led« i virkeligheden decentralisering til organisationsniveauet – den organisations-enhed, der skal (lære at) agere strategisk på et marked. Til de strategiske krav, som dermed retter sig mod organisationen, kommer dog det centrale kontrolkrav: Bevægelsen kan på én gang beskrives som en udfladning af forvaltningsstrukturen (decentraliserings- og selvforvaltningsperspektivet) og som en bureaukratisering, dvs. en centralisering (tjagt-strukturen på såvel input- som outputsiden). I realiteten kan man lige så godt tale om udvidelse og sofistisering af den politiske kontrol som om decentralisering. Målepunkterne for effektivitet bliver indikatorer fra organisationens samlede produktion, og de sanktioner, det centrale niveau kan tage i anvendelse, retter sig ligeledes mod organisationen. Dette er også ganske tydeligt for gymnasiets tilfælde.

Ligesom ved de foregående to strømninger er det vanskeligt at være imod selvforvaltningsaspektet. På den anden side kan være vanskeligt at argumentere mod, at det politiske niveau må have hånd i hanke med selvforvaltende institutioner. Deraf følger visse paradokssituationer. For eksempel at selvforvaltning implicerer mere sofistikeret og omfattende kontrol (mål og output); samt at udviklingen videre har den konsekvens, at ledelsen må skaffes et øget internt råderum for at kunne håndtere den såkaldt vanskelige trekant mellem mål, ressourcer og resultat – et råderum, der stiller krav om organisationsmæssig styrbarhed og kalkulerbarhed. På organisationens niveau trækker udviklingen således ikke i retning af øget selvforvaltning, nærmere tvært imod.

Markedsgørelsen stiller selvsagt offentlige ledelser over for ny afvejninger: Hvordan afvejes fordele og ulemper ved strategisk samarbejde? Hvordan forøges organisationens strategiske kapacitet? Tager man med i købet, at der i dette tilfælde er tale om en fagprofessionel offentlig organisation, viser der sig nogle specielle forhold. Ud over at kunne tiltrække 'kunder' og opfylde resultatkravene, er der en række mere udefinerlige institutionelle forventninger, der gælder etos. Det gælder professionel etos – forpligtelsen til at finde den bedste løsning i klientens perspektiv og ikke for eksempel den mest rentable. Og det gælder såkaldt offentlig etos. Formålet er således at skabe de bedst mulige vilkår for den professionelle aktivitet og ikke at skabe overskud – på den anden side lægger virksomhedsorienteringen op til øget fokus på evnen til økonomisk konsolidering. Men i lyset af aktivitetsafhængig finansiering og konkurrencen fra de omkringliggende institutioner kan presset på etos dog blive betragteligt.

Gymnasierne og det flertydige institutionelle omverdenspres

De tre temaer ses som klare værdistrømme i den politiske diskurs. Som sådan fungerer den politiske diskurs optøende eller destabiliserende på institutionaliserede procedurer, rutiner og strukturer – den udpeger så at sige nye forestillings- eller forventningshorisonter.

Destabiliseringen foregår både ved regulative indgreb (lovændringer, såsom reformlovene) og ved mere symbolske ændringer. Som analysen viser, foregår ændringerne ved forandringer af værdimæssige og kognitive institutionaliseringer. Det stiller verden op på en ny måde. Som nævnt ovenfor er det vanskeligt at være imod reformintentionerne. De tager udgangspunkt i indlysende kritisable forhold – i det mindste indlysende set i lyset af de ny diskurser. Det forekommer således uimodsigeligt, at den hastige økonomiske udvikling kræver styringsmæssige tiltag, så Danmark ikke falder tilbage i den internationale konkurrence; at

den store udbygning af det offentlige ikke må resultere i formynderi men bør følges op af en udbygning af brugerens ret til frie valg, og endelig forekommer det også indlysende, at udgifterne ikke blot får lov at udvikle sig ved almindelig knopskydning, men at man må se på nye måder at styre væksten på. Kjell Arne Røvik taler således om, hvordan opskrifter på organisation har spredningskraft alt efter, hvor vidt de kan knyttes til typiske rationaliserede værdier i det moderne samfund (om f.eks. økonomisk effektivitet), til bestemte sociale autoriteter (f.eks. magtfulde nationer), til overordnede visioner om bevægelse mod det bedre (f.eks. ny styringsteknologier) og/eller til ideen om det suveræne individ (f.eks. kontrol af egen skæbne ved frit valg etc.). I det omfang sådanne anknytninger lykkes, fremstår opskrifterne legitime og uimodståelige, og de får kraft og styrke til at definere de eksisterende procedurer, rutiner og strukturer som et problem. I det lys, siger Røvik, kan man ligeså vel tale om, at løsningen har fundet sit problem som at problemet har fundet sin løsning (Røvik 1998).

I relation til problemstillingen, vi her har for os, som omhandler forandrede strategiske vilkår, er det interessante imidlertid, at den institutionelle udvikling synes så modsætningsfyldt, at den omfatter ganske forskellige og tilsyneladende modsigende organisationsforståelser. Det gælder elementer som struktur, lederroller og medarbejderroller og synet på koordination og kontrol, samt på, hvad der betinger dem og hvad der driver dem.

Det følgende er fremstillet som en model, der over to dimensioner søger at identificere nogle af de institutionelle modsætninger – og modsigelser – i og omkring gymnasiet (se fig. 1).

De- centralt eller poli- centrisk perspek- tiv	<p>Institutionens processer og dynamik styres af interne faktorer</p> <p>Det fagstyrede gymnasium</p> <p><u>Statsmodel:</u> Den autonome stat. <u>Konstituerende logik:</u> Enkeltfaglig ekspertise, interessepræsentation, valg, forhandling mellem faggrupperne. <u>Vurderingskriterium:</u> De enkelte fags standarder. <u>Autonomibegrundelse:</u> Blandet: arbejdspladsdemokrati, 'teknisk autonomi', realpolitik. <u>Forandring sker ved:</u> Forhandling og konfliktløsning og forskydninger i magtforhold, interesser og alliancer. <u>Lederrolle:</u> Den taktiske leder. <u>Medarbejderrolle:</u> Læreren som faglig suveræn.</p> <p>Organisationsprincippet er <i>forhandling og flertalsafgørelser</i></p>	<p>Institutionens processer og dynamik styres af omverdensfaktorer</p> <p>Gymnasiet som virksomhed</p> <p><u>Statsmodel:</u> Den responsive stat. <u>Konstituerende logik:</u> Markedsbaserede serviceydelser til samfundet. <u>Vurderingskriterium:</u> Responsivitet i rel. til bruger efterspørgsel. Økonomisk effektivitet, fleksibilitet, overlevelse. <u>Autonomibegrundelse:</u> Responsivitet, overlevelse. <u>Forandring sker ved:</u> Udvalgelse gn. konkurrence, entrepreneurship og tilpasning, dominerende kunder. <u>Lederrolle:</u> Den strategiske leder. <u>Medarbejderrolle:</u> Læreren som medarbejder og innovator.</p> <p>Organisationsprincippet er <i>markedspriser og udvælgelse ved konkurrence</i></p>
Centralt eller mono- centrisk perspek- tiv	<p>Det dannelsesstyrede gymnasium</p> <p><u>Statsmodel:</u> Den autonome stat. <u>Konstituerende logik:</u> Dannelse og sandhed. <u>Vurderingskriterium:</u> Den centralperspektiviske dannelse. <u>Autonomibegrundelse:</u> Overført fra universitetet: den mest lærdes autoritet. <u>Forandring sker ved:</u> Langsom genfortolkning af den institutionelle identitet. <u>Lederrolle:</u> Primus inter pares. <u>Medarbejderrolle:</u> Læreren som dannelsesforbillede.</p> <p>Organisationsprincippet er <i>konstituerende regler</i></p>	<p>Det politisk styrede gymnasium</p> <p><u>Statsmodel:</u> Den suveræne stat. <u>Konstituerende logik:</u> Implementering af forudbesluttede politiske mål. <u>Vurderingskriterium:</u> De nationale formål. <u>Autonomibegrundelse:</u> Autonomien er delegeret og baseret på/afhænger af målopnåelse. <u>Forandring sker ved:</u> Politiske beslutninger og prioriteringer ved skiftende politisk lederskab. <u>Lederrolle:</u> Den direkte implementerende. <u>Medarbejderrolle:</u> Læreren som medarbejder og loyal udfører.</p> <p>Organisationsprincippet er <i>ordrer og hierarki</i></p>

Fig. 1. Gymnasiet mellem institution og instrument. Figuren er med udgangspunkt i Olsen (2005). Den oprindelige model anvendes i en beskrivelse af europæiske universiteter (se også Boje, Larsen, Hjort og Raae 2006, Raae 2006).

Det skal understreges, at modellen er *analytisk*. Som sådan forsøger den at sammenfatte dette kapitels analyse af de aktuelle forandringspres på gymnasiet. Modellens fire gymnasier er konstrukter – resultater af de valgte modsætninger. Ved den analytiske forenkling frembringer opstillingen spændinger, som det konkrete gymnasium må forholde sig til. Derved er hensigten at tydeliggøre en række af de strategiske dilemmaer, ledelserne står i.

Lad os tage udgangspunkt i modellens to søjler – gymnasiet som institution (gymnasiets institutionelle aspekt: Processer og dynamik styret af interne faktorer) versus gymnasiet som organisation eller instrument (det instrumentelle aspekt: Processer og dynamik styret af omverdensmål). Denne skelnen refererer til institutionel teori skelnen mellem institution og organisation (jf. s. 23).

Gymnasiet kan på den ene side *anskues som institution*. Denne synsvinkel vil fokusere på gymnasiet som »en relativt varig samling regler og organiserede praksisser, indlejret i meningsstrukturer og ressourcer, som er relativt uforanderlig til trods for udskiftning af individer og relativt modstandsdygtige i relation til individers særegne præferencer og forventninger og i relation til skiftende omstændigheder« (Olsen 2005: 5, min oversættelse). Med andre ord – her fokuseres på identitet, det, der tilskriver individernes etablerede praksis mening og gyldighed her og nu og i deres og institutionens hidtidige historie.

Men gymnasiet kan også *anskues som en organisation*. I det sidste tilfælde vil man anlægge et instrumentelt blik, dvs. betone gymnasiets karakter af instrument med henblik på at opnå forudbestemte præferencer. Her vil fokus være på forandrede opgaveløsninger og dermed på udpegning af problemer og rationalisering af løsninger. Perspektivet vil i det tilfælde gælde den intentionelle organisering og styring med henblik på at løse opgaverne på den ressourcemæssigt mest effektive måde – nu vil perspektivet være at håndtere ustabilitet og matche ny omverdenskrav til institutionen, dvs. det vil være fremtidsrettet.

Lad os dernæst se på figurens to rækker: Her drejer det sig om karakteren af de pejlepunkter, der optræder i de strategiske

overvejelser. Figuren opererer med modsætningen centralt og decentralt perspektiv – dvs. en situation, hvor strategi konstrueres ud fra et centralt pejlepunkt versus sværme af decentrale punkter. Eksempler vil følge.

De fire analytisk konstruerede 'gymnasier', der derved fremtræder, kan læses på to måder. Dels kan de læses *synkront*, dvs. som interne spændinger i gymnasiet, som de optræder i dag. Dels kan de læses *diakront*, hvor denne historiske læsning identificerer forandrede værdier og erkendelsesfigurer i gymnasiets omverden. Derved knytter den diakrone læsning an til den synkron – spændingerne opstår jo ved forandringspres i forhold til allerede etablerede formelle og informelle organisatoriske regler, normer og rutiner. Med specielt henblik på (en tænkemodel for) den danske gymnasiekonteksts vedkommende er de fire gymnasier benævnt henholdsvis dannelsesgymnasiet, faggymnasiet, gymnasiet som politisk instrument og gymnasiet som virksomhed. De to sidste felter i modellen, gymnasiet som politisk instrument og gymnasiet som virksomhed, har fået et kraftigt tilskud ved de to omtalte reformer, sådan som analysen i det foregående viser. Modellen læses i det diakrone perspektiv som en udvikling, der i sig indeholder en række stadigt aktive historiske lag. I institutionel teori taler man om *institutional layering*. Begrebet skal fastholde, at reformer i praksis på en gang signalerer brud og kontinuitet, idet figurer, der nyder bred legitimitet, indgår i nye konstellationer uden ganske at miste deres genkendelighed. *Institutional layering* tillader derved reformer at fungere tilstrækkeligt afbildende i relation til interesser med forskelligt udspring (se f.eks. Andersen 2005). I det danske tilfælde vil man kunne iagttage, hvordan et dannelsesgymnasium med dets klassiske dannelsesideal og dannelsesmæssige hierarkisering af fagene med rødder i klassiske sprog og humaniora langsomt overlejreres af faggymnasiet og dets nivellering af fagene: Linjegymnasiet fra 1903 med matematisk og sproglig linje, grengymnasiet fra 1963 og endelig valggymnasiet fra 1988, hvor eleven sammensætter sin eksamen ved at vælge blandt de mange fag. Samtidig er det muligt at iagttage, hvordan en række fag 'fagliggøres' ved at

egne standarder udvikles (nye gymnasiale vidensområder – fra gymnastik til sundhedsfag – eller inddragelse af fagets særlige metodiske aspekt). 2005-reformen og virksomhedsorienteringen af gymnasiet udgør en ny overgang. Her sættes standarderne i øget grad udefra. Disse sættes ud fra den politiske definerede kompetencedagsorden, der skal føres tilbage til supernationale strømninger og til strømninger, der udspringer af vidensøkonomi, ud fra ønsker om øget brugerresponsivitet og ud fra ønsket om international sammenlignelighed (det evaluerings- eller kvalitetsstyrede gymnasium)⁵.

Modellen tydeliggør de væsensforskellige organisationsopfattelser, der knytter sig til reformerne, også når det gælder organisationsstrukturer og organisationens formelle roller. De to forståelser, der ligger som grundlæggende normfigurer i modellens venstrespalte, tager udgangspunkt i professionens værdier (den autonome statsmodel, Antonsen & Jørgensen 1999). Professionens (evt. praksisbårne) værdier anses som autoritative, didaktiske pejlemærker, og forandring ses enten som langsom genfortolkning af disse eller som konsekvens af konflikter og kampe mellem forskellig faglige koalitioner. Den autonome statsmodels fagprofessionelle organisation vil *formelt* være temmelig flad, beslutninger sker enten 'identitetslogisk' (i forlængelse af 'dem, vi nu er') eller mikropolitisk som resultat af forhandling mellem koalitioner (March 1995). Den *informelle* organisation vil dog være temmelig forskellig herfra, og her skiller vandene sig hvad venstrespaltens to felter angår. Dannelsesgymnasiets autoritetsfordeling vil knytte sig til primus inter pares-perspektiver og derved til faglig respekt med udgangspunkt i de centrale dannelsesfag. Faggymnasiet vil være latent ustabil og i stadig mikropolitisk forhandling blandt de mange mere eller mindre selvstændiggjorte faginteresser.

De to grundlæggende forståelsesmodeller, der knytter sig til højrespaltens felter, kalder derimod på vertikalt organiserede systemer, omend dog også af forskellig art. Gymnasiet som politisk instrument repræsenterer den suveræne statsmodel. Her organiseres i entydig respekt for den parlamentariske styringskæde.

Organisationen er bureaukratisk og tilsigter kalkulerbarhed, nøjagtighed og standardisering i forhold til de centralt udstukne mål i udførelsen af den politiske vilje (centraliseret omverden⁶) – strukturen vil alt andet lige søge mod det *determinerende*⁷ – lederen vil være direktivt ledende, medarbejderen vil være den loyale udfører. Gymnasiet som virksomhed kalder på den responsive statsmodels figur. Her slår den vertikale organisation ikke til, fordi styringsautoriteten i princippet nu lægges ud til brugeren. Staten er i denne model reduceret til organet, der fjerner hindringer for, at brugeren kan gennemsætte sin autoritet. Men ofte er dels brugeren, dels brugerinteressen vanskelig at definere entydigt – og her er skoler bestemt ingen undtagelse. Derfor taler man om decentraliseret, polycentrisk omverden. Strategi bliver afgørende, så på den ene side bliver styrbarhed vigtig. På den anden side gælder det fleksibel tilpasning og en intern dynamik, der ikke så meget sigter mod standardisering men på evne til hurtigt behovsmatch. Den strategiske ledelse vil sigte på udvikling af organisationens strategiske kapacitet, dvs. evnen til at omstille sig efter fornyede krav. Udvikling af en sådan strategisk kapacitet vil lægge op til en *faciliterende struktur* og forudsætter en leder, der kan motivere, og medarbejdere, der i høj grad evner selvstyring. Strukturen i sig selv vil være foranderlig og i højere grad vurderes på, om den kan understøtte læring (udvikling af strategisk kapacitet).

De komplementære formelle organisatoriske roller positioneres dermed i fire afgørende forskellige konstellationer. I virkeligheden må man anskue dem som størrelser, der udbalancerer forskellige institutionelle forandringspres. Det er her, en analytisk model med dens klare modstillinger kommer til kort over for den komplekse virkelighed og den menneskelige evne til gennem praksis at skabe en tilstrækkelig sammenhæng. Man må forestille sig langfristede adaptive processer, der får selv modsatrettede definitioner og strukturer til at konvergere til en vis grad – i en bestemt organisatorisk praksis, der 'binder sammen'.

I denne fremstillings sammenhæng skal modellen sammenfatte de vigtigste positioneringer af gymnasiet mellem institution og

instrument. Den skal tydeliggøre de forskellige diskurser om gymnasiet og hvilken organisation diskursen 'kalder på'. Modellen skal imidlertid også gøre det muligt at spørge til nærliggende historiske figurer i skoleledelsernes refleksion af de nye vilkår. Dette er det opgaven at uddybe i det følgende.

Noter

1. En simpel sammentælling viser, at ordet 'rektor' optræder omkring hundrede gange i de 133 paragraffer
2. Indefra/udefra-distinktionen skal her tages med et gran salt. Den langsomme genfortolkning af rutiner og procedurer sker jo i lyset af de forandringer normer og værdier, der praktiseres i de sociale strukturer, som organisationen er indlejret i og medproducent af.
3. Det kan her være ganske interessant at sammenligne dette udsagn med en passus fra U90 fra 1978, det første og eneste forsøg på samlet dansk uddannelsesplanlægning. I U90 er det stadig muligt at begrunde uddannelsessystemet i ønsket om at gøre tilgangen til uddannelse bredere – et hensyn, hvor økonomiske og fordelingspolitiske værdier kan gå hånd i hånd. I U90 roser man således sig selv (Danmark) for et langt nuanceret syn på uddannelse, der overskrider en snæver økonomisk costbenefitanalyse:

Det var i god overensstemmelse med dansk uddannelsespolitisk tradition, at ønsker i befolkningen om udvidet adgang til uddannelse øvede stærk indflydelse på de politiske beslutninger på lige fod med erhvervenes behov for velkvalificerede og veluddannede medarbejdere. Dette viste sig ikke mindst i den kraftige vækst i gymnasiet [...] (U90 bd. 1: 16).

I dag ville denne selvros være en simpel forudsætning for, hvad Ove K. Pedersen kalder den institutionelle konkurrenceevnes uddannelsespolitik. Livslang uddannelse og uddannelse på tværs af sociale skel skal håndtere problemet fleksibilitet, uden det går ud over den sociale sammenhængskraft – begge begreber, der indtager nøglepositioner i den økonomiske tradition, der sætter kompetencedagsordenen.

4. En række utilsigtede effekter af denne brugerorientering har dog vist sig, hvilket har fået den new zealandske regering til at iværk-

sætte kompenserende foranstaltninger. F.eks. blev *Frit skolevalg* til succesfulde skolars *frie elevvalg*, hvilke gav problemer med elevfordeling (transport osv.) og negative udviklingsspiraler for lavt-præsterende skoler i særligt belastede områder (Fiske og Ladd 2000).

5. Også indefra-udefra-modstillingen er selvfølgelig en analytisk modsætning, der kan ægge til modsigelse. I den gymnasiale selvforståelse opfattes fag oftest som en særlig 'nedsivet' eller fortyndet udgave af universitetsfagene, dvs. som tæt koblet til den universitetsfaglige udvikling – dvs. udefra bestemt. I fremstillingen her forstås faget imidlertid i højere grad som *praktiseret faglighed*. Den praktiserede faglighed bliver til i de særlige institutionelle omgivelser, gymnasiet udgør – i en forhandling med de vilkår, det er at være et blandt mange fag i en ungdomsuddannelse. Det konstituerer et fag (den faglige praksis), der ofte har relativt lidt med det forskningsbaserede fag at gøre, og hvis udviklingslogik i højere grad er præget af gymnasietilknyttede faktorer (dvs. indefra-faktorer).
6. Igen taler vi om den analytiske skelnen. Faktisk er det en pointe, den 'politiske vilje' i sig selv er flertydig, afbildende institutionelle lag.
7. Se f.eks. Mintzberg 1993: 36: »[...] we can define a structure as bureaucratic to the extent that its behaviour is predetermined or predictable, in effect standardized«.

4. Professionsorganisationen i nyt krydspres

Alle offentlige institutioner kan analyseres som organisationer spændt ud mellem stat, civilsamfund og marked (Klaudi 2001a). Kendetegnende er imidlertid, at statsrelationen er ganske grundlæggende: Den offentlige institution eksisterer på et lovgrundlag og befinder sig dermed i den parlamentariske styringskæde. Den offentlige institution er *bemyndiget* – men set omvendt, så møder samfundsborgeren den med et retskrav i sin rolle som statsborger. Relationen mellem institutionen og borgeren er således en magtrelation.

Dertil kommer, at langt de fleste offentlige institutioner har en tæt tilknytning til civilsamfundet. Det gælder især den type, der udbyggedes med velfærdssamfundet, den fagprofessionelle organisation. Institutionen møder tillige borgeren med sin ekspertise, og borgeren møder institutionen med sine individuelle behov som 'civil person'. Netop i dette møde mellem ekspert og klient er det indlysende, at magtrelationen ikke er en tilstrækkelig beskrivelse. Relationen mellem institutionens eksperter og borgeren må også beskrives som en tillidsrelation – at den professionelle vil det bedste for klienten. Endelig er offentlige institutioner tillige på et marked, hvor borgeren møder dem som (for)bruger eller kunde og hvor mødet i institutionens perspektiv handler om at reagere på efterspørgslen. I en vis forstand vil man kunne sige, at den offentlige institution altid har befundet sig på et marked – aftagerne har altid

villet kunne påvirke institutionens 'økonomi' deres gennem adfærd i bytteforholdet ved at gøre livet mere eller mindre vanskelig for institutionen (være ydmyge og tilfredse eller mobilisere interesseorganisationer og politikere, Jørgensen 1999). Ikke desto mindre er det denne relation mellem institution og marked, der er kraftigt udbygget med selvejereformen (jf. s. 32), og som de offentlige institutioner, herunder de almene gymnasier, skal til at gøre sig erfaringer med. Her er relationen en nytterrelation.

I det følgende vil institutionen først blive beskrevet i disse perspektiver. De forskellige organisationsforståelser, der blev skitseret til slut i det foregående kapitel, bliver derved nøjere beskrevet med særlig henblik på organisationsstruktur-dilemmaerne forbundet hermed. Specielt vil vægten blive lagt på det almene gymnasiums professionsprægede organisation.

Organisation i det statslige perspektiv

I sine essays om magten og bureaukratiet fra 1922 hævdede den tyske sociolog Max Weber både et teknisk og et politisk argument. Således mente han, at bureaukratiet historisk set er andre organisationsformer teknisk overlegent: Strukturens stramme form muliggør faste kompetenceområder og præcise opdelinger af ansvarsområder, som videre gør det muligt at kvalificere medarbejdere til høj sagsindsigt og rutine. Det giver bureaukratiet en række tekniske fordele, som svarer til den industrielle produktions fordele – såvel højere effektivitet som mindre belastning af medarbejderne selv:

Den avgjørende grunn til at den byråkratiske organisasjon utviklet seg, var fra gammelt av dens rent tekniske overlegenhet sammenlignet med enhver annen forvaltningsform. En fullt utviklet byråkratisk mekanisme står i akkurat samme forhold til disse andre former som en maskin til de ikke-mekanisk former for produksjon av materielle goder. Nøyaktighet, hurtighet, entydighet,

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

Det interessante er imidlertid, at Weber knytter sin analyse af bureaukratiet til sine betragtninger over herredømmets tre legitime former: den legale, den traditionelle og den karismatiske, hvorved Weber overskrider en teknisk argumentation. Efterhånden som samfundet drevet af kapitalismen løser sig ud af det traditionelle og må oparbejde nye herredømmeformer, opstår behovet for forvaltning på et nyt grundlag, hvor det ikke er stand og ære eller personlig udstråling, der er magtbasen, men principper udtrykt i generelle regler – den legale herredømmeform. Weber ser her bureaukratiet som det legale herredømmes mest udviklede forvaltningsstruktur. Skønt den bureaukratiske model ifølge Weber for den sags skyld er lige så anvendelig i den større kapitalistiske virksomhed, er Webers interesse for den især forbundet med sammenhængen mellem bureaukratiet og udviklingen af den moderne stat.

Hvori består da sammenhængen? Først og sidst gælder det den *bureaukratiske models principielle konstruktion*. Ved at bygge strukturen op på principper sikres den transparens, som er så afgørende for de legale herredømme – sådan at magtudøvelsens processer kan kigges efter i sømmene af statsborgeren.

Først og fremmest gælder det de faste kompetenceområder, der er baseret på regler og love – selve det legale princip. Arbejdsdelingen, der er foretaget, skal foregå ved delegering af myndighedsudøvelsen, hvilket betyder, at ansvar og pligt i den konkrete sagsbehandling altid kan placeres, og så embedsførelsen kan dokumenteres.

Derved fremmes opgaveløsningens saglighed og neutralitet, det vil sige i forhold til forud beregnelige regler. På dette punkt udgør bureaukratiet en praktisk kritik af det traditionelle samfund og understøtter dermed statsborgerrollen, fordi behandlingen kan og bør ske uden personsanseelse. Den neutrale og interesseløse sagsbehandling er forudsætningen for effektueringen af borgerens retskrav, den kalkulerbare afgørelse, som er truffet på baggrund af generelle regler.

Weber peger dermed på, hvordan også andre effektivitetskrav end tekniske spiller determinerende ind, når det gælder offentlige institutioner. Det er ikke tilstrækkeligt, at effektiviteten er høj (*output*). Også *processen* bag ydelsen skal opfylde krav, der ud over magtudøvelsen også tilgodeser gennemsigtigheden og den principielle tilgængelighed for kontrol – hvilket stiller krav til *struktur*.

Man skal selvfølgelig holde sig klart, at denne analyse af bureaukratiet nok er i stand til at fremstille strukturernes effektivitetsmæssige og værdimæssige sider i deres sammenhæng med moderne krav til den offentlige institution. Men en række problemstillinger er imidlertid latente, som med et sen-moderne dynamiseringspres træder tydeligt frem. I et klassisk studie er risikoen for regelfiksering fremhævet (Merton 1940). Det gælder både det forhold, at regelstyring har det med at avle nye regler, og at regeloverholdelsen så at sige kan træde forud for den konkrete sags hensigtsmæssige løsning. Endvidere kan man pege på faren for sub-optimering – at afdelinger eller grupper i den enkelte organisation vurderer succes eller fiasko ud fra egne kriterier frem for kriterier, der omfatter organisationen som et hele. Det er en systemkritik, de omtalte moderniseringsbølger har taget til sig i deres kritik af bureaukratiet. Blandt andet nævnte undervisningsminister Bertel Haarder regelsanering som en del af sin perestrojkavision (jf. s. 38).

Man kan på den anden side dårligt forestille sig offentlige institutioner, hvor bureaukratiske strukturer ikke i sætter sit aftryk. Ved at koble den bureaukratiske struktur til et rationale om den moderne stat, til en moderne saglighed, der nivellerer

traditionelle standsforskelle, berører Weber fundamentale forhold for demokratiets institutioner, nemlig spørgsmålet om det demokratisk passende.

Organisationen i civilsamfundsperspektivet

I det øjeblik, hvor perspektivet på de offentlige institutioner overskrider forvaltning og omfatter institutioner, der varetager opgaver forbundet med såkaldt *'human processing'*, bliver andre principielle dilemmaer imidlertid tydelige. Det gælder ikke mindst skoler.

I denne institutionstype foregår opgaveløsningens centrale processer helt fremme ved det udførende led, dvs. i selve mødet mellem kernearbejdskraften og brugeren. Alene af den grund vil det være utilstrækkeligt at fremstille en sådan institution alene som instrument for den politiske vilje – mere rigtigt er det at beskrive den netop som »'spændt ud' mellem politik og brugere« (Jørgensen 1999).

I det følgende vil blive nævnt tre problemstillinger, der udgør et særligt vilkår. De to første tilhører et generelt niveau og vedrører træk, der karakteriserer den meste offentlige virksomhed (skønt diversiteten er stor, se Jørgensen og Melander 1999). Den sidste problemstilling knytter sig mere specifikt til offentlige virksomhed, som beskæftiger sig med problemløsning på faglig-professionel baggrund.

Den dobbelte ydelse

Den første problemstilling omhandler ydelsens dobbelte karakter (Antonsen & Jørgensen 1999). Dels det brugerrettede aspekt. Det brugerrettede aspekt orienterer sig mod den individuelle aftagers konkrete og umiddelbare behov. Dels ydelsens almene aspekt, der orienterer sig mod *public at large*, dvs. som angår den værdi, ydelsen har for samfundet som helhed – for brugeren i egen-skab af statsborger. I det sidste tilfælde gælder det almenvellet. Antonsen og Jørgensen bruger undervisning som eksempel: Ud

over, at undervisningen henvender sig til den enkeltes behov, er den også alment socialiserende med henblik på samfundets reproduktion. Gennem undervisningen internaliseres generelle normer og værdier for samfundet som helhed, herunder accept og anerkendelse af samfundsmæssige institutioner.

Den brugerrettede ydelse kan meget vel stå i et spændingsforhold til den almene ydelse. En given undervisning, om nok så godt begrundet i almenvellets fordring til den konkrete borger, vil ikke nødvendigvis umiddelbart opleves som et individuelt gode. Omvendt er det en triviell pædagogisk kendsgerning, at effekt af undervisning oftest er forbundet med et vist interesse-sammenfald – bl.a. at eleven faktisk er motiveret.

Dette latente dilemma mellem empati og bemyndiget autoritet udgør et vilkår for de konkrete ydelsesudførere (f.eks. undervisere). Det stiller særlige krav til deres rollepraksis, som er vanskelige at formulere i bureaukратиets formelle logik, men som kræver et vist rum for skønsomhed, som gør konkret tilpasning mulig. Men samtidig vil det udgøre et vilkår for organisationens strukturelle sammenhæng. Det sidste skal vi vende tilbage til senere.

Opgavens art

Den anden problemstilling knytter sig til opgavens karakter. En stor del af de fagprofessionelle organisationer løser problemer af kompleks og kompliceret art, hvor der vil være diskussion om både de opstillede præferencer («kan vi blive enige om en præcis definition af målet?») og om de midler, der står til disposition («hvad er evident viden om årsag og virkning på området?») Man taler i den forbindelse om 'vilde' eller 'ondartede' problemer (se s. 19). Det karakteristiske for disse er, at valg af problemdefinition ofte får afgørende virkning på løsningen og vice versa. Oftest vil det være vanskeligt at argumentere teknisk rationelt for såvel valg af problem som for løsning. Løsningen såvel som problemets formulering vil derfor være stærkt udsat for politisk diskussion og uadskilleligt fra feltets aktuelle politiske diskurser.

Gymnasireformen og strukturreformen kan anskues som bestående af flere konkurrerende intentioner, som analytisk set

er modsætningsfulde. Analysen i kap. 3 viste også, hvordan problemet ofte håndteres, nemlig ved simpel addition af forskellige mål. En sådan politisk håndtering er ikke speciel for den dobbelte reform, men er en del af det demokratiske spil – herved bringes målet til at omfatte så mange interesser som muligt.

Det er dog et vilkår, der har indflydelse på implementeringen. Når sådanne *wicked problems* søges løst, vil der ofte være en tendens til 'antistyring', fordi omsætningen til konkret praksis trækker magten nedad i systemerne, frem til de ydelsesudførendes *fortolkning* i mødet med brugerne. Det bliver disse folks konkrete håndtering af opgavedefinitionens modsætninger, der udgør den egentlige strategiudfomning¹ – uden at det politiske styringsperspektiv dog på den anden side fornægtes. Det er sådanne problemer, der får Lindensjö og Lundgren til – med henblik på uddannelsesområdet – at stille spørgsmålet »Den politiska styrning – vem styr?« (Lindensjö og Lundgren 2005: 130ff).

Det faglige

I tillæg til ydelsens dobbelte karakter og til opgavens art skal tilføjes det fagprofessionelle forhold. Det vil sige, at vi her har med en aktivitet at gøre, der har baggrund i en *skolet kunnen*, knyttet til en afgrænset, *højtudviklet viden*, med en forventning om, at den *bedste løsning* i brugerens perspektiv kan opnås – dvs. momenter, der kan henføres til professionens viden, kunnen og villen. Vi taler her om en indøvet praksis, der i høj grad bygger på identifikation med professionen, jævnfør den lange skoling, der ved siden af den kognitive og færdighedsmæssige indlæring også socialiserer etisk. Det øjeblik, hvor eksterne politiske styringsintentioner derfor ikke bare drejer sig om at skrue op eller ned for den professionelle aktivitet, men vil stille krav, der har med selve processerne at gøre, røres der ved andet og mere end interessekamp. Så omhandler det også spørgsmål om fag og faglighed – dvs. praktiseret fag – og videre: Om professionel identitet.

Disse tre problemstillinger angiver tilsammen kompleksiteten i feltet mellem professionel praksis, politik og brugere. Den amerikanske organisationssociolog Michael Lipsky har i en

række større, tværgående undersøgelser fundet, at der opstår en række ikke-foreskrevne praksisser, der etablerer sig som særlige policyfortolkninger, der dog stiltiende accepteres og som derved unddrager sig den legitime kontrol (Lipsky 1980). Det er imidlertid Lipskys pointe, at denne praksis netop skal anskues som pragmatiske svar på de modsætningsfulde vilkår. En pointe, man kan læse i Lipskys analyse, er videre, at det stabiliserende element i denne organisationstype i mindre grad findes i eller opretholdes af organisationens struktur, men i højere grad i praksismønstrene selv – i en slags ‘praksissens imperativ’.

Dette viser sig i særlig grad i det tilfælde, hvor forandringspresset på fagprofessionelle organisationer øges, hvilket også undersøgelser på gymnasieområdet synes at dokumentere. Undersøgelserne gælder skolers håndtering af udviklingsprojekter, der kan siges at være forløbere til vigtige aspekter af gymnasierformen fra 2005. De viser, hvordan læreres opfattelse af fag og faglighed og deres pædagogiske praksis ikke uden videre indgår i de krav, projekterne stiller (Dolin, Laursen, Raae og Senger 2005, Raae 2005). Resultaterne lader forstå, at fortolkningen af kravene i høj grad er knyttet til identitetsmæssige forhold – den personligt praktiserede faglighed eller måske snarere praksisfællesskabets praktiserede faglighed. Dolin e.a. viste således også, at faggruppen var den gruppe, lærerne først og fremmest følte sig knyttet til på de pågældende skoler – til trods for, at projekterne stillede krav om tværfaglige planlægning. Forskellen mellem den praktiserede faglighed og projektets intentioner om forandring, blev endvidere ikke nødvendigvis gjort til genstand for refleksion – man opfattede ofte ikke ændringsprojektets egentlige intention. Det er en tolkning, der støttes af Reid (1998) og Wenger (1998) – tendensen til, at den etablerede praksisrutine får sin egen mening for udøverne. Den praktiserede faglighed får dermed sin egen identitetsmæssige gyldighed, en pragmatisk konstruktion af mening og identitet.

Derved kan onde cirkler opstå – på den ene side, den politiske, et øget ønske om detaljerede styringsmekanismer og regulative ‘lukninger af kattelemme’, på den anden, den fagprofessionelle,

en forskansning, der ser udviklingen som meningsløst tab af faglighed.

Organisationen i markedsperspektivet

For en hurtig betragtning vil man kunne hævde, at markedsorienteringen reducerer kompleksiteten i den offentlige institutions omverden. Nu bliver det muligt at orientere sig strategisk efter bundlinjen – med markedsmekanismerne kan man f.eks. i princippet afgrænse sig fra den mistænkeliggørelse, der siden 1970'ernes slutning har ligget i meget af interessen for institutionerne: Borgeren har jo selv købt ydelsen som et reelt valg mellem flere muligheder.

Intentionen bag markedsførelsen tager kritisk udgangspunkt i en række systemfejl. Det gælder den systemfejl, der knytter sig til det bureaukratiets struktur (jf. s. 55) og som ligger i forlængelse af Mintzbergs beskrivelse af professionsorganisationers udviklingstendens (se nf.): Evnen til at specialisere sig yderligere, og med teknologiens udvikling og efterhånden som den faglige viden tiltager: at opstille ny diagnoser.

Men udgangspunktet i systemfejlene betyder ikke, at problemer dermed løses – muligvis skabes blot andre. Således kritiserer Stephen Ackroyd, John A. Hughes og Keith Soothill grundlæggende antagelser i markedsførelsen med baggrund i den engelske modernisering af den offentlige sektor. De finder, at netop det overses, der specielt udmærker de såkaldte *human agencies* funktionelt. Ved den sidestilling, der foretages i New Public Management, underbelyses det helt afgørende, at ydelserne i modsætning til almindelig vareproduktion foregår *indlejret i en relation*:

Unlike commodities, and particularly unlike manufactured consumer goods, services can only be delivered in the context of a relationship between provider and recipient. This difference between goods and services might be expressed by saying that the utility

of a service is intrinsic to the relationship of provision, whilst the utility of a good is intrinsic to the object sold. The latter is obviously detachable from the relationship of provision. Goods can be used or consumed at times and places remote from their original acquisition, but services cannot be consumed independently of their provision. For this reason it can be argued that relatively extended relationships arising from provision are an essential basis of services. (Ackroyd, Hughes & Soothill 1989: 607)

Det er i denne relation, det faktiske brugerbehov bliver tydeligt. Tilspidset sagt, siger Ackroyd e.a., genkender den professionelle ikke blot et objektivt behov for ydelsen, men han eller hun konstruerer dette på baggrund af en fortolkning af tildragelser, som de kommer frem i relationen, hvilket også sætter grænser for, hvor meget relationen kan udtyndes. Måske er der nok træk i det professionelles rutiner, der i historiens løb kan minde om den standardisering, der kendetegner vareproduktion. Det kan være en mere eller mindre tilsigtet effekt ved den specialiserings-tendens, der kendetegner professioner (tænk f.eks. på special-lægeudviklingen), og som får Mintzberg til at tale *pigeonholing* som et generelt princip i professionsbureaukratiets processer². Men samtidig med, at der er træk, som kan paralleliseres med vareproduktionen, er der altså også træk, der peger decideret væk fra den, og som får komplikationer i relation til statsperspektivet og civilsamfundsperspektivet til at træde frem. Komplikationerne gælder det udgangspunkt, markedsdiskursen tager i mødet på markedet:

For det første svarer denne symmetriske relation ikke til relationen mellem den offentlige medarbejder og brugeren. Oftest vil det naturligt nok være sådan, at det umiddelbart oplevede behov ikke uden videre omfatter den samfundsmæssige interesse i ydelsen, nemlig den del af ydelse, der gælder *public at large*. Den professionelle er jo som offentlig ansat bemyndiget til – og forventes – at udvælge løsninger tillige ud fra det samfundsmål, der ligger i det almene aspekt af ydelsen. Det er kriterier, der overskrider forventningerne mellem køber og sælger på mar-

kedet. Ikke desto mindre er det et professionelt dilemma, som er tiltagende, efterhånden som koblingen mellem institution og stat strammes og den statslige interesse i ydelsernes udformning tiltager (jf. diskussionen af institutionen som politisk instrument, s. 37).

For det andet svarer markedets ligestilling mellem køber og sælger ej heller til magtforholdet mellem fagprofessionel og klient, når vægten lægges på professionsperspektivet. I selve markedets idé ligger, at behovet helt og aldeles er kundens anliggende og så at sige må tages for givet. Ved *people processing* er relationen asymmetrisk, idet ydelsen er underlagt den fagprofessionelles faglige skøn og valgt ud fra, hvordan den fagprofessionelle opfatter og fortolker, ja aktivt konstruerer klientens behov på baggrund af sin skolede kunnen. Det er ganske vist en asymmetri, der er underlagt et pres, efterhånden som de professionelles vidensmonopol anfægtes af øget uddannelsesniveau og øgede informationsstrømme i det hele taget, men stadig indeholder den dog en kerne af funktionel rationalitet.

Ackroyd e.a. finder med andre ord tilstrækkelig baggrund for at hævde en særskilthed, der føres tilbage til den relationsindlejrede ydelse. Den sætter institutionen i en særlig krydspresituation mellem stat, civilsamfund og marked.

Krydspres og organisatoriske spændinger i gymnasiet

Ser vi specifikt på gymnasieinstitutionen i de dobbelte reformers ny krydspres, må man forestille sig, at en række aspekter af den institutionelle identitet sættes i spil.

Det gælder for *det første* den professionelles faglige identitet i spændingen mellem fag og ny faglighed. Hvor de enkelte fag tidligere relativt uanfægtet kunne referere til egne faglige traditioner, destabiliserer den vidensøkonomiske kompetencediskurs den tidligere så stabile faglige identitet. De faglige kriterier sættes i spil – nu skal faget begrundes via det produktive samspil med andre fag – dels ved kunne forstå og begrunde sig som en del af

et fakultet, som det kaldes i de gymnasiale bestemmelser, dels ved afgrænsning til andre fakulteter.

For det andet gælder det den professionelles kollegiale identitet. Det kollegiale sættes som følge af krav om fagligt og tilrettelæggelsesmæssigt samarbejde nu i spil i en spænding mellem faglærer og teammedlem. Det øgede krav til samarbejde forudsætter en evne til forhandling af den professionelle autonomi.

For det tredje gælder det den fagprofessionelles 'dobbelte medlemskab', det vil sige den fagprofessionelles tilhørsforhold til såvel det faglige netværk som den organisation, hun eller han er medlem af. I det omfang den enkelte skole får egne strategiske interesser, vil den fagprofessionelles praksis i et vist omfang underlægges organisationens strategiske mål om f.eks. særlig profiludvikling. Det vil øge spændingen mellem identitet som fagprofessionel og som organisationsmedarbejder på det enkelte gymnasium.

Tilsvarende optræder ny spændinger på ledelsesniveau.

For det første gælder det spændingen mellem rektor som administrator og rektor som strategisk leder og udvikler. Hvor kravet tidligere har været stort til rektors taktiske færdigheder med hensyn til at manøvrere blandt de professionelles forskellige faglige interesser, ja så må disse færdigheder i dag suppleres med strategisk indsigt, efterhånden som markedsorienteringen sætter sig igennem som vilkår. Rektor vil i stigende omfang stå i situationer, hvor økonomiens fattige sprog skal argumentere mod det praktiserede fags tavse viden.

For det andet gælder det spændingen mellem rektor som den bemyndigede statsrepræsentant, den politisk pålagte opgaves forlængede arm, og lederen af den responsive organisation, der skal være følsom over for de lokale brugeres krav. Ikke mindst i områder med stor gymnasietæthed vil der være en fristelse til at gå i retning af profileringer, der i højere grad tilsikrer skolens overlevelse og konsolidering end løsninger, der er holdbare set ud en offentlig etos' vinkel.

De krydspresende vilkår åbner og destabiliserer institutionen og løfter spørgsmålet om dens organisation ud af den selvfølgelighed, der har kendetegnet det almene gymnasium helt frem

til årtusindskiftet. Blandt mange andre spørgsmål rejser det spørgsmålet om organisationens formelle struktur – især hvis man ikke anskuer struktur alene som en teknisk størrelse, men lige så meget som et spørgsmål om en forestilling om, hvordan fragmentationspres håndteres.

Human agency – en løstkoblet organisation mellem stat, civilsamfund og marked

I Webers fremstilling af bureaukratiet kan det offentlige myndighedsfelts grundlæggende organisationsorientering entydigt følges ind i strukturen. Den bureaukratiske struktur skaber en klar sammenhæng mellem bemyndigelse og ansvarsfordeling ned gennem organisationen, der sikrer institutionens entydige orientering i retning af instrument for den politiske vilje – i det mindste på det formelle organisatoriske niveau. I den offentlige, fagprofessionelle institution tegner der sig et andet og mere komplekst billede. Denne synes ikke at kunne begrunde sin orientering endsige kontrollere sin organisation entydigt. I statsperspektivet udsættes institutionen nu for konkurrence om legitimitet fra det civile perspektiv og fra markedet. Hver for sig kan de tre rationaler være vanskelige at 'være imod' – og hver for sig kan de derfor være velegnede kritikbaser mod den offentlige institution. Hvem kan være mod gennemsigtighed og åbenhed? Hvem kan være imod, at institutionerne øger deres responsivitet og tvinges til i højere grad at se ydelsen i brugerens perspektiv? Eller hvem kan være imod det slet og ret demokratiske i retten til det frie valg blandt forskellige tilbud?

Men med alle sat i spil i den institutionelle kontrol opstår den ny kompleksitet. Det ny i situationen i Skandinavien er indførelsen af markedsrationalet, i særdeleshed ved den turbo, som dette sidste element har sat på samspillet: Når økonomien følger ydelsesfrembringelsen, bliver markedsrationalet særdeles tungtvejende. Hvordan håndteres et sådant problem strukturelt internt-organisatorisk?

Et begreb i den institutionelt-inspirerede organisationsteoris diskussion af den strukturproblemstilling, der opstår ved sådanne fragmenterende pres, er *den løstkoblede organisation*. Begrebet er intenderet som en generel kritik af den rationelle og funktionelle organisationsteoris antagelser om sammenhænge mellem struktur og konkret aktivitet. Yderligere interessant er det i denne fremstillings sammenhæng, at begrebet historisk set er udviklet i analyser af skoler. John W. Meyer og Brian Rowan konstaterer således, at reformer sjældent har det gennemslag i uddannelsesverdenen, man kunne forvente, taget i betragtning, at de er underlagt offentlig styring (Meyer & Rowan 1978, Meyer 1980). Deres påstand er, at denne tilsyneladende svaghed samtidig kan ses som strukturens styrke, fordi den sætter organisationen i stand til at håndtere modstridende krav.

Meyer og Rowan anfører følgende eksempel: På en række punkter sikrer skoler sig stærk kontrol. Det gælder for eksempel ved ansættelse af lærere (eksaminer etc.), ved en lang række klassifikationer af for eksempel elever (tests, karakterer, kriterier for oprykning etc.). Men den direkte og løbende kontrol med selve kerneaktiviteten, undervisningen og dennes effektivitet, er paradoksalt nok gennemgående ringe. Her synes systemet tillidsbaseret frem for kontrolbaseret. Dette lader sig gøre, fordi skolerne faktisk nyder stor legitimitet i omverdenen – kontrollen forekommer ikke nødvendig, undervisning defineres ikke som et problem, ej heller i øjensynligt i konkrete reformers lys³.

Begrebet 'løse koblinger' søger at gribe en kompleks og differentieret årsags-virkningssammenhæng, der overskrider en entydig kausalitet, som den er kendt fra rationel organisationsteoris antagelser. I sig selv virker betegnelsen modsigelsesfuld. På den ene side signalerer kobling jo sammenhæng. Den *løse* kobling skal på den anden side angive, at forbindelsen mellem de organisatoriske elementer kan antage flere former – elementer som organisationens formelle roller, dens strukturelt bestemte grupper og lag, mellem de verserende ideer i organisationen indbyrdes og mellem ideer og faktiske aktiviteter eller mellem intentioner og handlinger.

Et forsøg på en sammenfattende definition er gjort af Weick: Der er tale om løse koblinger, når elementerne påvirker hinanden på en eller flere af følgende måder:

[...] suddenly (rather than continuously), occasionally (rather than constantly), negligibly (rather than significantly), indirectly (rather than directly), and eventually (rather than immediately). (Weick citeret efter Orton og Weick 1990: 203-204).

Begrebet skal altså forstås som ikke-determinerede uden at kausaliteten alligevel ganske ophæves. Det beskriver formelt set uklare mål-middelforbindelser ved handlinger, foretaget ud fra begrænset rationalitet, ud fra selektiv perception etc., men alligevel styret af intentionalitet – et vilkår i en verden »beriget med usikkerhed«, som March benævner det (March 1995). Begrebet ses indgå i beskrivelser af organisationers interaktion med et modsigelsesfuldt ydre miljø, hvor koblingen fungerer som led i *buffering*, dvs. som 'affjedring' af de fragmenterende krav ved indbyggede ikke-sammenhænge (såsom mellem formelle ydre krav og konkrete aktiviteter, se i øvrigt senere s. 134). Tilsvarende ses begrebet brugt ved indre, fragmenterede miljøer, eksempelvis mellem organisatoriske mål og konkrete handlinger – jf. f.eks. Lipskys analyse s. 58.

Koblingen kan således være momentan. Den kan også bestå i en langsom vekselvirkende forbindelse, hvor eksempelvis struktur og aktiviteter over en periode kan konvergere i en udstrækning, så de gensidigt udelukkende proceslogikker ikke ligefrem skader hinanden (f.eks. en ritualiseret kontrol af undervisningen, hvor 'ledelsen får de ord, den vil have' uden at kontrollen er implementeret efter dens bogstav). Den løse kobling magter, hvad den rationelle tilgangs causaltænkning ikke kan afklare – det forhold at få modsætninger til at konvergere *tilstrækkeligt*. Men det kan lade sig gøre, fordi det sammenbindende bliver den menneskelige praksis – procedurer og rutiner, der skaber *mening* for aktørerne i det analytisk set modstridende eller fragmenterede.

Vigtigt er det, at løse koblinger tilfører kredsløbet mellem organisation og omverden muligheder. Meyer og Rowan refererer, hvordan skoler til trods for uensartede lokale vilkår i tilstrækkelig grad formår at tilpasse deres ydelser til ensartede formelle bestemmelser. Hermed bevarer og vedligeholder skolerne deres omverdenslegitimitet. Den løse kobling formår at få organisationen at leve med modstridende påvirkninger fra forskellige dele af dens omverden – den producerer så at sige tilstrækkeligt med succes til alle sider. Tænk for eksempel også på, hvordan lommer af 'gammel strøm' i en institution under kraftig udvikling kan have en væsentlig betydning for processens gennemførelse, fordi den praksis, der overlever i de omtalte lommer, viser sig at udgøre uerkendte ressourcer for opgaveløsningen⁴.

På den anden side er det klart, at løse koblinger i implementeringssammenhæng kan anskues som et styrbarhedsproblem. Paul. A. Sabatier har i et overblik over forskning vedrørende reformimplementering i det offentlige søgt at sammenfatte nogle generelle erfaringer (1989). Han konstaterer for det første, at især når det angår højtuddannede, skal man skelne kraftigt mellem beslutningstagere og udførere. De, der udformer en policy for et givet område, har for det meste en temmelig begrænset kontrol over de fagprofessionelles faktiske adfærd. For det andet peger Sabatier på tidshorisonten. Reforme, der på kort sigt tegner til at blive en fiasko, kan faktisk på længere sigt rette sig. Forskningen syntes at vise, at man generelt skal regne med en tidshorisont på mindst 5-10 år inden man kan drage nogenlunde sikre konklusioner om et programs virkninger, og inden man kan vurdere omfanget af den læring, der knytter sig til programmet. For det tredje afhænger succesen ikke overraskende af, hvorvidt reformen opleves som meningsfuld af de involverede, herunder ikke mindst dem, der skal udføre den. Endelig påpeger han påpeger, at forskningen synes at vise, at det ofte er en fordel at starte reformarbejde tæt ved de aktører, der er involveret i de problemer, reformen skal løse (frem for ved dem, der er involveret i beslutningslaget).

Reformen og gymnasiets organisation

Offentlige institutioner er selvfølgelig formelt underlagt politisk vedtagne beslutninger, her under reformer. Hvordan en given reform reelt indoptages, kan imidlertid veksle. I det følgende vil vi skelne mellem reformadoption og reformoversættelse (Dahler-Larsen 2001).

Reformens elementer kan i vekslende grad – alt efter deres ‘fremmedhed’ – *adopteres*. Adoption tillader en bred variation af højere eller lavere grad af dekoblede versioner. Det betyder at reformens elementer indoptages, men ikke i den helhed, hvori den er tænkt. At elementerne adopteres vil med andre ord sige, at de så at sige overføres i deres ordlyd, men at styringsrationaliteten et sted mellem policy og udførelse svigter. Anders Sannerstedt (1987) taler om manglende styringsreliabilitet, når styringen ikke følges som intenderet⁵. Mulighederne er – eksemplificeret med gymnasireformen i 2005 – legio: Der planlægges det rigtige antal forløb i almen studieforbereelse, der udfærdiges studieplaner og der ‘krydses kompetencer af’ i tilstrækkelig målestok, og gymnasieledelsen administrerer det hele efter bogen. En sådan implementering er mulig, uden at det nyskabende i reformintentionen for så vidt realiseres. Forklaringen kan for så vidt være ligetil: Er lærernes og skoleledernes faglighedsbegreb uændret, vil planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen i det intenderede perspektiv ikke give mening for dem og alternative handlinger ikke opleves som professionelt ansvarlige. Brunsson kalder ligefrem adoption organisatorisk hykleri (Brunsson 1986) – måske lidt misvisende, netop fordi problemet (manglende) mening overses.

Reformen kan imidlertid også *oversættes*. Forskellen på adoption og oversættelse er, at i det sidste tilfælde indgår nydannelserne i organisationens helhedsversion. Det betyder også, at de eventuelt konkurrerende diskurser og organisationsopfattelser, der indgår i reformen, opstår i en rekonstrueret helhed. ‘Oversættelse’ betyder, at der voves et bud på en praksis som ‘tilstrækkelig god’, dvs. som *giver tilstrækkelig mening*. I det tilfælde vil

reformen blive en del af organisationens selvkommunikation, det vil sige et forsøg på at 'fortælle sin identitet' (Dahler-Larsen 1998): Hvad forstår denne skole ved faglighed? ved dannelse? ved demokrati?

En oversættelse betyder alt andet lige en øget belastning, afhængigt af den konkrete reforms indre modsætninger og videre, hvor snævert tolkningsrummet er. I den dobbelte reforms tilfælde er der tale om en betragtelig belastning. Her er statsvinklen relativt udpræget i form af styringens mange kontrolelementer (Katrín Hjort taler således om styringsdokumenternes 16 lag, Hjort 2008), *samtidig med*, at den ny faglighed rummer modsætningsfulde diskurser, der på én gang skal tilgodese såvel kernefaglighed som det kompetenceorienterede faglige, og *samtidig med*, at markedet udgør en ny og markant risiko i det mindste for nogle gymnasier.

'Adoption' og 'oversættelse' er versioner i et kontinuum. Også her har imidlertid skoleledelsens måde at tænke institutionens struktur betydning. Dels symbolsk: Hvordan vil man gerne opfattes i det ny spil. Dels konkret og teknisk: Hvordan tænker man sig krydspresset bedst håndteret, hvilken form for belastning kan man byde sin skole?

Der er indtil nu ingen undersøgelser, der belyser den dobbelte reform og gymnasiets organisationsstruktur. Raae, Christensen og Lauridsen (2007) nævner dog i forbindelse med et evalueringsarbejde, at der på daværende meget tidlige tidspunkt efter reformen så ud til at aftegne sig to tendenser i rektorernes måde at tænke struktur som håndtering af reformpresset.

Den ene går i retning af re-bureaukratisering, dvs. en forstærket opmærksomhed på tydeliggørelse og formalisering af strukturens elementer (lag, formelle organisationsroller, arbejdsdeling og bemyndigelse). Her udnævnes således særligt ansvarlige i ledelsen for implementering af forskellige aspekter og dele. En inspektør er således særlig ansvarlig for implementeringen af hf-reformen på gymnasiets hf-afdeling. En nyoprettet funktion som kvalitetsansvarlig skal forestå implementeringen og brugen af reformens forstærkede kontrolstrukturer.

Den anden tendens, der kunne iagttages, består af centralisering – idet der etableres en snæver strategisk topledelse med rektor, en vicerektor og en økonomiansvarlig person – og samtidig en udvidet ad hoc-agtig opgavedelegering til lærerne. En lærer har således det overordnede tilsyn med implementeringen og udviklingen af teamstrukturen. En anden har med den mere komplicerede logistik in mente fået en udvidet skemalæggerfunktion. Undersøgelsen er som sagt en del af et evalueringsarbejde, og tendenserne beskrives ikke nøjere.

Dolin, Laursen, Raae og Senger (2005) belyser imidlertid som led i en undersøgelse af udviklingsprojekter som rum for organisatorisk læring en side af strukturproblemet, idet undersøgelsen viser tendentielle dekoblingsfænomener (f.eks. mellem idé og aktivitet). Det er vel at mærke udviklingsprojekter, der på flere punkter foregreb reformen. Dekoblingsfænomenerne var dog afhængige af den basis, hvorpå projekterne udsprang sig. Dekoblingstendenserne var således mere udprægede på gymnasier, hvor det var ledelsen, der var initiativtagende til de konkrete projekter, sammenlignet med skoler, hvor projekterne så at sige 'voksede nedefra', og hvor man også søgte strukturelt at understøtte det decentrale udviklingsprojekt. I det sidste tilfælde opstod der til gengæld problemer med det samlede organisationsmæssige mål med udviklingsprojekterne. Analysen er imidlertid før reformen. Efter 2005 er de overordnede mål i langt højere grad givet. Dette vil stille krav til skoleledelserne om strukturer, der bedst muligt – teknisk og symbolsk – understøtter en sammenhæng mellem mål og aktivitet.

Af gode grunde findes ingen samlede undersøgelser af virkningerne af overgangen til statsligt selveje i 2007 med hensyn til ledelse og organisationsstruktur. Erhvervsskolerne har levet med egentligt selveje siden 1991 – men her er udgangssituationen en noget anden. Dels består erhvervsskolerne af en hel række uddannelser på forskelligt niveau, samlet under ét tag. Dels har der fundet et stort antal fusioner sted, sådan så der efterhånden er opstået koncernlignende strukturer.

På dette punkt – i krydspresset mellem forstærkede centrale styringslinjer, markedssituation og fagprofessionelle – betræder rektorerne relativt jomfruelig jord.

Noter

1. Indtil videre er alene visse 'tekniske grænser' for styring nævnt, dvs. grænser, der har med funktionaliteten af styringens detaljerethed at gøre. Dertil kommer mere historiske og værdimæssige grænser. Til professionsorganisationerne knytter sig oftest tradition for individuel professionel autonomi. I moderniseringen af det offentlige i Danmark har der været megen ekstern kritik af de professionelles autonomi (skrankepaveri osv.). Det er denne fremstillings synspunkt, at en vis teknisk minimumsdefinition ikke bør underkendes – der er simpelthen grænser for rationaliteten eller funktionaliteten i for detaljerede styringsambitioner. Professions-sociologen Eliot Freidson anvender et begreb om den 'tekniske autonomi', hvormed han mener *den nødvendige frihed til at udøve skøn på baggrund af en skolet kunnen* (Freidson 1986: 141). Det er selvfølgelig et begreb, der står til historisk forhandling. I realiteten er sondringen vanskelig og måske i højere grad et spørgsmål om forskellige typer af institutionel træghed.
2. Pigeonholing kan i denne forbindelse tilnærmelsesvis oversættes ved 'indordning' af brugerne i bestemte kategorier eller under bestemte diagnoser, velegnede i den eksisterende arbejdsdeling
3. Eksemplet er fra omkring 1980 og illustrerer derved, hvorledes ny diskurser i det mindste intentionelt ændrer koblingsmønstre – tænk på kvalitetsstyringssystemer, der også er indført i gymnasieskolen, og som jo i langt højere grad søger at sætte lyset på undervisningen. At sådanne systemer indføres, betyder muligvis nok en vis ændret praksis, men ikke nødvendigvis mere *styrbar udvikling*. Ny løse koblinger kan opstå alene ved den adoption, der sker af kvalitetssystemet i forhold til den daglige praksis.
4. I skrivende stund peger en evaluering af arbejdsformer og fagligt samspil efter gymnasireformen på, at det ser ud som om undervisningen uden for de særlige sekvenser med formelt krævet fagligt samspil re-traditionaliseres. Er det fordi lærerne 'downsizer' reformens intentioner, eller er det fordi projektmetoden faktisk

ikke kan håndtere de indlæringsmål, der samtidig er stillet op for fagene (de faglige mål)? Eller skal man se det som lærerens 'buffering' af kravene fra på den ene side kompetencedagsordenen, på den anden side kernefaglighedsbestemmelserne, der gør det muligt at honorere begge dele tilstrækkeligt til trods for deres indbyrdes modsætning? Undersøgelserne fandt sted i 2005-2006 (Frederiksen, Kaspersen og Wiese 2006)

5. Sannerstedt skelner således mellem styringsrelabilitet og styringsrationalitet. Manglende styringsrationalitet betyder, at virkningen af det implementerede initiativ ikke stemmer overens med beslutningstagerens intentioner. Manglende reliabilitet gælder implementeringen – at implementeringen ikke sker i overensstemmelse med initiativet. Sannerstedt giver eksemplet: Når undervisningen ikke svarer til de mål, politikerne har sat, er det en reliabilitetsproblem. Når undervisningsresultatet ikke svarer til de forestillinger, politikerne har gjort sig, er der tale om svigtende styringsrationalitet.



5. Det organisationsstrukturelle approach

I det mindste den rationelle teoris strukturbegreb bygger på en antagelse om, at organisationen kan beskrives som et funktionelt hele, hvor roller, opgaver og fordeling af bemyndigelse og ansvar, kommunikationslinjer og kommandoveje udformes af strukturen. Alt med det formål at dirigere aktørernes adfærd og at gøre organisationen til et instrument i løsningen af dens samlede opgave.

Dette *instrumentelle (eller funktionelle) perspektiv* på organisationen skal uddybes i det følgende, inklusive de antagelser, som det udtrykker, såvel som de spændinger og dilemmaer, der ligger gemt deri. Men perspektivet skal også udvides. Den britiske skoleorganisationsforsker Lumby taler således om organisationsforståelsers begrænsning, hvis det alene fokuserer på det formelle aspekt:

Whatever the 'structure' on paper, the reality will be a maelstrom of loosely connected beliefs and activities. (Lumby 2001: 83)

Den alternative virkelighed, som Lumby fremhæver, behøver dog ikke at være ganske uden orden. Organisationers myriader af rutiner, procedurer og strukturer kan til et vist niveau også være alternativt 'ordnet'. Rutinerne kan ses som anerkendte, lokale indlejringer i den øvrige organisations- eller samfundsorden uden at de formelt relaterer sig til specifikke mål for den

enkelte organisation. Sådanne institutionaliseringer overskrider overskrider organisationens formelle aspekt. Skolers komplekse ydelse og fagprofessionelle miljøer gør det særligt meningsfuldt at tale om aktiviteter og rutiner, der ikke er etableret i instrumentelt perspektiv, men som alligevel håndterer opgaver på måder, der sikrer en almen og udbredt accept. Meyer taler ligefrem om, at skolens egentlige skellet ikke er et indre, såsom dens struktur og teknologi, men er at sammenligne med insekters eksoskellet: Det er den omverdenslegitimitet, skoler kan opnå, der så at sige udgør skolernes determinerende struktur (Meyer 1980)¹. Det betyder, at den formelle organisationsplan ofte vil fremstå mere eller mindre løst koblet til den uformelle struktur, men dog alligevel vil være afgørende for at forstå skolers adfærd. Det er tidligere vist, hvordan løse koblinger i lyset af et øget 'organisationaliseringspres' kommer til at fremstå som styringsproblemer (se s. 35).

Med henblik på at fremstille en analytisk ramme for de overvejelser, skoleledelserne gør sig om deres skolers restrukturering i lyset af den aktuelle reform, vil dette kapitels første halvdel se struktur i et formelt perspektiv. Anden halvdel vil fremstille en strukturtilgang, der så at sige vender bøtten og i stedet tager udgangspunkt i bottom up – dvs. i værdier og aktiviteter, der ikke nødvendigvis bør beskrives med udgangspunkt i organisationens nye, specifikke mål. På trods af den 'anfægtelse' af strukturhegemoniet, som kapitlets anden halvdel indeholder, opretholdes kapitlets overordnede strukturelle tilgang. Men nu suppleres med en alternativ vinkel, her betegnet *det repræsentative perspektiv*.

Struktur i det instrumentelle perspektiv

De grundlæggende antagelser for det instrumentelle perspektiv vil kunne formuleres sådan: Organisationer designs først og fremmest med henblik på at opfylde specifikke mål, og strukturer kan og bør udformes, så de passer til organisationens særlige situation, dens mål, dens teknologi, dens arbejdsstyrke og dens

omverden (Bolman og Deal 2003). Det er tillige en grundlæggende antagelse, at arbejdsdeling og specialisering fremmer den individuelle ydeevne, hvilket forudsætter, at koordination og kontrol er højtprioriterede processer, som strukturen må tilgodes. Strukturens rationelle normer begrænser – udadtil – omverdens uforudsigelighed. Indadtil begrænser den de personlige og set i relation til det samlede organisationsmål mere vilkårlige præferencer. Målet er at fremme stabilitet og kalkulerbarhed, hvilket igen er en forudsætning for organisationens funktion som instrument for løsningen af den formelle opgave, det vil sige for organisationens styrbarhed. Endelig vil det være en antagelse i dette perspektiv, at det er muligt at strukturere sig ud af problemer. I hvert fald vil fokus ved kriser og konflikter være på utilstrækkelige strukturer eller systemer. Det instrumentelle perspektiv vil derfor ved organisationsudviklingspres først og fremmest prioritere omstrukturering eller systemudvikling. Helt fundamentalt hviler det instrumentelle perspektiv nemlig på en antagelse om, at der er en tæt sammenhæng mellem struktur og aktørers adfærd – at mennesker beslutter og handler i forlængelse af strukturen. Struktur anses for *determinerende*.

Fidler (1997) anfører som det grundlæggende formål for organisationsstruktur begrebsparret kontrol og koordination. Et tredje må imidlertid være forudsat, nemlig den systematiske arbejdsdeling. Arbejdsdeling, koordination af den arbejdsdelte opgave og kontrol beskriver de triangulerende punkter, hvor imellem organisationens processer udspilles.

Mullins (her citeret efter Bush & Middlewood 2005), anlægger således et tydeligt instrumentelt syn, når han udpeger en række mål for strukturen. Heri indgår triaden arbejdsdeling, koordinering og kontrol tydeligt: Organisationens effektive ydelse er et strukturanliggende, hvor strukturen etableres i et kompromis mellem på den ene side nødvendigheden af at sikre koordinationen og på den anden side fleksibilitet i forhold til fremtidige krav og skiftende udviklingspres. Strukturen skal sikre de kerneprocess-overvågende funktioner og skal udpege ansvarsområder for organisationens individer og grupper. Endelig, mener Mullins,

har den sociale tilfredshed blandt medarbejderne gyldighed som faktor i dette kompromis.

Klassiske strukturdilemmaer mellem tætte og løse koblinger

Indirekte antydes herved det spændingsfelt, som de tre grundlæggende begreber arbejdsdeling, koordination og kontrol kommer til at indgå i. De *klassiske strukturdilemmaer* er angivet i bearbejdet form efter Bolman og Deal (2005):

Differentiering versus integration. Stabile og komplekse omgivelser lægger op til høj grad af differentiering, fordi differentiering fremmer mulighed for at specialisere kernearbejdskraften og dermed håndtere kompleksiteten. Modsat kræver høj grad af differentiering en udbygning af koordinerende, horizontale strukturer såsom regler, policies etc. (jf. nf. s. 80) – ellers risikerer man også, at differentieringen betyder, at helheden faktisk tabes en af syne – jf. Mertons kritik af bureaukratiet (jf. s. 54). Højt differentieret struktur er dog samtidig sårbar over for turbolens, idet man risikerer, at forandringen kommer på tværs af de principper, hvorefter differentieringen er foretaget. Det betyder at den specialiserede arbejdskraft nu skal erhverve nye kvalifikationer, ligesom de udbyggede koordinationsstrukturer skal omstilles.

Det sidste er et forhold, der kendes fra professionsorganisationer – jf. den løbende diskussion om særfaglighed versus 'overfaglighed', dybde versus helhed i gymnasiet efter reformen. Utilsigtede komplikationer kan her opstå, hvis specialiseringen kommer til at udelukke den helhed, hvori problemidentifikation og -løsning oftest indgår. Problemet er aktuelt og afspejler sig blandt andet i reformens retorik om fokus på elevens læring og læringsstrategi frem for på faget. Det problem, som denne læringsdiskurs konstruerer, når den møder den hidtidige gymnasieundervisning, er den manglende pædagogiske transfer, samt elevernes evne til selvstændigt at samle erfaringerne med arbejdet i fagene til en samlet studiekompetence. Den specialiserede faglige undervisning resulterer ifølge reformsynspunktet ikke i tilstrækkelig grad læringsmæssig selvstændighed, og reformen

søger derfor at facilitere en mere helhedsorienteret forståelse af faglighed, på tværs af eller 'over' fagene.

Strukturel tydelighed versus rum for kreativitet og læring. Præcise funktionsbeskrivelser og klare referenceforhold i koordineringen fremmer rolleafgrænsning og styring og gør (eller burde gøre) organisationen mere forudsigelig, modvirke konflikter og udvirke ensartet belastning af medarbejderne. Men denne strukturelle tydelighed er samtidig tilbøjelig til at fremkalde, hvad man i analyser af bureaukratiet har betegnet mennesker med »trained incapacity« (Merton 1940, jf. s. 54) – dvs. at de ansatte mister blikket for den faktiske opgaves helhed til fordel for regelforeskrevet adfærd hvad angår egen del af opgaveløsningen. Omvendt tvinger ikke-afklarede rollefordelinger folk til selv at forhandle samarbejdet om opgaveløsningen på plads, hvad der i bedste fald kan betyde læring.

I retorikken om megatrenden i den offentlige modernisering henvises ofte til sådanne øgede læringsmuligheder i den enkelte organisation i og med decentraliseringen – og dermed til en mulighed for at øge kvaliteten. Det sker ifølge synspunktet, når organisationen i højere grad overlades den konkrete 'vejen ad hvilken målet nås'. Tendensen eksisterer imidlertid side om side med ny former for kontrol, der styrer via output, såsom kvalitetsstyringssystemer, hvor centralt udformede måleområder eller systemkriterier udmeldes. Dilemmaet vil kunne følges ind i strukturudmøntningen af den enkelte organisation: Skal der centraliseres med henblik på ledelsens mulighed for at kunne kontrollere og danne effektive tilbagemeldingssøjfer til ledelsen og videre til de 'selvangivende kvalitetssystemer', eller skal man acceptere risici for lavere effektivitet, fordi man har satset på organisatorisk decentralisering med henblik på at øge organisationens læring?

Tætkoblet versus løstkoblet struktur minder lidt om det foregående dilemma – men her betones dog i højere grad principperne for strukturopbygningen i sig selv: Er idealet at søge mod tættere og strammere koblinger, når problemer øges, eller accepterer man en vis grad af løse koblinger med henblik på den samlede strukturs fleksibilitet?

Den løstkoblede struktur kan – som det er omtalt tidligere – ses som en hensigtsmæssig løsning for organisationer i fragmenterende omverdener (jf. s. 63). De løse koblinger tillader, at organisationen kan opretholde legitimitet fra flere sider. Underlagt diskurser om produktivitet og målorientering bliver den løstkoblede strukturs svage sider tydelige. I det tilfælde fremstår den som ustyrlig.

Omvendt er tætkoblede systemer sårbare. Er kontrollen for stram, vil en sådan struktur ikke kunne håndtere modsætningsfulde omgivelser. Af samme grund vil man se en række senmoderne organisationer i højere grad lægge vægt på den samlede evne til at tolerere usikkerhed end på, at der udvikles policies for alle scenarier.

Dilemmaet er tydeligt i forbindelse med professionsorganisationer. Ved opgaveløsninger foretaget af fagprofessionelle antager man normalt, at en vis 'teknisk autonomi', dvs. et rum for det skolede skøn, er formålstjenlig, først og fremmest af hensyn til opgaveløsningens uensartethed og kompleksitet. En meget løstkoblet struktur kan true det forhold, at den autonome fagprofessionelle samtidig skal indgå i en institution, hvis organisation skal møde et krav om styrbarhed. Når organisationers mål revideres, som det eksempelvis sker ved reformer – specielt når det gælder tydeliggørelse af det samlede mål for organisationer – aktualiseres dilemmaet. Den fagprofessionelle autonomi bliver da oftest synonym med ustyrlighed, og løstkoblede organisationer lig med manglende styrbarhed.

Dette dilemma er tiltagende inden for uddannelsessektoren, efterhånden som den politiske styringsvilje øges på området – en tendens, der ikke kun gælder Danmark (se f.eks. Lindensjö og Lundgren 2005). Dilemmaet ses da også i forbindelse med gymnasiereformen fra 2005. Kombineret med nye centrale elementer i reformen, der ud over et koordineringsperspektiv også indeholder et kontrolelement (f.eks. studieplan og evalueringsplan, Raae 2008 og Hjort 2008), oplever lærerne deres autonomi truet.

Centralisering versus decentral bemyndigelse (empowerment).
Den interne spænding mellem centraliserende og decentra-

liserende fornuft er ganske central i senmoderne, vidensbase-rede virksomheder. Gennemgående vil der være en tendens til funktionel fornuft i intern decentralisering, når det gælder organisationer med komplekse opgaveløsninger og højtuddannet arbejdskraft (Mintzberg 1993). På den anden side stiller turbulente omgivelser krav til organisationers strategiske manøvredegytighed, hvilket traditionelt veksles til spørgsmål om styrbarhed. Og dette peger ofte på centraliserende strukturer.

Dilemmaet er påtrængende i forbindelse med de såkaldte gadeplansbureaukratier – dvs. organisationer, hvor ydelsen udføres helt fremme ved organisationens grænse mod brugeren, sådan som det f.eks. er tilfældet ved skoler. Vurderingen af ydelsen i et fagligt perspektiv og af dens kvalitet i en brugerperspektiv vil, når det gælder 'human processing', lægge op til decentralisering alene i forlængelse af en teknisk betragtning. Det gælder ikke mindst, fordi selve relationen mellem professionel og klient i denne type organisationer er en del af den samlede ydelse, jf. s. 59. Risikoen ved øget udviklingspres er dekobling mellem et strategisk orienteret ledelseslag, der agerer ud fra ny mål for organisationen, og et professionelt lag, der orienterer sig ud fra de rutiner, der giver mening i omgangen med brugerne.

I det foregående er spændingerne beskrevet ud fra den funktionelle fornuft, der knytter sig til det instrumentelle strukturapproach. Det betyder, at diskussionen er søgt begrænset til den teknisk-rationelle dimension². Dilemmaerne ligger dog alt i alt tydeligvis på kanten af denne rent tekniske dimension – de historiske og værdimæssige dimensioner (hvad der anerkendes som den rigtige måde at gøre tingene på, frem for hvad er den mest produktive) ses i en sådan fremstilling let som anfægtelser af det instrumentelle perspektiv og dets determinerende grundsyn på struktur. Senere skal udbygges et alternativt perspektiv, hvor de historiske og værdimæssige dimensioner bedre kommer til deres ret (s. 82ff.), men som derved også problematiserer et instrumentelt perspektiv på struktur.

Midler til koordination og kontrol

Elementer, som kan fungere som midler til kontrol og koordination, er selvsagt centrale i det instrumentelle strukturperspektiv. Her skelnes mellem vertikale og horisontale koordinationselementer (Bolman og Deal 2005).

Vertikale koordinationselementer tilgodeser først og fremmest den organisatoriske kontrol. De kan bestå i følgende:

Den formelle autoritetsfordeling understøtter kontrollen ved beslutningers udførelse, indgår i konflikt- og problemløsninger og i evaluering af output. Det gør den i forlængelse af de formelle sanktioner, autoriteten tildeler.

I 2005-reformens styringsdokumenter er der således en udtalt tendens til strukturel opstramning om rektors formelle ledelsesret ved nøje at eksplicitere ansvar og funktioner i forbindelse med lærerteam, studieplaner osv.

Regler og policies er andre midler, som begrænser individuelle præferencer og sikrer en vis ensartethed og som aflaster beslutningspresset. Ved den 'frisætning' til markedet, som også er indeholdt i 2005-reformen, stilles der samtidig øgede krav om policy-udvikling for skolerne. Det er nyt. Man kan da også iagttage skolernes problemer med at omsætte de ofte særdeles overordnet formulerede værdisæt til mere retningsgivende regler og policies, der, som nævnt, kan aflaste kommunikationen. Under denne kategori kan også indgå de funktionsbeskrivelser, der skal definere roller i organisationen og relationerne imellem dem.

Planlægnings- og kontrolsystemer er endnu et eksempel på vertikale koordinationsmidler. Også her er 2005-reformen et udtalt eksempel. Evalueringsplaner skal således indgå i evalueringssystemer i et forsøg på at oprette en systematik, der i sig selv udgør en slags kontrol.

Horisontale koordinationselementer supplerer de vertikale. Her bevæger vi os fortrinsvis ad den organisatoriske koordinationsdimension. Bolman og Deal bemærker at

People's behavior is often remarkable untouched by commands, rules, and systems. Lateral techniques – formal and informal

meetings, task forces, coordinating roles, matrix structures, and network organizations – arise to fill the void. (Bolman og Deal 2005: 53)

Den supplerende effekt består blandt andet i deres højere grad af direkte kontakt og fleksibilitet og deres lavere grad af formalisme sammenlignet med de vertikale. Specielt i mere fleksible, også kaldet organiske strukturer (Burns og Stalker 1966), vil man se en tendens til høj prioritering af horisontale koordinationslementer.

Møder er et sådan middel, hvor graden af formalisering kan veksle – fra udpræget horisontalt anlagte diskussionsmøder til mere vertikalt koordinerende informationsmøder. Generelt rapporteres der om eksplosiv stigning i mødeafholdelse i forbindelse med reformimplementeringen – sikkert fordi møders mere horisontale og symmetriske kommunikationsstruktur faciliterer noget, som den vertikale kommunikation vanskeligere kan: Dialogens fælles eksplorative bearbejdning af kompleksitet.

Projektgrupper er et andet horisontalt middel. Også her må man antage, at ansigt-til-ansigt-kommunikation og løsere rammesætning supplerer og faciliterer kreativitet og innovation.

Den team-organisering, der er formaliseret i 2005-reformen (stx-bekendtgørelsen § 60, Undervisningsministeriet 2004), har retoriske rødder i den projektorganiserede organisation. Opgaven for teamet ligger i forlængelse af det ønskede fokus på elevernes selvstændige læring (se f.eks. Undervisningsministeriet 1999: Kap. 4), men er i hvert fald i implementeringsperioden ofte i stedet blevet et 'center for logistik'.

Koordinerende roller er et tredje horisontalt koordinerende middel. Koordinerende roller adskiller sig fra gruppen af vertikalt definerede roller ved netop ikke at være bemyndigede. I organisationskulturer, der foretrækker symmetriske roller frem for asymmetriske, vil man se en tendens til omskrivning af funktioner med bemyndigelse til koordinerende funktioner (Gleerup & Wiedemann 2001, Raae 2005), hvilket kan give megen uklarhed. Koordinerende funktioner vil givetvis øges i antal og afløse møderne, efterhånden som reformen omsættes i mere overskuelige rutiner.

Horisontale koordinationsstrategier har en oplagt styrkeside. Det gælder som nævnt den lavere grad af formalisme og den fleksibilitet, der knytter sig til dem. Specielt i forbindelse med omstrukturering og udvikling, hvor – som det er tilfældet med gymnasiereformen i 2005 – de overordnede mål er genereret uden for den fagprofessionelle logik, består implementering i høj grad i oversættelse eller fortolkning, så kravene giver mening i de fagprofessionelles praksis (jf. s. 67). Til trods for den instrumentelle klang af ordet implementering er der tale om, at en ny orden skal forhandles i det diskursive spændingsfelt, vi tidligere har opridset – en forhandling, der omfatter fagprofessionelle identitetsmæssige aspekter. En sådan kreativitet vil næppe kunne udspille sig uden fora, der kan understøtte eksplorativ dialog. Det synes træk i den empiriske del af undersøgelsen også at underbygge (kap. 6). Observationer af lærerteammøder i forbindelse med reformarbejdet viser også en meget kompleks dialog med mange omveje, som dog alligevel – på trods af eller måske netop som følge af sidespring og kringlet struktur – kan tolkes som produktiv (Boje 2008).

Svaghederne ved horisontale koordinationsmidler er imidlertid lige så oplagte og kendte fra organisationer under stærkt innovationspres. Mintzberg beskriver således de såkaldte adhokratier (projektorganisationer eller netværksopbyggede organisationer) som stærkt ressourcetunge organisationer af samme grund, hvis der samtidig stilles krav til dem om målorientering (Mintzberg 1993). Disse løstkoblede og uddelegerende organisationsstrukturer placerer sig med en stærk sidevægt i de klassiske dilemmaer nævnt ovenfor. Kompenseres de ikke med vertikale 'mikrokoordineringer' såsom stærk (selv)disciplinering eller internalisering af normer, vil en række trivielle effektivitetsproblemer true.

Struktur i det repræsentative perspektiv

Er det overhovedet muligt at tale om valg af struktur? Institutionel teori vil således hævde, at sådanne valg kun sjældent

– om nogensinde – foretages autonomt ud fra rent funktionelt begrundede overvejelser, men i højere grad må forstås som en følge af historiske og værdimæssige forhold, der er taget for givne (jf. kap. 2).

På den anden side omhandler denne analyse imidlertid en situation, hvor mange skoleledere finder, at de står over for en nødvendig restrukturering som følge af et nyt pres på organisationen. Her vil situationen individuelt *opleves* som et valg mellem mere eller mindre hensigtsmæssige muligheder, taget inden for rammen af organisatoriske dilemmaer.

Dilemmaerne opstår som nævnt netop som følge af, at rent instrumentelle valg kan begrænse effektiviteten. Den instrumentelle fornuft – vægtningen af de tætte eller stramme koblinger med henblik på organisationens styrbarhed i forhold til specifikke mål – kan til tider afskære eller begrænse opmærksomheden på andet, end hvad der relaterer sig til målopnåelsen. Den mulige ressource i, hvad Lumby som ovenfor citeret kaldte malstrømmen af løst forbundne antagelser og aktiviteter, vil tendentielt blive usynlig. Derfor vil der i det følgende blive sat fokus på den side, som det instrumentelle perspektiv tendentielt udgrænser.

Organisationers informelle side

At fange organisationers mere subjektive eller informelle side er en tradition, der har eksisteret i organisationsteori fra omkring 1930'erne, kritisk vendt mod den rationelle og funktionelt-instrumentelle tilgang. Scott (1998) tilskriver dette paradigmes forskningsmæssige gennembrud i 1960'erne den store vækst i servicesektoren, herunder hospitaler og skoler. Det betød nemlig, at andre – og ofte mere værdibårne – processer end dem, der (i hvert fald overfladisk) karakteriserer store industriforetagener, træder mere i forgrunden. I stedet for den grundlæggende antagelse, at aktørerne faktisk handler i overensstemmelse med strukturerne, åbnes nu for erkendelser af informelle procedurers, rutiners eller normers betydning. Procedureerne, rutinerne eller normerne, får nemlig betydning som noget konventionsbestemt og gensidigt anerkendt blandt aktørerne inden for samme erfa-

ringshorisont. Organisationsforskningen har her fået et tilskud fra antropologien, og man omtaler da også det ny fokus som et fokus på organisationers kultur.

Først og fremmest åbner kulturtilgangen som sagt for forståelsen af en række ikke-rationelle fænomener. I dagligdagen vil de som nævnt ofte være usynlige. Synlige bliver de, når organisationen oplever et forandringspres – fusioner eller strukturmoderniseringer – og da bliver de ofte kontraproduktive.

Den amerikanske organisationskultur-teoretiker Edgar H. Schein motiverer således sin nok mest kendte publikation, *Organisationskultur og ledelse*, ved at henvise til adfærd, der forekommer er dysfunktionel i lyset af organisationens (ændrede) opgave:

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

Samtidig omtaler Schein dog organisationers kultur som den lim eller det kit, der holder elementerne sammen, hvor strukturen ikke slår til. Hvor det instrumentelle approach i sin selvforståelse er entydigt funktionelt begrundet, er det kulturelle approach således gennemgående mere sofistikeret i spørgsmålet om funktionalitet.

Schein taler om to 'praksisniveauer' i sin forståelse af organisationers adfærd, nemlig dobbetheden af gruppens sociale og 'mentale' praksis (Hjort u.å.: 18f.). Gruppens mentale praksis angår måden, hvorpå gruppen opfatter, tænker og føler. Denne mentale praksis er ikke uden videre tæt kausalt koblet til den sociale, men på den anden side ej heller upåvirket af den. Den

mentale praksis udvikles *i tilknytning til de praktiske handlinger* (ligesom det ej heller kan afvises, at en ændret mental praksis kan have betydning for den sociale). Schein anskuer kulturens mest grundlæggende antagelser som nogle »gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration« (Schein 1994: 20, min fremhævelse i forfatterens kursivering). Funktionalitetsbetragtningen er således bred, idet der dog henvises til, at organisationen trods alt med sin opgaveløsning udgør en sandsynlig ramme om den sociale praksis og for de praksiserfaringer, der gøres. Schein vil derfor mene, at der er grænser for, hvor selvstændiggjort eller paradoksalt den mentale praksis kan udvikle sig i forhold til den sociale.

Den mentale praksis og de grundlæggende antagelser om verden, den indeholder, skal, som Schein skriver, kunne betragtes som »gode nok« af gruppen selv, for at de kan »læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer.« (Schein 1994: 20). Denne løse kobling mellem social og mental praksis vil sikre en vis kontinuitet i oplevelsen af verden. Antagelser, der stammer fra gruppens hidtidige bearbejdning af sin omverden, vil sætte sig igennem i dens aktuelle konstruktion af virkeligheden og dermed psykisk affjedre og mediere spændingerne i forhold til realiteten – eventuelt endog i et omfang, så perceptionen af den forandrede omverden muligvis ikke forekommer, før ultimative kriser er opstået. Dette gælder ifølge Schein især ældre organisationer (Schein 1994: Kap. 16). Man vil kunne tilføje, at et lignende fænomen vil kunne præge offentlige 'human agencies' som følge af deres flertydige mål (jf. kap. 4) og bløde bundlinjer, hvor succesfuld opgaveløsning har brede rammer (jf. om opgavens art s. 19).

En alternativ forståelse af organisationsmæssig kontrol

Som nævnt kan man forstå det kulturelle approach's opdukken som forbundet med fremvækst af organisationer, hvis processer højere grad var værdibårne. En stor del af denne sektor er knyttet til professionerne. Kendetegnende for disse organisationers opgaveløsning er, at den foregår helt fremme ved organisa-

tionsgrænsen mod brugeren, samt at de professionelle som 'ydelsesfremstillere' har et vist råderum for beslutning (jf. begrebet teknisk autonomi s. 76). Spørgsmålet om organisatorisk kontrol stiller sig i sådanne organisationer mere kompliceret.

Den amerikanske organisationsteoretiker William Ouchi udvider således begrebet om kontrol i forhold til, hvad der er omtalt tidligere i dette kapitel (Ouchi 1980). De tidligere omtalte koordinationselementer vil i denne vinkel kun udgøre den delmængde af den faktiske kontrol, han betegner som bureaukratisk kontrol, dvs. hvilende på formel autoritet, formelle regler og policies etc.

Det kontrolbegreb, der er egentlig interessant i denne sammenhæng, er ouchis begreb om klankontrol:

[...] industrial organizations can, in some instances, rely to a great extent on socialization as the principal mechanism of mediation or control, and this »clan« form [...] can be very efficient in mediating transactions between interdependent individuals. (Ouchi 1980: 132)

Klankontrollen ('klaner' refererer til Durkheim, der taler om særlige 'organiske fællesskaber') opstår altså ved socialisering ind i fællesskaber og den forpligtende tilslutning til fællesskabets etablerede institutioner, som er en konsekvens af socialiseringen. I modsætning til f.eks. bureaukратиets orientering mod den korrekte adfærd og de korrekte handlinger, vil klanen have fokus på værdier og holdninger – ikke nødvendigvis som eksplicerede størrelser, muligvis som praksisbårne.

Klankontrol vil kunne anvendes til forstå særtræk ved professionsorganisationer.

For det første er professioner er kendetegnet ved en lang socialisation. Det særlige er her, at socialisationen ofte finder helt eller delvis sted i andre professionsorganisationer. I eksemplet gymnasieskolen sker der sideløbende med erhvervelsen af den formelle fagkyndighed en socialisation til academia – til en respekt for forskningsbaseret viden og anerkendelse af det kri-

tiske ræsonnement. Konkrete studier i gymnasiet viser således en række karakteriserende antagelser om sandhed (sandhed er fag og faglighed) og tid (sandhed er ikke bundet i tid), hvilket ofte understøtter skepsis over for ny opskrifter på pædagogik og organisation, men også antagelser om relationer (symmetriske relationer foretrækkes) – antagelser, der kan forstås som tilhørende det traditionelle akademias præferencer for diskussion på baggrund af fagligt anerkendte argumenter (Gleerup og Wiedemann 2001, Raae 2005).

Ud over den relativt langvarige universitetssocialisering har gymnasiet sin specifikke professionssocialisation i pædagogikum. I forbindelse med sin ansættelse socialiseres kandidaten via kollegial supervision og ved deltagelse i de øvrige kollegiale rutiner ind i det kollegiale eller 'klanmæssige' fællesskab. Styrken ved en sådan oplæring er, at der indføres i etablerede praksisser og rutiner, der videre understøtter et vist fællesskab i henseende til den mentale praksis. Det giver sammenhæng og identitet på trods af flertydige omgivelser – en alternativ organisatorisk kontrol, i højere grad begrundet i praksisbaseret og holdnings- og værdifællesskab.

At tildele klankontrolaspektet betydning forekommer meningsfuldt, når det gælder den professionelle organisation. Dels fordi den faktiske opgaveløsning som nævnt foregår 'fremme i front' ved brugerne afhængigt af den fagprofessionelles individuelle viden, kunnen og villen og derfor er forbundet en relativ høj grad af teknisk autonomi. Det betyder, at kontrol i en sådan organisation ikke kun foregår oppefra og ned fra organisationens apex til de udførende. Den faktiske realisering af strategien foregår blandt de udførende. Dels fordi de holdninger og (praksisbårne) værdier, der ligger som selvfølgeligheder omkring og dermed som ofte uerkendte vilkår for beslutninger og valg i organisationen, er dannet over en lang og relativ ensartet socialisation også uden for den enkelte organisation. Også derved relativiseres det syn på organisatorisk fornuft og styring, der er knyttet til det instrumentelle perspektiv på organisationen.

Det repræsentative perspektiv på organisation

Modsat det organisationsperspektiv, hvor målestokken er organisationens evne til at fungere som instrument for de til enhver tid eksisterende mål (jf. ovenfor, s. 74), vil man i forlængelse af dette værdibårne syn på organisationer kunne tale om det *repræsentative organisationsperspektiv*. Organisationens struktur bedømmes her ud fra, i hvor høj grad den understøtter en praksis, der udfolder de fælles professionelle værdier og den sociale praksis, der er forbundet med dem – dvs. sammenhængen mellem professionel viden, færdigheder og etik.

At organisationen tager dette udgangspunkt har konsekvenser for strukturens form. Den model, der tydeligst afspejler perspektivet, er den såkaldte kollegiale model (se også Bush 2005)³. Forestillingerne om organisation, der finder sit udtryk i den kollegiale model, er ikke-hierarkiske. I det omfang, magt repræsenteres her, er den knyttet til ekspertise – jf. begrebet *primus inter pares*, den første blandt ligemænd. Den beslutningseffektivitet, som det instrumentelle perspektivs formale model er bygget op om, er mere eller mindre vendt om i det repræsentative perspektivs kollegiale model. I den kollegiale model vil organisationens struktur være formeret med henblik på i videst omfang at *sikre opnåelse af konsensus om de centrale værdier eller centrale praksis* – og ikke orienteret om den sammenvævning af specifik målorienteret koordination og kontrol, som kendetegner det formale perspektivs model. Strukturen i den kollegiale model skal tilgodese den vidensbaserede, eksplorative dialog blandt de professionelle, som skal give den bedst mulige løsning, når det gælder komplekse beslutningsvilkår, som knytter sig til den professionelle opgave – sådan som de er blevet beskrevet i analysen i kapitel 4. Strukturen skal med andre ord give det bedst muligt rum for den symmetriske relation og den 'herredømmefri diskussion' i forhold, hvor evidens ikke ligger lige for.

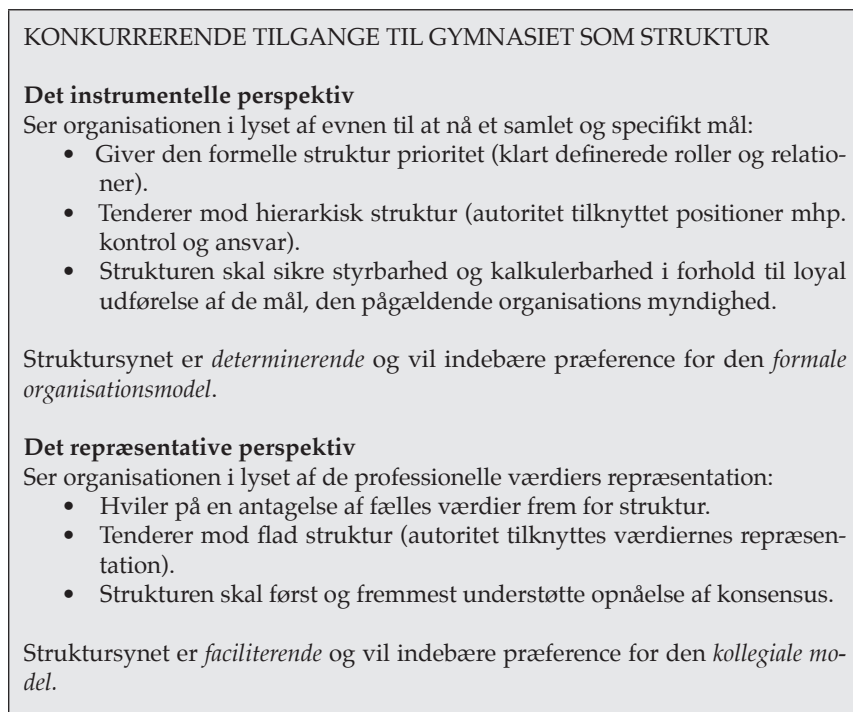


Fig. 2. To perspektiver, to modeller

Den kollegiale og den formale organisationsmodel – gymnasiet mellem institution og organisation

I kapitlet om det aktuelle pres på gymnasierne (kap. 3) fremstillede vi spændingen i gymnasiet som en spænding mellem institution og organisation. Når *institutionsblikket* anlægges, fokuseres på regler, procedurer og rutiner indlejret i overgribende meningsstrukturer og ressourcer (se s. 43) – dvs. det identitetsbevarende og kontinuitetssikrende i en skiftende omverden, med den specifikation, at ressourcerne relaterer sig til lærernes viden og kunnen og den værdibårne forpligtelse over for eleverne. I *organisationsblikket* fokuseres på karakteren af instrument i relation til beslutninger taget i skoleomverdenen ud

fra professionseksterne kriterier. I reformsammenhæng pointeres reformmål, sat i relation til vidensøkonomi og 'det internationale match'. I organisationsblikkets instrumentelle interesse betyder organiseringen som sagt styring med henblik på at løse opgaver ressourcemæssigt effektivt.

Det repræsentative perspektiv og den kollegiale model har i det danske gymnasium tydeligvis rødder i dannelsesgymnasiet (se fig. 1 s. 44). Selve interessen for organisationens struktur er af relativ ny dato, startende som en intern kampplads om indflydelse i 1970'ernes faggymnasium. Før reformen var der således sjældent et organisationsdiagram tilgængeligt på skolerne. Skoleledelsen opfattedes og omtaltes sjældent som ledelse, men som administrationen. Et særdeles vigtigt element i strukturen var møderne i Pædagogisk Råd. PR er et eksemplarisk element i den kollegiale model, hvor alle professionelle deltager og hvor opnåelse af konsensus er den bagvedliggende tanke. Formelt reduceredes PRs indflydelse efterhånden – bl.a. i forbindelse med ledelsesreformen i 1995, men tilbage stod den symbolske betydning på trods af, at møderne blandt både lærere og ledere var omfattet af udpræget ambivalens. Ambivalensen vil muligvis kunne ses som en følge af uoverskueligheden og af de mange underliggende dagsordner, hvor bl.a. faggymnasiets partikulære faginteresser trådte frem.

I 2005-reformen overlever PR – mærkeligt nok i betragtning af den oprustning om organisationen som instrument for internationalisering og brugerorientering, der er så karakteristisk for reformen. En efterfølgende bekendtgørelse fra 2007 fastslår dog PRs reducerede omfang: Det er lederen, der beslutter, hvilke spørgsmål som forelægges og hvilke ressourcer der skal afsættes, ligesom man antyder omfanget af dets virke ved alene at kræve ét årligt møde (Undervisningsministeriet 2007).

På trods af ændringerne i den formale organisation, står dog det problem tilbage, at organisationen såvel historisk som funktionelt skal forholde sig både til den fornuft, der er en del af den professionelle aktivitet, og til den fornuft, der har med de 'eksterne' videnskønomiske og performanceorienterede

diskurser at gøre. Den 'klanprægede' og professionelt reflekterede organisationsforestilling med dens kollegiale model og faciliterende struktursyn udsættes dermed for konkurrence af det instrumentelle perspektivs formale og determinerende organisationssyn og de forestillinger om styrbarhed og kontrol, der er knyttet hertil.

Som vi tidligere har set, omtales skolers organisation som løstkoblet, og der er blevet diskuteret, hvorvidt løstkoblede strukturer måske netop skal anskues som avancerede strukturer med henblik på turbolente og modsætningsfyldte omgivelser (jf. s. 63). Hvorvidt der imidlertid vil opstå egentlige dekoblingstendenser i den løstkoblede struktur vil imidlertid blandt andet afhænge af, om organisationen evner 'at oversætte' begge veje – fra den 'professionelle fornuft' orienteret mod elev og fag til den 'strategiske fornuft' orienteret mod marked og politik og omvendt. I og med den dobbelte reform er de strategiske vilkår væsentligt forandret. Samtidig er reformkomplekset karakteristisk ved at stille krav, der som sagt rækker helt ind i de pædagogiske procesformer og omfatter lærerens indbyrdes organisation. Derved repræsenterer den dobbelte reform samtidig en dobbelt udfordring af den samlende fornuft.

Det er i dette problemfelt, skoleledelserne skal finde en håndtering.

Noter

1. »We have, thus, a system in which institutional conformity is much more important for effectiveness than is technical instructional efficacy or technical innovation: the real technology of the system lies in its institutional exoskeleton, not in organizational machinery.« (Meyer 1980: 49)
2. Scott beskriver den tekniske rationalitet forbundet med »the use of controls based on the characteristics of the outputs produced by organizational production systems. Products or services are produced that can be assessed in terms of their relative cost or quality, giving rise to *outcome controls*.« (Scott 1998: 138)

3. Bush opstiller en række modeller for skoleorganisation, herunder den kollegiale model (Bush 2005). Modellerne er opstillet gennem en række empiriske studier. Her bruges betegnelsen den kollegiale model på en lidt anden måde – nærmere at forstå som en manifestation af det repræsentative perspektiv. Og dette perspektiv er ikke empirisk, men analytisk begrundet – det henter så at sige sin identitet alene gennem sin modstilling til det instrumentelle perspektiv.

6. Rektor om den ny organisationsstruktur

Hvordan tænker rektor så sin organisation?

Dette kapitel har en række interviews fra i alt otte gymnasier som sit empiriske grundlag. Først og fremmest er den enkelte skoles rektor blevet interviewet. Udover rektor er enkelte andre blevet interviewet. Disse andre er valgt ud fra, i hvilket omfang deres rolle synes at udgøre knudepunkter i den pågældende skoles nye organisation.

Ledelse er en normativt udsat metier – det siger sig selv. Kapitellet skal dog ikke give fingerpeg om best practice. I det omfang noget sådan overhovedet vil være muligt, ville det kræve et sæt klare og faste vurderingskriterier, og etablering af et sådant falder uden for denne fremstillings opgave. Til gengæld giver kapitlets empiriske basis mulighed for en nuanceret forståelse af rektors *forestillinger* om, hvad der for ham eller hende er best structure – dvs. de formelle rammer om håndteringen af gymnasiets ændrede krydspres efter den dobbelte reform. I sin helhed giver empirien et indblik i en flig af den dilemmafyldte verden, der udgør rektors beslutningsgrundlag, hvad enten dette er bevidst og reflekteret, eller det uden videre er taget for givet. Kapitlets fremmeste mål er *en analytisk rekonstruktion af rektors forestillede organisation*¹.

Analysen finder sted på forskellige konkretiseringsniveauer. Her vil betegnelserne position og model blive anvendt. *Position* hentyder til rekonstruktionen af rektors organisationsforestil-

linger i spændingsfeltet mellem gymnasiet som institution og som organisation, dvs. institutionsdynamikken som styret henholdsvis af indre faktorer og af eksterne faktorer, jf. fig. 1 s. 44. Det vil igen sige forestillinger, der knytter sig til henholdsvis det repræsentative og det instrumentelle organisationsperspektiv. *Model* knytter sig til udmøntning af positionen i en konkret struktur.²

Analysen er opdelt i to afsnit. Første afsnit – Organisationernes form – etablerer på empiriens baggrund de forskellige positioner og modeller. Andet afsnit supplerer med en tematisk analyse, der diskuterer positioner og modeller i relation til de klassiske strukturdilemmaer og til de spændinger i relation til udviklingspresset, der tidligere er omtalt – jf. især kap. 4.

Organisationernes form

Det er bredt karakteriserende for den empiriske undersøgelses sample, at man ser en stærkere og tydeligere markeret strategisk ledelse som nødvendig for at kunne matche de ændrede omgivelseskrav. Her er det ny pres på gymnasiet slået igennem i rektors forestillinger om organisation, jf. kap. 3. Kun hos en enkelt rektor findes der overvejelser over, hvor vidt det i realiteten blot er et relativt tilfældigt begrundet 'face work'. Begrundelserne er forskellige. Nogle rektorer lægger umiddelbart vægt på 2005-reformens kompleksitet og dens betoning af rektors ledelsesrolle – det eksplicite ansvar for struktur og proces og regelværkets mange og eksplicite formuleringer af rektors ansvar og bemyndigelser. Andre lægger vægt på det statslige selveje og hvad det medfører med hensyn til at skulle stå til ansvar for en bestyrelse³. Atter andre motiverer først og fremmest indførelsen af den strategiske ledelse ved den forøgede omverdensdynamik, der udstiller den hidtidige struktur som langsommelig. Rektorerne ønsker gennemgående en restrukturering, der øger organisationens styrbarhed eller som gør den mere fleksibel for at kunne leve op til nye krav, tolket ved for-

andrede eksterne og interne vilkår. Dominerende er med andre ord begrundelser af funktionel art – sikring og underbygning af ledelsesindflydelsen.

Samtidig med, at rektorerne anser den stærkere og tydeligere ledelse for nødvendig for at kunne leve op til nye krav om manøvredegytighed og målretning af organisationen, giver de fleste dog udtryk for det særlige vilkår, det er at lede en organisation bestående af fagprofessionelle. Udsagn om en kultur, præget af højtuddannedes kritiske holdning er et tilbagevendende tema – og dermed giver interviewene udtryk for langt mere nuancerede og kontekstafhængige erfaringer, end der ligger i det instrumentelle perspektivs antagelser om almengyldige sammenhænge mellem struktur og aktør.

Det er i spændingsfeltet mellem den institutionaliserede praksis og diskursskabt ustabilitet, rektor skal etablere den ny struktur. Spændingsfeltet ligger så latent i interviewene, at mikropolitisk betragtninger (betragtninger over organisationens interne koalitioner og deres styrke) er et helt gennemgående og meget nærværende tema, når rektor overvejer handlemuligheder. Af den grund – men også fordi reformpresset så at sige definerer organisationsproblemet som styrbarhed og dermed kalder på den instrumentelle dimension – er spørgsmålet om etablering af den organisatoriske ledelseskontrol en nærliggende dimension at forfølge i det følgende.

I forlængelse af dette gør empirien det meningsfuldt at etablere tre rektorpositioner, der videre lægger op til hver sin model:

- *Én position fastholder hovedprincipperne i den traditionelle professionsorganisations vidtdrevne decentralisering til det fagprofessionelle niveau – samtidig med, at rektor drevet af reformerne skaffer sig bedre handlerammer, hvad det økonomisk-administrative angår. Denne position søger i vidt omfang at fastholde, hvad der er blevet betegnet som den repræsentative tilgang til struktur (jf. s. 83). Det pædagogiske er lærernes domæne. Positionen bygges endvidere på*

synspunktet, at det driftsmæssige og administrative ansvar og belastning kan og bør flyttes fra de professionelles domæne til ledelsens. Modellen, som denne position udformer, er betegnet *den flade struktur*.

- En anden position tydeliggør *de formale autoritetsniveauer og vertikale ansvars- og bemyndigelseslinjer* gennem hele organisationen, fra top til bund. Det gør den ud fra ønsker om organisatorisk klarhed, sådan som det formuleres af det instrumentelle perspektiv (jf. s. 74). Strukturmodellen, som denne position udpeger, betegnes *den rebureaukratiserede struktur*.
- En tredje position kan anskues som en blandingsform mellem de to førnævnte. Her søges *nye fora for ledelse tydeliggjort, som forudsætter bredere medarbejderinvolvering* i det organisatoriske liv – dvs. som forudsætter og er afhængig af medarbejdernes aktive deltagelse i oversættelsen af de strategiske krav. Her er der tale om en vidtdreven decentralisering, men i modsætning til den første model skelnes ikke skarpt mellem pædagogisk-indholdsmæssige spørgsmål og det administrative driftsmæssige. Denne position ser omdrejningspunktet for ledelse i forskellige fora 'i midten' – i råd, udvalg eller team, hvorfor positionen og modellen kaldes *ledelse via midten*. Analysen hævder, at der i denne forestilling om organisation gør sig et mål gældende, der eksisterer mere eller mindre implicit sideløbende med de primære ledelsesmål for organisationen, hvor medarbejderne i mindst lige så høj grad er målet – nemlig en slags medarbejderopdragelse til en ændret professionel identitet. 'Ledelse via midten' kan iagttages i flere varianter i undersøgelsens sample.

Undersøgelsens empiriske del er kvalitativt anlagt – dens formål er som nævnt ikke at diskutere best practice, men at beskrive og diskutere rektorerens forestillinger om den mest velegnede organisation. Samplets fordeling på de forskellige modeller kan derfor ikke med nogen rimelighed påkalde sig numerisk repræsentativitet, lige som de konkrete modellers fordeling

på de rekonstruerede typer indebærer et vist skøn. For fuldstændighedens skyld skal fordelingen alligevel nævnes. Den førstnævnte model karakteriserer strukturen på én af de skoler der indgik i undersøgelsen. Anden model på to, muligvis tre. Den tredjenvævnte på fire, muligvis fem. Almindelig erfaring fra feltet synes på den anden side at fortælle, at denne fordeling ikke er ganske ved siden af.

Den flade struktur

Betegnelsen 'den flade struktur' er valgt, skønt det flade ikke er entydigt. Faktisk kunne man også hæfte sig ved centraliseringen. Der er etableret en lille strategisk ledelse bestående af tre, inspektorerne er afskaffet og der er saneret i udvalgsstrukturen, alt sammen for at styrke rammerne om og markere et tydeligere felt for topledelse. Det essentielle i strukturen er imidlertid, at dobbeltheden af centralisering og decentralisering fastholdes ved at skelne skarpt mellem det driftsorienterede og administrative på den ene side og det pædagogisk-professionelle på den anden side.

I den konkrete skoleorganisation, der er udgangspunkt for analysen, består den ny ledelse af rektor, vicerektor og en hk-uddannet regnskabschef. I rektors version definerer ledelsen sine opgaver udpræget administrativt, og det er specielt strukturreformen, der optræder som begrundelse for omstruktureringen. Rektor fremhæver flere gange sin ledelses forøgede driftsmæssige kapacitet i form af en »økonomiside [vicerektor og regnskabschef], der kan spytte det ene resultat ud efter det andet«. Også vicerektor er valgt fortrinsvis med sigte på det driftsmæssige – vedkommende »er god til at føre dialog med tillidsmanden, skarp i talbehandlingen og matcher regnskabschefen«.

Satsningen på øget driftsmæssig kapacitet er valgt, fordi rektor finder, at det giver en optimal beslutningsbaggrund. Endvidere er det gensidige informationsniveau højt – rektor finder, at der

under de nye vilkår er et krav til lederen at være »nede i detaljen«. I det gamle organisationsdesign var for mange administrative eller driftsmæssige opgaver anbragt i udvalg besat efter afstemning i Pædagogisk Råd – det gav anledning til uklarhed hvad autoritetsforholdet angik:

Så har rektor stået der mellem alle de udvalg, og den hastighed, hvormed man kunne beslutte noget, var dybt utilfredsstillende – hvis man vel at mærke gerne ville optræde som en rektor, der ikke bare sparker til alle kegler.

Det flade viser sig ved, at den pædagogiske udvikling, herunder implementeringen af indholdsreformen, foregår kollegialt. Det er kun indirekte et område for den formelle ledelse. Dels har Pædagogisk Råd nedsat det udvalg, der tager sig af pædagogisk udvikling generelt, dels er den pædagogisk-indholdsmæssige side af reformen uddelegeret til en lærer. Denne post betegnes ikke som en ledelsesopgave. De teammøder, som den pågældende lærer står for i forbindelse med løsningen af sin opgave, deltager rektor i for at tilføre møderne og læreren en symbolsk pondus, »men [dér agerer jeg] meget på lige fod med de øvrige lærere«.

Det ny pres på organisationens manøvredygtighed søges med andre ord håndteret ved at opretholde et tydeligt skel mellem administrative og driftsmæssige spørgsmål på den ene side (spørgsmål, der gøres til genstand for den formelle ledelses beslutninger) og pædagogiske spørgsmål, der overlades til det kollegiale. Begrundelsen for positionen formulerer rektor med eftertryk:

Det er vigtigt, at man ikke sårer lærerens faglighed. I hele vores virke ligger det som kerne, at vi identificerer os som lærere. Og det gør jeg også stadigvæk selv. Men jeg er som rektor ikke skruet sådan sammen, at jeg sidder og venter på det sidste skib i konvojen. Lærerne må også respektere, at jeg træffer masser af beslutninger, som jeg ikke kunne drømme om at forelægge pæ-

dagogisk råd – som jeg i parentes bemærket gerne vil bibeholde, blot i en reduceret form. For skolen er et kollegium, det er lærerne, der spiller rollen for dets image. Ja jeg spiller også en rolle, men basalt set er det lærerne.

Det ny strategiske pres på organisationen håndteres med andre ord ved en tydelig anerkendelse af både det fagprofessionelle og det driftsmæssige – strukturelt søges det instrumentelle perspektiv tilgodeset samtidig med, at det kollegialt-styrede beskyttes, ja måske endog udbygges (bl.a. eksemplificeret ved uddelegeringen af ansvaret for implementeringen af indholdsreformen). Såvel den fagprofessionelle fornufts domæne som den administrative og driftsmæssige søges derved strukturelt underbygget – men hver for sig.

Dilemmaet med sådanne konkurrerende former for fornuft i den fagprofessionelle organisation er velkendt og velbeskrevet (Jespersen 1996, Melander 2001). Det bemærkelsesværdige ved denne position er, at dilemmaet søges håndteret og den ledelsesmæssige kontrol opretholdt ved strukturmæssigt at definere de to domæner så adskilt: Økonomi og drift gøres til et strategisk ledelsesområde, fag og pædagogik fastholdes som de professionelles særskilte område.

Nu er den dobbelte reform imidlertid kendetegnet ved, at disse fornufters konkurrerende karakter bliver tydelig som følge af de på én gang øgede politiske styringsambitioner og de tilstræbte markedsvilkår (jf. kap. 4). Fordi de er konkurrerende – og fordi reformen så at sige bringer dem tættere på hinanden – må man forestille sig, at grænsen mellem de to domæner ofte anfægtes og lægge op til fornyet beslutning gang efter gang – hvornår er det en driftsmæssig beslutning uden pædagogiske konsekvenser, hvornår er det omvendt en pædagogisk beslutning uden driftsmæssige eller administrative følger? I det konkrete tilfælde synes den pågældende rektor ikke at være bleg for at være den, der foretager en sådan sondring. Citatet i det foregående antyder, at rektor her hævder sin autoritet.

Den rebureaukratiserede struktur

Den alternative struktur er her betegnet den rebureaukratiserede struktur. Betegnelsen henviser til tendenser, der minder om principperne for det klassiske bureaukratis organisation. Det klassiske bureaukrati hviler på antagelsen om, at effektivitet fremkommer ved klarhed i arbejdsdeling, koordinering og kontrol, og det forudsætter lagdelinger med beskrevne ansvars- og bemyndigelsesområder. Organisationens roller og relationerne mellem disse gøres så entydige som muligt. Forstavelserne rehtynder til, at den traditionelle professionsorganisation for så vidt delvist er organiseret efter samme principper om en klar myndighedsmarkering, samtidig med at der i modsætning til det weberske idealtypiske bureaukrati dog er tale om en vidtdreven delegering og ikke mindst autonomi, hvad angår den faglige substans.

I materialets konkrete modeller viser tendensen sig først og fremmest ved en – i forhold til professionsorganisationen – tydeligt udbygget lagdeling. Det er noget nyt i de traditionelt meget flade gymnasiestrukturer. Se eksemplet i figur 3. Organisationens er bygget op om en række studieområder. Lærerne er samlet i store team tilknyttet studieområdet. Klasserne inden for et sådant studieområde har hver en klassekoordinator. Alle klassernes koordinators refererer til studiekoordinatoren, der har ansvar for den langsgående koordinering af progressionen gennem de tre gymnasieår. Studiekoordinatorerne referer videre til en uddannelsesleder – én for hvert studieområde. Studielederne referer til vicerektor og rektor.

		Ledelse											
								Udviklingsforum(UVF)					
Ledelsen, TR og PR-formand 1 lærerrepræsentant valgt i hvert studieområde, 1 lærerrepræsentant fra PKU og SKA 1 elevrepræsentant fra hvert studieområde, 2 lærerrepræsentanter valgt af PR 2 årlige møder													
PKU Pæd. Koordinering/udvikling						SKA SkoleKultur og Almen dannelse							
Rektor/vicerektor 2 Uddannelsesledere 1 lærerrepræsentant fra hvert studieområde 1 elevrepræsentant fra hvert studieområde						Rektor/vicerektor 2 Uddannelsesledere 1 studieretningskoordinator fra hvert studieområde 1 elevrepræsentant fra hvert studieområde							
STUDIEOMRÅDER													
Sprog-hum inkl. mus-krea			Samf			Mat-Nat			HF				
Studieråd Uddannelsesleder			Studieråd Uddannelsesleder			Studieråd Uddannelsesleder			Studieråd Uddannelsesleder				
2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere	2 lærere		
1a 1 lærer	1b 1 lærer	1e 1 lærer	1j 1 lærer	1k 1 lærer	1u 1 lærer	1x 1 lærer	1y 1 lærer	1z 1 lærer	1p 1 lærer	2p 1 lærer			
2a 1 lærer	2b 1 lærer	2e 1 lærer	2j 1 lærer	2k 1 lærer	2u 1 lærer	2x 1 lærer	2y 1 lærer	2z 1 lærer	1q 1 lærer	2q 1 lærer			
3a 1 lærer	3b 1 lærer	3e 1 lærer	3j 1 lærer	3k 1 lærer	3u 1 lærer	3x 1 lærer	3y 1 lærer	3z 1 lærer	1r 1 lærer	2r 1 lærer			
Samarbejdsudvalg 4 ledelsesrepræsentanter 4 medarbejderrepr. 4 årlige møder													
Sikkerhedsorganisation Rektor, pedel, kantineleder, 4 medarbejderrepr. og 2 elever 4 årlige møder													
Pædagogisk råd Alle lærere 3 årlige møder													

Sprog-hum inkl. mus-krea	Samf	Mat-Nat	HF
Studieområde-team	Studieområde-team	Studieområde-team	Studieområde-team
Lærerne AA, BB, CC ..	Lærerne DD, EE, FF..	Lærerne GG, HH, II...	Lærerne JJ, KK, LL...
Studievejleder	Studievejleder	Studievejleder	Studievejleder

Fig. 3. Et eksempel på den rebureaukratiserede model

En gennemgående vending i interviewet med rektor for den skole, hvor denne position står klare, er da også 'tætte forbindelser'. De nye krav til skolen nødvendiggør med rektors ord en struktur, »hvor der bliver kort afstand mellem der, hvor beslutningerne træffes og dem, der udfører dem«, hvor »man [kan] sikre en

tæthed mellem beslutninger på det pædagogiske område og ned til der, hvor det sker«:

Der skal være kort afstand mellem beslutninger og gennemførelse og der skal være så tæt respons, at problemerne bliver løst, inden de egentlig udvikler sig til at være problemer – og derfor har vi lavet denne opdeling i ledelsen. Ser man på indflydelsen i vores organisation, da tænker vi på, hvem der skal have indflydelse hvor. Det traditionelle har jo været, at man har haft et Pædagogisk Råd med meninger om mange forskellige ting. Men vi vil gerne flytte indflydelsen hen til de medarbejdere, som har med det at gøre.

Lærerne tilknyttes derfor (som hovedregel) et større team omkring en studieretning med i tre til fem år. Studielederen sikrer sammenhængen ved koordination på studielederniveau og igen ved at referere til den strategiske ledelse, rektor og vicerektor. Modellen opererer med en høj grad af formalisering, der – set i relation til den traditionelle gymnasiestruktur – bygger på et relativt stort indslag af vertikale koordinationselementer³.

En anden rektor nævner, at man – som et led i den bevidsthedsmæssige etablering af de nye ledelseslag – meget bevidst arbejder sprogligt med det nye hierarki:

Vi har gjort meget ud af de sidste fem år at bruge begrebet uddannelsesleder frem for inspektor. Altså selve ordvalget [...] du kan sagtens høre lærere på lærerværelset, måske især den lidt aldrende race, tale om Direktoratet og Kontoret, og kontoret, det er rektor og sekretæren. Men nu har vi en økonomi- og administrationschef full time. Så har vi rektor og desuden to uddannelsesledere. Det er ledelsen.

Selve topledelsen skifter derved karakter. En af de interviewede rektorer finder, at man står i et vadested, både når det gælder den samlede ledelse og når det gælder rektors egen rolle. I forhold til den flade model, som tidligere er omtalt, reflekterer rektors organisationsforestilling ændringen i ledelsesopgaverne

alternativt, idet de ses som et spørgsmål om at tumle den højere grad af kompleksitet, der er en følge af, at det drifts- og administrationsmæssige og det pædagogisk-indholdsmæssige skal integreres i en samlet strategi. Men måden, det reflekteres på, er ved at oversætte kompleksiteten til intern differentiering – dvs. til arbejdsdeling: Ledelse bliver et klarere adskilt område (markeret ved bemyndigelse og ansvar for organisatoriske beslutninger), men også inden for ledelsen bliver arbejdsopdelingen tydeligere (f.eks. i form af studieledere, se fig. 3).

Når det gælder rektors egen ledelsesrolle, er det især spørgsmålet om niveauet for ledelsesindsatsen. Det er genkommende i interviewene, at man oplever at presset tager til, hvad de strategiske opgaver angår. Så for rektor gælder det i fremtiden »hovedsageligt visionerne og strategierne om, hvor vi vil hen med skolen – så i en tæt sparring med den øvrige ledelsesgruppe. Det er sådan, jeg ser mine opgaver.« – mens *'hands on'*-medarbejderledelse i hvert fald i en vis udstrækning må overlades til andre ledere. En rektor beskriver sin ny ledelsesorganisering sådan: Selv skal han »forsøge at svæve over det hele«; vicerektor har ansvar for lærernes kompetenceudvikling og kvalitetsudvikling; uddannelseslederne har ansvar for den overordnede undervisningsplanlægning i samarbejde med skolens team.

Det er imidlertid interessant, at denne måde at møde forøget kompleksitet på ved øget differentiering og formalisering af koordination og kontrol ikke er entydig i positionens model. Det instrumentelle perspektiv står ikke uimodsagt i modellen – der er en klar tendens til, at den alternative, repræsentative struktur også trækkes med ind indlejret i særlige elementer. Typisk svækkes ganske vist opbygningen omkring Pædagogisk Råd. Til gengæld dukker en række udvalg og råd op placeret forskellige steder og på forskellige niveauer. Også i den henseende er figur 3 eksemplarisk. Der er i denne konkrete udmøntning et studieråd for hver studieretning, et udvalg vedrørende pædagogisk udvikling og et udvalg, der har skolens sociale liv og aktiviteter som hovedområde. På det overordnede strategiske niveau er der Udviklingsforum. Disse fora er på den ene side formaliserede, og

deres bemyndigelse er ikke mindst understreget ved den gennemgående ledelsesrepræsentation. Således fungerer de som led i den vertikale koordination. Det ret store islæt af råd og udvalg skal sandsynligvis ses som en alternativ struktur, der skal understøtte en anderledes kommunikation sammenlignet med den bureaukratiske. Hvor bureaukratiet først og sidst og principielt binder kommunikationen op på formal autoritet, vertikalt orienteret, kan brugen af råd og udvalg ses som ønsket om alternative fora med rum for en mere eksplorativ, symmetrisk kommunikation.

De formelle roller, formaliseringen af opgaver og organisatoriske relationer er ganske vist det fremtrædende træk i denne organisationsforestilling, ligesom den formelle autoritetsfordeling. Alligevel ses i de konkrete udformninger af strukturen, hvordan de så at sige er et resultat af et kompromis med et repræsentativt perspektivs 'kollegiale model' med dens islæt af diskuterende fora.

Hvordan kan et sådant kompromis forstås?

Skal det forstås funktionelt? I så fald kunne en argumentation lyde: I sådanne fora kan den indflydelse, der er tilknyttet den faglige ekspertise og det faglige argument, understøttes: Når det handler om beslutninger, hvor målene er svære at afgrænse og hvor årsag og virkning ikke er ganske til at afklare – sådan som det gælder for processer i såkaldte 'human agencies' – så må den asymmetriske kommunikation fra bureaukratiet – *ordrer og adlyden* – suppleres med kommunikation, der søger *tolkning og mening* i et professionelt perspektiv.

Skal det forstås mikropolitisk? Det mikropolitiske omhandler det indre-organisatoriske styrkeforhold – spørgsmålet om at sætte magt igennem og tackle modstand mod forandring. Som bl.a. understreget af Mintzberg er de fagprofessionelle en magtfuld faktor i spørgsmål om strategisk udviklingsledelse, idet de som frontpersonale er strategiens egentlige udførere: Det er i mødet med klienten, professionsorganisationens egentlige strategi realiseres. Derfor indtager den fagprofessionelle en nøgleposition (Mintzberg 1990), hvilket trækker den reelle magtfordeling nedad i organisationssystemet. Hvis forandringen kan opfattes som et

angreb på de fagprofessionelles bastion (og det sker let i gymnasierreformens tilfælde, hvor både faglighed og autonomi sættes i spil), vil man kunne se hybriden mellem den bureaukratiske struktur og de alternative fora for diskussion som et mikropolitisk kompromis.

Skal det forstås som en almindelig sporafhængighed? Det ville i givet fald være en traditionel institutionelt inspireret tolkning, der ville gå hånd i hånd med de to foregående – nemlig at den konkrete model er et forsøg på rationalisering af sammenstødet mellem gymnasiet som institution og som instrument, og hvor man tager det kendte for givet: Modellen kan ses som et pragmatisk bud på foreningen af forskellige institutionelle aflejringer – to organisationsforståelser flettet sammen til en løstkoblet helhed, der kan fungere tilstrækkeligt effektivt, i det omfang begge giver tilstrækkelig mening ved ikke at bryde for afgørende med allerede eksisterende rutiner eller normer. Fra en analytisk vinkel kunne omkostningen kunne være en del gråzoner og intransparens, som man så må søge at opsuge i informelle rutiner⁴.

Ledelse via midten

De to tidligere omtalte modeller er som omtalt rekonstruerede modeller. Den empiriske virkeligheds realiserede modeller kan også ses som glidende overgange. Alligevel er det muligt og nyttigt at skille en tredje position ud, som man kunne kalde 'ledelse via midten'. Modellen, som positionen udpeger, skitseres i flere varianter fra samplet.

Midten vil i de undersøgte modeller sige udvalgene og lærer-teamene.

Hvor den decentraliserede struktur søgte at praktisere en adskillelse af det økonomisk-administrative og det pædagogiske domæne og forbeholde det første for den formelle ledelse, det andet for den flade kollegiale struktur, da synes 'ledelse via midten' nærmest at sætte en dyd i omvendt at bringe eventuelle konflikter og dilemmaer mellem det økonomisk-administrative

og det pædagogiske så tæt sammen som muligt og på fora, hvor forhandlingerne finder sted med deltagelse af medarbejderne.

Til den anden side, dvs. i forhold til den rebureaukratiserede struktur, adskiller ledelse via midten sig ved, at håndteringsmåden nærmere går mod integration end differentiering som det generelle princip i organiseringen. Hvor den rebureaukratiserende position håndterer kompleksiteten ved at differentiere (arbejdsdeling horisontalt og vertikalt, herunder formalisering af ny ledelseslag), arbejder 'ledelse via midten' med et ideal om større helheder. Her lægges vægt på udpræget decentralisering af beslutninger: Ledelse distribueres ikke blot fra toppen i organisationen, men formuleres og effektueres så at sige *via* midten, ud fra, hvad team og udvalg måtte beslutte.

Endelig, for det tredje og som en følge heraf, adskiller modellen sig ved at fremhæve glosen 'ledelse' frem for 'struktur'. Denne position lægger nemlig vægt på *ledelsesprocessen*. Det skal uddybes.

En rektor, der repræsenterer en af samplers varianter, understreger hovedmomenterne i denne organisationsforestilling: Det er i de forskellige udvalg, tingene sker. Dette understreges på flere planer – både ved udvalgenes sammensætning, deres bemyndigelse og ressourcetildeling og den ledelsesopmærksomhed, de får. Rektor siger:

Det nye i alt det her er i virkeligheden et langt tættere samarbejde, som består i at alle personalegrupper og i princippet elevrådet kan være med i alle vores udvalg og at vores udvalg i langt, langt højere grad tildeles kompetence. Vi prioriterer faktisk udvalgsarbejde så højt, at vi sætter rigtig mange timer af til det.

[...]

Udvalgene er blevet det sted på skolen, hvor alt omkring mål, handlemål, visioner, alt omkring større initiativer på skolen produceres.

Derved arbejdes på den ene side så at sige i forlængelse af det repræsentative strukturperspektiv ved at gøre den pæda-

gogiske diskussion til en kernedel af skolens strategi og ved at fastholde de fagprofessionelle i det strategiske arbejde og beslutninger.

Men derved rejses selvfølgelig på den anden side problemet i relation til det instrumentelle perspektiv, som reformpresset kalder på i relation til ledelsesmæssig kontrol og organisationens manøvreduktighed. Så skal ledelsen i en sådan position opretholde kontrollen med skolens udvikling – modvirke det mest uforudsigelige og ikke-kalkulerbare – bliver det nødvendigt, at den deltager aktivt og markant i den dialogiske kommunikation på de forskellige fora. Det afføder da også behovet for en særlig ledelsesmæssig indsats:

Ja – der er rigtig mange møder... selv med den måde vi har organiseret det på. Hver ledelsesperson sidder i et udvalg og hver ledelsesperson har et antal teams, som man har kontakt med [...] det er mange møder, og det er noget som fylder og præger denne her organisationskultur. Men indtil videre er det måden, hvor vi synes, at der blev skabt bedst balance mellem rammer og så meget uddelegering som overhovedet muligt... og så mange lærere som muligt, som får ansvar for beslutninger i udvalg, som teamleder eller som teammedlem [...] Vi kunne sagtens risikere, at vi løb ud af alle mulige tangenter med risiko for, at det ikke hang sammen i en helhed, med risiko for, at vi aldrig ville få samlet op på tingene og med risiko for, at midlerne slap op for os... og hvem skulle så have overblikket?

Positionen er kendetegnet ved at nedtone de såkaldt vertikale kontrolelementer. Det gælder først og fremmest den formelle autoritetsfordeling, men også stabile planlægnings- og kontrolsystemer vil i en delegeret team- og udvalgsstruktur være udsatte. I stedet har man satset på det horisontale koordinationsmiddel *møderne*. Dette indebærer – som citatet beskriver – risiko for fragmentering. Til en vis grad søges fragmentationsrisikoen imødegået ved en mere systematisk beskrivelse af udvalgenes opgaver, dels ved koordination i form af ledelsesdeltagelse.

Endelig søges fragmentationsrisikoen nedtonet ved (et arbejde hen imod), at Pædagogisk Råd får en opdateret rolle i den ny organisation. Som konsekvens af den højere grad af delegering til udvalg er det nemlig PRs sparrings- og feedback-funktion, der skal opøves, mens den besluttende funktion søges neddrolet:

Vi bliver nødt til at foretage nogle omorganiseringer og nogle ændringer fordi sparringen [fra Pædagogisk Råd] ikke har været kvalificeret nok og fordi vi ind imellem oplever en røst fra fortiden, som PR-formanden kalder det... hvor der er nogen, der tror, at det er lige som i Lærerrådet i gamle dage, hvor man lige kunne gå ind og jorde [udvalgenes beslutninger] ved den allersidste behandling. I dag afstedkommer det heldigvis mest morskab, men det er jo ikke kun morsomt...

Et helt centralt punkt i denne position er den processuelle tilgang til struktur og ledelse. I forhold til især den rebureaukratiserede model får strukturen en sekundær betydning. Den reduceres til midlertidig støttende ramme for den organisatoriske proces og som midlertidigt kompromis mellem det øgede strategiske pres og den eksisterende organisatoriske kapacitet. Mere end at være i fokus som en måde at håndtere presset på (som det gjaldt for den rebureaukratiserende position), ligger der så at sige et *implicit opdragelsesperspektiv* gemt i organisationsforestillingen. Den implicite medarbejder er for denne position den selvstyrende organisationsansvarlige – den involverede og kompetente medarbejder, der af sig selv tager de strategiske opgaver på sig. Det er – som citatet ovenfor også antyder – en opdragelsespraksis, der søger at intervenere i den spænding mellem læreren som fagrepræsentant og som organisationsmedarbejder, som den dobbelte reform for alvor har fremkaldt (jf. s. 61), og som søger at facilitere en udvikling i retning af den sidstnævnte pol.

Ledelse via midten og den unge organisation

To varianter af, hvad er betegnet som ledelse via midten, kan forstås som relateret til skolernes alder.

Den ene variant er en såkaldt 'inspektorfri skole'. Det er den unge skole. Den formelle ledelse er snæver og definerer sig som strategisk. Den består af rektor, vicerektor og en økonomichef. 'Midten' er her ikke udvalg, men ledelsesudvalgte teamledere og (med tvægående opgaver i forhold til teamene) såkaldte koordinatorer for stående projekter (pædagogik, skolens eksterne netværk, elevråd, it etc.). Også de sidste har i realiteten til trods for benævnelsen ledelsesfunktioner. Det ny ledelseslag mellem lærere og den formelle ledelse kunne pege på den rebureaukratiserede struktur, men den kraftige delegering til laget som samlet forum for beslutninger og ambitionen om at føre den drifts- og administrative fornuft tæt på den professionelle fornuft peger på ledelse via midten: møderne beskrives som de steder, hvor beslutningerne tages i dialog med ledelsen. Der er på interviewtidspunktet møder mellem teamledere og ledelse hver 14. dag. Dertil kommer et samlet personalemøde hver anden måned, og rektors bærende idé er, at de problemer, der opstår ved oversættelse og fortolkning af strategien ordnes i organiseringer, der giver mulighed for dialog:

Det er vores idé, at de [lærerne] skal kopiere måden, hvorpå vi [ledelsen] gør det i administrationen – at de skal sætte sig sammen og faktisk arbejde sig sammen, så de får meget af snakken som reelle drøftelser.

Rektor taler da også om, at »forskellen [sammenlignet med den traditionelle, flade gymnasieorganisation] er teamstrukturen og teamledelsen, der er et grundstæt i vores skoleorganisering«. I rektors organisationsforestilling er det horisontale koordinations- og kontrolelement af central betydning. Dog er det vigtigt at fremhæve, at den ledelsesmæssige kontrol er tydeligere strukturelt underbygget ved den klarere lagdeling (der som nævnt peger i retning af den rebureaukratiserende position) og ved et andet element, som rektor tillægger afgørende betydning: Rektor taler om, at den pågældende skole blev født med en formuleret en vision, og lægger meget vægt på at bruge denne vision som

aktivt afgrænsningselement. Visionen kan med andre ord ses som et kompenserende element i forhold til den fragmentationsrisiko, der jo er forbundet med en dialogfaciliterende struktur – jf. citatet s. 107.

Sådanne overvejelser fremgår mere eller mindre eksplicit i rektors overvejelser og afspejler den særlige situation, skolen står i, når den nu er så ung, som tilfældet er:

Så derfor skal historierne fortælles rigtig mange gange og der skal mange erfaringer til. Dertil kommer, at vi jo også har med selvstændige folk at gøre med selvstændige meninger – det synes jeg er sundt, men vi er også nødt til at sige at vi har en vision, som vi arbejder på at realisere. Så kan vi ikke diskutere alting, for så er der simpelthen for mange ting i gang på en gang... så vi er simpelthen nødt til at lægge nogle bolde døde og sige, at nu er det det her, vi gør. Og så må vi siden evaluere og finde ud af, om det stadig er sådan, vi skal gøre.

Visionen optræder med andre ord som et symbolsk *vertikalt* koordinations- og kontrolelement og kan derved fungere som pejlemærke. Hvor en forhøjet ledelsesaktivitet på de alternative fora tidligere skulle sikre styrbarheden, forestiller man sig her styrbarheden understøttet ved visionen.

Men også for denne position gælder det, at topledelsens ledelsesfunktion får en ny dimension. Det ser ud til at, at det kommunikative aspekt betyder mere end den kontrol og koordination, der er tænkt ind i organisationens struktur. En væsentlig opgave for ledelsen er sparring af lærerne – i denne model især af det ny ledelseslag – med henblik på at forstå sig selv som organisationsmedarbejdere.

Ledelsen via midten og den veletablerede organisation

Den anden variant, der skal omtales, gør sig gældende på en veletableret skole. Rektor nærmest affejer i interviewet den rebureaukratiserede struktur – »uddannelseschefer for hver studieretning [...] det har vi altså ikke brugt kræfter på ... selvfølgelig vil vi

gerne have forbindelse til vores teams, men vi vil primært at skabe udfordring!«.

Den struktur, som rektor forestiller sig og arbejder på at realisere, kommer blandt de undersøgte skoler nærmest på, hvad der i organisationslitteraturen er blevet betegnet *adhockratiet* (Mintzberg 1979) eller *projektorganisationen* (f.eks. Bakka og Fivelsdal 2000). De vigtige elementer er i rektors ledelsesperspektiv projektgrupperne, der konstrueres ad hoc i relation til de problemstillinger, der her og nu har prioritet blandt lærerne. Grupperne er midlertidige, opstår på medarbejder- eller lederinitiativ og evalueres efter en tidsperiode, og der tages beslutning om evt. fortsættelse.

En systematisk arbejdsdeling ved formeringen af projektgrupperne eller udvalgene og koordination mellem dem er end ikke forsøgt her. Det er i modsætning til de tidligere varianter, ja, samtlige tidligere positioner. Projekterne etableres ud fra, hvad man aktuelt og subjektivt oplever at kunne gøre bedre på skolen, og som tilstrækkeligt mange oplever som værd at prioritere til, at det kan sættes i værk. På interviewtidspunktet fandtes dog stadig store dele af den faste udvalgsstruktur parallelt med den ny struktur, men sigtet var med tiden at udfase så meget som muligt af den faste struktur til fordel for den mere flydende. Som eksempler på emner, der i er blevet prioriteret, nævnes problemstillinger lige fra det fysiske arbejdsmiljø til lærernes håndtering af informationsmængderne i organisationen og til forbedring af projektpædagogikken.

En af grupperne, som her skal behandles lidt nøjere, er ledelsesprojektgruppen. Ledelsesprojektgruppen oprettedes på rektors forslag. Den er betragtelig af omfang (femten-seksten personer) og er hovedsageligt kommet til at bestå af medlemmer fra (den endnu eksisterende) faste udvalgsstruktur (Pædagogisk Råds forretningsudvalg, samarbejdsudvalget, Økonomi- og driftsudvalget osv.). Baggrunden var, at rektor oplevede, at afstanden mellem ledelse og lærere som følge af reformernes heftige udviklingspres kunne blive et problem. Løsningen er imidlertid ikke at udbygge med et nyt forum for beslutninger – skønt så-

danne også forekommer. Snarere synes ledelsesgruppen at være en konstruktion, hvor information søges meningsfuldt koblet i løbende diskussioner.

Ledelsesprojektgruppen kan ses som udtryk for et opgør med det repræsentative organisationsperspektiv, men er også på den anden side et forsøg på fastholdelse af den dialogiske arbejdsmodus. Ideen om et fælles kollegialt råd, hvor *alle* bør deltage i diskussionen og beslutningen om skolens samlede udvikling, forkastes – den slår efter rektors mening åbenbart ikke til. Dertil kommer, at med den dynamisering, man er på vej ind i, sættes mange rutiner og forståelser i spil, hvilket medfører et væld af ny information. Det gør ifølge rektor, at man må acceptere en differentieret deltagelse:

Vi har diskuteret den antagelse, at alle skal vide alt om alt, og den må vi aflive!

Frem for at se den løstkoblede struktur som en fragmentations-trussel, som må kompenseres med en øget ledelsesaktivitet (som i den førstnævnte ledelse fra midten-variant, jf. s. 107) eller med at give en bestemt vision en øget betydning i den organisatoriske (selv-)kontrol (som det var tilfældet med den unge organisations variant, jf. s. 110), synes rektor her at acceptere organisationens løstkoblede karakter med dens risici. I den sværm af elementer, den består af, søger rektor så sin indflydelse gennem den kommunikation, som ledelsesprojektgruppen kan skabe. Rektor omtaler da også ledelsesprojektgruppen som et forsøg på at skabe »en styrende koalition« i skolens organisatoriske liv, og det styrende ses ikke så meget som formelle, centrale beslutninger, men mere som styring gennem forsøg på at dominere de tolkninger, der gør sig gældende i organisationen:

Der er ikke ret meget der bliver besluttet [i ledelsesprojektgruppen], men meget bliver drøftet [...] og frem for alt er gruppens medlemmer meget bedre orienteret, når de kommer på lærerværelset og der opstår en diskussion [...]. Til gengæld kan man

sige at lærerkollegiet ikke er så systematisk informeret, som det tidligere har været.

Det er sandsynligvis den forståelse, der er baggrunden, når rektor i interviewet siger, at han faktisk nødig vil udpege en enkelt person som den, der udøver ledelse:

Så ledelse er nogle elementer, som er lagt ud på nogle forskellige mennesker. Vi har ganske vist lavet en oversigt over, hvem der har hvilke opgaver. Her kan man så kigge, hvis man har brug for det. Men jeg slår mig meget i tøjret over at skulle sige hvem, der er lederen.

Sammenlignet med den rebureaukratiserede model er det tydeligt, at den formelle ledelses autoritet ikke ses som en funktion af dens strukturelle, magtmæssige forankring. I ledelse via midten-modellen ses den formelle ledelses funktion ikke i forhold til dens sammenkoblende og koordinerende virkning eller som prioriteret deltager i oversættelses- og fortolkningsprocessen af strategi ud fra visionen. I dette sidste tilfælde anskues ledelse i højere grad som et distribueret fænomen – og tolkningen af *primary task* ses som et spørgsmål om den indflydelse, man aktuelt kan vinde og bestandigt skal genvinde. Man kan sige, at den *muddling through*-karakter, som nogle organisationsforskere hævder er en realistisk beskrivelse af den faktiske strategiproces (Lindblom 1959, Enderud 1976), i denne organisationsforestilling faktisk strukturelt anerkendes⁵.

I den grad at forlade et syn på organisationens struktur som det skelet, hvorover organisationen er formet, har dog på den anden side nogle konsekvenser.

For det første vil der være en risiko for ny klandannelse og intransparens. Hvem er det, der har overskuddet og interessen i at være med, hvor det sner? Kunne man forestille sig, at dekoblingen i stedet for mellem lærere og ledelse nu sætter sig igennem mellem dem, der placerer sig centralt i forhold til institutionen som organisation og dens samlende kommunika-

tion og så dem, der er perifere? Hvis løsningen på dilemmaet mellem den fagprofessionelle og organisationsmedarbejderen findes ved at ekskommunicere den førstnævnte, vil den konstruktive udfordring af institutionens eventuelt praksisbårne værdier, som den fagprofessionelles modstand *også* udgør, tabes (jf. s. 61).

For det andet medfører dette syn på organisation en vis usikkerhed og risiko for tab af styrbarhed. Dette er rektor imidlertid fuldt klar over. Rektor fortæller således om indvendinger fra den lokale tillidsrepræsentant, der på de ansattes vegne er bekymret over, at vedkommende ikke har overblik over, hvad der foregår. Til det kan rektor svare, at det har han heller ikke!

Og det er så sådan, vi håndterer usikkerhed – at vi lever med det. Vi har prøvet at lave en vis orden i kaoset ved at lave funktionsbeskrivelser, og er nogen i tvivl, så kan man se, hvor beslutningerne træffes og hvem, der har det egentlige ansvar. Men der er ikke noget system i det, og jeg ville nødig tegne det på et stykke papir – det er et virvar af elementer, der svæver rundt i luften, og så håber jeg bare på, at vi ikke træder hinanden for meget over tærerne.

Modellen adskiller sig fra de øvrige varianter af ledelse via midten ved mere radikalt end disse at betone processen frem for strukturen. I organisationsforestillingen tilpasser man sig så at sige de dynamiserede omgivelser i form af en øget intern dynamik. Det er dog samtidig set i et strategisk kapacitets- eller læringsperspektiv: Rektors organisationsforestilling kan ses som drevet af ønsket om ikke først og fremmest at opbygge en usikkerhedsreducerende struktur, men *at øge kapaciteten til at håndtere usikkerhed* ved dels at lære udholde den – en slags opdragelse af organisationens medlemmer til at omgås usikkerhed – og dels ved at ændre synet på strategi og strategisk forandringsledelse. Forestilling om strategisk forandringsledelse som målorientering af organisationen på baggrund af omhyggelige strategianalyser nedtones til fordel for en strategi som kapaciteten til permanent omstilling i en stadig prøven sig frem efter, hvad man oplever giver mening.

De to ledelse via midten-variationer kan dog muligvis ses som varianter, der lige så meget reflekterer skolernes forskellige udgangspunkter – den unge organisations og den veletableredes – som rektorenes forskellige syn på forandringsstrategi. I begge, omend i særlig grad den sidste, ses tendensen til at vægtlægge proces frem for struktur (jf. målene, der drejer sig om 'at udholde' og om 'kapacitet', se ovf.). Dette processuelle syn på strategi kalder på teoridannelser om organisatorisk læring.

Ellström sonderer her mellem to virksomheds- eller læringslogikker – en praksis-konsolideringslogik (*udförandets* eller *görandets logik*, Ellström 2004: 34) og en udviklingslogik. Konsolideringslogikken dominerer, når hensigten er at reducere variation – når det gælder om at tilegne sig eller befæste 'koden for, hvad der gælder her'. Den refleksion, der er forbundet med konsolideringslogikken, angår det forhold at fremme effektiviteten i betydningen at få tingene til at virke stabilt. Udviklingslogikken involveres, i det øjeblik det handler om variation og heterogenitet og forudsætningerne herfor.

Denne skelnen kan med rimelighed anvendes her. For den unge skoles vedkommende ser man, hvordan visionen bruges med den hensigt at understøtte konsolidering, at lægge visse »bolde døde«, som det blev udtrykt. Det er ikke mærkeligt, når skolens udgangspunkt tages i betragtning. I den unge organisation er koden netop ikke etableret, og man må forestille sig, at forudsætningerne variation og heterogenitet er til stede i et omfang, der kan udfordre identiteten i opgaveløsningen. For den ældre skole er udgangspunktet en ganske andet. Når rektor taler om at »leve med usikkerheden«, må man antage, at han kan tage en sikker og velkonsolideret praksis for givet, hvor den nødvendige standardisering er til stede. Pointen er, at de to logikker til enhver tid må indgå i en balance – selv i en tid med et stærkt udviklingspres fra omverdenen. I de to varianter ser vi imidlertid, hvordan de hver især kan dominere, fordi de kan *tage deres modsætning for mere eller mindre givet*.

	Flade model	Rebureaukratiserede	Ledelse via midten
Perspektiv på struktur	Instrumentel og repræsentativ - domæneopdelt	Instrumentel	Hybrid
Grundlæggende intention	Kontinuitet	Forandring; Funktionalitet	Forandring; Læring

Fig. 4. Model og forandringsintention. Figuren angiver i kortform de tre modeller og de perspektiver og intentioner, der indgår i de organisationsforestillingerne, der er en del af. Figuren udvides senere til også at omfatte de risici, modellerne indebærer.

Organisationsforestillingerne – tematisk

De forskellige positioner og de konkrete strukturmodeller, som analysen fremstiller, repræsenterer håndteringsmuligheder af den aktuelle spænding mellem gymnasiet som institution og som instrument. I det følgende organiseres den empiriske analyse tematisk med det mål at diskutere iboende styrker og svagheder.

Diskussionen foregår over tre temaer. For det første diskuteres organisationen ud fra et kontrol- og styrbarhedsperspektiv over for et strategisk kapacitetsperspektiv. For det andet ud fra et tema, der fokuserer på positionernes medarbejder- og lederforestillinger angående bemyndigelse og ansvar, henholdsvis involvering. Og endelig for det tredje over et tema omhandlende organisationsstruktur i et belastningsperspektiv. Til denne tredje og sidste diskussion er dog yderligere reserveret et selvstændigt kapitel, kap. 7.

Mellem tætte og løse koblinger

Det instrumentelle strukturelle approach, som det f.eks. beskrives af Bolman og Deal (2005), peger ret beset på sin egen begrænsning i form af en række strukturdilemmaer, som allerede er omtalt i denne fremstilling (se s. 76). Dilemmaerne opstår ved, at foldes den instrumentelle logik helt ud, vil det højst sandsynligt gå ud over strukturens effektivitet. Dilemmaerne diskuteres her først

og fremmest ud fra modellernes koblingsambitionener, dvs. om modellens iboende ideal abonnenter på tæt- eller stramtkoblede eller løstkoblede idealer.

Den flade models position repræsenterer den traditionelle professionsorganisations kraftige skelnen mellem på den ene side de administrative og driftsmæssige spørgsmål og på den anden side de fagprofessionelle. Samtidigt er det karakteristisk for modellen, at domænerne er koblet til organisationens lag, sådan så det førstnævnte er knyttet til ledelseslaget, det sidstnævnte til medarbejderlaget. Den flade model ønsker således på én gang at tilgodese centralisering og decentralisering, men søgt håndteret ved en domæneopdeling – en centralisering af de administrative og økonomisk-driftsmæssige og en kraftige decentralisering af de pædagogiske og faglige problemstillinger til de udførende. Ved første øjekast giver det en strukturel tydelighed samtidig med, at det giver et stort rum til de professionelle, der respekterer de professionelles autonomi – der er på en måde så at sige opstillet en kollegial model mere eller mindre ved siden af den strukturelle model. I et sådan fremstilling af den samlede model vil man umiddelbart kunne sige, at strukturen fungerer affjedrende eller afskærmende over for udviklingspresset, hvad angår organisationens kerneprocesser: Ledelsen opsuger de drifts- og administrative beslutninger for at frigøre kapacitet til arbejdskernen.

Positionens hovedudfordring er dog lige så iøjnefaldende: Det udviklingspres, der er en følge af den dobbelte reform, er netop karakteristisk ved for det første at sammenvæve de to domæner (se kap. 3). Det øgede strategiske pres på organisationen som følge af f.eks. den aktivitetsafhængige finansiering (samtidig med øgede muligheder for konkurrence på faglig profil) betyder, at økonomisk-driftsmæssige effektiviseringsønsker vil spille langt mere ind i de pædagogisk-professionelle beslutninger og processer. Det er jo en ganske grundlæggende intention i denne incitamenttankegang – det skal kunne betale sig at rationalisere. For det andet er udviklingspresset karakteristisk ved en centralisering med hensyn til den faglig-indholdsmæssige side. Nye lag af styringsdokumenter og -teknologier med krav om offentliggørelse

i både skrift og tal skal sikre, at den øgede politiske styringsvilje også effektueres i ydelsen (tight-loose-tight-styring, jf. s. 40).

Begge pres orienterer sig mod skolen på organisationsniveau og betyder, at ledelsens formelle ansvar for det pædagogiske outcome tydeliggøres. Tydeliggørelsen af ansvaret aktualiserer spørgsmålet om den organisatoriske kontrol, og på dette punkt rummer modellen alvorlige problemer. Adskillelsen af det ledelsesmæssigt-administrative og det fagprofessionelt-pædagogiske, der er grundlæggende, vil i længden være vanskelig at effektuere. Hvor går grænsen mellem det administrative og det fagprofessionelle domæne, når f.eks. frafaldet er for stort eller søgningen for lille til, at det fagligt set bedste undervisningstilbud kan opretholdes?

Den afgørende risiko ved positionen er, at de fagprofessionelle vil opleve deres autonomi underløbet af rektors afgørelser på trods af, hvad modellen så at sige lover, afgørelser, der er nødvendige, fordi de er dikteret af strategiske og økonomiske hensyn. Det vil sætte en spiral i gang, der er inden for sygehussektoren er benævnt af Melander som organisatorisk skizofreni (Melander 2001) – en organisatorisk dekobling. Risikoen er, at en mængde opgaver, der kan associeres til ledelsesområdet, vil blive omfattet med mistro fra lærerside. Det samme vil kunne ramme de lærere, der får tildelt roller med ledelsesfunktioner, men som følge af de uklare domænegrænser vil kunne komme til at befinde sig i uklart autoritetsmæssigt understøttede roller.

Den rebureaukratiserede model er mere differentieret end den foregående, hvad de nye krav fra reformen angår. Den søger at møde reformens komplicerethed og kompleksitet ved at udbygge den organisatoriske differentiering. I spørgsmålet differentiering over for integration tenderer positionen mod differentiering. Her fortolkes og omsættes de nye krav til organisationen i nye jobkategorier formuleret over afgrænsede opgaver, hierarkisk indplaceret med ansvar og bemyndigelse. Den strukturelle tydelighed giver overskuelighed i linjerne mellem beslutning og udførelse og klarhed i forventningerne til rollerne. Herved kan modellen være usikkerhedsreducerende. Og at usikkerhedsmomentet kan

indgå som bevæggrund for organisationsdesign synes empirien at bekræfte (jf. citatet s. 106). Med hensyn til det stramtkoblede over for det løstkoblede satser den rebureaukratiserede model tydeligvis på det første. Modellens vertikale opbygning med de mange tydeliggjorte ledelseslag faciliterer rektors formelle mulighed for at følge op på initiativer – ledelsesmæssig centraliseret kontrol ligger jo i selve i den bureaukratiske strukturs princip.

På den anden side: Valget af differentiering frem for integration og valget af den strukturelle tydelighed med hensyn til kontrol kan til trods for umiddelbar funktionalitet på længere sigt have konsekvenser for den organisatoriske læring. Dette kan være et ømt punkt for den bureaukratiske model. Differentieringen og de tydelige opgavebeskrivelser giver mulighed for, at den enkelte fokuserer præcist på sin opgave – men dermed også risiko for, at vedkommende ser bort fra helheden. Specielt når det omhandler de såkaldte vilde problemer (jf. s. 19) er den *kontekstlige tolkning* væsentlig – og der kan den bureaukratiske model være et problem. Man betaler med andre ord for den opnåede sikkerhed ved en risiko for en utilsigtet læring – såkaldt *trained incapacity* (Merton 1940). Aktuelt og med henblik på reformen fra 2005 kan man pege på, at denne søger et fokus på helhed. Den betoner lærernes samarbejde om uddannelsens mål ikke mindst via nye strukturdannelser. I det lys virker det helt overordnet set paradoksalt, hvis den pædagogiske ambition modsvarer af en organisatorisk forandring 'den modsatte vej', i retning af øget organisatorisk differentiering, hvor rollernes forskellighed og arbejdsdeling tydeliggøres.

Måske derfor ses også tendensen til at integrere træk fra det repræsentative perspektivs kollegiale model i den rebureaukratiserede model. Det sker ved at supplere den bureaukratiske models præference for vertikale koordinationselementer strukturelt: Oprettelsen af faste fora for horisontal koordination og for den eksplorative dialog. Netop dialogen har bureaukratimodellen det med i princippet at nedtone som følge af sin vertikale *top down*-orientering. De alternative fora gør modellen mindre stramtkoblet men også mindre transparent, hvad angår den organisatoriske

kontrol. Det kan eksempelvis være vanskeligt at undgå forventningsuklarheder med hensyn til den præcise kompetencefordeling mellem udvalg og ledelse. På trods heraf ser det ikke desto mindre ud til at være et tydeligt træk i empirien, at der i den bureaukratiske struktur indsættes råd og udvalg, hvorved den kollegiale models principper i et vist omfang søges formelt integreret i de organisatoriske processer. Tager man i betragtning, hvor mange forhold der sættes i spil på én gang af den omfattende reform, synes det at være en ganske fornuftig beslutning.

Ledelse via midten-positionen søger en mellemvej mellem differentiering og integration. De nye krav søges samlet håndteret i udvalg eller teamgrupper. De er formaliserede – i den henseende er der tale om en differentiering, der kan minde om den bureaukratiske organisations håndtering. Men fordi der samtidig er tale om en ret vidtstrakt decentralisering, og først og fremmest fordi udvalgenes kommissorier typisk går på tværs af både driftsmæssige-administrative og pædagogisk-inholdsmæssige områder, adskiller de konkrete modeller i denne position sig samtidig fra den rebureaukratiserende position: For ledelse via midten-positionen synes det at være en pointe, at domæne-dilemmaerne samles i udvalgene. Alt efter omfanget af delegering vil de økonomiske vilkår og prioriteringer således skulle indgå side om side med pædagogisk-værdimæssige. Det er klart, at denne position i et medarbejderperspektiv rummer visse muligheder for lærerne for at deltage i dilemmaforvaltningen og dermed for indflydelse på de rammer, man selv skal arbejde under – i øvrigt ganske parallelt med faren for at miste den kritiske distance til »økonomiens fattige sprog«. Muligheden i ledelsesperspektiv er selvfølgelig, at modellen netop faciliterer diskussionen hen over den klassiske deklingslinje mellem de to områder – men lige så klart er det, at den kan indeholde et problem i forhold til styrings- og kontrolperspektivet, som reformen jo ligeledes pointerer.

I et rationelt styringsperspektiv vil netop det løstkoblede fremstå som problem. Faciliteringen af diskussion eller forhandling i de forskellige fora er jo alternativ til bureaukratimodellens principielle kommunikationslinjer vertikalt – fra strateginiveau

til de udførende. Man kan derimod sige, at ledelse i ledelse via midten-modellen i stedet for at knytte sig til magt og autoritet i relation til hierarkisk placering knyttes til troværdighed – troværdighed ud fra, hvordan ledelsen agerer ved konfliktende synspunkter i det uddelegerede felt. Der vil endvidere være en vis risiko for både strukturelt overlap og fragmentation, fordi så meget oversættelses- eller tolkningsarbejdet af strategien foregår i på de decentraliserede niveauer. Derfor er det måske heller ikke tilfældigt, at empiren rummer eksempler på, hvordan denne risiko søges modvirket ved den funktion, ledelsen påtager sig, ved at udgøre et – ikke vertikalt, som i den bureaukratiske struktur, men – horisontalt koordinerende element. Det er klart, at det ud over et betydeligt pres på ledelsens evne til at overskue koster i strukturel tydelighed og sikkerhed for både medarbejdere og ledere – opgaver, rolleforventninger og relationer kan forandre sig som følge af den megen vægt på dialogiske processer. Netop på grund af den dobbelte reforms øgede fragmentationspres på organisationen (jf. kap. 4) er det en betydelig risiko.

Styrkesiden set i et ledelseskontrolperspektiv er, at der med modellen lægges op til et bestandigt arbejde hen over den klassiske dekoblingszone i professionsorganisationen mellem det driftsmæssige-administrative domæne og det pædagogisk-indholdsmæssige. Det synes at være et vægtigt træk i den rationalisering af positionen, som man kan iagttage i empirien. Den megen snak og de mange møder kan jo ses som en løbende forhandling af domænernes konkurrerende værdier – dialogiske ‘kalibreringer’ af de praksisbårne værdier, der skal skabe tilstrækkelig helhed trods eller hen over de mange dilemmaer.

En vurdering i forhold til det strategiske pres vil pege i flere retninger.

Det strategiske pres på gymnasierne synes generelt at være øget. Både den ny markedslignende situation og trenden i retning af styring ved programmer (Raae og Abrahamsen 2004) stiller krav til organisationens styrbarhed. Ledelse via midten vil for et umiddelbart blik synes uhensigtsmæssig på grund af sin langsommelighed – det er et spørgsmål, flere af rektorerne

bruger som argument for deres tanker om organisationsforandring. Hvis der skal tages højde for risiko for at underløbe diskussion og beslutninger i den decentraliserede struktur som modellen indeholder, *må* der være tid. Det kunne tale imod. Nyere perspektiver på strategi for organisationer i mere omskiftelige omgivelser peger imidlertid på den strategiske risiko, der følger af at et øget strategisk pres uden videre omsættes i designs med henblik på kalkulerbarhed og styrbarhed (se f.eks. Stacey 2003). Det stramme design øger risikoen for 'strategisk tunnelsyn' og dermed for en for udtalt sporafhængighed. Her fremhæves styrkesiden ved 'slack' og løse koblinger. Organisatorisk 'slack' øger kapaciteten til at håndtere det uforudsete og at få øje på alternative strategier. Dette kunne være et vægtigt argument for ledelse via midten-positionen.

I de tre varianter af ledelse via midten søger man på forskellig måde at overkomme dilemmaet mellem centralisering (af hensyn til styrbarheden) og decentralisering (af hensyn til arbejdet hen over de koblingszonen). I den første variant søger man at kompensere for fragmentationstrussel og langsommelighed med kraftigt koordinerende ledelsesaktivitet, konkret knyttet til ledelsesmedlemmerne. Her prioriteres ledelsesrepræsentation og ledelsesmæssig *sparring* på udvalgsmøderne. I varianten 'den unge organisation' søges central koordination og kontrol gennemført ved aktivt brug af visionen: En løbende og aktiv oversættelse og fortolkning af gymnasiets vision skal reducere aktiviteten og »lægge de (for) mange bolde døde«. Her træder visionen ind som det styrings- og kontrolelement, der skal træde i stedet for bureaukратиets stramme strukturkoblinger. Den tredje variant er bemærkelsesværdig ved en højere grad af en form for intenderet *laissez-faire*. Den usikkerhed, der er prisen, ses som et generelt vilkår, som alle må lære at leve med. Med til historien hører dog som sagt, at der er tale om en ældre og veletableret organisation med velkonsoliderede rutiner – det gør unægtelig udgangspunktet til et andet.

Den første variant, til dels den anden, men i særlig høj grad i den tredje indeholder så at sige et sideløbende ledelsesprojekt,

som er omtalt som opdragelse af medarbejderne, et særligt curriculum for organisationslæring. I ledelse via midten-positionen bliver strukturmodellen derfor i mindre grad det egentlige instrument til at imødekomme udviklingspresset – i stedet ses strukturmodellen som faciliteringsbaggrund eller -ramme for det væsentlige, nemlig at påvirke læreren i spændingen mellem fagprofessionel og organisationsmedarbejder (jf. s. 61). I denne position er udviklingsledelse i mindre grad et spørgsmål om den rigtige struktur og i højere grad et spørgsmål om udvikling af organisationens strategiske kapacitet ved at 'inderliggøre organisationen' i læreren. Det leder frem til spørgsmålet om positionernes implicite leder- og medarbejderforestillinger.

Leder- og medarbejderroller

De nye styringspres virker destabiliserende ind på institutionen blandt andet ved at konstruere ny leder- og medarbejderroller. I kapitel 3 søgtes sådanne ny diskursive pres identificeret, jævnfør figur 1 s. 44. De forskellige leder- og medarbejderroller skal ikke forstås som empiriske roller, nærmere som elementer i diskursernes implicite organisationsforestillinger.

Hvad medarbejderne angår, udfordrer de nye pres de klassiske billeder af læreren som henholdsvis dannelsesforbillede og som faglig suveræn. Disse billeder fremstår i det nye lys som uflexible, begrænset dynamiske og som ledelsesfremmede. De konkurrerende billeder af den professionelle er henholdsvis den loyale udfører af den politisk formulerede strategi og – i forbindelse med gymnasiet som virksomhed – den faglige og innovative medarbejder.

Hvad ledelsessiden angår, er det lederen som henholdsvis primus inter pares og som den administrativt og taktisk indstillede leder, der fremstår som utilstrækkelig, mens den udviklingsorienterede leder, der tænker skoleudvikling som organisationsudvikling, fremhæves, enten som den reform- og programimplementerende leder eller som lederen, der fungerer som kreativ strateg på et marked. Der er med andre ord ikke tale om et entydigt udviklingspres – analytisk set synes de forskel-

lige pres nærmere at være hinanden mere eller mindre gensidigt udelukkende.

Kan disse overordnede og diskursskabte roller også genfindes i empiriens organisationsforestillinger – og i givet fald hvordan?

Positionen bag *den flade model* reflekterer det øgede pres fra marked og politik i rektors ønske om øget ledelsesmæssigt handle- rum – i modellen markeret ved den effektiviserede strategiske ledelse. Det er som sagt dog et tværgående træk i empirien. Det karakteristiske for positionen her er, at der nærmest opereres med en organisation i organisationen – en dobbeltorganisation, hvor den ene afspejler det instrumentelle perspektiv og har den administrative og økonomisk-driftsmæssige opgave som fokus, og den anden, som er opbygget om den pædagogiske kerneydelse og afspejler et repræsentativt organisationsperspektiv. Ser man på 'den pædagogiske organisation' i organisationen, er det rektors store respekt for medarbejdernes professionalitet, der fremhæves. Den implicite medarbejderrolle er læreren som dannelsesforbilde og som den fagligt suveræne. Tilsvarende positioneres rektor som primus inter pares og som taktisk leder (se citaterne s. 98). Dette er den klassiske positionering i professionsorganisationen, hvilket da også stemmer overens med rektors ønske om i tilstrækkeligt omfang at afskærme organisationen, så de professionelle kan få så meget rum som muligt til at gennemføre forandringerne fra den indholdsmæssige reform.

Det betyder på den anden side *ikke*, at rektor ganske kan undgå nye medarbejderroller. Det pædagogiske udviklingspres fra 2005-reformen er uddelegeret i modellen, hvor en lærer er tildelt en særrolle i 'den pædagogiske organisation'. Rektors karakteristik af den pågældende minder her om beskrivelsen af professionsorganisations primus inter pares.

Set i det instrumentelle perspektiv og i henseende til lærer- og lederrollen rummer modellen dog en svaghed. Primus inter pares henter nemlig sin autoritet inden for klanens faglige anerkendelse og ikke i den hierarkiske autoritetsfordeling (jf. s. 85). Og her gælder det, at gymnasiereformen fra 2005 er så vidtgående, at traditionelle forståelser af faglighed og faglig praksis sættes

afgørende i spil. Fordi begge reformer repræsenterer udefra-komende udfordringer til den etablerede praksis, vil læreren næppe uden videre kunne basere sin autoritet på et gensidigt anerkendt værdihierarki blandt lærerne, hvilket ellers er et grundlæggende princip i det repræsentative perspektiv – man må i stedet i det mindste i en overgangsperiode forestille sig flere konkurrerende praksisser og tilhørende værdier. Rollen som den første blandt ligemænd og som ikke-ledelsesmæssigt bemyndiget kan derfor forekomme sårbar – administrationen af rollen vil i relativt stort omfang være henvist til den pågældendes personlige autoritet. Man ser da også at rektor taktisk kompenserer for dette ved symbolsk at tilføre den pågældende formel autoritet ved sin tilstedeværelsen under afgørende møder, jf. citatet s. 98.

På dette punkt adskiller den *rebureaukratiserede model* sig. Her omsættes det ny pres i en strukturform, der faciliterer styrbarhed. Umiddelbart orienterer modellen sig mod det politisk styrede gymnasium, jf. fig. 1 s. 44. Herfra hævdes det instrumentelle approach mest entydigt: Organisationens struktur udgør så at sige først og fremmest en forlængelse af den politiske vilje og er designet efter en teknisk implementeringsfigur⁶. En af de interviewede rektorer taler dog også om forandringen af organisationsstrukturen i reaktive termer, dvs. mindre som et aktivt valg blandt flere muligheder og mere som den uomgængelig tilpasning til de ny vilkår. Leder-medarbejderrelationen vil i denne position være asymmetrisk og kommunikationen direktiv.

I modellen findes medarbejderroller med opgaver med ledelsesfunktioner. Positionens stærke side er, at den tænker de nye roller baseret på en klar bemyndigelse, der søges afvejet i forhold til ansvaret. Det støtter de nye ledelseslags autoritet og gør det lettere at skelne person og rolle.

På den anden side er det jo ikke givet, at denne formelle bemyndigelse er en tilstrækkelig støtte for rollen. Det er jo ikke givet, at den ledelsesmæssigt bemyndigede får den fagprofessionelles respekt – i hvert fald ikke den mest essentielle dimension af den: den, som er tilknyttet det faglige.

Den implicitte medarbejderrolle i positionens organisationsforestilling, er den loyalt udførende offentligt ansatte, der ser det som en demokratisk pålagt opgave at forfølge de politisk besluttede nationale mål. I virkelighedens verden vil denne implicitte medarbejderrolle konfrontere den fagligt dedikerede lærerrolle, den lærer, der først og fremmest refererer til sit faglige netværk og som prioriterer og håndterer problemstillinger ud fra en faglig logik og fagets etik.

Den rebureaukratiserede model møder som nævnt udviklingspresset ved en differentiering, der giver mulighed for arbejdsmæssig specialisering og for formalisering af ansvar for de ny opgaver. Det er den traditionelle bureaukratiske håndteringsform. Håndteringsformen kan ses som en afskærmende strategi for organisationens medlemmer, fordi den aflaster for øget beslutningspres i forbindelse med reformens udmøntning. Det kan dog også opleves af de fagprofessionelle som faglig umyndiggørelse. Ny specialisering blandt andet i form af nye ledelseslag vil aktualisere problemstillingen om den fagprofessionelles autonomi.

Ledelse via midten betegner også i denne henseende en hybrid. Her er selve oversættelsen eller fortolkningen af de nye udviklingskrav i centrum for både ledere og lærere. De nye foras eksistensberettigelse står og falder med, om de vertikalt og horisontalt faciliterer forhandling af de konkurrerende værdisæt i de nye diskurser. Dermed sætter positionen umiddelbart og ret direkte fokus på lærerprofessionalisering i en ny betydning. Spændingsforholdet mellem læreren som fagprofessionel – forpligtet først og fremmest på fagets mål og etik, og læreren som medarbejder – forpligtet på organisationens strategiske mål, konfronteres i denne position, og det fremstilles som en mere åben opgave sammenlignet med, hvad der var tilfældet i den rebureaukratiserede model, for det konkrete udfald vil i højere grad være et resultat af den eksplorative dialog. Positionen definerer således en ny lederopgave. Lederopgaven er nu at få medarbejderne til at involvere og forpligte sig i håndteringen af de problemer, konflikterne mellem drift, administration og pædagogisk-professionel praksis

og etik måtte frembringe. Fra at være konflikter, der udspillede mellem leder- og medarbejderlaget, er det nu konflikter, der bliver en del af det at være professionel. Ledelse via midten kan ses som en position, der orienterer sig mod præcis denne del af forandringspressets dilemmaer som en pædagogisk opgave: Nu gøres *medarbejderudvikling i et organisationsperspektiv* til hovedomdrejningspunktet. Strategisk kapacitet forstås ikke først og fremmest som noget, der har med klare roller og ansvarsområder og entydige kommunikationslinjer at gøre (som i forbindelse med den rebureaukratiserede models instrumentelle perspektiv), men med medarbejdernes hoveder.

På den måde afspejler rektors organisationsforestilling også de nye decentraliserede forventninger til organisationen om selv at vælge det pejlemærke blandt flere mulige, som man finder det strategisk meningsfuldt at følge – med alle de modsætninger, der kan følge heraf, når de ny recentraliserende bevægelser også tages i betragtning. Ledelse via midten kan med andre ord ses som udtryk for et ønske om i højere grad at 'geare organisationen til usikkerhed'.

Nyere organisationslitteratur peger på, at et øget fokus for forandring, sådan som det er særligt fremtrædende i denne model, har det med at gøre andre systemfejl tydelige. Ellström nævner således faren for manglende konsolidering (Ellström 2004, jf. s. 116), Røvik nævner, at »for å fornye seg raskt, må moderne organisasjoner lære å glemme snarere enn å være flink til å lære av erfaringen!« (Røvik 1998: 311). Netop fordi professionelle værdier ofte er praksisbårne snarere end de er eksplicite, vil de være udsatte for glemsel.

Endvidere: Set i en belastningsvinkel fungerer denne 'blødere' struktur ikke nødvendigvis aflastende. De fleksible elementer øger ikke ligefrem klarhed, transparens og entydighed i rolleforventningerne (hvordan praktiseres sammenstødet mellem på den ene side dialogen og dens symmetriske roller og på den anden side ledelsesdeltagelsens asymmetri? hvor åbent praktiseres den ny 'ledelsespædagogik', opdragelse til selv-involvering?). Stressforskningen beskriver da også, at høj medarbejderinvolvering er

et tveægget sværd (Jeppesen 1995): Internaliseringen af de mange modsætninger har sin pris i form af et 'grænseløst arbejde', men derved også i en ny form for medarbejdersortering (hvem kan klare de åbne grænser?). Det kan føre til subgruppedannelser ud fra mere psykologiske kriterier og øger risikoen for fragmentation. Belastningsperspektivet følges op i det efterfølgende kapitel.

Mellem formal og kollegial struktur

Empirianalysen har vægtet forskelle frem for ligheder. Ved at skelne mellem forskellige positioner og modeller er søgt et abstraktionsniveau, der tydeliggør spredningen i rektorernes forestillinger om organisation og forandringspres. I den rekonstruktion, der er foretaget, vil der være en tendens til, at de konkrete modellers mangefacetterethed og dermed de mange glidende overgange mellem dem forsvinder til fordel for en tydelig placering af modellerne i feltet mellem det repræsentative og det instrumentelle perspektiv på organisationsstruktur.

Empirien viser, hvordan det nye strategiske pres på skolerne alt i alt og gennemgående reflekteres i en ny centralisering af strukturen. Dette er et pres, der understøttes såvel på regulativt som normativt niveau – dvs. såvel på lovniveau som gennem den måde, man taler om institutionsstyring i dag. Imidlertid viser analysen samtidig, hvordan rektors tænkning om organisation gennemgående er kompromissøgende – mere orienteret mod transition end mod transformation. Det, der på et teoretisk-analytisk niveau rekonstrueres som modsætninger, søges på det ledelsespraktiske niveau bragt til at fungere sammen. Spørgsmålet om det instrumentelle perspektiv og det repræsentative – og den tilhørende formale model over for den kollegiale – ses i den praktiske hverdag ikke som et modsætningsforhold, men håndteres ved at 'plukke' i elementer fra de forskellige perspektiver. Alligevel kan de alt i alt rekonstrueres i modeller, der repræsenterer forskellige positioner inden for feltet. I denne strukturorienterede fremstillings perspektiv er det mest interessante at iagttage, hvordan

elementer fra det repræsentative perspektiv og den kollegiale organisation tilsyneladende overlever og får tildelt ledelsesmæssig opmærksomhed – på trods af et centralt styringspres, der tydeligt går i retning af et instrumentelt organisationsapproach. Selv om betydningen af det klassiske råd bestående af de fagprofessionelle tydeligvis i de fleste tilfælde nedtones, dukker nye op. Den afgørende forskel består i, at der her er tale om en klar ledelsesmæssig delegering af bemyndigelse – ganske vist i forskellig udstrækning og med forskellig hensigt – men ligheden består i, at de åbenbart skal kompensere for eller supplere med, hvad det instrumentelle organisationsperspektiv lader tilbage.

En forståelse af det forhold kan givet søges fra flere vinkler. Det er kendt fra også den mere funktionelt orienterede og handlingsforeskrivende organisationslitteratur, at omkostninger og risici ved revolutionære organisationsomstillinger er nærliggende og fordele ved inkrementel udvikling er hævdet (se f.eks. Gagliardi 1986). Det var dog ikke sådanne overvejelser, der prægede lederinterviewene. Den umiddelbare begrundelse var nærmere en fornemmelse for, hvad skolen var bedst tjent med. Denne kan så skyldes organisationspolitiske overvejelser – dvs. overvejelser over forskellige gruppers indflydelsesmæssige placering og hvilke typer konfrontationer, man fandt nødvendige. Men i materialet synes det gennemgående at være, at skal det øgede strategiske pres på gymnasierne undgå at bevirke dekoblinger i organisationen mellem det strategiske og det udførende lag, må målene være tilstrækkeligt meningsfyldte også for de udførende. Og da de afgørende forandringer er eksternt initierede og tager udgangspunkt i problemstillinger, der ikke umiddelbart hører til den fagprofessionelles erfaringshorisont, sådan som analysen i kapitel 3 viser, er spørgsmålet om mening vanskeligt. Det gør forandringsprocesserne sårbare, hvilket også er et velbeskrevet fænomen i implementeringsforskning i denne type organisation (Sabatier 1986): En egentlig implementering af mere komplekse reformer tager år.

Intuitivt synes rektors organisationsforestillinger med andre ord at have at gøre med, hvordan forandringspres kan afskærmes,

så den mest fragmenterende virkning afbødes. Empirien viser, at det blandt andet sker i form af strukturmodeller af temmelig forskellig art, som tillader forskellige åbninger mod forandringspreset. Empirien tyder dog på, at strukturmodellerne er konciperet i forlængelse af denne *fornemmelse* for, hvad man fornuftigvis kan byde organisationen – en rationel overvejelse over, hvordan det er muligt at tilgodese de ny forandringspres, dog begrænset af, hvad der nu engang forekommer muligt inden for den kulturs normer, der er skolens. For rektor synes overvejelserne meget at bestå i, hvor meget man bør åbne for de forskellige typer pres.

En diskussion af modellerne i et spekter mellem afskærmning fra og 'indslusning' af pres og dermed af- og belastning af organisationen vil være emnet for det efterfølgende kapitel.

Noter

1. Undersøgelsens empiriske materiale gør det klart, hvor begrænset et blik en analytisk fremstilling må udgøre, hvilket gør det så meget desto vigtigere at understrege, at kapitlet ikke vil rangordne modeller og positioner. Den opstilling, der foretages i det følgende, kan på baggrund af det værdihierarki, der er moderniseringsdiskursen iboende, forekomme prioriterende og pointgivende i relation til de enkelte rektorers billeder af den bedste organisation. Det er i så fald ikke tilsigtet.
2. På det punkt er der dog stor diversitet, der muligvis afspejler, at erfaringerne med bestyrelserne på interviewtidspunktet endnu er få. Holdningerne blandt de interviewede rektorer strækker sig lige fra lettelse over at være fri for amtets indblanding (»Ja, jeg er sluppet for at skulle møde i amtet til alle mulige åndssvage møder, der ikke har nogen betydning for skolen«) til den ny taktiske position, bestyrelsen giver rektor indadtil (»hvis jeg bruger bestyrelsen aktivt [...], så har jeg jo en stor autoritet udover min egen store personlige autoritet i forhold til lærerne«), og videre til en bevidsthed om en ny, kontrollerende myndighed (»Jeg [skal kunne] være sikker på det, jeg afleverer til bestyrelsen«).
3. I det tilfælde, der her er nævnt, er det de funktionelle argumenter, der fremhæves, når rektor rationaliserer omstruktureringen. I to af

de andre undersøgte tilfælde af samme model er det i lige så høj grad strukturens omverdenslegitimitet, der tæller. En af rektorerne siger således:

Denne model er også let at forklare over for en bestyrelse, for det er let at se, hvem der har ansvaret og træffer beslutningerne [...] Vi er som organisation meget meget optaget af at se os selv i spejlet, og nu skal vi vende det spejl om og koncentrere os om, hvordan omgivelserne ser os. Det er helt afgørende.

4. Tolkningen understøttes ganske godt af, at overvejelser om behov for sikkerhed og for affjedring af udviklingspres ikke er ukendte temaer i interviewene. Således havde en af rektorerne som indledning til strukturændringen interviewet grupper af medarbejdere og konkluderede på den baggrund, at:

Folk havde først og fremmest et meget stort behov for at der skulle være struktur på det – at vide, hvordan kommunikationen kom til at være. Det efterspørger folk hele tiden. Man vil vide noget. Og der har jeg så også lavet en overordnet beskrivelse på [med opbygningen af den ny ledelsesorganisation].
5. Muddling through – »at kringle sig igennem« (som det oversættes i Bakka og Fivelsdal 2000) er en form, Lindblom (1959) finder karakteriserer beslutningsprocesser i offentlige organisationer, som lige så ofte tager udgangspunkt i midler som i mål – er karakteristisk ved, at nye mål til opdages undervejs og indgår i beslutningerne, og ved at beslutningsaktiviteterne foregår hos mange beslutningstagere på én gang – en »disjointed inkrementalism«.
6. Den engelske *implement* betyder således værktøj, redskab eller instrument. Ordet reformimplementering antyder en teknisk 'udskiftningstankegang' – frem for et syn på forandring som langsomt effektueres i løbet af en længere periode, har systemomfattende virkninger og snarere kommer til at realisere en tilnærmet version end den oprindelige intenderede, efterhånden som den etableres og konsolideres i ny rutiner. Den sidste holdning er den overvejende i implementeringsforskning, se f.eks. Sabatier 1989, Brunsson og Olsen 1990.



7. *Buffering* og *bridging* – Om be- og aflastning af organisation

I det følgende kapitel skal organisationsstruktur og det gymnasiale udviklingspres diskuteres under synsvinklen organisatorisk belastning. Det er en problemstilling, der aktualiseres efterhånden som moderniseringen dynamiserer de offentlige organisationsomgivelser og fragmentationspresset på institutionerne øges, jf. kap. 3. I forbindelse med den dobbelte reform vil der for det almene gymnasium være tale om en periode med komprimeret usikkerhed: For det første har de almengymnasiale uddannelser været relativt 'fredet', hvad angår større moderniseringsinitiativer. Dette – i forhold til andre offentlige institutioner – efterslæb henter den dobbelte reform ind på, hvilket giver den dens hyperkomprimerede karakter. Forandringspresset er omfattende og rammer mange niveauer på én gang, lige fra kerneprocessernes pædagogiske rutiner til nye organisatoriske rutiner i forbindelse med statsligt selveje.

Analysen foretager et skift i to henseender. Dels er denne del af analysen fortrinsvis teoretisk, skønt den stadig selvfølgelig foregår på baggrund af de empiriske resultater. Positioner og modeller diskuteres ud fra teori om organisationers (ubevidste) håndtering af belastning og organisationsstrukturers mulige virkning i et aflastningsperspektiv. Dels skiftes teorirammen fra en sociologisk systemorienteret forståelsesramme til en psykologisk. Det sker for at kunne opfange og beskrive tilsigtede og utilsigtede konsekvenser af de forskellige modeller også på

individniveau. Og her er det synspunktet, at en psykologisk, nærmere betegnet psykodynamisk, vinkel på de organisatoriske processer tilbyder en del.

Buffering og bridging

Indledningsvis skal imidlertid to organisationsteoretiske begreber omtales, der henviser til vigtige reguleringsmekanismer – *buffering* og *bridging* (se f.eks. Scott 1998). Begge begreber knytter sig til systemtilgangens optagethed af systemers grænser og søger at skelne mekanismer, som regulerer trafikken over dem.

Buffering – affjedring – angår systemets bestræbelser på at beskytte centrale processer mod omgivelsernes forstyrrelser.

Når det gælder organisationer under teknisk kontrol henviser begrebet til sikringen af grænserne omkring kerneteknologierne, så processerne kan udfolde sig uden for voldsomme indgreb. På organisationers tekniske niveau gælder *buffering* fænomener som f.eks. kalkulationssystemer til regulering af lager og efterspørgsel med henblik på at gøre strømmen gennem transformationsprocesser kalkulerbar. Men *buffering*-begrebet kan udvides til at omfatte symbolsk processer, f.eks. klassifikation af elementer i omgivelserne. I forbindelse med skoler kunne det gælde elevklassifikation: Hvilke elever er egnede til at gå på skolen, hvilke ikke? Men *buffering* kan også omhandle internt-strukturelle processer ved f.eks. at foretage dekoblinger af elementer i organisationens struktur. Et eksempel kunne være et kvalitetssystem, der nok af legitimitetsgrunde adopteres, men som aldrig bliver egentligt indarbejdet i skolens *feed back*-mekanismer – dertil vil forstyrrelsen af kerneprocesserne være for stor. Kompromiser, deciderede undgåelser eller – for et mere ekstremt tilfælde – fornægtelser kan også anskues som *buffering*.

Som det fremgår, er det vigtigt ikke at anskue *buffering*-mekanismer som en negativ eller uhensigtsmæssige mekanisme. Det kan selvfølgelig være tilfældet, men begrebets styrke er, at det så at sige opfordrer til en differentieret analyse af system-

grænsers virkemåde. *Buffering* beskytter sårbare processer og er dermed essentielle, ikke mindst for den type processer, som udspiller sig i fagprofessionelle såkaldt *human agencies*. Tidligere er nævnt Lipskys undersøgelser af ikke-foreskrevne rutiner (s. 58). Disse ikke-foreskrevne rutiner kan ses som *buffering*, som sikrer systemets funktionsdygtighed. Det sker ved at praktisere opgaveløsningen på former, der gør det muligt for systemet at kanalisere sin kapacitet. Et eksempel tæt på Lipskys undersøgelser kunne være læreres rutinedannelse. Læreres undervisningsrutiner kan ses som *buffering* af de uddannelsesmæssige krav, som en praktiserbar tilpasning gennem fremgangsmåder, der betyder at den sårbare og komplekse proces, undervisning er, kan gennemføres over længere tid uden sammenbrud. Manglede rutinernes praktiske fortolkning og dermed deres opblødning af lovens bogstav, ville den elevmæssige uensartethed givetvis belaste kerneprocessen og true systemets funktionalitet og legitimitet. Et rent teknisk-funktionelt forsvar for en vis fagprofessionel autonomi i organisationsmæssig sammenhæng kan være, at muligheden for *buffering* bør være til stede.

Bridging – brobygning – angår det modsatte fænomen: Hvordan tilpasses grænsen, så forandrede krav fra omverdenen opfattes og kanaliseres ind i organisationen med henblik på, at forbindelsen til omverdenen opretholdes? Når det gælder organisationer under teknisk kontrol omhandler det eksempelvis kontraktindgåelse, herunder beslutninger om samarbejde og indgåelse af strategiske alliancer. Men *bridging* kan også være af mere symbolsk karakter, hvor det gælder for organisationen om at stille sig an på måder, der sikrer legitimitet. Det kan ske ved at tilslutte sig alment accepterede kategorier, som giver adgang ressourcer i form af f.eks. velvilje. Et nærliggende eksempel forsøg er gymnasiernes vedtagne værdigrundlag, hvor variationen sjældent er stor og som kun i de færreste tilfælde indeholder de fravalg, der gør det muligt at danne sig et indtryk af, hvad skolen lægger særlig vægt på. Aktuelle eksempler i denne fremstillings sammenhæng kunne være gymnasiernes organisationsstruktur, blandt andet uddifferentieringen af et særligt strategisk ledelseslag. Denne

handling kan både forstås i et funktionelt og i et legitimitets-skabende *bridging*perspektiv. Legitimitetsskabende, fordi det ved at kopiere strukturer fra markedsbaserede organisationer signaliserer effektivitet.

Bridging og *buffering* beskriver komplementære processer på alle organisationens niveauer, processer, der foregår mere eller mindre reflekterede og som kan forstås ud fra tekniske og institutionelle vinkler. I situationer under stort forandringspres vil organisatorisk uro kunne analyseres i termer af uhensigtsmæssigt fungerende eller manglende *bridging*- og *buffering*mekanismer.

I det mindste i henseende til ledelsesopgaven er det vigtig at forstå begrebet netop i dets komplementaritet. I perioder under forandringspres vil der nemlig ofte være tillagt begreberne en normativitet, som styrer ledelsesopmærksomheden: Aktiviteter og initiativer, der knytter sig til *bridging*fænomener, opleves positive (udviklingsorienterede, fremtidsrettede, proaktive etc.), *buffering*-aktiviteter eller initiativer, der kan forbindes med sådanne, negative (rutine- og vanebestemthed, fodslæberi, manglende udviklingsorientering o.l.).

Den position, der mest entydig opfatter strukturen i et bufferperspektiv er positionen bag den flade model (se s. 97). Der er god overensstemmelse mellem den interviewede rektors holdning til moderniseringspresset og den konkrete model. I interviewet siger han, at det for ham at se omvendt gælder om »at trække så meget af det gamle med over i den ny verden« for at bevare den legitimitet, skolen og uddannelsen har både i forhold til elever og aftagere. Rektor begrundet modellen med, at den skarpe sondring mellem på den ene side strategiske og driftsmæssige opgaver og på den anden side de fagprofessionelle beslutninger skal sikre kerneprocesserne gennem afskærmning.

Andre rektorer ser deres strukturforandringer først og fremmest i et *bridging*perspektiv. En af dem siger:

Vi skal [med organisationsændringen] tilføre ny energi. [Vi skal] tænke fundamentalt anderledes end under amtet. Vi er som organisation meget optaget af at se os selv i spejlet, og nu skal vi

vende det spejl om og koncentrere os om, hvordan omgivelserne ser os. [...] Vi skal være meget mere bevidste om, hvordan vi organiserer omgivelsernes opfattelse af os – for det er jo noget, et langt stykke hen ad vejen noget, vi selv organiserer, det er jo den fortælling, vi har og den måde, vi arbejder med ting på.

Opgaven i rektors øjne er at åbne organisationen ved at fremstille den for sin omverden på en måde, så den bliver interessant for den. I den citerede rektors syn er strukturen et redskab til *bridging*.

Her viser empirianalysen, at *bridgingsynspunktet* – altså organisationsstruktur forstået ud fra dens evne til at opfylde krav om fleksibilitet og dermed til at leve op til en mere permanent omverdensdynamisering – forekommer mest eksplicit hos positionen ledelse via midten. Dette stemmer også overens med denne positions såkaldt implicitte, sideordnede ledelsesprojekt – opdragelsen af den forpligtede, selvstyrende medarbejder (jf. s. 109).

Belastning og psykodynamik

Buffering og *bridging* er i organisationsteoretisk sammenhæng først og fremmest begreber i et strategisk perspektiv. I denne fremstilling skal især fremhæves et aspekt heraf, der angår reguleringen af organisationssystemets belastning.

For at forstå belastningens art nøjere, må analysens fokus flyttes fra et økologisk niveau (systemudveksling mellem organisationen og det felt, den indgår i) og et strukturelt niveau (organisationen som en helhed) til udvekslingen mellem det strukturelle og det sociale niveau. Hvor begreberne *buffering* og *bridging* oftest knytter sig til grænsen mellem det økologiske og det strukturelle niveau er intensionen i denne fremstilling at vende begreberne, så de bliver i stand til at gribe det særlige forhold ved reformen, at den griber helt ind i systemets kerneprocesser. Og fordi kerneprocesserne i undervisning er knyttet umiddelbart og tæt til menneskelige aktiviteter, bliver det sociale niveau (eller

organisationens mikroniveau) af særlig interesse i spørgsmålet om strukturens betydning for belastning henholdsvis aflastning: Analysen i dette kapitel vil vise, hvordan reformens forandrede forandringspres betyder, at subjektive reaktioner, personlige relationer og formelle organisatoriske roller kan komme til at interferere i uhensigtsmæssigt omfang. Det henleder opmærksomheden på organisationers struktur og dens rolle i henseende til *buffering* og *bridging* og derved dens be- og aflastende funktion.

Det psykodynamiske organisationsperspektiv, der her skal introduceres, fordobler systemet i henholdsvis et målrationalt og et psykodynamisk felt (Visholm 1993, se fig. 4). I det psykodynamiske felt suppleres de roller, der forefindes i det målrationalle felt, med deres ubevidste spejlinger, de kropsligt og livshistorisk forankrede fantasier og forestillinger, individerne bærer rundt på, og som betyder, at individer og grupper er tilbøjelige til at 'investere' i nogle interaktionstyper frem for andre – med de ikke-intenderede virkninger, dette kan have.

Grænser og psykodynamik

Hovedsynspunktet i den psykodynamiske tilgang er, at når mennesker står overfor angstudløsende usikkerhed, vil de frembringe psykologiske grænser, der er lige så virkningsfulde som de pragmatiske grænser, der er baseret på den rationelle opgave. Og ambitionen er at forstå disse alternative grænser som subjektive (individuelle og gruppebaserede) bemestringsstrategier (se f.eks. Miller & Rice 1975 og Menzies Lyth 1988).

I figur 4 ses, hvordan de formelle roller og relationerne mellem dem afspejles i en psykodynamisk udgave af strukturen, hvor de subjektive fantasier krydser ind over de målrationalt bestemte roller (Visholm 1993). Det ses, hvordan ledelsesopgaven netop er beskrevet som en på grænsen-funktion, dvs. en funktion, der ved at regulere input og output skal tilse, at systemet er i stand til at håndtere (konflikterne i forbindelse med) sin opgaveløsning bedst muligt. Figuren viser imidlertid også en transport over systemets indre grænse mellem det målrationalle og det psykodynamiske felt. Pilene angiver, hvordan opgaveløsningen

trækker på det psykodynamiske felts kreative ressourcer, henholdsvis hvordan fantasier kan invadere det målrationalle felt og hæmme opgaveløsningen. Hvordan og hvorfor, skal vi se på i det følgende.

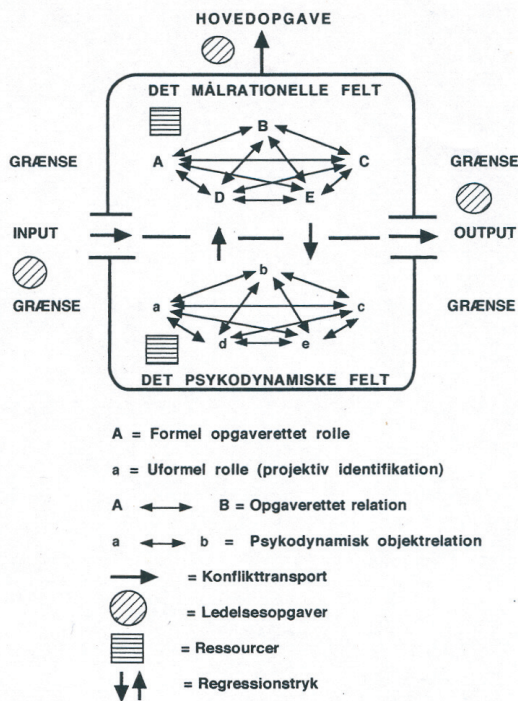


Fig. 4. Figuren er fra Visholm 1993

Spørgsmålet om grænser og roller er med andre ord centralt. Hirschhorn anfører, at grænser er forbundet med angst og indre uro på flere måder (Hirschhorn 2000).

For det første kan det henvises til grænsernes tydelighed, dvs. deres stabilitet og markering. Den tydelige rolle- eller grænsegrænse kan den på ene side gøre den risiko mere anskuelig, som individer og grupper står over for, når en opgave skal gennemføres – risikoen for at fejle, de potentielle konflikter, som opgaveløsningen kan indebære, muligheden for forkastelse osv.

På den anden side er den utydelige grænse – den utydeligt etablerede eller utydeligt håndhævede – også destabiliserende. Ved den utydelige grænse er der en stærk impuls til at træde tilbage fra grænsen og søge støtte i fantasier om at være 'i kontrol' eller være beskyttet af gode grænsevogtere.

Organisationer kan derfor kun fungere tilfredsstillende, enten når en institutionel taget-for-givethed etablerer indbyrdes anerkendte grænser, eller – specielt når det gælder dynamiserede forhold – når organisationernes ledere trækker og opretholder passende grænser såvel mellem organisation og omverden og mellem grupper og individuelles ansvarsområder. Stabile og markerede grænser udpeger de områder i organisationens målrationelle felt, hvor rollens bemyndigelse begynder og hvor den ophører. Derved tilføres en ydre autoritet, der kan aflaste den indre uro ved presset fra de risici, der knytter sig til opgaveudførelsen.

For det andet kan spørgsmålet om passende grænser angå ressourcer. Grænser må selvfølgelig afstemmes med individets eller gruppens ressourcer. Det er en forudsætning for, at lysten, der er forbundet med arbejdets udfordringer, kan kompensere angsten for at blive såret eller for at såre eller krænke andre, når opgaven udføres. Ikke mindst i relation til såkaldt '*human processing*' er dette væsentlige overvejelser – af to grunde. Ved denne type arbejde vil der ofte indgå et ambivalent pres også fra dem, man indgår i en relation til i forbindelse med selve opgaveløsningen (klientens, her elevens, ambivalens i forhold til at skulle afgive en vis selvbestemmelse over for den fagprofessionelle). Dertil kommer, at det i denne type opgaver kun sjældent kan siges, præcis hvornår opgaven er færdigløst. Det sidste er et velbeskrevet forhold også i andre teoretiske vinkler også i forbindelse med lærerarbejdet – man har f.eks. talt om det uafsluttelige arbejde som medfører 'den permanente skyld' osv. (se f.eks. Hargreaves 1996).

Såvel spørgsmålet om rollegrænsernes tydelighed og spørgsmålet om ressourcer er væsentlige i forbindelse med den destabilitet, der følger af omfattende organisatorisk forandring, sådan som det er tilfældet ved den dobbelte reform.

Rollens psykodynamik

Psykodynamikken i at tage en rolle på sig vil derfor være væsentlig i denne sammenhæng. Fristelsen til at træde tilbage fra rollens grænser er som nævnt realitetsbetonet begrundet i den risiko, rollen indebærer, men den er også irrationel.

Det irrationelle aspekt handler dels om intrapsyriske forhold (individets relation til indre objekter forbundet med autoritet, omsorg eller lignende), dels om relationelle, dvs. interpsyriske forhold. Disse forhold er aspekter af samme sag. Det er dog det sidste aspekt, det interpsyriske, der først og fremmest skal fokuseres på i det følgende. Det interpsyriske forhold omfatter den udveksling, der forekommer mellem de interagerende grupper og individer via det helt centrale begreb i den psykodynamiske tilgang, nemlig projektiv identifikation (Melanie Klein 1955, Ogden 1982, Visholm 1993).

Mekanismen projektiv identifikation skal kort uddybes: Projektiv identifikation kan beskrives som en flerleddet størrelse. Første led består i, at uønskede og angstvækkende følelser projiceres fra den enkelte over i andre. Modtageren kan dernæst respondere på projektionen på to måder – enten bevidst, dvs. bevidst berørt af den projicerede følelse, eller ubevidst indoptagende, som følge af det interaktive pres, den projicerende lægger på vedkommende. Er det det sidste, der er tilfældet, lykkes det med andre ord afsenderen af projektionen så at sige over tid og rum at deponere den uønskede følelse i den anden. Tredje led er, at afsenderen kan identificere følelsen i modtageren – dvs. så at sige bekræfte sine anelser. I det tilfælde vil man således se en irrationel angst knyttet til relationen, en uro, der nu ikke blot skyldes afsenderens, men nu også modtagerens forsøg på at omforme kravene fra realiteten på en bestemt måde. Det kan ske ved f.eks. at mildne de krav, løsningen af en fælles opgave indebærer eller ved at omdefinere en intenderet symmetrisk rollerelation til en underkastelsesrelation for derved at slippe for det oprindelige forventningspres til rollen. Præcis hvordan relationen omdefineres, vil man i den psykodynamiske tradition søge at forstå i relation til intrapsyriske forhold – f.eks. særlige individhistorisk tilknyttede valenser. På

den måde kan en angstkæde lede individer til at påtage sig roller, der i lige så høj grad skal ses i lyset af en irrationel individuel eller gruppebestemt bemestringsstrategi som i forlængelse af en pragmatisk arbejdsdelt opgave.

Det irrationelle angstaspekt kan have mangfoldige rødder, heriblandt rødder i det konkrete arbejdes indhold, og hvordan det spiller sammen med eller spejler sig i livshistorisk og individuelt forankrede ambivalenser. Det sidste aspekt er væsentligt for folk, der 'arbejder med mennesker', dvs. de såkaldte relationsprofessionelle eller professionelle i *human processing*. Her er kvaliteten af opgaveløsningen nemlig i høj grad er indlejret i og forbundet med selve relationen mellem professionel og klient (jf. s. 59). Det kan være lægen, der fremmer helingsprocesser ved at f.eks. være i stand til også at give menneskelig omsorg, det kan være læreren, der er i stand til gennem en engagerende relation at få eleven til at overtage ikke umiddelbart motiverende mål.

Det socialt organiserede forsvar

En eksemplarisk analyse i den henseende er foretaget af Menzies-Lyth. Casen beskriver en række fænomener, der opstår mellem sygeplejersker og sygeplejeelever og deres organisation, og den tolkes ud fra den indre uro, som interaktionen med syge og døende og deres pårørende forårsagede (Menzies-Lyth 1988). Hun påviser, hvordan angsten søgtes lettet ved så at sige at strukturere sig ud af den. Menzies-Lyth ser den tiltagende bureaukratisering af det pågældende hospital ud fra, at den heftige formalisering af strukturerne udtrykker individernes ønske om at afskærme sig fra for skræmmende møder med de syge. Stive rollegrænser og procedureforskrifter, der f.eks. fordeler kontakten med den enkelte patient på mange, gør afskærmningen fra det skræmmende mulig. Men det betyder samtidig, konstaterer Menzies-Lyth, at de menneskelige relationer dehumaniseres, hvilket videre fører til demotivation blandt de ansatte.

Organisationens formaliserede struktur læses med andre ord som en forlængelse af det psykiske forsvar mod angstvækkende realitetskonfrontationer – en sociale organisering af forsvaret.

Ved dette begreb om social organisering af forsvar dannes bro mellem de systemniveauer, der er nævnt indledningsvis i kapitlet – nemlig mellem organisationens sociale niveau og det organisationsstrukturelle.

I Menzies-Lyths analyse udvides begrebet om forsvar med andre ord til at omfatte en særlig iscenesættelse af interaktioner. Forsvaret er derved ikke blot intrapsykisk, men tillige interpsykisk, dannet ved projektiv identifikation: Ved så at sige at deponere skræmmende følelser hos andre, tildeles disse andre ny roller, initieret ud fra afsenderen, men også præget af, hvordan modtageren indgår i projektionen. Alt i alt angstbesættelse relationen. Derved søges relationen mellem rollerne forandret – forsvaret organiseres socialt. I det analyserede tilfælde griber denne sociale organisering ind i det pragmatisk bestemte eller rationelt besluttede system.

Tre typer af socialt organiseret forsvar kan opstilles (Bion 1993, Hirschhorn 2000):

Grundantagelsesgruppen, der skal forstås som det regressive modstykke til den sundt fungerende arbejdsgruppe. Via projektiv identifikation etableres en fælles antagelse om gruppen selv og dens omverden, der bliver grundlæggende også i gruppens interaktion. Den udvikler en særlig mentalitet, dvs. et system af gensidig kommunikation, der sikrer sammenhæng mellem antagelserne om gruppen og omverdenen og gruppens interaktion, og som har det formål at afskærme gruppen fra de krav, der følger af dens opgavehåndtering. Det vil f.eks. påvirke gruppens rollefordeling – særlige sæt af forventninger – men også særlige parate områder for skuffelse knyttet eksempelvis til gruppens leder. Gruppen betaler for denne afskærmning ved at miste fleksibilitet og derved også ofte – dog afhængigt af gruppens opgave – effektivitet. Grundantagelsesgruppen er en flygtig størrelse, der periodemæssigt og afhængigt af forholdet mellem ressourcer og belastning invaderer arbejdsgruppen, men som også hurtigt kan slippe den igen.

Den skjulte koalition er et mere stabilt og vedvarende mønster end den flygtige grundantagelsesgruppe. Koalitionen kanalisere-

rer angsten over i bestemte mønstre i gruppens relationer. Det er mønstre, der ofte relaterer sig til livshistoriske matricer som stammer fra familien, hvor der er særlig resonans for de gensidige projektioner og projektive identifikationer. Det kan være koalitioner dannet om 'gruppens far', dens 'mor' eller 'storebror'. Ved at indskrive en skræmmende realitet i en sådan matrix opnås et vis primær angstlættelse (ubevidst at indgive sig under fars autoritet, mors omsorg eller indgå i genkendelige rivaliseringsmønstre, for nu at nævne mere stereotype, men slet ikke realitetsfjerne eksempler). På den ene side lettes presset fra den skræmmende opgave – på den anden side tilføjer koalitionsdannelsen en vis rigiditet og fragmentationsrisiko – en roledistribution og relationstyper, der måske fungerer som direkte kontraproduktiv informel organisation.

Det organisatoriske ritual er det mest bestandige og også det lettest iagttagelige mønster af de tre. Ritualen beskriver et af de træk, Menzies-Lyth fandt i sin analyse af hospitalet. Her blev udarbejdelsen af detaljerede procedurer et næsten automatiseret modtræk til angsten, også selv om procedurerne efterhånden gav problemer pragmatisk set i forhold til at få en hverdag til at fungere fleksibelt. I modsætning til de to øvrige former for socialt organiseret forsvar fungerer ritualen objektiverende, idet ritualen virker ved at løfte uroen fra det personbårne: Sæt af handlinger institutionaliseres og er som sådanne genkendelige og accepterede blandt gruppens medlemmer. Derved depersonaliseres de individuelle relationer til arbejdet (Hirschhorn 2000: 67). Meget af hvad der foregår på det traditionelle PR vil – hvis det ellers kan lykkes én at komme på tilstrækkelig analytisk afstand – kunne forstås som sådanne rituelle handlinger. Samtidig er ritualen måske det af de tre nævnte former, der er vanskeligst at bestemme som forsvar, for ofte vil ritualen kunne rationaliseres som en understøttelse af gruppens målrationelle aktivitet. Endelig vil ritualerne på grund af deres selvstændiggjorte karakter blive en del af organisationens praksis, som ny medlemmer socialiseres ind i, hvorved de bliver usynlige for medlemmerne selv¹.

Fælles for de nævnte former for social organisering af forsvar er, at de, samtidig med, at de umiddelbart virker angstlættende, kan udløse angst i anden omgang. Det sker, fordi omsiggribende forsvar betyder manglende fleksibilitet og kreativitet i forbindelse med gruppens håndtering af opgaver, hvilket nedsætter gruppens effektivitet. Derved kan opstå onde cirkler, hvor nedsat effektivitet gør realitetskonfrontationen vanskelig, hvilket udløser ny angst, der mødes med ny forsvarsdannelse osv. Menziers-Lyth anfører i sin analyse en sådan tendens. Ritualiseringen – og den måde den omsættes på bl.a. ved udbygningen af organisationens strukturer og procedurer – beskytter mod den ambivalens, mødet med patienterne udløser. Men samtidig borttager depersonaliseringen, som er en følge af ritualiseringen, både den personlige tilfredsstillelse, der er forbundet med at lykkes i sit arbejde, og den fører til fantasier om, hvor farligt mødet med patienterne kunne være.

Det er dog vigtigt at slå fast, at der ikke er tale om et enten-eller – dvs. *enten* et socialt forsvar *eller* et system, som kan rumme den angst, der forårsages af arbejdets beslutninger. Det er vigtigt at tilkende det sociale forsvar en funktion i hverdagens psykologi, som sætter grupper (og individer i grupper) i stand til at leve med pres. Og det vil være idealistisk og blåøjet at tro, at det 'organisatoriske kit' (særlige gruppeantagelser, koalitioner og ritualiseringer), der hidtil har kunnet rumme den uro, som det daglige arbejde producerer, uden videre vil slå til under en omfattende dynamiseringsproces. Og analysen i kapitel 3 og 4 peger på, at det er en sådan proces, gymnasiet er på vej ind i. Dette aktualiserer blandt de mange andre ledelsesudfordringer problemfeltet omkring organisationens struktur og dens funktion i henseende til be- og aflastning.

Det følgende vil derfor undersøge det almindelige lærerarbejde og den indre uro, for derefter at diskutere det i lyset af det forandringspres, der er karakteristisk for reformen.

Undervisning og social organisering af forsvar

Man må antage, at ambivalenser og uro antagelig er forbundet med arbejdslivet generelt: På den ene side lysten ved, at ting lykkes – på den anden side uroen ved risikoen for at fejle. Samtidig kan man hævde, at den komplekse opgaveløsning i human processing alligevel lægger op til dette perspektiv. Tidligere er nævnt Menzies-Lyths analyse af sygeplejearbejdet, hvor sygeplejerskers omgang med sygdom, hjælpeløshed og død genererede angst. Men også andre typer af arbejde med mennesker indeholder elementer, der kan generere og påvirke ambivalens. I en diskussion af systemers belastning må det derfor være centralt at analysere selve *arbejdets indhold* for at danne sig et indtryk af belastningens specifikke karakter.

Læring og ambivalenser

Et grundlæggende synspunkt er her, at læring er forbundet med den lærendes oplevelse af ambivalens – dvs. dobbeltheden i på den ene side truslen mod jeg'et, der følger af oplevelsen af usikkerhed og sårbarhed ved at blive konfronteret med læringskravene, på den anden side lysten og den omnipotente fryd ved at have frigjort sig fra den uvidendes eller ukyndiges hjælpeløshed eller magtesløshed over for de stillede krav.

Ambivalensens rødder kan beskrives på forskellig måde. Den kan forstås som noget, der er knyttet til individets selvstændiggørelse som følge af læring mere generelt (Ziehe og Stubenrauch 1983), og den kan forfølges helt ned til selve tænkningen og den potentielle risiko, det at tænke nye tanker indebærer (Coren 1997). Bion skelner således mellem tænkning og tanker. Hvor tanker er introjicerede helheder, repræsenterer tænkning de processer, hvormed tankernes elementer sættes indbyrdes i spil. Det sidste tilfælde er forbundet med usikkerhed og mangel på kontrol over udfaldet. Der vil derfor altid ligge en fristelse til at reducere læring til introjection af tanker. Jo mere læring derfor lægges an på såkaldt selvstændig læring, jf. reformens kompetencedagsorden og ambitionen bag den –

jo mere kan man forestille sig, at den lærendes ambivalenser provokeres.

Ambivalensen bør også forstås i det kontekstlige aspekt læringsituationen udgør (Coren 1997 og Salzberger Wittenberg 1999). Gennemgående sker læring ved en sammenblanding af et ydre og indre subjektivt aspekt: Den situation, hvori læringskravene præsenteres, udløser en række fantasier, der ud over læringsindholdet rækker videre til situationer, hvori kravene præsenteres – bliver jeg accepteret, forkastet eller ignoreret? Læringskrav gør faktisk situationer dobbelt sårbare, fordi både læreren og den lærende udstiller sin kunnen eller mangel på samme. Et velbeskrevet fænomen er, at den indre uro, som krav udløser, ofte mangedobles i større grupper såsom klasser, hvor der er en fælles ikke-viden om, hvad der præcist vil ske, men en latent fornemmelse af, hvad der eventuelt *kunne ske* ved projektiv identifikation kan medføre overvældende fantasier (Main 1985, Luggin 2004) – en slags gruppens ‘selvsvingeffekt’.

Lærings effekt er derfor nært forbundet med individets evne til at tåle følelser som hjælpeløshed og magtesløshed. Det stiller krav til relationen, hvori der læres. Det gør læring relationel.

Læringsrummets kapacitet

Kerneelementet i den gode undervisning handler således om at etablere og opretholde en strukturel kvalitet i og om relationen, som French benævner *læringsrummets kapacitet* (French 1997) – dets potentiale for ekspansion af grænser hvad angår det at tåle lærings ambivalenser:

Thus, one could describe the art of teaching as creating the conditions in which the expansion of individual, group, and even organizational capacities – in other words, learning or change – can occur. (French 1997, s. 486)

French anfører i den forbindelse tre vigtige aspekter, nemlig lærerens viden, lærerens evne til at etablere selve rummet for læring samt lærerens evne til at håndtere situationens overføringer. De

to første er umiddelbart forbundne med det målrationelle felt, det sidste aspekt fokuserer mere på det psykodynamiske felt.

Hvad det første angår, *lærerens viden*, er sagen selvfølgelig tveægget. På den ene side er viden en meget magtfuld angstgenerator ikke blot for elever, men også for lærere selv. Det sidste har ikke mindst gymnasireformen sat lyset på – mange lærere føler sig nervøse og inkompetente, når det gælder ny undervisningskrav. På den anden side er den faglige viden en forudsætning for en tilstrækkelig god relation. Dels udgør den en bastion for lærerens egen ro og overskud til at tackle uforudsigelige situationer, dels er den en basis for elevens tillid, dvs. forudsætning for en helt grundlæggende 'alliancedannelse'.

Hvad det konkrete *rum for læring* angår betoner French rammesætningens vigtighed. Det gælder her under aktiviteternes grænser (tidsgrænser og formaliserede rollegrænser), den tilrettelæggelsesmæssige fornuft hvad læringskravene angår og argumentationen for den. Det er elementer, der ligesom lærerens viden understøtter læringsrummets kapacitet og dermed tolerancen for ambivalensen: En tydelig fornuft i de pædagogiske valg virker kompenserende på læringsangsten.

Det tredje element, *håndtering af overføring*, refererer til en proces, der sjældent omtales i pædagogik, skønt den er helt central i dette relationelle læringsperspektiv. Læringsrelationen kompli- ceres af, at både læreren og elever forsøger på at komme overens med den uro, som læringskravene vækker. Begge parter bliver i disse forsøg både objekter og subjekter for hinandens ønsker og håb via projektion og projektiv identifikation.

Fra elevens side kan projektionen give sig udslag i ønsket om henholdsvis frygten for læreren som den autoritetsfulde alvidende, som den dominerende eller som den trøstende og varmende (Salzberger-Wittenberg 1999). De ubevidste ønsker fra læreren mod eleven vil det ofte være reciprokke, nemlig ønsket om at kunne beherske situationen (eller frygten for ikke at kunne) gennem omsorgsmæssig, magtmæssig eller karismatisk forførende kontrol. Optræder ønsket hos den ene rettet mod den anden, vil der være en tendens til, at den tilsvarende følelse via projektiv identifikation

vil vækkes hos den anden i en komplementerende udgave. Denne fælles resonans vil umiddelbart forekomme angstlættende, men efterhånden vil de fantasier, der opstår omkring følelserne, blokere for en mere fleksibel perception af realiteten: Projektionerne vil gensidigt positionere parterne og søge at fastholde dem i roller, der for det første i højere grad er udtryk for fantasiens ønsker end realitetens opgave. For det anden modvirker disse gensidige positioneringer – hvad enten relationen fortrinsvis baserer sig på tiltrækningsprojektioner eller frastødningsprojektion – den selvstændiggørelse af eleven, der er en del af især et moderne læringsmål. I fald positioneringen betyder, at læreren på den måde så at sige forføres til at træde tilbage fra sin formelle opgave, bliver realitetskravene på længere sigt så meget desto mere truende – hvorved risikoen for en ond cirkel er til stede. Her er givetvis et klart bud på læreres oplevelse af overbebyrdethed.

Er læreren imidlertid i stand til at fungere roligt spejlende (dvs. uden at indgå i den projektive identifikation), er forudsætning til stede for en anden erfaring – nemlig, at elevens (og ens egen) uro ved mødet er til at udholde og måske ikke så skræmmende endda. Her er vi ved håndteringen af overføringen: Lærers evne til rolig spejling er forudsætningen for, om det med Winnicots ord lykkes den angste at være skræmt i den andens nærvær (Winnicot 1958).

Om læreren er i stand til at fungere spejlende, afhænger ikke kun af lærersubjektiviteten – dvs. om vedkommende selv er i stand til at håndterer egne ambivalenser med tilstrækkelig ro – skønt det ofte fremstilles sådan. Det afhænger også af de angstlættende foranstaltninger, som læreren omgiver sig med – hvilket refererer tilbage til de øvrige aspekter af læringsrummet, nemlig spørgsmålet om den tilstrækkelige vidensbase og evnen til at rammesætte².

Specielt det sidste punkt om rammesætningen knytter an til sammenhængen mellem socialt organiseret forsvar og struktur: Det er spørgsmålet om, hvorvidt læreren (og i videre forstand skolen) er i stand til med strukturelle greb at etablere en bufferzone, der kan sikre transparens om læringskravene, at så de virker

begge veje: Mod eleven, så de ikke forekommer eleven kaotiske og tilfældige, og mod læreren, sådan at de giver læreren den fornødne ro til, at han eller hun er i stand til at holde hovedet koldt og adskille sin formelle eller målrationelle rolle fra det subjektive positioneringspres, der ligger i elevprojektionen.

Undervisningens koreografi som socialt organiseret forsvar

Hirschhorn nævner ritualisering som det mest stabile og eksterernaliserede forsvar mod arbejdsrelateret angst. Ritualet får sit eget liv og etablerer sig som en given ting – usynligt for den, der er tilpasset stedet, og meningsfuldt at tilegne sig, fordi det tilsyneladende er alment anerkendt i den pågældende kultur. Man kan vende Menzies-Lyths analyse en smule og se det socialt organiserede forsvar som en nødvendig ingrediens i håndteringen af en dagligdag – et perspektiv, der forekommer mere og mere meningsfuldt, efterhånden som dynamisering af arbejdsliv generelt tiltager.

Lærerens undervisning kan da ses en særlig koreografi – en strøm af rutiner, der repræsenterer lærerens erfaring af, hvad der kan lade sig gennemføre under de givne omstændigheder, så han eller hun oplever sin opgave tilstrækkeligt løst. Som sådan kan læreres praksis ses som en subjektiv bemestringsstrategi, et kompromis mellem lærersubjektiviteten, den faglige opgave og elevernes håb og frygt rettet mod ham eller hende: Den levede praksis er på én gang udtryk for en faglighed, tilstedeværende elever og en lærersubjektivitet i deres respektive roller. Dette kompromis får karakter af ritual, når det tilfører situationen genkendelighed for samtlige aktører. Ved ritualdannelsen bliver situationen tilpas depersonaliseret. Det er ikke en alt for sårbar relationen mellem nogle mennesker, men mellem en lærer og nogle elever om 'et fælles tredje'. Derved afdæmpes de projektive og rolleforførende pres³.

I en forståelsesramme, der dog ikke inddrager det psykodynamiske niveau, udtrykkes det sådan:

Teachers have well-established practices for conducting life in their classrooms which allow the business of the class to be done,

which says something about who the teacher is and about the significance of what is done. Routines embody meaning. They express things. (Olson 1992: 26)

Rutiner – her forstået ganske konkret som elementer i lærerens undervisningskoreografi – dæmper uroen, fordi de udtrykker en erfaring om gennemførlighed og noget meningsfuldt for lærerpersonen og -rollen. I et sådant psykodynamisk perspektiv vil man kunne tilføje, at som ritual modvirker rutinen impulserne til at træde tilbage fra rollekravene. Prisen er – som det gælder for socialt organiseret forsvar – en vis depersonalisering: Rutinen (ritualet) skydes så at sige ind som buffer mellem (lærer-) subjektiviteten og (lærer-)rollen.

Derved bliver det også forståeligt, hvorfor reformens forandringspres opleves så belastende. Det karakteristiske ved 2005-reformen er jo, at reformpresset rækker helt ind i kerneprocessens former, dvs. omfatter lærerens individuelle koreografi. Det betyder, at rutinens funktion som led i det socialt organiserede forsvar kun delvis fungerer.

Her er vi ved forandringens paradoks: Hvis rutinen (som ritual) er en del af den subjektive bemestringsstrategi, der gør det muligt at håndtere arbejdets uro, så er det jo samtidig en del af forudsætningen for at udholde organisationsforandringens særlige pres (Krantz 2006). Men når nu forandringspresset orienterer sig netop mod rutinen, æder det så at sige af selve hovedstolen.

Forandringspres og socialt organiseret forsvar i organisationen – struktur som *buffering*

Det er i forbindelse med den øgede angst og uro, at det strukturelle aspekt, som vi her beskæftiger os med, igen får interesse.

Den psykodynamiske tradition har været kritisk over for de virkninger, der opstår ved blot og bar strukturel udbygning som håndtering af arbejdets pres – med god grund, jf. Menzies-Lyths analyse. Interessen har været at påvise, hvordan den for-

melle struktur så at sige blev et stillads for et projiceret forsvar. Menziehs-Lyth viser, hvordan særligt udbyggede rutiner og bureaukratiske lagdelinger på det pågældende hospital ganske vist udgør en psykodynamisk buffer i relation til urovækkende arbejde, men samtidig forhindrer en levende kontakt med de syge og derved også borttager den belønning, der er forbundet med de professionelle veludførte arbejde. Der har været en tendens til at pege på nødvendigheden af i stedet at udvikle de arbejdendes evne til at rumme den angst, som er forbundet med opgaveløsningen, frem for at se på strukturens evne til f.eks. at fungere om buffer for fragmenterende pres⁴. For så vidt har den psykodynamiske organisationspsykologiske tradition i midten af 1900-tallet været et barn af sin tid med dens kritik af de uintenderede effekter af bureaukratisering.

Problemstillingen har senere været diskuteret af bl.a. Hirschhorn (Hirschhorn 1997 og 2000). Omkring årtusindskiftet forekommer problemstillingen ikke helt så entydig. Nye organisationstyper har betydet langt mere flydende grænser og stillet krav til de arbejdendes fleksibilitet i en udstrækning, der gør, at dobbeltheden i disse nye krav lettere kan iagttages: På den ene side giver fladere strukturer og mindre markerede rollegrænser større muligheder for udfoldelse af individuelle potentialer. På den anden side betyder det, at arbejdet i sin ny grænseløshed bliver mere risikofyldt: Hvor holder den opgave op, som man er autoriseret til, hvor starter en andens ansvar, hvornår er opgaven i givet fald løst? Den autoritet, der ligger i den formelle struktur (den formelle bemyndigelse), aftager dermed i styrke. Det betyder at individet i højere grad er henvist til 'autoritet indefra' – 'personlig karisma' osv., eller 'autoritet nedefra', der i arbejdssammenhæng har mere diffuse kriterier⁵. Derved øges den subjektive belastning – hvad blandt andet nyere stressforskning synes at underbygge er tilfældet.

Det er synspunktet i denne fremstilling, at det i dag igen er blevet vigtigt at minde om den formelle strukturs faktisk aflastende funktion – blandt andet forstået ud fra det psykodynamiske perspektiv. Perspektivet henleder opmærksomheden på, at betragningen ikke mindst gælder, når det aktuelle udviklingspres

angår kerneprocessernes rutiner, og når disse kerneprocesser er forbundet med *human processing*, hvor opgaver så at sige i sig selv trækker i retning af det uafgrænselige og det altid kritiserbare (jf. også den tidligere diskussion om opgavens art s. 56f.). Det foregående afsnit påviste, hvordan disse processers rutiner kunne ses som ritualer i et forsvar, der fungerer som buffer mod fristelser for at træde tilbage fra rollens grænser. Når rutinerne skal omformes er det forventeligt, at den indre uro, ritualerne opsugede, frisættes. Man må forestille sig, at arbejdes der samtidig i en organisationsstruktur af mere flydende og organisk end fast og bureaukratisk præg, lægges den usikkerhed, der hidrører fra den organiske strukturs svagt markerede grænser oveni⁶.

Man må således ikke undervurdere, at den 'autoritet fra oven', der tildeles via den formelle struktur, kan aflaste blandt andet ved at gøre det muligt i et vist omfang at skelne personen fra rollen – at 'løfte konflikterne ud af det personlige', så at sige. Den samme virkning kan afgrænsende opgavebeskrivelser have – den formelle konsolidering, der sker herved, kan bidrage til at sætte grænser for det grænseløse arbejde. Skønt formaliseringen ikke nødvendigvis har *buffering*-virkning, gør dynamiseringspresset på institutionerne alligevel nøje overvejelser over organisationens struktur opportune.

På den anden side vil kraftigt formaliseret struktur sætte grænser for fleksibilitet og kreativitet. Den vil understøtte rutinisering af såvel de mere organisatoriske processer som – i anden omgang – de processer, der udspiller sig i relation til i hvert fald de organisatorisk set mere komplicerede undervisningstilrettelæggelser. Stram struktur vil kunne understøtte udviklingen af organisatoriske ritualer i et omfang, der kan borttage den lystbetonede del af udfordringen i arbejdet og ligefrem gå ud over ydelsens kvalitet. Menzies-Lyth påviste, hvordan det gik ud over medarbejdermotivation og kunne sætte ny onde cirkler i gang. Strukturens *buffering*-funktion vil i et sådant tilfælde have en tendens til at skærme institutionen af i et omfang, der virker deprofessionaliserende, og som endvidere kun i ringe grad lever op til de strategiske udfordringer, der stilles af reformerne.

Så, alt i alt: I bedste fald kan en velovervejet og transparent struktur gøre det muligt at 'holde hovederne så tilpas kolde', at man kan være roligt nærværende også under øget omstillingspres. I værste fald kan strukturdesignet forværre angsten. Det kan den gøre ved at være for åben over forandringspressene, for lidt orienteret mod den *buffering*-funktion, der ligger i de markerede grænser. Det vil øge belastningen fra de fragmenterende tendenser i forandringspresset.

Den flade model trækker åbenlyst i retning af *buffering*, men indeholder som tidligere nævnt en iboende trussel om ikke at slå til i mødet med moderniseringens udviklingspres, der netop problematiserer den domæneadskillelse, der er essentiel i modellen (jf. s. 99).

Den rebureaukratiserede model gør det samme. *Bufferings* ulemper søges dog i den konkrete udgave, der er afbildet i figuren (s. 106) modvirket ved de mange fora, der dukker op i den differentierede struktur. I en belastningsvinkel har denne model en del at tilbyde – i det mindste i perioder, hvor udviklingspresset medfører højt regressionstryk på institutionen. Dens iboende trussel er selvfølgelig, at det differentierede skellet kan byde sig til som vedhæftningsmulighed for øget socialt organiseret forsvar, for deprofessionalisering mv.

Ledelse via midten-modellen er således en langt mere *bridging*-præget struktur. Her er tale om strukturer, der tillader mere flydende grænser, men som samtidig ikke tilbyder sig som understøttelse af de 'fikseringer', et socialt organiseret forsvar udgør. Ud over det læringspres, lærerne er udsat for i forbindelse med indholdsreformen, så vi i analysen også en intention om en parallel organisationslæring – en optræning af organisationens medlemmer til at tolerere større usikkerhed. I et belastningsperspektiv er der her tale om en relativt udsat model.

I 'virkelighedens organisationsstrukturer' – og ikke i de analytiske abstraheringer, der ligger i denne fremstillings rekonstruktion af dem ud fra rektors organisationsforestillinger – vil man finde et miks af *buffering*- og *bridging*-fungerende mekanismer, både som formelle dele af organisationsstrukturen og som informelt

praktiserede. Det karakteriserer de fleste institutioner, at den organisatoriske praksis er mere løstkoblet end dens plan giver udtryk for – og det er som sagt et fænomen, der især karakteriserer fagprofessionelle organisationer og som ofte bibringer dem en effektivitet, som en stramtkoblet version ikke ville kunne hamle op med (jf. s. 63). Men det eliminerer ikke den ledelsesmæssige udfordring, som består i opgaven med den vanskelige balance mellem *bridging* og *buffering* – med det formål at opretholde en tilstrækkelig »'osmotic' boundary-keeping function« (Obholzer 2006).

	Flade model	Rebureaukratiserede	Ledelse via midten
Perspektiv på struktur	Instrumentel og repræsentativ – domæneopdelt	Instrumentel	Hybrid
Grundlæggende intention	Kontinuitet	Forandring: Funktionalitet	Forandring: Læring
Risiko strategisk set	Underløben af delegeringen – »taktisk uvejr«	Strategisk tunnelsyn	Overbelastning
Risiko mht. professionens praksisbårne værdier	Professionel forskansning	Afgivelse af professionelt råderum	Glemsel

Fig. 5. Model, forandringsintention og risiko. Modellen opstiller – principielt og hårdttrukket – de forskellige modellens risici som en følge af den grundlæggende forandringsintention. Den flade models »taktiske uvejr« opstår som følge af risikoen for, at den skarpe domæneopdeling ikke holder i længden. Den sammenkobling af indholdsmæssige og økonomiske styringstiltag, som reformerne repræsenterer, kan betyde, at selvbestemmelsen med hensyn til det pædagogiske indholdsmæssige, som modellen lægger op til, ikke lader sig praktisere. Den rebureaukratiserede models fokus på klarhed og funktionalitet kan – strategisk set – betyde tunnelsyn (mangel på fantasi hvad innovative alternativer angår), og de klare formelle roller og relationer kan betyde afgivelse af professionelt råderum. Hvad ledelse fra midtenmodellen angår, er der en tendens til at overse, at læringsintention også betyder en kraftig åbning af systemets grænser, der kan betyde overbelastning – ligesom et bestandig fokus på læring kan betyde mangel på konsolideringslæring (jf. s. 115) eller facilitere glemsel (jf. s. 127). Hvor stor risikoen er, afhænger imidlertid af så meget andet – først og fremmest af, hvorvidt der sideløbende med rektors forandringsintentioner eksisterer sideløbende og kompenserende uformelle praksisser. Modellen skal derfor alene udpege særlige opmærksomhedspunkter.

Noter

1. På beskrivelsesniveau er der en tydelig parallel mellem institutionel teoris forståelse af institutionalisering og dette ritualiseringsbegreb. I den institutionelle teori forstås institutionalisering dog ud fra en internaliseringstilgang og anvendes vel først og fremmest i feltet mellem et meso- og makroteoretisk niveau (organisation og omverden), hvor psykodynamisk teori vil se det i en dialektik mellem et intrapsykisk og interpsykisk niveau og – for det meste – i feltet mellem mikroniveau og mesoniveau (individ, gruppe og organisation).
2. Blandt andet Thomas Ziehe har pointeret, at en analyse, der begrænser sig til læringsrummet (som i dette tilfælde) er utilstrækkelig. Ziehe ser dette indlejret i et større, samfundskulturelt perspektiv, som dog i denne sammenhæng vil føre for vidt (Ziede og Stubenrauch 1983, Ziehe 1989).
3. En nøjere redegørelse for denne argumentation og den psykoanalytiske teori, den hviler på, findes i Raae 2005, kap. 4.
4. Tendensen til, at den psykodynamiske tilgang fokuserer på det invaliderende i forsvarsdannelsen, har muligvis med det forhold at gøre, at teorien i vid udstrækning er blevet udviklet som led i konsulentvirksomhed i nødlidende virksomheder. Det kan føre til, at dette forsvars funktionelle aspekter til en vis grad overses.
5. Det er f.eks. slående, hvordan ledelseslitteratur omkring årtusindskiftet omtaler den karismatiske leder som fremtidens ledertype – se f.eks. Klausen 2001 b.
6. Her skal tilføjes, at 2005-reformen på dette punkt er dobbeltvirkende. Det er den ved at virke opblødende på to fronter – dels på de processer, der er knyttet til lærer-elevrelationen i undervisningen (lærerrollens udvidelse, se f.eks. Beck e.a. 2007), dels på dem, der er tilknyttet organisationen af dem (mere eller mindre selvstyrende lærerteam). Projektorganiseret undervisning angår jo eksempelvis først og fremmest undervisningen, men i det omfang den er problem- og ikke fagorienteret, trækker den lige såvel på ny og mere komplicerede lærerorganiseringer. Endelig viser denne undersøgelse, at i hvert fald en af modellerne trækker i retning af mere flydende grænser (jf. kap. 6).

8. Rektor tænker organisation

Denne fremstilling beskæftiger sig med rektors organisationsforestilling i en tid, hvor gymnasiet er under stort forandringspres. Den har undersøgt, med hvilke organisationsstrukturer, rektor vil møde en forandret omverden efter den dobbelte reform i 2005 og 2007.

De otte almene gymnasier, der indgik i undersøgelsen, udgør otte forskellige bud. Alligevel er det muligt at rekonstruere tre overordnede positioner blandt de interviewede ledere, som hver især repræsenterer, hvad de pågældende anser for at være de væsentligste udfordringer, som deres organisationsstruktur burde matche. Én model repræsenterer på en række punkter en videreførelse af det traditionelle professionsorganisations flade struktur. En anden repræsenterer en rebureaukratisering af den flade professionsorganisation. En tredje model udgør en slags hybrid, hvor det kendetegnende er den kompetence, der uddelegeredes til råd og udvalg, samtidig med, at ledelsesaktiviteten i disse fora er høj.

Fælles for dem er, at man anser en lille og klarere strategisk defineret ledelse som uomgængelig. På det punkt afspejler organisationsforestillingerne en afgørende ændring i den normativitet, der omgiver gymnasierne – en ændring, som analysen af det dobbelte reformkompleks ekspliciterer: Med studieretningsgymnasiets mulighed for lokal profilering af institutionen, med de nye styringsdokumenters tydeliggørelse af rektors bemyndigelse og

ansvar samt med overgangen til statsligt selveje og aktivitetsafhængig finansiering (taxameterprincippet) øges det strategiske pres på institutionen. Dette aktualiserer tydeligvis spørgsmålet om organisationens styrbarhed.

På dette punkt tilnærmer rektorerne sig med deres valg tendenser, der udpeges af den mere handlingsorienterede, rationelle organisationsteoretiske tradition og dens instrumentelle perspektiv på organisationers struktur.

Samtidig viser analysen klare afvigelser fra sådanne generelle organisationsopskrifter. De forskellige organisationsdesign demonstrerer på en række punkter en anden opmærksomhed, en erkendt eller uerkendt fornemmelse for denne type institutioners særlighed som professionsorganisationer. Denne særlighed har den teoretiske analyse ekspliciteret som behovet for professionel mening i henseende til faglig-undervisningsmæssige værdier, hvilket 'kalder på' et alternativt perspektiv på organisation, det repræsentative perspektiv.

Analysen viser, at spændingsfeltet mellem det instrumentelle perspektiv og det repræsentative skærpes i den aktuelle situation. Skærpelsen sker dels som følge af de nye styringsintentioner, der som noget nyt i gymnasiets historie rækker helt ind i kerneydelsens procesformer, dels som følge af de mange processer, den dobbelte reform igangsætter på én gang (både undervisningsmæssige og organisatoriske), dels som følge af de divergerende diskurser iboende reformen, der udpeger forskellige horisonter for forandringer. Det er i dette spændingsfelt, de forskellige positioner og modeller søges forstået og diskuteret.

Midt i forskelligheden synes analysen imidlertid at vise endnu et fælles træk. Analysen af empirien viser, at til trods for presset på organisationens styrbarhed, som tydeligt reflekteres i de forskellige organisationsforestillinger i form af instrumentelle træk, så opererede modellerne tillige med mere eller mindre udtalte træk også fra det repræsentative perspektiv. Analytisk set er de to perspektiver modsatrettede, men de konkrete modeller viser, hvordan de alligevel indgik i de pågældende rektors forestillinger om den bedste organisationsstruktur. I den teoretiske

analyse forstås dette resultat som ledernes måde at reflektere den professionelle organisations særlighed på – nødvendigheden af at anerkende betydningen såvel den fornuft, der knytter sig til det administrative og driftsmæssige domæne som den fornuft, der knytter sig til den professionelt faglige. På dette punkt adskiller de tre positioner sig dog – alt efter, hvorvidt de som (den ene yderlighed) vælger at separere de to former for fornuft eller de (som den anden yderlighed) mere eller mindre bevidst intenderet søger at føre dem sammen i en eksplorativ diskussion, som såvel ledere som fagprofessionelle deltager i.

Diskussionen af de tre modeller foretages i forhold til tre parametre, der synes nærværende i de ledelsesmæssige og interntstrategiske overvejelser, som rektorerne gør sig – nemlig organisationen i relation til styrbarhed og organisatorisk helhed (dekobling), i relation til de medarbejder- og lederrolle, som ibor de forskellige forestillinger, samt endelig i relation til strukturens afskærmende eller indslusende rolle i forhold til forandringspres og dermed deres betydning for af- eller belastning af organisationen.

Analysen viser, at *den flade model* især satser på kontinuiteten – at trække så meget fra den gamle verden med over i den ny, som rektor udtrykker de. Den viser også, at den forøgelse af det strategiske råderum, rektor alligevel finder nødvendig for at kunne honorere de ny krav om styrbarhed, etableres ved et forsøg på separation af det administrativt-driftsmæssige og det professionelle domænes 'fornuft'. Analysen redegør dog for, at en sådan adskillelse over tid vil være vanskelig at praktisere skarpt og klart under de moderniserede vilkår.

Rektors organisationsforestilling refererer dermed til de leder- og medarbejderbilleder, der fortrinsvis knytter sig til 'det indrestyrede gymnasium', dvs. til det blik på gymnasiet, hvor det især er de interne faktorer (fag og faglighed og dannelse), der iagttages. Medarbejderne ses fra denne position som fagligt suveræne og dannelsesforbilleder, lederen som den taktiske leder eller som primus inter pares. I spørgsmålet om be- og aflastning af organisationens 'kernearbejdere' ser rektor det som

sin opgave at prioritere strukturens aflastende muligheder, for derved at give lærerne bedste muligheder for at gøre det, de er bedst til – at undervise.

Analysen viser endvidere, hvordan rektor tænker *den re-bureaukratiserede model* som en ny struktur, der skal møde det forandrede omverdenspres. Her er det et instrumentelt syn på organisationsstruktur, der dominerer, og perspektivets differentiering og koordination er tænkt sammen netop med henblik på at gøre skoleinstitutionen mere styrbar og kalkulerbar. Den kraftigere brug af vertikale koordinationselementer – f.eks. den kraftigere formalisering og differentiering af autoritet – sætter dog for alvor forhold vedrørende det professionelle råderum til forhandling og indebærer en deprofessionaliseringsrisiko for lærerne, fordi beslutningsmyndighed føres over til ny roller og lag i organisationen, væk fra den enkelte den enkelte professionelle og dennes relation til eleverne.

Hvad angår positionens iboende medarbejder- og lederforestilling er det aspekt i fokus, der vedrører medarbejderen som loyal udfører af den politisk pålagte opgave – principielt set og hårdt optrukket. Strukturen indeholder dog en række aflastende træk. Således vil den højere grad af differentiering og formalisering alt andet lige betyde, at rollegrænser og relationer tydeliggøres og intern usikkerhed minimeres – organisationsstrukturens evne til *buffering*. Samtidig viser analysen af de konkrete modeller imidlertid, hvordan det repræsentative perspektiv på organisationer samtidig søges integreret i og med etablering af nye (formaliserede) fora for den kollegiale diskussion. Det er i disse nye råd og udvalg, forhandlingen af mening især er tænkt at udspille sig.

Endelig rekonstruerer analysen på baggrund af undersøgelsen sample modellen *ledelse via midten*. Denne model er karakteristisk ved udpræget delegering af myndighed til råd og udvalg med deltagelse af både ledere og lærere. Modellen er udtryk for organisationsforestillinger, hvor de konkurrerende domæners fornuft trækkes tæt sammen i diskussion hen over den traditionelle dekoblingslinje i fagprofessionelle organisationer mellem ledere og lærere. Modellen er klart mindre styrbar, hvad empirien også

antyder at lederne oplever, men synes for rektorerne at rumme perspektiver i retning af øget strategisk kapacitet og læring, idet medarbejderne her mere direkte indgår i strategiske overvejelser. De implicitte medarbejder- og lederbilleder bliver læreren som innovativ organisationsmedarbejder og lederen som den strategiske leder (igen principielt og hårdttrukket). Denne model søger især at åbne organisationen for den øgede omverdensdynamisering (*bridging*), men dens svage side er strukturens ringe evne til at aflaste presset fra usikkerheden.

Analysens perspektiv er ikke handlingsanvisende i betydningen udpegning af *best practice*. Det er denne fremstillings synspunkt, at et resultat i form af *best practice* ikke vil være hverken troværdigt eller pålideligt – dertil er de kriterier og parametre, der måtte indgå, alt for differentierede. De forskellige modeller, analysen rekonstruerer, er som sagt *rektors forestilling om best practice i henseende til strukturdesign som instrument for håndtering af forandringspresset*. Disse organisationsforestillinger afspejler en viden om den enkelte organisation, der til tider kan sammenlignes med ekspertens intuition – sjældent eksplicit udfoldet, men ofte indirekte udtrykt i den ledelsespraksis, som rektors fortælling vidner om. Betragtninger vedrørende karakteren af omverdensforandringer og vedrørende den enkelte skoles særlige betingelser indgik såvel udfoldet som udfoldet i interviewene som begrundelser for de strukturændringer, rektor har foretaget. Gennemgående var imidlertid en beslutningsbaggrund nærværende, der eksplicit eller implicit omhandlede organisationens sammenhængskraft – og som bevidst eller ubevidst vurderede ud fra risikoen for dekobling langs den immanente dekoblingslinje mellem den administrative og driftsmæssige fornufts domæne og den professionelt faglige. Ofte kunne iagttages, hvordan rektors praksis kompenserede for utilsigtede, men logiske følger af rektors besluttede model. Den praksis, interviewene i deres helhed beretter om, er således ofte langt mere facetteret og sammensat end rektors model for sin organisation udtrykker (og end denne analyses kategorisering af den) – den rummer en ofte 'tavs viden' om institutionen, som kompenserer for modellens svagheder.

Dette kræver et par ord om, at hvad der så er undersøgelsens perspektiv.

Fremstillingens teoretiske analyse fremstiller, hvordan reformer kan ses som destabiliseringer af eksisterende rutiner. Det udløser usikkerhed. Det særlige ved den dobbelte reform er, at det forandringspres, som de almene gymnasier er underkastet, endog ikke er entydigt, idet det indeholder konkurrerende, hinanden tendentielt modsigende organisationsforestillinger. Derfor virker den sandsynligvis mere destabiliserende end reformer normalt. I teori om organisation og ledelse er det velbeskrevet, at usikkerhed igangsætter afsøgninger af løsninger og bevirker at opskrifter på organisation hurtigt adopteres som lovende løsninger. Rektors incitament til at søge sådanne opskrifter er så meget desto større.

Men det er ligeledes et velbeskrevet, at lige så ofte, som den enkelte opskrift synes at være en lovende løsning på en systemfejl, lige så ofte er den selv en del af et nyt problem. Stringent – man kunne også sige rigid og kritikløs – overtagelse af opskrifter vil derfor ofte være mere ondt end godt. Eneste trøst her er, at det i realiteten ofte viser sig, at en adopteret opskrift kommer til at indgå i en langt mere inkrementel forandringsproces end intenderet – blandt andet fordi ledes tavse viden eller adfærdsmæssige taget-for-givethed, om man vil, kompenserer for de værste af opskriftens følger.

Denne fremstillings intentioner er derfor – snarere end at anbefale en bestemt *best practice* – at lægger op til kritisk diskussion af de forskellige modeller. Perspektivet er med andre ord at bidrage til organisationsmodellers kritiserbarhed. I fremstillingen er en sådan blevet gennemført over parametrene styrbarhed og sammenhæng, leder- og medarbejderforestillinger og organisationsbelastning. I stedet for *den rigtige model* handler det om den model, der trods sine erkendte svagheder her og nu er *tilstrækkeligt anvendelig* på baggrund af den øgede omverdenskompleksitet. Formålet med fremstillingen er at bidrage til en sådan løbende nuancerende kritik og selvkritik.

Litteratur

- Antonsen, M. & T.B. Jørgensen (1999): Den offentlige kontekst: Begreber og modeller, i: T. Jørgensen & P. Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Bakka, J. F. & E. Fivelsdal (2000): *Organisationsteori. Struktur, kultur og processer*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Beck, S., Frode Frederiksen, Michael Paulsen og Lilli Zeuner (2007): *Lærerroller i praksis. Anden delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen*. Gymnasiepædagogik 64. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Berger, P. L. & T. Luckmann (1976): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Bion, W. (1993): *Erfaringer i grupper og andre artikler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Boje, J. (2008): Professionalisering i gymnasiet – mellem kreativitet og instrumentalisering, i: K. Hjort (red.): *Gymnasireform 2005 – Professionalisering af ledelse, lærere og elever?* Gymnasiepædagogik 66. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Boje, J., L. Larsen, K. Hjort & P.H. Raae: *Ledelse på dagsordenen, i Gymnasieskolen* nr. 11, 8.6.06.
- Bolman, L.G. & T.E. Deal (2003): *Reframing Organizations. Artistry, Choice or Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borum, F. (1995): *Strategier for organisationsændringer*. Frederiksberg: Handelshøjskolens Forlag.

- Brunsson, N. (1986): *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. Avon, England: Bath Press.
- Brunsson, N. & J. Olsen (1990): *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsons.
- Burns, T. & G. Stalker (1966): *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Bush, T & D. Middlewood (2005): *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications Limited.
- Campbell, J.L. & O.K. Pedersen (2001): The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis, i: J.L. Campbell & O.K. Pedersen (red.): *The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Coren, A. (1997): *A Psychodynamic Approach to Education*. London: Sheldon Press.
- Dahler-Larsen, P. (1998): *Den rituelle refleksion. Om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2001): Organisationalisering af evaluering, i: P. Dahler-Larsen & H.K. Kroghstrup, red.: *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dolin, J., E. Laursen, P.H. Raae & U. Senger (2005): *Udviklingsprojekter som læringsrum. Potentialer og barrierer for skoleudvikling i det almene gymnasium*. Gymnasiepædagogik 54. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense.
- Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (2006) http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/Aktuel_forskning.
- Enderud, H. (1976): *Beslutninger i organisationer*. København, Fremad 1976.
- Ellström, P.-E. (2004): Reproductivt og utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet, i: P.-E. Ellström & G. Hultman (red.): *Lärande och förändringar i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fidler, B. (1997): *School Leadership: Some Key Ideas*, i: *School Leadership and Management*, 17.
- Fiske, E.B. & H.F. Ladd (2000): *When Schools Compete. A Cautionary Tale*. Washington D.C.: Brookings Institutions Press.
- French, R.B. (1997): *The Teacher as Container of Axiety: Psychoanalysis and the Role of Teacher*. *Journal of Management of Education*, Vol. 21 No. 4, November. Sage Publications.
- Frederiksen, F., P. Kaspersen & L.B. Wiese (2006): *Evaluering af samarbejdsformer og fagligt samspil efter gymnasireformen*, i: Gymnasiepæ-

- dagogik 56. Institut for Pædagogik, Filosofi og Religionsstudier, SDU, Odense.
- Freidson, E. (1986): *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Gagliardi, P. (1986): The Creation and Change of Organizational Cultures: A Conceptual Framework. I: *Organization Studies* Vol. 7-2.
- Gleerup, J. & F. Wiedemann (2001): *De ungdomsgymnasiale læringskulturer – udfordringer under krydspres*. Gymnasiepædagogik nr. 18. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Hall, P.A. & R.C.R. Taylor (1996): *Political Science and the Three New Institutionalisms, i: Political Studies*.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Ad Notam.
- Harmon, M., & R. Mayer (1986): *Organization Theory for Public Administration*, Glenview. Illinois & London: Scott Foresman and Company.
- Heffron, F. (1989): *Organization Theory and Public Organizations. The Political Connection*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hirschhorn, L. (1997): *Reworking Authority: Leading and Following in the Post-Modern Organization*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Hirschhorn, L. (2000): *The Workplace Within. Psychodynamics of Organizational Life*. Cambridge, Massachusetts, London, England: MIT Press.
- Hjort, K. (2002): *Modernisering af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (u.å): *Kultur som ledelsesredskab – en casebaseret kritik. Eller: »Er vi ved at blive vanvittige alle sammen?«* Ikke-publiceret papir.
- Haarder, B. (1988): *Perestrojka i uddannelsessystemet, i: Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse* 8. København: Undervisningsministeriet.
- Jeppesen, Hans Jeppe (1995): Er Human Resource Management et tveægget sværd ud fra en arbejdsmiljøperspektiv? i: F. Bévort, P.E. Jensen & A. Prahl: *Engagement i arbejdet. Involvering i organisationer*. Handelshøjskolens Forlag, Århus.
- Jespersen, P.K. (1996): *Bureaukratiet – magt og effektivitet*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Jørgensen, T. B. & P. Melander (red., 1999): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*. København: Jurist- og økonomforbundets Forlag.

- Jørgensen, T.B. (1999): Politik og produktion, i: T.B. Jørgensen & P. Melander (red.): *Livet i offentlige organisationer. Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Klausen, K.K. (2001a): *Offentlig Organisation, Strategi og Ledelse*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Klausen, K.K. (2001b): *Skulle det være noget særligt? – organisation og ledelse i det offentlige*. København: Børsens Forlag A/S.
- Klein, M. (1955): On Identification, i: M. Klein, P. Heimann & R. E. Money-Kyrle: *New Directions in Psycho-Analysis. The Significance of Infant Conflict in the Pattern of Adult Behaviour*. London: Tavistock Publications Limited.
- Krantz, J. (2006): Dilemmas of Organizational Change: A Systems Psychodynamic Perspective, i: L. Gould, L.F. Stapley & M. Stein (red.): *The Systems of Psychodynamics of Organizations*. London: Karnac.
- Laursen, P. F., L. Moos, H. Salling Olesen & K. Weber (2005): *Professionalisering – en grundbog*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Lindblom, C.E. (1959): *The Science of »Muddling Through«*, *Public Administration Review*, 19, 1959.
- Lindensjö, B. & U.P. Lundgren (2005): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lipsky, M. (1980): *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lortie, D.C. (2002): *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Luggin, R. (2005): Storgruppen og processerne i den store gruppe, i: Heinskov, T. & S. Visholm: *Psykodynamisk organisationspsykologi. På arbejde under overfladen*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Lumby, J. (2001): *Managing Further Education. Learning Enterprise*. London: Paul Chapman Publishing.
- Main, T. (1985): Some Psychodynamics of Large Groups, i: A.D. Colman & M. H. Geller: *Group Relations Reader 2*, A. K. Rice Institute, Jupiter (US).
- March, J. (1995): *Fornuft og forandring. Ledelse i en verden beriget med uklarhed*. København: Samfundslitteratur.
- Melander, P. (2001): Økonomistyringen og organisatorisk skizofreni – om fattige sprog, løse koblinger og onde cirkler, i: E. Zeuthen Bendtsen, F. Borum, G. Erlingsdottir, K. Sahlin-Andersson: *Når*

- styringsambitioner møder praksis*: København: Handelshøjskolens Forlag.
- Menzies-Lyth, I. (1988): Det sociala systemets funktion som försvar mot ångest, i: S. Jern, S. Boalt-Boëthius, U. Hidman & B. Högberg: *Grupprelationer. En antologi om förhållandena mellan individ, grupp och organisation*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Merton, R. (1940): *Bureaucratic Structure and Personality*, i: *Social Forces*, vol. 28.
- Meyer, J.W. (1980): Levels of the Educational System and Schooling Effects, i: C.E. Bidwell & D.M. Windham: *The Analyses of Educational Productivity*. Cambridge, Mass: Ballinger Publishing Company.
- Meyer, J.W. & B.Rowan (1978): The structure of Educational Organizations, i: M.W. Meyer and Associates (red.): *Environment and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco, Washington & London: Jossey-Bass.
- Meyer, J.W. & B. Rowan (1991): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, i: W.W. Powell & P.J. DiMaggio (red.): *The new Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Miller, E. J. & A.K. Rice (1975): Systems of Organization. The Control of Task and Sentient Boundaries, i: A.D. Colman & W. H. Bexton (red.): *Group Relation Reader 1*, Washington D.C: A.K. Rice Institute.
- Mintzberg, H. (1993): *Structures in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1990): *The Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management*, i: *Strategic Management Journal* 11, Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Nielsen, H. K. (1998): Pædagogikken og det moderne demokrati, i: J. Bjerg, (red.): *Pædagogik. En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.
- Obholzer, A. (1996): Authority, Power and Leadership: Contributions from Group Relations Training, i: A. Obholzer & V. Z. Roberts (red.): *The Unconscious at Work. Individual and Organizational Stress in the Human Services*. London & New York: Routledge.
- Obholzer, A. (2006): The Leader, the Unconscious, and the Management of the Organisation, i: L. Gould, L.F. Stapley & M. Stein (red.): *The Systems of Psychodynamics of Organizations*. London: Karnac.
- Ogden, T.H. (1982): *Projektiv identifikation och psykoterapeutisk teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Olson, J. (1992): *Understanding Teaching. Beyond Expertise*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Olsen, J.P. (2005): *The institutional dynamics of the (European) University*. Working Paper: www.arena.uio.no
- Orton, D. & K.E. Weick (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization, i: *Academy of Management Review*, Vol. 15, nr. 2.
- Ouchi, W.G. (1980): *Markets, Bureaucracies, and Clans*. *Administrative Science Quarterly*, 25/1.
- Pedersen, D. (2004): Ledelsesrummet i managementstaten, i: D. Pedersen (red.): *Offentlig ledelse i managementstaten*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Pedersen, O.K. (2006a): *Den ny velfærdsstat*, i: *Dagbladet Information* 4.9.2006.
- Pedersen, O.K. (2006b): *Den institutionelle konkurrenceevne*, i: *Dagbladet Information*, 18.9.2006.
- Ramvi, E. (2007): *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Ph.D.-afhandling. Roskilde: Institut for psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Reid, W. A. (1998): *Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Raae, P.H. (2005): *Træghedens rationalitet. Gymnasiet og det forandrede forandringspres*. Ph.D.-afhandling. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Raae, P.H. (2006): Gymnasiet som organisation, i: E. Damberg, J. Dolin & G. Ingerslev (red.): *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Raae, P.H. (2007): Gymnasiereform, demokrati og styring, i: *Gymnasiereform 2005 – Professionalisering af ledelse, lærere og elever?*, Gymnasiepædagogik 66. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Raae, P.H. & M. Abrahamsen (2004): *Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne*. Nye krav, nye balancer, i: *Gymnasiepædagogik* 50. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Raae, P.H., T. S. Christensen & E. Lauridsen (2006): *Evaluering af nydannelserne på det to-årige hf*. *Gymnasiepædagogik* 58, Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

- Sabatier, P.A. (1986): What Can We Learn from Implementation Research? i: Kaufmann, Majone & Ostrom (1986): *Guidance, Control, and Evaluation in the Public Sector*.
- Salzberger Wittenberg, I, G. Williams & E. Osborne (1999): *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Karnac Books.
- Schein, E. H. (1994): *Organisationskultur og ledelse. Et dynamisk perspektiv*. København: Valmuen.
- Scott, R.W (1998): *Organizations. Rational, natural and open systems*. New Jersey: Prentice Hall.
- Stacey, R.D. (2003): *Strategic Management and Organisational Dynamics. The Challenge of Complexity*. London: Pearson Higher Education.
- Torring, J. (2005): Institutionelle teorier inden for politologi, i: K. Nielsen (red.): *Institutionel teori – en tværfaglig introduktion*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Visholm, S. (1993): *Overflade og dybde. Om projektiv identifikation og det modernes psykologi*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Winnicott, D. (1958): *Transitional Objects and Transitional Phenomena*, i: *Collected Papers: Through Paediatrics to Psycho-analysis*. New York: Basic Books.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens uddannelser*. Temahæfteserie 23. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2003): *Forslag til lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)*.
- Undervisningsministeriet (2004): *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)*, nr 1348 af 15.12.2004.
- Undervisningsministeriet (2005): *Bekendtgørelse om kvalitetsvurdering og resultatvurdering* (nr 23, 11.01.2005).
- Undervisningsministeriet (2006): *Lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.*
- Undervisningsministeriet (2005a): *Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.*
- Undervisningsministeriet (2005b): *Bekendtgøres af lov om åbenhed og gennemsigtighed*.
- Undervisningsministeriet (2007): *Bekendtgørelse om pædagogisk råd på institutioner, der udbyder almengymnasial uddannelse eller almen voksenuddannelse (bekendtgørelsen om pædagogisk råd)* BEK nr 76 af 23/01/2007.
- Weber, M. (1992): *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Norsk Gyldendal.

Wenger, E. (1998): *Communities of Practice*, Cambridge University Press.

Ziehe, T. & H. Stubenrauch (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy

Ziehe, T. (1989): *Ambivalens og mangfoldighed. Tekster om ungdom, æstetik, kultur*. København: Politisk Revy.

I serien GYMNASIEPÆDAGOGIK:	
	Lærebog 2000 • 17
	De ungdomsgymnasiale læringskulturer • 18
	Fag og pædagogik • 22
	Arkitektur og pædagogik • 23
Forskningsbaseret brug af teknologi i gymnasieundervisningen • 24	Intellektuel eller ekspert? • 25
	Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det • 26
	Almenpædagogiske problemstillinger – i senmoderne relief • 29
	Elev/student Bind 1 • 31
	Elev/student Bind 2 • 32
Demokratisk dannelse – udstødt af den pædagogiske forskning • 34	Almendannelse som ledestjerne • 38
	Fysik, fysik, fysik... • 39
	Portfolioevaluering • 40
	Læringsmiljøet i gymnasiet • 43
Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier • 45	Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium • 47
	Skagerrak. Et skolesamarbejdsprojekt • 48
	En uddannelsesreform fylder 100 år • 49
	Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne I • 50
	Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne II • 51
	Har du lavet dine lektier i dag? • 53
	Udviklingsprojekter som læringsrum • 54
	Fagdidaktik – mellem fag og didaktik • 55
	Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner • 56
	Progressionsforestillinger • 57
	Reformevalueringer 2006 • 58
Nye læringsstrategier i de gymnasiale uddannelser • 59	En ekstra chance • 60
	Læremidler i didaktisk sammenhæng • 61
Lærererfaringer med teamarbejde i gymnasierreformens første år • 62	Evaluering af arbejdsformer og fagligt samspil i stx, hhx og htx efter gymnasiereformen • 63
	Lærerroller i praksis • 64
	Historiedidaktik • 65
	Gymnasierreform 2005 • 66

En komplet liste over skriftserien kan findes på IFPR's hjemmeside, hvorfra de enkelte numre kan downloades:
www.ifpr.sdu.dk → Gymnasiepædagogik → skriftserien Gymnasiepædagogik.
 GYMNASIEPÆDAGOGIK kan rekvireres fra instituttet så længe oplag haves

