

Medarbejderindflydelse, kommunikation og roller på Gefion Gymnasium

– social- og diskursanalytiske betragtninger

Forskningsrapport udarbejdet af:
Postdoc, Ph.d., Dion Rüsselbæk Hansen

*Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 83. 2011

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 83

Oktober, 2011

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR)

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

© Dion Rüsselbæk Hansen

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Foto: Kirsten Elise Bak

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-090-5

Indhold

I: Indledning	5
Fusionsovervejelser- og konsekvenser.....	5
Projektets ærinde.....	7
Projektets perspektiv på viden.....	8
Projektets teoretiske forankring	9
Arkitektur og fysisk rum.....	10
Teknologier.....	10
Interviewundersøgelsen.....	11
Undersøgelsens opbygning	13
II: Gefion i en samtidig kontekst	15
Konkurrence.....	16
Mål og resultater	17
Skolernes nødvendige profilering	17
Placering og bygninger	18
Strategisk ledelse.....	19
III: Roller på Gefion	23
Selvledelse	23
Frihed og ufrihed	24
Administrative opgaver	24
Sammenfatning.....	28

IV: En ikke-indblandingsdiskurs og en personlighedsdiskurs	29
Grænser for medindflydelse og indblanding	29
Medinddragelse og AT	32
Relationer og blik for helheden.....	34
Personlighed og ægthed.....	35
Sammenfatning.....	37
V: Sociale forhold.....	43
Stemningen	43
Ledelsen.....	44
Håndtering af problemer	46
Inklusion og eksklusion	49
Anerkendelse og usynlighed.....	52
Sammenfatning.....	53
VI: Kommunikation	55
Styringsteknologien Lectio	55
PR-møder	57
Sammenfatning.....	58
VII: Konkluderende betragtninger.....	61
Perspektiver	63
Noter	66
Litteratur.....	68

I. Indledning

Denne forskningsrapport behandler og undersøger tre sammenhængene sagsforhold på Gefion Gymnasium. Specifikt analyseres det, hvordan personalet og ledelsen beskriver medarbejderindflydelsen og kommunikationen på Gefion. Ligeledes fokuseres på, hvordan de forskellige aktører på stedet forholder sig til deres roller på skolen. Dette med henblik på at vurdere og diskutere de mulige konsekvenser heraf.

Den 1. januar 2010 fusionerede de to traditionsrige gymnasieskoler Østre Borgerdyd Gymnasium og Metropolitanskolen og blev til Gefion Gymnasium. Det nye gymnasium har hjemme i Øster Voldgade nr. 10, 1350 København K. Fusionen udsprang af den nye situation, alle danske gymnasier siden 1. januar 2007 har været placeret i. I forbindelse med kommunalreformen overgik de tidligere amtslige kommunale uddannelsesinstitutioner til at være statslige selvejende institutioner. Det har således nu i mere end fire år været op til det enkelte gymnasium at drive en rentabel organisation og sikre, at der er nok elever, der frekventerer skolen, og at der er nok elever, der gennemfører som et led i 95 pct.- målsætningen. Begrundelsen for fusionen mellem Østre Borgerdyd Gymnasium og Metropolitanskolen skal altså findes i ønsket om at skabe en fremtidssikret organisation, der er bedre rustet til at håndtere den nuværende økonomiske situation, samtidig med at nye og mere tilsvarende lokaleindretninger ønskedes til at kunne øge klassekoefficienten, således at man ikke er for sårbar ved muligt elev-fracfald.¹

Fusionsovervejelser og – konsekvenser

Forud for denne fusionsproces har mange overvejelser gået på, hvordan og hvorledes fusionsprocessen skulle gribes an. Hvilke

værdier skulle man bevare fra de to skoler, og hvilke skulle man ikke? Hvordan skal/kan fremtidens udfordringer håndteres, både i forhold til de pædagogiske og undervisningsmæssige opgaver og i forhold til de økonomiske og administrative af slagsen?

Når to skoler med forskellige traditioner, kulturer og sociale omgangsformer skal 'smeltes' sammen til én skole, foregår det ikke gnidnings- og problemfrit. I fagbladet *Gymnasieskolen* har det været muligt fra sidelinjen at følge nogle af de spørgsmål, som er blevet stillet undervejs, og hvilke forhold det har været – og stadigvæk er – udfordrende at håndtere. Disse handlede bl.a. om, hvilket værdigrundlag skolen skulle have, hvordan studieretningerne skulle kombineres og organiseres, hvordan det tværfaglige samarbejde omkring AT skulle koordineres, hvordan den store elevdiversitet skulle gribes an, hvordan nye kommunikationsstrukturer skulle etableres, og hvordan medarbejderindflydelsen kunne sikres på en stor skole som Gefion.²

Således kan man sagt lidt anderledes – og mere overordnet – tale om, at en fusion mellem to skoler medfører både et *selvfølgelighedstab* og en *selvfølgelighedsinstallation*. For førstnævntes vedkommende sættes mange af de selvfølgeligheder, vaner, strukturer og traditioner man tidligere har ageret i forhold til ud af kraft. De *tabes* så at sige. For sidstnævntes vedkommende kan det, der før forekom naturligt og ikke kunne tænkes anderledes, siges at være til forhandling. Det kan medføre, at nye værdier kan sættes, og anderledes relationer og omgangsformer kan skabes og *installeres*. I en sådan fase sker der typisk det, at nye vidensformer, fornuftsregimer og logikker finder vej til praksis med en række konsekvenser til følge.

Man kan herudover sige, at fusionen på den *ene* side kan være en kærkommen lejlighed til at ruske op i grundlæggende vanetænkning og øge den enkeltes refleksionsniveau over sin og andres gøren og laden. Træge, kontraktraproduktive og uhensigtsmæssige måder at gøre tingene på kan problematiseres. På den *anden* side kan det give anledning til usikkerhed og ikke mindst vanskeligheder med at identificere sig som skole, fordi de instanser, man tidligere begrundede sin gøren og laden

i forhold til, nu tager sig anderledes ud – og måske ikke mere er legitime begrundelsesinstanser.

De roller og positioner, de forskellige aktører på Gefion tidligere indtog og blev placeret i, er for nogles vedkommende til genforhandling, ligesom nogle decideret er ophørt med at 'eksistere'. Denne proces kan skabe et *rum*, der opleves som en 'slagmark', hvor man skal finde sig til rette. For nogle er det alle tiders mulighed for at indtage og tilkæmpe sig positioner, som tidligere var vanskelige – sågar umulige – at erhverve sig, mens det for andre er en ubehagelig og uhåndterbar situation, som er vanskelig at finde en plads i, og som derfor medfører rodløshed følgende af en usikkerhed ift. egen rolle og tilhørsforhold samt ift. relationer til kolleger. Et eksempel på en sådan situation knytter sig til indførelsen af studieretninger, der har medført, at nogle læreres fag får en øget betydning, mens andre lærere oplever, at deres fag får mindre betydning. På den måde kan nye *grænser* sættes mellem forskellige lærere.

Projektets ærinde

I lyset af denne situation handler denne forskningsrapport som nævnt konkret om *medarbejderindflydelse, kommunikation og roller* på Gefion Gymnasium. Målet er på baggrund af kvalitative interview med ansatte på Gefion at undersøge følgende:

Hvordan beskriver rektor, TAP'ere og lærere deres rolle(r), kommunikationen og medarbejderindflydelsen på Gefion Gymnasium og med hvilke konsekvenser?

Der sættes altså fokus på, hvordan forskellige aktører beskriver deres *roller* på Gefion. Disse beskrivelser sættes i forhold til, hvordan der fra omgivelserne – såvel internt som eksternt ift. organisationen – formuleres en række krav og/eller forventninger til de forskellige roller. Samtidig er det særligt projektets hensigt at undersøge, hvordan aktørerne forholder sig til *med-*

arbejderindflydelsen og *kommunikationen* på Gefion. Herudfra dannes basis for at få problematiseret det, de forskellige aktører tematiserer.

De tre sammenhængende sociale *sagsforhold* lader sig vanskeligt forstå uafhængigt af hinanden. Fx har oplevelsen af medarbejderindflydelse stor betydning for, hvordan man ser sig selv og sin rolle i organisationen, ligesom oplevelsen af medarbejderindflydelse jo er afhængig af, hvilken former for kommunikation der gør sig gældende i organisationen.

Projektets perspektiv på viden

Når viden om de nævnte sagsforhold søges erhvervet, er det vigtigt at holde sig for øje, at viden altid er perspektivisk, hvorfor måden, hvorpå noget konceptualiseres, afhænger af det perspektiv, der anlægges, herunder de kategorier og begreber der tages i anvendelse.³ Projektet knytter sig altså ikke til en tro på, at hvad der foregår på Gefion kan afdækkes i al sin 'ædruelighed'. Mange kampe om at definere sandheden vil altid trives i en social praksis og dermed på en skole som Gefion. Det skyldes, at mange modstridende interesserer, synsvinkler og diskurser altid er i spil i en sådan praksis. Nogle på det *artikulerede* niveau og nogle på det *uartikulerede* niveau.

Trods det at divergerende diskurser altid gør sig gældende i en konkret empirisk praksis, er det ofte sådan, at nogle diskurser tilkæmper sig hegemoni. Det medfører, at nogle diskurser har større definitionsmagt end andre. Dermed installeres og etableres bestemte *selvfølgelige* måder at anskue, forstå og forholde sig til virkeligheden på. Af den grund 'naturliggøres' en række forhold, som kan være svære at problematisere, og som dermed kan hæmme nye løsninger og handlinger.⁴

På en skole som Gefion vil der *altid* på godt og ondt trives et utal af interesser, agendaer og dagsordner. Nogle af dem vil som anført ovennævnt være mere *synlige* og *dominerende* end andre.⁵ Det kan have den konsekvens, at noget optager

de forskellige aktører mere end noget andet, samtidig med at nogle måder at tale om tingene på er mere legitime end andre.⁶ Nogle ting bringes til tavshed, fordi man ellers forbryder sig mod den *sociale orden* ved at bringe dem på banen. Man kan bringe sig selv i en ufordelagtig situation ved ikke at tie om visse forhold og ved ikke at forholde sig på en bestemt måde hertil.⁷

Fx kan man på Gefion – som de efterfølgende analyser vil illustrere – se en tilbøjelighed til, at man forholder sig på nogle måder, som kan gøre, at man har svært ved at få øje på *anderledes* løsninger og muligheder.

Og selvom de forskellige aktører på Gefion aldrig forholder sig helt identisk til noget eller nogen, kan man godt forholde sig forholdsvist *ens* til noget eller nogen. Oftest *smitter* man hinanden i praksis, hvorfor man tit *gentager* mange af de samme praksisser, uden disse problematiseres og underlægges refleksion.

Projektets teoretiske forankring

Projektets diskurs- og socialanalytiske afsæt er valgt ud fra den betragtning, at analysen af de *sociale forhold* på Gefion, som projektet er rettet i mod, har brug for et vokabular, der netop har blik for – og gør det muligt at anskue og konceptualisere – de forskellige beskrivelser i et 'nyt' og 'anderledes' lys. Dette med henblik på at tilbyde andre forståelser og betragtninger. Hermed kan åbnes en flanke, der gør det muligt at få øje på *anderledes* prioriteringer og indsatser,⁸ som *kan* være til gavn for skolen og personalet.

Projektet bygger på den præmis, at de forskellige aktører på Gefion *altid* er påvirket af strukturer og diskurser, som bag om 'ryggen' på den enkelte influerer på, hvad de forholder sig til, og hvordan de gør det.⁹ Om end de forskellige aktører er med til at få forholdene på Gefion til at fremstå på en bestemt måde, er de altså *ikke* upåvirket af de diskurser, som omgiver dem.

Arkitektur og fysisk rum

Indretningen, altså måden, man organiserer sig på, er heller ikke uden betydning for det, der beskrives. De fysiske rammer kan være med til at bestemme, hvilke 'syn for sagen' der bringes på banen i dagligdagen. Selvom ansatte ganske ofte har en mening om arkitekturen på deres arbejdsplads, er det ikke alle, der er klar over, i hvor høj grad den 'direkte' kan virke formende på handlinger. Skolen som fysisk rum, *arkitekturen*, kan *regulere* handlinger ved at gøre nogle ting mulige og andre umulige. Praksis formes, tilrettelægges og gentages altså ganske ofte som følge af det, som den fysiske materialitet såvel *muliggør* som *umuliggør*. Arkitektur kan være med til at opbygge og fastholde hierarkier samt kan være med til at opdele og gruppere forskellige aktører. Den kan bidrage til at skabe såvel *nærhed* som *distance* mellem dem. Nogle arkitektoniske træk virker imødekommende og tiltrækkende, andre har den modsatte virkning.¹⁰

Måden at udsmykke, opdele og arrangere sig på kan signalere, at man fx vægter, hylder og værdsætter klassiske og traditionelle undervisnings- og læringsmæssige dyder. Eksempelvis kan et *lukket* klasserum med et kateder, en tavle samt 30 stole og borde, der peger mod tavlen, lægge op til en lærerstyret og formidlende undervisning. Andre opdelinger kan signalere det helt modsatte. Fx kan et *åbent* klasserum uden et kateder og med runde borde, hvor der kan sidde flere elever omkring, signalere, at man værdsætter mere projektorganiserede undervisningsformer med lav lærerstyring.

Opfattelsen af ens rolle afhænger altså også af den fysiske materialitet, som man skal udøve sin rolle i forhold til.

Teknologier

Herudover må ikke glemmes, at forskellige *styringsteknologier*¹¹ også eksisterer på Gefion med forskellige konsekvenser til følge. Eksempler på sådanne teknologier på skolen kan være teamsam-

arbejde, fraværsregistrering, studieplaner, undervisningsbeskrivelser, dokumentation og koordinering af arbejdsopgaver som fx AT.¹² Dertil er Lectio et godt eksempel på en konkret styringsteknologi, der benyttes i vidt omfang på Gefion Gymnasium. Lectio har – og får – som vi skal se, indflydelse på, hvad der kommunikeres, og hvordan det gøres.

Teknologier har til formål at styre personalet med henblik på selvsamme personales selv-styring.¹³ Brugen af teknologier kan som følge deraf anskues som mere eller mindre rationelle forsøg på at forme, regulere og påvirke personer, for at bestemte mål kan nås. De er dermed med til at subjektivere, dvs. skabe *bestemte* roller, som der er *bestemte* forventninger til.¹⁴ Som det hermed gerne skulle fremgå, organiseres, ordnes og kalkuleres virkeligheden og personer ved hjælp af teknologier, hvorfor teknologier altid er bærere af en række betydninger og selvfølgeligheder.

Interviewundersøgelsen

Undersøgelsen er som nævnt baseret på kvalitative interview. Der indgår tre grupper af aktører, der samlet set kan siges at udgøre personalegruppen på Gefion: Ledelsen, lærere og TAP'ere. Interviewtypen er det semistrukturerede interview.¹⁵ Således var interviewene rettet mod nogle på forhånd bestemte temaer, som søgtes afdækket. Af den grund blev aktørerne bedt om at tale om og forholde sig til forskellige forhold knyttet til disse temaer. Alligevel var opmærksomheden også rettet mod at forfølge andre væsentlige temaer, som aktørerne bragte på banen undervejs i interviewene.

Derudover har undersøgelsen ikke som typiske sociologiske studier haft til hensigt at udsige noget om sammenhængen mellem bestemte måder at tale om de forskellige temaer på i forhold til køn, faguddannelse (fag), funktion og anciennitet. Det betyder ikke, at disse forhold ikke spiller en rolle for, hvad de forskellige siger og forholder sig til. Derfor ønskedes også en

kvalitativ spredning aktørerne imellem i undersøgelsen. Begge køn er repræsenteret i undersøgelsen, ligesom aktører med forskellige funktioner er det. For lærernes vedkommende underviser de i forskellige fag med forskellig fakultetsforankring. For TAP'ernes vedkommende varetager de forskellige administrative opgaver. Hvor nogle af aktørerne kommer fra enten Østre Borgerdyd Gymnasium eller Metropolitanskolen, er andre helt nyansatte. Nogle nye i deres roller, andre med erfaringer fra tilsvarende arbejde. Der er blevet interviewet 11 personer i alt. 8 lærere, 2 TAP'ere og skolens rektor. Den skæve vægtning skal ses i forhold til antallet af lærere, TAP'ere samt ledere på Gefion.

I analysen undlades med undtagelse af rektor at henvise til konkrete personer for at sikre aktørerne en vis anonymitet. Derudover bruges i analysen udtryk som 'respondenten mener', 'nogle respondenter siger', 'andre respondenter udtaler' osv. Der skelnes altså mellem rektor og respondenter (lærere og TAP'ere). Spørgsmålene var tilrettelagt og udformet på en sådan måde, at de lagde op til, at de hver især skulle beskrive deres rolle på Gefion, og hvilke krav og forventninger de konfronteres med i dagligdagen. Herudover blev rektor og respondenterne bedt om at beskrive stemningen på Gefion samt deres indflydelse på de beslutninger, der træffes på skolen. Sidst med ikke mindst blev de også spurgt om kommunikationsstrukturen og -formen på Gefion, og hvad den enkelte kunne ønske sig anderledes i den forbindelse. Interviewene havde en varighed på 45-60 min og er efterfølgende blevet transskriberet. Interviewene er ikke transskriberet in extenso, men derimod er de kondenseret, hvorfor pauser, gentagelser mv. er udeladt.

Læse- og analysestrategien, der benyttes til at begribe respondenternes beskrivelser af temaerne *medarbejderindflydelse*, *kommunikation* og *roller* på Gefion Gymnasium, handler altså om at have blik for de forhold, der knytter sig til de ovennævnte tre præsenterede temaer/sagsforhold. Overlap temaerne imellem kan ikke undgås i analysen. Kun på analytisk vis og i fremstillingsmæssigt henseende lader en adskillelse sig i nogen grad gøre.

Undersøgelsens opbygning

Efter her i **kapitel I** at have beskrevet undersøgelsens ærinde og design, skal der i **kapitel II** kort kigges nærmere på den situation, som Gefion er placeret i, og som der må handles og ageres i forhold til. De forhold, der tales frem, tematiseres og problematiseres i interviewene, må således forstås i relation til de *krav* og *forventninger*, der er til en ny skole som Gefion. Herefter præsenteres interviewanalysen. Først lægges i **kapitel III** ud med at fokusere på, hvordan de forskellige aktører forholder sig til og italesætter deres roller på Gefion. Dernæst handler det i **kapitel IV** og i **kapitel V** om medarbejderindflydelse og sociale relationer. Efterfølgende zoomes der i **kapitel VI** ind på kommunikationen på skolen. I **kapitel VII** sammenfattes og diskuteres resultaterne.



II: Gefion i en samtidig kontekst

Som det vil fremgå af analyserne, har den kontekst, Gefion er indlejret i, stor betydning for, hvad aktørernes fokus er rettet imod, hvad aktørerne beskriver, og hvordan de gør det. Ligeledes hvordan de søger at håndtere dagligdagens forskellige opgaver, og hvilke problemstillinger det ifølge dem kan afføde.

Ikke mindst fordi der i samtiden konstant sættes spørgsmålstegn ved gymnasiets ydelse, gymnasielærerens profession og identitet, samt ved måden der ledes, tilrettelægges, organiseres og styres på.¹⁶ Mange kampe udspilles i forhold til – og om – samtidens gymnasier, og det, gymnasierne indtil nu har gjort 'godt nok', udfordres hele tiden af intentioner om at gøre 'det bedre'.

Gymnasireformen 2003, der trådte i kraft 2005, er i den forbindelse ikke til at komme uden om.¹⁷ Mange nye *krav* og *forventninger* betød, at mange ting skulle til at gøres anderledes. Nye samarbejdsrelationer skulle indgås, faglærere, som ikke tidligere havde arbejdet sammen, skulle nu til at samarbejde om eksempelvis AT. Studieretninger skulle etableres bl.a. i forbindelse med øget brugerorientering. I den forbindelse skulle – og skal – nye alliancer etableres. Mange tidligere *selvfølgeligheder*, udfordres af mange konflikt- og modsætningsfyldte hensyn, der skal tages.

Hertil må styringsreformen fra 2007¹⁸ ikke glemmes. Den har medført, at gymnasierne er overgået til statsligt selveje. Med

amternes ophævelse og overgangen til selveje underlægges skolerne nye rammer.¹⁹ Skolerne får tilskud i forhold til aktiviteter, fx i forhold til hvor mange elever der frekventerer skolen, og i forhold til hvor mange af dem der gennemfører uddannelsen. En *konkurrencelogik* installeres på godt og ondt, eftersom de forskellige skoler er tvunget til at brande sig på hver deres måde for at gøre sig attraktive, så de også i fremtiden formår at tiltrække elever. Skolerne er dermed tvunget til at komme op med og dermed udbyde salgbare uddannelses tilbud, fx spændende studieretninger.

Konkurrence

Den logik, som skolerne, nogle mere end andre²⁰, er nødsaget til at forholde sig til, er altså den såkaldte konkurrencelogik, hvor man er en del af et 'game', der har både *tabere* og *vindere*. Gymnasierne har – som en lang række andre offentlige institutioner – været nødt til at tilpasse sig denne logik. Dagens gymnasier har opnået en vis frihed og selvstændighed til at prioritere deres indsats inden for nogle rammer.²¹ Men skolerne tvinges også til at udvikle sig og følge med i, hvilke næste skridt konkurrenterne kan tænkes at tage, samt hvad kunderne (eleverne) efterspørger, da antallet af elever er et afgørende parameter for skolernes overlevelse, idet små klasser ikke er økonomisk rentable.

Derudover kan der også være visse incitamenter til at fremstå som noget særligt, fordi man på skolerne gerne vil henvende sig til en *særlig* gruppe unge, idet der i taxameteraflønnings-systemet også er en økonomisk gevinst at hente, hvis eleverne gennemfører den pågældende uddannelse. Ligeså kan det også være dyrt, hvis særtiltag skal sættes ind over for 'bogligt svage elever'.

Af disse grunde er det ikke uden betydning, hvilke elever der søger den pågældende skole. Der kan i hvert fald være god grund til at 'forsøge' at tiltrække elever med de rigtige efternavne og de rigtige postnumre.²²

Mål og resultater

Herudover kan samtidens gymnasier ikke undgå at have fokus på de nationale mål samt på de resultater, som skolerne ellers forventes at opnå. Resultater, som kan være stærke parametre at brande sig i forhold til. Vel at mærke hvis resultaterne er opfyldt på bedste vis.

Det er tilligemed vigtigt at have blik for, at samtidens gymnasier på én og samme tid er underlagt såvel en centraliserings- som en decentraliseringstendens. Kiasmen skal indikere sammenvævingen af disse. Hvor den *decentraliserende* tendens sætter skolerne fri til – under hensyntagen til visse rammer og på visse betingelser – at handle, agere og profilere sig på ‘markedet’, viser *centraliseringstendensen* sig på den måde, at skolerne konkret bliver målt og vejret i forhold til deres output²³, samt er tvunget til at offentliggøre en lang række forskellige forhold. Det gælder alt fra gennemførelses- og fraværsprocenter til værdigrundlag, fagudbud, læse- og studieplaner, pædagogiske tiltag, strategier og indsatsområder.²⁴

Skolernes nødvendige profilering

De forskellige gymnasier profilerer sig da også forskelligt med hvert deres sigte. Interessant er det at se, hvordan Gefion Gymnasium tager sig ud over for Ørestad Gymnasium. Ørestad Gymnasium er valgt som sammenligningsgrundlag, dels fordi det ligesom Gefion Gymnasium er placeret i København og dermed er en konkurrent, og dels fordi det profilerer sig meget anderledes end Gefion Gymnasium. Ud fra disse kriterier kunne man have været valgt flere andre gymnasier at kontrastere Gefion med, hvilket ikke ville være uinteressant. I denne sammenhæng er valget faldet på Ørestad Gymnasium, hvilket ikke mindst skyldes, at de to gymnasier har meget forskellige fremtoninger og arkitektur, hvilket kan sætte det enkelte gymnasiums valg i relief og tydeliggøre mulige konsekvenser af sådanne valg.

Hvor Gefion Gymnasium i sit værdigrundlag benytter sig af begreber som *videnskab*, *partnerskab* og *fællesskab*, anvender Ørestad Gymnasium i sit værdigrundlag begreber som *læring*, *anerkendelse* og *kreativitet*.

Forskellen i begrebsbrugen kan sige noget om, hvad der vægtes på de to skoler, og hvordan skolernes uddannelsesmæssige opgaver prioriteres, forstås og defineres. Ligeså hvad der på skolerne valoriseres, og hvad der ikke gør. Begreber og kategorier kan lægge op til en lang række følgeslutninger om tingenes tilstand og dermed trække handlinger i en bestemt retning. Fornufts slutninger drages og erfaringer gøres, *bevidst* eller *ubevidst*, ved hjælp af bestemte begreber og kategorier.²⁵

Placeringer og bygninger

Begrebet *kreativitet* er da også umiddelbart det, man ved første øjekast – set i et forskerperspektiv – forbinder med Ørestad Gymnasium, hvor eksempelvis begrebet *videnskab* synes at passe bedre til Gefion.

Det skal ikke forstås sådan, at man ikke er videnskabsorienteret på Ørestad Gymnasium, og at man ikke er kreativ på Gefion Gymnasium. Blot handler det om, at begrebet *videnskab*, som bruges i Gefions værdigrundlag, associerer til skolens geografiske placering på Østerbro og til dens arkitektur (klassisk læreranstalt/genkendelige afgrænsninger). Gefion har jo indlogeret sig i en ældre bygning, som man deler med Geologisk Institut, Københavns Universitet. Det kan signalere, at man på Gefion har en bestemt måde at anskue viden, undervisning og læring på. Denne anskuelsesmåde understøttes, når man går ind af skolens hoveddør og bliver mødt med Foucaults pendul svingende frem og tilbage i den store rotunde, som fungerer som Gefions ankomsthal.

Anderledes med begrebet *kreativitet*, som associerer til Ørestad Gymnasium i kraft af deres beliggenhed i et nyt 'vækstområde' samt i forhold til deres arkitektur (ikke-klassisk læreanstalt/ugenkendelige afgrænsninger). Arkitektonisk bryder Ørestad

Gymnasium også med de traditionelle måder at tænke skole på, hvor man har lukkede klasseværelser, lange gange og afgrænsede rum til fx ledere, elever og lærere. På Ørestad Gymnasium er der en anderledes *transparens*, idet man stort set kan se alt, hvad der foregår på skolen, blot man placerer sig det rigtige sted. Ingen ting er 'lukkede' og 'hemmelige', men derimod 'åbne' og 'synlige'. Undervisningen foregår ikke i lukkede klasseværelser, men derimod i åbne rum kun afskærmet enkelte steder af vægge af glas. Den typiske skolearkitektur, som bygger på formlen: én klasse = én lærer + ét klasselokale er udskiftet med en anderledes formel.²⁶

Hvad signalerer det? Først og fremmest kan det signalere fleksibilitet, omstilling, vidensdeling, decentrering og synlighed herunder flydende grænser mellem ledere, lærere og elever. Modsat kan det også signalere uklarhed, grænseløshed og overvågning mv.

Forskellen på de to skoler er tydelig. Og det, de hver især signalerer til omgivelserne, er meget forskelligt. Det kan således have konsekvenser for, hvilke unge der frekventer de to skoler. Hertil hvordan og hvorledes aktørerne det pågældende sted konstituerer sig selv som enten elev, lærer eller leder samt har mulighed for det. Fx kan der på Gefion være en tilbøjelighed til, at man som lærer går ind i klassen og lukker sin dør, da arkitekturen så at sige lægger op til, at det er sådan, man gør her på stedet. Hermed kan tendensen til at se lærergerningen som et 'privatanliggende' forstærkes, trods intentioner om det modsatte.

Strategisk ledelse

Ledelsesmæssigt set kan det anføres, at mange af de nye, anderledes og komplekse opgaver rusker op i den traditionelle 'flade' ledelsesstruktur, som er kendetegnet for det almene gymnasium. Her er personalet vant til at have indflydelse på og blive hørt i forhold til de ledelsesbeslutninger der træffes.²⁷ Nye organisatoriske udfordringer rykker imidlertid ved denne tradition, da nye

ledelseslag i form af fx pædagogiske ledere og studiekoordinatorer indføres. Alt sammen noget, der kan bidrage til en forøgelse af den organisatoriske kompleksitet og vanskeliggøre den *dialogiske* og *nærværende* samtaleform mellem ledelsen og personalet på skolerne. Den *strategiske ledelsesform* kan således siges at have fundet vej til det almene gymnasium. Det kan hænge sammen med, at der i dag skal træffes en lang række beslutninger. Beslutninger, der må tage hensyn til markeds-mæssige forhold. Mange *hensyn* skal altså konstant tages i betragtning, hvorfor mange *strategiske* overvejelser skal gøres. Gymnasierne må hele tiden vurdere, hvad der i fremtiden kan gøre dem attraktive i forhold til at tiltrække unge. De kan fx lægge vægt på:

- Et internationalt studiemiljø med studierejser til østen
- Skolens beliggenhed i forhold til kulturelle udbud og andre attraktioner
- Et spændende og anderledes undervisnings- og læringsmiljø
- Et mangfoldigt udbud af attraktive studieretninger
- Et socialt studiemiljø
- Engagerede og dygtige lærere
- Høj gennemførelsesprocent
- Samarbejde med andre institutioner, fx universiteter.

Mange af disse forhold er da også nogen, både personalet og ledelsen på Gefion forholder sig til. Rektor fortæller eksempelvis, hvordan man er nødt til at tænke på antallet af kunder, man kan tiltrække, ligesom hun er meget bevidst om, at skolen skal have et godt *rygte*:

... taxameterfinansieringen betyder, at vi er nødt til at tænke på, hvor mange kunder vi får ind i butikken. Vi er i en privilegeret situation her på Gefion, fordi vi får mange kunder. Men elever kommer ikke af selv, selvom man ligger i KBH. Vi kan godt sætte det over styr. Vi skal have vores nuværende elever til at være ambassadører og fortælle, at Gefion er et godt sted at være.

De nutidige beskrevne forhold er alle nogle, som influerer på, hvordan der skal drives skole, herunder hvilke *roller* der skal udfyldes, hvordan der *kommunikeres* om tingene og med hvilke mål for øje, samt hvilken *indflydelse* medarbejderne har på deres arbejdsforhold og på skolen som helhed. Interessant er det, hvordan disse forhold italesættes på Gefion i forbindelse med den fusionsproces, der har været – og stadigvæk er – i gang.



III: Roller på Gefion

Selvledelse

Den samtidige kontekst, fusionen af de to skoler, Øster Borgerdyd og Metropolitanskolen, samt det at skulle til at fungere på et nyt sted som Gefion, får flere til at pege på, at deres funktioner og roller er uklare. Ikke mindst i forhold til hvad der forventes af dem fra ledelsens side. Derfor oplever flere, at meget er op til dem selv. Af den grund står og falder meget med den enkeltes evne til at lede sig selv, altså den enkeltes *selv-ledelsesformåen*. Denne oplevelse spores på forskellig vis hos respondenterne. En udtaler:

Kravene og forventningerne er ikke så klare. De er ikke klart defineret [...] Meget lægges ud til de enkelte lærere i medbestemmelsesøjemed, og det kan være både godt og skidt. Det giver fx meget ekstraarbejde, men kræver også, at man hele tiden deltager i alle mulige ting. Man påtager sig mange ting, fordi man jo gerne vil være med til at bygge det her sted op. Jeg har påtaget mig mange forskellige roller og taget ekstra arbejde. Det tærer på en engang i mellem. Men hvor kommer kravene fra? Er det fra ledelsen? Eller er det nogle, man lægger på sig selv? Jeg synes egentlig ikke, man bliver påduttet forskellige ting.²⁸

Citatet vidner om flere interessante ting. Bl.a. at kravene og forventninger ikke er klare. Arbejdet griber til tider om sig, og arbejdsopgaverne opleves ikke som afgrænsede og tydelige, men

som *flydende* og uafgrænsede. Den ovenfor citerede beskrivelse indikerer, at der på Gefion lægges vægt på, at den enkelte er i stand til at 'lede sig selv' i forhold til at få dagligdagen til at fungere. Sådan italesættes det i hvert fald. Det med at skulle 'lede sig selv', hænger, som en anden respondent udtrykker det, sammen med, at: »*Ledelsen ikke stiller så mange krav, udover at jeg skal passe mit job og undervise*«. ²⁹ Dette er flere i personalegruppen enige om.

Frihed og ufrihed

Frihed opleves i forhold til den mulighed man har for at styre og være ansvarlig for sin egen dagligdag. Dette værdsættes af en stor del af respondenterne. Som det beskrives, giver det mulighed for, at den enkelte i nogen grad selv kan koordinere og strukturere dagligdagen. Dette gælder fx i forhold til at mødes med kolleger:

Det er jo op til os selv at mødes. Det synes jeg egentligt er rart, at det ikke er sådan, at vi skal mødes den og den dag og på det og det tidspunkt. Men det skyldes, at jeg personligt ikke bare lige kan mødes på alle dage og på alle tidspunkter [...] Men det er jo egentligt også meget rart, for så spilder man jo ikke noget tid på det. Det kan hurtigt blive tidsspilde, fordi man bare mødes, fordi man skal. ³⁰

Respondenten her værdsætter muligheden for at kunne tilrettelægge sin egen dagligdag inden for visse rammer. Det beskrives også som positivt, at man selv kan afholde møder efter behov. Når der er brug for det, og når man har tid til det. Paradoksalt nok giver oplevelsen af *frihed* samtidig en oplevelse af *ufrihed*.

Administrative opgaver

Ufriheden nævnes i forhold til frihedens pris. Det betyder, at flere opgaver knyttes til den enkeltes rolle. Rollen kommer i tiltagende

grad til at indeholde en lang række administrative opgaver. Der skal holdes øje med, om man nu får afholdt alle sine undervisningstimer, hvis timer flyttes eller aflyses, ligesom studieplaner løbende skal opdateres, samarbejdsforløb skal koordineres, og elevfravær skal registreres samt ajourføres. Man skal: »Føre dobbeltbogholderi, fordi elever går meget op i fravær, så det kræver man fører præcist regnskab«. ³¹ Det at skulle have overblik over elevernes fravær er noget, der opfattes som tidskrævende og generende. Særligt synes det at hænge sammen med, at der konkret mangler en politik på Gefion for, hvordan og hvorledes man konkret registrerer fravær, og hvad der overhovedet tæller som fravær:

Hvis nogle skal på ekskursion [...] så er det forvirrende, om vi skal skrive dem som fraværende. For de er der jo ikke til timen. Men får eleverne fravær, så bliver de sure. Det kunne være rart at få struktureret og lavet klare aftaler om sådanne ting [...] Ja, og få kontoret til at tage sig af det. Det samme, hvis en elev skriver til mig, at hun har ondt i knæet. Hvem er det egentlig, hun skal sige det til? Er det mig, eller er det kontoret, der skal have den information? ³²

Der efterspørges nogle klare retningslinjer for, hvordan de administrative opgaver skal løses, samt hvordan fx fravær skal håndteres: »Nogle pædagogiske ledere giver eleverne advarsler efter 10 pct. fravær. Andre pædagogiske ledere giver lov til 30 pct. fravær her på stedet. Det gør [...] at vi andre ikke ved, hvad vi skal gøre med de elever, som ikke kommer«. ³³

Rektor kommer også ind på, at fravær er et tema, som ikke er afklaret godt nok endnu, men afviser, at det hænger sammen med økonomiske prioriteringer. Som hun understreger:

Det ligger til højrebenet, at lærerne tænker, at det nok er sådan, det er. Jeg mener, at den linje vi har lagt i forhold til fravær, er den samme, som jeg har ment, man skulle lægge, mens vi var finansieret anderledes. På den måde, kan der tages luft ud af det argument. Men vi har ikke været gode nok til at kommunikere ud til

lærerne, at der er givet en advarsel. Så det er snarere et spørgsmål om kommunikation. Og så er vi ikke presset på økonomien.³⁴

Ifølge rektor er det *ikke* økonomien, der influerer på de manglende fraværsprocedurer. Derimod begrundes det med, at ledelsen ikke har været gode nok til at kommunikere procedurerne ud til lærerne.

Klare fraværsregler og procedurer skal, som flere lærere italesætter det, hjælpe med til, at man klædes bedre på til at besvare elevernes spørgsmål vedr. fravær. Som det beskrives, er eleverne meget optagede af, hvor meget fravær de har. Det stiller krav til lærerne om, at de har blik for, hvornår eleverne har 'lovligt' henholdsvis 'ulovligt' fravær. En del lærere oplever, at de mangler en entydig definition på, hvornår det er det ene, og hvornår det er det andet.

Samtidig peger flere på, at de gerne vil have *medindflydelse* på at definere, *hvornår* der er tale om 'lovligt' henholdsvis 'ulovligt' fravær. Man vil samtidig gerne have et reelt medansvar for: »*Hvordan der krydses af, så man ikke blot skal være den, der krydser af*«³⁵. Der savnes altså nogle regler og procedurer, der kan være kompleksitetsreducerende og retningsbestemmende for, hvordan fravær skal håndteres. Regler og procedurer flere gerne vil være med til at udforme.

Nu er det ikke kun i forbindelse med fraværsregistrering, der savnes en række regler og procedurer. I forbindelse med ændringer i skemaer, indkaldelse til møder osv. beskrives det som frustrerende, hvis procedurerne herfor er uklare. Tillige hvis ændringer bliver varslet for sent, og hvis der er for mange aflysninger, man skal forholde sig til.

... hvis man hele tiden skal aflyse undervisning, så giver det frustrationer. Det kan være svært at finde steder, hvor man kan placere undervisning, som tidligere er blevet aflyst. Lectio – lad os kalde det vores intranet – fører jo rapport over, om man er under eller over, de timer man skal læse. Og her skal man jo ramme nul. Eleverne må ikke snydes for undervisning, men man skal jo ikke arbejde gratis.³⁶

Der tælles på Gefion, og der gøres status over, om eleverne modtager den undervisning, de har krav på, og at lærerne ikke arbejder mere, end de får betaling for. Den registrering og regnskabsførelse, der finder sted på Lectio, bruges til at kontrollere, om tingene forløber og bliver gjort, som de skal. Således fortæller nogle, hvordan de oplever, at de bliver 'overvåget' og kontrolleret i forbindelse med deres administrative indberetninger og forpligtigelser.

Flere undlader ikke at gøre opmærksom på, at de undrer sig over den kontrolleren af deres gøren og laden, som finder sted. Fx beretter en om, hvordan han som studiekoordinator er blevet pålagt af ledelsen, at han skal sørge for, at hans kolleger får gjort forskellige ting. Dette er ikke en behagelig rolle, udtaler han:

Vi er flere, der synes, at det er en ubehagelig rolle at have. At være bussemand i forhold til de andre lærere. Og fordi jeg ikke selv til den pågældende dato har fået lagt de ting ind, jeg skal, så får jeg en henvendelse fra ledelsen om, at det skal jeg gøre [...] Men selvfølgelig skal jeg nok få det gjort. Men hvorfor skal jeg egentlig kontrollere mine kollegaer, om de får det gjort, når ledelsen selv alligevel sidder og kontrollerer, om tingene bliver gjort?³⁷

Flere interessante ting gør sig gældende i ovennævnte citat. Først mht. kontrollen, som lægger kimen til en vis undren hos den pågældende respondent. Altså at ledelsen har et behov for at kontrollere dem, der er sat til at kontrollere. Det er heller ikke nemt at skulle sætte sine kolleger i gang med at udføre opgaver. Desuden er det ikke uproblematisk at skulle agere 'leder' over for kolleger.

Det er der ikke noget nyt i. Det interessante i den forbindelse er imidlertid, hvordan begrebet *medindflydelse* og de betydninger og forståelser, der knytter sig hertil, artikuleres, når det handler om medindflydelse på kollegiale anliggender. Inden vi retter blikket yderligere herimod, skal der kort gøres status for indeværende afsnit.

Sammenfatning

Som vi har fået fortalt, er det i nogen grad op til den enkelte medarbejder at 'lede sig selv' under hensyntagen til overordnede rammer herunder regler, krav og procedurer. Procedurer mv., som ikke altid er lige klare og tydelige. På den ene side skaber det en vis form for *frihed* mht. at være *selvstyrende*. På den anden side skaber det paradoksalt nok også en *ufrihed*. En ufrihed, gående på den opfattende administrationsbyrde, der følger med 'friheden'.

Det kan virke som om, at en form for 'optællings- og registreringstyranni' har indfundet sig på Gefion. Meget *tælles* og *registreres*. Alt fra aflysning af undervisning og elevfravær til, om nu de, der er sat til at kontrollere, også gør det. Det synes at kræve megen energi og tid med al den administration. Ikke mindst fordi der ikke er klare regler og procedurer for, hvordan det skal gøres. Således opleves der også en unødigt kompleksitet, i forhold til de administrative opgaver der skal løses, ligesom der efterspørges større indflydelse på, hvordan og hvorledes administrationsopgaverne skal varetages.

Et nærliggende spørgsmål er, om ikke al den registrering og optælling kan skabe et ufleksibelt miljø, der kan afskrække nogle i at være spontane fx i forbindelse med et studiebesøg på en virksomhed, på en videregående uddannelsesinstitution o. lign.? Ved at tage af sted på et sådant besøg vil læreren jo påtvinge sig selv en lang række *ekstra* administrative opgaver: at koordinere afholdelsen af aflyste undervisningstimer på et senere tidspunkt, at varsle andre lærere, og at ajourføre studieplanen etc.

I afsnittet berøres yderligere det forhold, at det ikke altid er lige nemt at udføre ledelsesmæssige opgaver over for kolleger. Det kan der være mange grunde til. En af dem synes at være, at der på Gefion, som vi skal se i det kommende afsnit, artikuleres en *ikke-indblandingsdiskurs*, når det handler om kollegial og ledelsesmæssig indblanding i 'private' undervisningsmæssige anliggender.

IV: En ikke-indblandingsdiskurs og en personlighedsdiskurs

Grænser for medindflydelse og indblanding

Flere respondenter knytter *medindflydelse* sammen med indflydelse på *ledelses-, administrations- og organisationsmæssige* anliggender. Men når det kommer til medindflydelse på hinandens undervisningsmæssige forpligtelser og anliggender, så er det *ikke* noget, der altid er lige kærkomment. Vandene deles her. Hvor nogle efterspørger konkret medindflydelse på andres undervisning og gerne ser en styrkelse af det undervisningsmæssige samarbejde, er der andre, der ønsker sig det modsatte. Sidstnævnte vil være enerådende og værdsætter den såkaldte 'privatpraktiserende' lærerrolle. Flere af disse mener, at medindflydelse er fint nok, bare det ikke breder sig til deres 'private' undervisningsmæssige anliggender. Her er man gerne fri for kollegial og ledelsesmæssig indblanding. Man passer gerne sin egen praksis.

Det at være 'selvstyrende' i forhold til sin undervisning værdsættes altså højt, som det fx ses i følgende citat: »Jeg har hundrede procent indflydelse på min egen undervisning. Den er der ingen, der blander sig i. For mig er det primære, at der ikke er nogen, der blander sig i, hvordan jeg underviser«. ³⁸

På mit spørgsmål gående på, om der er noget, man kunne ønske sig anderledes mht. medarbejderindflydelse på de tidligere tematiserede forhold, er der flere, der er godt tilfredse med tingene, som de er, eftersom de kan være i 'fred' med deres undervisning. Det

har man det fint med. Bl.a. udtaler én: »Nej, jeg har den indflydelse, som jeg har behov for inden for mit eget fag. Og der er ikke nogen, der siger, at du skal gøre sådan og sådan. Det er meget væsentligt«. ³⁹

Da jeg spørger til, om den privatpraktiserende lærer efterhånden ikke er passé, svarer en anden respondent: »Nej, vi er stadigvæk den privatpraktiserende lærer. Det er vi altså! I nogle fag mere end andre«. ⁴⁰ En anden følger trop: »Nogle lærere vil hellere være privatpraktiserende. De vil gerne tilbage til det gamle gymnasium«. ⁴¹ Udtalelserne indikerer, at nogle lærere tilsyneladende gerne vil være privatpraktiserende, hvorfor en ikke-indblandingsdiskurs kan siges at eksistere. En diskurs, der handler om ikke-indblanding i hinandens private undervisningsmæssige anliggender.

En del er tilfredse med tingenes tilstand, fordi det betyder, at man kan passe sin *egen* undervisning. Man er ikke videre interesseret i andres meninger herom eller indblanding heri. Det vurderes dog som positivt, at man kan melde sig ind i forskellige udvalg, hvis man har behov for at blande sig i noget. På den måde kan man søge mere indflydelse, hvis man vil det, men man kan også lade være. Det er op til én selv.

Det synes altså ikke tilladt at blande sig for meget i sine kollegers undervisningsmæssige anliggender, selvom det måske kunne være ønskværdigt. Nu er det langt fra alle lærere, der er lige begejstrede for den ikke-indblandingsdiskurs, som flere kan siges at positionere sig indenfor:

Jeg har snakket med nogle elever i forbindelse med elevsamtaler, hvor der rettes en kritik af en lærer, der bare undervise hen over hovedet på halvdelen af klasserne. Og hvor eleverne ikke fik ordentlige tilbagemeldinger på afleveringer [...] Det ligger bare sådan mellem linjerne, at man ikke som lærer går ind og blander sig i hinandens undervisning. Vi samarbejder om projekter ik, men det er stadigvæk sådan, at man selv har ansvaret for sin egen undervisning, og man blander sig ikke i den andens undervisning, medmindre man bliver spurgt om det. Hvis vores elever skal blive dygtigere er det nok nødvendigt, at man blander sig lidt i, hvad hinanden går og gør ude i klasserne? ⁴²

Det, som den pågældende her beskriver, er, at der tilsyneladende hersker en *selvfølgelig* antagelse om, at man ikke uden videre skal blande sig i kollegers gøren og laden. Undervisning er for nogens vedkommende noget privat, noget man selv styrer og har ansvaret for.

Der eksisterer, som det beskrives – og samtidigt beklages – af denne respondent, en kultur blandt gymnasielærere, som gør, at man ikke er tilbøjelig til at forholde sig kritisk til hinandens undervisning: »... sådan er gymnasiekulturen. Man passer sin undervisning, og man lufter ikke kritik af hinandens undervisning«. ⁴³ Respondenten kommer også ind på, at hvis eleverne skal blive dygtigere, kan det være nødvendigt med større indblanding i hinandens undervisningsmæssige anliggender, som for ham ikke er en privat sag.

Den ikke-indblandingsdiskurs, der kan sige at gøre sig gældende, gør også, at det tværfaglige samarbejde, herunder arbejdet med AT, til tider bliver konfliktfyldt og dybt frustrerende:

... jeg har påpeget, at det tværfaglige samarbejde er dybt kaotisk – det er så noget den ansvarlige har fundet ud af. Jeg har endda over for den ansvarlige påpeget problemer. Her får man så at vide, at der er styr på det. Hvorfor bliver der sagt, at der er styr på det, når der ikke er det? Hvorfor kan man ikke diskutere problemer og gøre dem til noget, at vi skal løse sammen? ⁴⁴

Der forekommer her en oplevelse af, at det er svært at diskutere ting, som ikke fungerer. Problemet synes at være, at når der gøres opmærksom på noget, der kunne gøres anderledes, noget, der udfordrer det bestående, så synes man i nogen grad at blive gjort til modarbejder og ikke til medarbejder. Dette kan være frustrerende:

Ledelsen og andre lukker sig om sig selv. Jeg er gået fra at føle, jeg var en værdsat medarbejder, der havde noget at byde på, til at føle jeg er et brokkehoved. Men jeg vil gerne være med til at angive konstruktive løsninger på problemer. Men tit har jeg ikke fået svar, hvis jeg budt ind med noget. ⁴⁵

Spørgsmålet er, hvad det kan betyde på den lange bane, at visse former for kritik tilsyneladende ikke værdsættes. På den ene side kan det måske vanskeliggøre og reducere de refleksioner *i og over* praksis, der kan bidrage til at udvikle denne. På den anden side kan det også nedtone og reducere opfattelsen af, at man udsættes for yderligere kontrol, eftersom man 'slipper' for at skulle begrunde sin gøren og laden over for andre, hvorfor man kan få lov til at være i fred. Dermed undgår man også at skulle svare på kritiske spørgsmål.

Medinddragelse og AT

Det interessante er imidlertid, at der kan spores en vis *enshed* i udtalelserne gående på, at man er i en fase, hvor man er i gang med at forhandle nye *roller og positioner* i forbindelse med de opgaver, der skal løses og håndteres, samt i forhold til de beslutninger der skal tages. Det er en problematik, rektor beskriver sådan her:

... jeg tror også, at det for mange handler om omstillingen til et større sted, hvor der er længere til beslutninger. Og man føler måske sin position truet eller ændret, i forhold til den man havde på den gamle skole. Og der er ingen tvivl om, at lærerne på den ene skole har været vant til modsat her at være med til at træffe beslutninger og udføre opgaver mv. Dem, der plejer at have en finger mere med i spillet, synes ikke, at det er så godt. Men ingen tvivl om, at vi her også skal blive bedre til at bruge medarbejderne noget mere.⁴⁶

Medarbejderne har ikke, som rektor nævner, været så meget inde over beslutningsprocesserne på skolen. Størrelsen gøres bl.a. til årsag for, at »der er længere til beslutninger«. Ikke desto mindre skal medarbejderne bruges og inddrages noget mere ifølge rektor.

Den manglende inddragelse af medarbejderne opleves også som uhensigtsmæssig af nogle af respondenterne. Særligt fordi

ledelsen så bliver afkoblet fra at få indsigt i de konkrete, praktiske og problematiske forhold, der trives og eksisterer på Gefion. Eksempelvis beklages det, at ledelsen til tider mangler at have en finger på pulsen i forbindelse med afvikling af AT-forløb, og i forhold til de lærere der har erfaring hermed.

Nogle oplever, at de uden nogen erfaringer med AT er blevet bedt om at stable et forløb på benene. En respondent fortæller: »Jeg blev sat på et forløb med en anden urutineret lærer. Ingen af os vidste hvad AT handlede om. Og jeg synes ikke, at det blev specielt vellykket. Vi forsøgte at få noget hjælp fra andre mere erfarne, men det var stadigvæk overladt til os«. ⁴⁷ En anden respondent fortæller, at han oplever, at der er forskel på, hvem der skal have AT-opgaver. Nogle får altid tildelt opgaven, mens andre ikke gør. Alligevel har han svært ved at gennemskue de overvejelser, ledelsen har gjort sig.

Nogle får aldrig AT-opgaver. Men der dog nogle af de ældre, der får det her. Også selvom nogle synes, at det er meget stressende. Det er stressende for os alle sammen. Især kan jeg godt forstå, at nogle af de ældre lærere, der altid har undervist på én bestemt måde, synes det er vanskeligt og stressende. ⁴⁸

AT beskrives som stressende. Også for nogle af de ældre, der altid har undervist på én bestemt måde. Et yderligere aspekt i forbindelse med AT, der ifølge respondenterne giver anledning til frustrationer, er, hvis man ikke har været med i selve opstartsfasen og har haft indflydelse på de beslutninger, der er blevet truffet. Så føler man hurtigt, at man: » ... bliver påduttet det«. ⁴⁹

Som det italesættes af flere af respondenterne, er AT kimen til en lang række problemstillinger. Især fordi det opleves som værende diffust at arbejde på den måde, hvilket kræver mange ressourcer.

Som en anden respondent anfører: »AT (alment tidsspilde), kalder vi det, fordi vi skal slå knuder på os selv for at få det til at blive til noget. Det er nemlig meget forskelligt, hvordan man arbejder med AT. Det kan man jo se, når man er ude som censor. Hvorfor kan vi ikke få én måde,

*der viser, hvordan vi skal gøre det»?*⁵⁰ AT er noget, man skal gøre en indsats for at få til at fungere. Der savnes i den forbindelse nogle konkrete anvisninger på, hvordan AT skal håndteres.

Relationer og blik for helheden

Det kan imidlertid undre, at der – som beskrevet i ovennævnte afsnit – tilsyneladende hersker en *ikke-indblandingsdiskurs* på Gefion samt en modvilje hos nogle i forhold til opgaver som fx AT. Især fordi rektor udtaler, at hun stiller krav om, at den enkelte på Gefion besidder *relationskompetence*, så denne kan samarbejde med andre om bl.a. AT-opgaver. Derudover vægter hun, at ingen på stedet bare går ind i klassen, lukker sin dør og passer sig selv, da mange af de daglige opgaver kræver – som hun kommer ind på – at man samarbejder om tingene, og at man som personale har blik for *helheden* på Gefion:

*Vi stiller store krav til en samtidig gymnasielærer. Det vigtigste er relationskompetencen i forhold til eleverne og i forhold til samarbejdet med kolleger og ledelse. Det næstvigtigste er blikket for helheder. Jeg kigger efter relationskompetence, når jeg har ansættelsessamtaler. Blikket for helheden er vigtigt til forskel fra tidligere, hvor man kunne gå ind og være tykslærer og lukke sin dør. Det kan man ikke længere, fordi opgaven, vi har fået, er at danne studiekompetente mennesker, som vi ikke kan gøre hver for sig.*⁵¹

I ovennævnte citat er det ikke, som man måske kunne forvente, lærernes faglighed, der fremhæves som det vigtigste, ej heller er det deres didaktiske formåen. Derimod er det deres *relationskompetence*, der værdsættes. Men også lærernes blik for helheden. Den enkelte skal ikke bare passe sig selv og sin undervisning, men skal have blik for *hele* skolens samlede virke og situation. Sagt kort, udvise 'organisationssind'. Da rektor efterfølgende bliver spurgt, hvad hun mere konkret forstår ved relationskom-

petence, kommer hun ind på, at det har noget med den enkeltes *personlighed* at gøre.

Personlighed og ægthed

Spørgsmålet er så, hvad det kan betyde, at relationskompetence knyttes sammen med den enkeltes personlighed. Rektor siger:

Relationskompetence, ved jeg godt mange siger, det er vi ikke uddannet til. Men vi skal for fanden da heller ikke være psykologer alle sammen for at have med mennesker at gøre. Jeg synes, at det er et personlighedsspørgsmål. Måske skulle vi vide noget mere om pædagogik, men det er også en del af en almindelig holden sig ajour som fagperson.⁵²

Ifølge rektor er det altså et personlighedsspørgsmål, hvordan og hvorledes den enkelte forholder sig til relationskompetence. I den forbindelse kan man stille spørgsmålet, hvor meget af den enkeltes forholden der antages at være givet *i* og *med* personligheden. Og hvor meget skal den enkeltes forholden knyttes til den enkeltes pædagogiske indsigt og holden sig ajour som fagperson? Nu tyder noget imidlertid på, at pædagogik ikke er det, man på skolen ved mest om og bruger mest energi på. Ifølge Rektor er pædagogik noget, man som fagperson *selv* må ajourføre sig med, hvilket synes at vidne om, at det ikke her, det store fokus ligger. Ikke dermed sagt, at det nødvendigvis er sådan. Men det italesættes sådan.

Rektor udtaler videre, at det vigtigste for hende er: »... at lærerne møder op med en autenticitet [...] for mig er det vigtigste, at de er ægte«. ⁵³ Dette rejser en række spørgsmål: Hvad vil det sige at være ægte? Over for hvem skal man være ægte, og hvornår? Og hvordan er man ægte? Betyder det noget hen i retning af, at man handler i overensstemmelse med sine grundlæggende værdier og er absolut tro mod dem i 'gerningsøjeblikket'? Betyder det anderledes, at man handler i overensstemmelse med elevernes, lederens og

skolens grundlæggende værdier? Eller handler det i stedet om, at den enkelte kan 'performe' og gå ind og levere og sælge varen over for eleverne på en 'ægte' og overbevisende måde?

Hvor 'smittende' er denne *personlighedsdiskurs* på Gefion? Hvor meget står og falder med den *enkeltes* personlighed? Hvilke forestillinger om personlighed trives: er det noget, man 'har', eller er det noget, der 'konstitueres' i det *sociale* sammen med andre? Hvis sidstnævnte synspunkt trives, ja, så åbner det muligheden for diskussion af, hvordan og hvorledes personligheder 'konstrueres' i det sociale på forskellig vis på Gefion. Hvis førstnævnte synspunkt eksisterer, ja, så vanskeliggør det diskussion, fordi det antages, at personlighed er noget man har fra naturens side af, og dermed ikke sådan uden videre står til at ændre.⁵⁴

I interviewmaterialet gives et konkret eksempel på, at det kan være svært at sige fra over for en kollega, som er meget dominerende. Dels fordi man ikke konkret ved, hvordan man skal gøre, og dels fordi problemet grundlæggende betragtes som værende uløseligt, fordi der opereres med en præmis om, at problemet handler om 'personligheder'. Personligheder, der ikke står til at ændre. En af respondenterne fortæller:

Der er en, som jeg arbejder sammen med, som er meget dominerende. Og her har jeg tænkt på, hvad jeg skal gøre, hvis det bliver ved. Jeg har nemlig aldrig prøvet at gå hen til en leder og sige noget dårligt om nogen, og at jeg helst ikke vil arbejde sammen med den og den. Så jeg synes, at det er svært, hvad man skal gøre.⁵⁵

Da jeg i forlængelse heraf spørger, om man ikke på skolen har nogle aftaler om, hvordan man håndterer relationelle konflikter som denne, svarer den pågældende respondent:

Nej. Det har vi ikke. Men før man går til lederen, skal man jo først sige det til personen selv. Det er meget meget vigtigt. Men hvad man så skal gøre, hvis personen ikke forstår det, ved jeg ikke. Men jeg synes, at det er noget, vi selv burde kunne løse. Jeg tror ikke, der er så meget andet at gøre. Men hvis det er rigtig slemt,

*vil jeg nok gå videre med det, men jeg tror ikke altid, der er så meget at gøre ved det. Det handler jo om personligheder, der ikke spiller sammen, og det er svært at gøre noget ved.*⁵⁶

Der italesættes en række interessante ting af den pågældende respondent. For det *første* at man som kollega skal konfrontere sin kollega, før man går til ledelsen. For det *andet* at et relationelt, dvs. samarbejdsproblem, er et problem, man bør kunne løse selv. Vel at mærke hvis det ikke »handler om personligheder«. Nu kan det imidlertid spørges, hvorfor man skal gå til sin kollega, før man går til ledelsen. Kan det ikke være befriende med en tredjepart, der kan anskue tingene fra en ny vinkel? Eller hænger det sammen med, at man som lærer gerne vil være *selvforvaltende* og derfor ikke ønsker ledelsesmæssig indblanding?

Der peges her på en række forhold, som kan virke kontraproduktive i forhold til den *sociale praksis* på Gefion. Fx hvis personligheden i denne ovennævnte betydning ene og alene knyttes til sagen, idet der så bindes megen energi, tankevirksomhed, mening og betydning hertil,⁵⁷ hvorfor blikket for andre potentielle årsager til en given konflikt kan forbigås. Dvs. optikken flyttes væk fra andre forhold, der kunne være medvirkende årsager til en artikuleret konflikt. En artikuleret konflikt, som kunne være afledt af fx stress, dårlig stemning, for mange arbejdsopgaver, uhensigtsmæssige regler, strukturer og organiseringer.

Sammenfatning

Det, som kan influere på de problematikker, der er blevet nævnt, kan være den *ikke-indblandingsdiskurs*, der trives på Gefion, når det handler om lærernes undervisningsmæssige anliggender; de ikke-administrative, de ikke-organisatoriske og de ikke-ledelsesmæssige af slagsen. Flere er, som vi har hørt, godt tilfredse med, at de selv på 'egenrådig' vis styrer og bestemmer over deres undervisning og blot kan melde sig ind i forskellige udvalg, hvis indflydelse på administrative, organisatoriske og ledelsesmæssige

forhold ønskes. Andre har det lige modsat. De beklager denne *ikke-indblandingsdiskurs*, fordi det kan begrænse udviklingen af undervisningen på Gefion samt bidrage til at vanskeliggøre en konstruktiv kritik af hinandens gøren og laden.

Nu kan der gives mange forklaringer på denne artikulerede *konflikt* mellem de, der ønsker at være i fred, og de, der ønsker det modsatte. Alligevel er spørgsmålet, om ikke fusionsprocessen og herunder de nye subjektiveringsprocesser (dvs. skabelsen og tilblivelsen af nye roller), der gør sig gældende i den sammenhæng, kan afstedkomme et behov for at finde tryghed og forankring i 'gammelkendte' roller, herunder i *egne* undervisningsmæssige anliggender. Her kan man 'hjemme den' så at sige, gøre det man plejer, hvilket man ikke på samme måde kan gøre i andre henseender,⁵⁸ da fusionen har vendt op og ned på en lang række forhold.

Spørgsmålet er så, om det ændrer sig, og om man i fremtiden bliver mere *åben* omkring sin undervisningsmæssige gøren og laden. Omend der en er tidstypisk tendens til at se åbenhed som noget positivt, værdifuldt og udviklende, kan krav om åbenhed også have en bagside. Hvorfor så det? Det hænger sammen med, at åbenhed kan skabe en øget sårbarhed og fremmedgjorthed, i forhold til det man plejer at gøre, i forhold til sædvanen og i forhold til de habituerede og selvfølgeliggjorte handlingsrutiner, som man tvinges til at artikulere, begrunde og dermed synliggøre.

Omvendt kan manglende åbenhed medføre, at al den uklogskab, det stivsind og den uvidenhed, der eksisterer, ikke bliver problematiseret, men får lov at trives ganske upåagtet.⁵⁹ Problemet kan videre blive, at man konstant søger fremtidige løsninger i det 'gammelkendte', hvilket måske ikke altid er det rigtige sted at lede. Af den grund kan en åben kollektiv dialog bidrage til at få problematiseret en række af de sagsforhold, der på forskellig vis volder problemer i dagligdagen.

Ved at *alliere* sig med andre åbnes muligheden for, at man på anderledes vis, end man plejer, kan sætte spørgsmålstegn ved det 'maksimale erfaringsrum', man ene og alene – uden indblanding

fra andre – er i stand til at opnå. Rasmussen (2002) kan illustrere pointen med følgende eksempel:

Den cyklist, som kun har prøvet at cykle med én hånd på styret og én fod på pedalen, vil inden for dette begrænsede rum af handlemuligheder, uanset hvor dygtig han er til at udnytte disse handlemuligheder (én arm og ét ben), kun opnå et 'lokalt' færdighedsniveau, dvs. et færdighedsniveau som måske nok er det højst mulige inden for dette handlerum, men som ikke desto mindre er på et begrænset niveau, på et lokalt maksimum set i forhold til et universelt maksimum (fx i forhold til det niveau, som kunne opnås, hvis handlemulighederne indbefattede erfaring med at cykle med to hænder og to ben).⁶⁰

Erfaringsdeling kan altså afstedkomme, at man bliver i stand til at anlægge et nyt syn på sagen og dermed får lagt et kritisk blik på de rutiner, diskurser, vaner og tilbøjeligheder, man forankrer sig selv og sin praksis i. Det med at dele erfaringer og bruge hinanden i forbindelse med undervisningsmæssige anliggender som fx AT er da også noget, som ledelsen forventer, at personalet er i stand til.

Men det er bare ikke alle, der ønsker det, og synes at de er i stand til det. I den henseende kommer nogle ind på, at de konkret savner indflydelse på ledelsens beslutninger, som handler om AT. Flere undrer sig over, hvorfor ledelsen disponerer, sådan som den gør, og ikke sørger for at inddrage de lærere, der har størst erfaring med AT og få dem til at løse en række af de opgaver, som andre har svært ved og/eller ikke har lyst til.

Kritik af bestående forhold synes ikke altid at blive taget til efterretning, ligesom kritikken ikke altid synes at blive imødekommet, som det er blevet beskrevet. Der er en del respondenter, der mener, at for megen kritisk indblanding fra kolleger i forskellige forhold på Gefion hverken er ønskværdig eller nødvendig. Og selvom rektor udtaler, at hun gerne i fremtiden ser medarbejderne brugt noget mere, er spørgsmålet, hvad det er, de skal bruges til, og hvordan. Er kritik velkommen? Eller betyder en kritisk

forholden sig til ømtålelige forhold på Gefion, at præfikset *med* i med-arbejder, erstattes med præfikset *mod*, så man i stedet betragtes som en mod-arbejder?⁶¹

Usikkerhed herom kan føre til, at man ikke ønsker at 'skide i egen rede' sagt provokerende og kan også få kritikken til at forstumme – ingen ønsker at bekende kulør, men følger blot strømmen – med forskellige konsekvenser til følge. Bl.a. at den eksisterende fortolkningsret på stedet ikke sættes i spil, hvilket kan have fremtidige konsekvenser, da fortolkninger netop er *fortolkninger* og dermed kunne være anderledes.

Sidst men ikke mindst trives også en *personlighedsdiskurs* på Gefion. Både ledelsen og noget af personalet giver *personligheden* en afgørende rolle i forhold til at praktisere lærergerningen. Spørgsmålet er så, hvad personlighed vil sige. Er det noget, man *har* uafhængigt af tid og sted? Eller er det derimod noget, der *konstitueres* i det *sociale* afhængigt af tid og sted? Hvis der på Gefion, som noget tyder på, trives en antagelse om, at nogle problemer skyldes forskellige personligheder, kommer meget til at afhænge af forståelsen af personlighed. For forstås personlighed som noget, man *er* udstyret med fra 'naturens side', noget man har, er der ikke meget, der står til at ændre. Dette kan således vanskeliggøre løsninger på en lang række problemer. I forskningslitteraturen er der langt fra enighed om, hvad personlighed er for en størrelse.

En måde at anskue personlighed på er at operere med en antagelse om, at *personlighed* er noget, man *selv* (bevidst/ubevidst) er med til at 'konstruere', såvel som noget, der 'konstrueres' af *andre* mv. i det *sociale*. Personlighed kan på kiastisk vis forstås som en slags *såvel som*. Det kan åbne for diskussion heraf.

Konkret på Gefion kan det have den konsekvens, at hvis personlighed forstås, som noget man har / ikke har, kan der ganske upåagtet også opstå en tilbøjelighed til at 'individualisere' *hændelser* og dermed tilskrive dem norges 'naturgivne' *personligheder*. Problemet kan blive, at man ser bort fra de *sociale*, kollektive, strukturelle, økonomiske og strategiske forhold, som også kunne være potentielle og medvirkende årsager til mange hændelser.⁶²

Dette kan ganske upåagtet bidrage til at forstærke tendensen til, at lærerrollen, når alt kommer til alt, opfattes som værende et 'privatpraktiserende anliggende'.

Et andet forhold, der kan være frugtbart at hæfte sig ved, er rektors udsagn gående på, at det er vigtigt: »... at lærerne møder op med en autenticitet [...] at de er ægte«. Spørgsmålet er her i forlængelse af det tidligere rejste (se afsnit Personlighed og ægthed), hvordan man handler autentisk. Er det, at man handler i fuld overensstemmelse med egne værdier og professionens værdier? Kan man altid afstemme forholdet mellem egne og professionens værdier? Og er ens egne samt professionens værdier altid synlige for den enkelte? Hvis ikke, hvordan kan man så handle autentisk? Skulle det imidlertid lykkes at overbevise sig selv om, at man handler ægte, løser det dog ikke de mange modsatrettede og konfliktuerende hensyn, der skal tages i dagligdagen. Ofte vil man stå i en række konfliktfyldte situationer, hvor man bliver nødsaget til at træffe et valg. Et valgt, som langt fra altid kan tilgodese alt og alle.

De forestillinger, der trives på Gefion, om at være ægte, at personligheden spiller en stor rolle, samt at pædagogik handler om, at den enkelte fagperson holder sig ajour, kan afstedkomme, at blikket for mange andre forhold, der kan give nyt syn for sagen og for de problemer, som gør sig gældende i dagligdagen, forringes. Hvis aktørerne på Gefion *tilbydes* et anderledes pædagogisk vokabular (begreber og kategorier), kunne *muligheden* for at rejse nye spørgsmål og komme op med nye svar måske muliggøres – et pædagogisk vokabular, der *ikke* nødvendigvis er rettet mod fagene og har et didaktisk sigte, men ét der derimod kunne skærpe sansen for de magtmæssige forhold samt sansen for de inklusions- og eksklusionsmekanismer, grænsesætninger og værdsættelser, der altid gør sig gældende på en skole som Gefion, men som ofte forbliver 'usynlige'.



V: Sociale forhold

Stemningen

Ovenfor blev vi gjort bekendte med en række forhold, som rejser en række problemstillinger. Dog synes det ikke umiddelbart at have en afsmittende effekt på stemningen på Gefion. Stemningen beskrives af de fleste som *positiv* og behagelig på skolen. Lyt blot til disse udsagn:

Den er meget positiv [...] Generelt er vi blevet sammenkørt ganske godt. Man fornemmer ikke, hvem der var ØB'er eller fra Metro. Folk føler et medansvar i forhold til at få tingene til at fungere. Og man accepterer også, at tingene ikke altid fungerer, fordi vi er i en fusionsproces.⁶³

Jeg synes, at stemningen er blevet god. Det har lettet en lille smule, at det første arbejdsstress har lagt sig. Jeg tror, at det handler om, at folk nu kan se, at de godt kan klare det.⁶⁴

Man er søde og rare og prøver at indrette tingene, så det kører for hinanden. Men der har også været frustrationer, fordi der har været mange ting, som ikke har været klar til undervisningen.⁶⁵

Stemningen beskrives altså som værende god. Sådan som det lyder, har fusionen mellem de to skoler *ikke* ført til en polarisering i personalegruppen, dvs. lærerne imellem. Dvs. mellem dem fra

ØB og dem fra Metro. Mht. TAP'erne, tager det sig anderledes ud, som vi senere skal se.

Når det er sagt, så kommer flere også ind på, at opstartsfasen har været stressende og til tider uoverskuelig. Der eksisterer da også en forventning om, at mange problemstillinger omhandlende organisering af undervisning, færdiggørelsen af lokaler mv. vil blive løst. Herunder den generelle planlægning samt hurtigere varslinger fra ledelsens side af. Specielt hvis der er kalendermæssige ændringer. Som det udtrykkes:

Det er arbejdsopgaver, der bliver meldt alt for sent ud, der stresser. Det skal være bedre næste år. Man kan ikke blive ved med at lave de samme fejl. Og kan man ikke altid holde varslingerne, skal ledelsen informere ud, at man ikke kan overholde aftalerne. For ellers tilskriver man ledelsen alle mulige intentioner. Ligeså snart man kommunikerer ud, at det er kommet bag på os, eller noget har taget en anden drejning, så har man stor forståelse. Begrundelser er vigtige.⁶⁶

Der må altså gerne ske en udvikling, sådan at de samme problemer ikke opstår igen og igen. Ledelsen må gerne blive bedre til at melde arbejdsopgaver ud i rette tid. For sen udmelding stresser, som det beskrives. Den citerede respondent kommer også ind på vigtigheden af, at ledelsen begrundet sin gøren og laden, for at man på den måde kan forstå meningen og rationalet bag. Det kan – som respondenteren udtrykker det – være med til at øge forståelsen for ting, som »har taget en anden drejning«, fordi nogle ting måske er kommet bag på ledelsen.

Ledelsen

Når ledelsen tematiseres, er det hovedsageligt i *positive* vendinger. Først og fremmest er det rektor og vicerektor, der beskrives som værende »åbne, engagerede og forventningsfulde«⁶⁷. De pæda-

gogiske ledere nævnes stort set ikke i interviewene. Materialet giver ikke svar på, hvad det skyldes.

I forhold til rektor og vicerektor peger en af respondenterne på, at hun oplever rektor og vicerektor som lydhøre og interesserede i nye forslag. Der er imidlertid også nogle respondenter, der er i tvivl om ledelsen også – udover at lytte og vise interesse – konkret tager forslag til sig og operationaliserer dem. Fx beskriver en respondent, hvordan det kan tage lang tid at komme igennem med noget, hvorfor: »... man skal juble, bare der kommer en opslagstavle op«. ⁶⁸

En anden respondent italesætter, hvordan hun ligeledes oplever, at der ikke altid handles fra ledelsens side, når man peger på et problem. Man får end ikke respons på sin henvendelse. Det skaber frustration, når man peger på problemer over for ledelsen, og at de så ikke løses. Fx rejseregler i forbindelse med afvikling af studieture:

Der er nogle rejseregler, der er skrevet engang i efteråret. Men ingen kender noget til dem. Det påvirker jo andre lærere i forbindelse med timeaflysning mv., når man skal på studietur med et hold [...] Men lederen svarer ikke. Når man skriver, at der er problemer med rejseregler, så får man intet svar [...], ja, man får ikke engang en kvittering på, at de har modtaget min mail. ⁶⁹

En lignende oplevelse beskrives af en anden respondent. Denne respondent peger på, at det ikke er sikkert, at problemer med dobbeltbookning af faglokaler bliver løst, selvom det påpeges:

Fx i mit fag er der nogle dobbeltbookninger, så man ikke lige kan være i sit faglokale. Man skal så flytte til et andet lokale. Og så står man der og ikke har adgang til materialer [...] jeg kunne godt tænke mig at undervise i det faglokale, der nu engang hører sig til mit fag. Og jeg har fx en klasse, hvor jeg to ud af tre gange skal være i et helt andet lokale. Og så skal alle materialer flyttes, hvilket der går en masse tid med [...] Når man har 30 elever, kræver sådan en flytning rigtig meget disciplin. ⁷⁰

Det, der italesættes, er, at der er nogle koordinationsmæssige problemstillinger, der skaber forvirring og irritation. Især at man skal flytte undervisningslokale to ud af tre gange, hvilket tager lang tid og er besværligt. Nærliggende er det at spørge, om dette dobbeltbookingproblem ikke også kan signalere over for eleverne, dels at faget ikke er så vigtigt, og dels der ikke helt er styr på organiseringen.

Håndtering af problemer

Det interessante i denne sammenhæng er, at der ikke – som respondenterne beskriver det – handles og ageres på, at man fx problematiserer et organisatorisk og strukturmæssigt problem for ledelsen. Det kan – som det også antydes i nogle af interviewene – give en opfattelse af, at ledelsen mangler handlekraft. Spørgsmålet er, hvad ledelsens tilsyneladende manglende handlekraft skyldes? Skyldes det, at der har været meget at se til med fusionen? Eller skyldes det noget andet, tredje eller fjerde?

En anden respondent beretter om, hvordan hun oplever, at selvom der er blevet lavet aftaler om max 28 elever pr. klasse, så sidder der tit 30 elever i klasserne. Tillige påpeger hun, at hun flere gange har oplevet, omend hun flere gange har gjort opmærksom herpå: »... at der er startet elever i klasserne, som jeg ikke få nogen besked om. Det bliver jeg sur over. Hvad med bøger og alt det?«. ⁷¹

Nogle fortæller, at de mangler indflydelse på tingenes tilstand, samt at det, de siger, bliver taget til efterretning af ledelsen. Der er flere, der står parate til at bistå ledelsen med at løse en lang række opgaver, blot de får mulighed for det. Det udtrykkes således:

Ledelsen skal inddrage os noget mere. De skal bruge os. De skal spørge os noget mere. Vi har lige haft orienteringsaften. Og der skulle stå to elever fra hver studieretning. Fint tænker man, det har ledelsen styr på. Men nej, det forventede de, at vi havde. Men det havde de ikke sagt noget om. Der er sådan en masse små kiks

i informationen og planlægningen i dagligdagen. Det kan blive opdaget og undgås, hvis ledelsen ville inddrage os noget mere. Nogle ting har lærerne jo prøvet før, som ledelsen nødvendigvis ikke har.⁷²

Flere af respondenterne vil gerne involveres mere i det daglige, mens andre ikke vil. Men for førstnævntes vedkommende synes det ikke så enkelt. Det interessante er, at de som søger mere indflydelse på organisatoriske og administrative forhold og udviser 'organisationssind', blik for helheden og for de rammebetingelser, der gør sig gældende, altså *ikke* oplever, at det er lige nemt at få indflydelse. Og det på trods af, at de tilsyneladende har sat sig ind i rammebetingelserne. Noget, som ifølge rektor er vigtigt, idet hun siger:

Det hænger jo også sammen med indflydelsen. For hvis man ikke kender rammebetingelserne, hvordan skal man så søge indflydelse her på stedet [...] Folk kan ikke insistere på indflydelse, hvis folk ikke er villige til at påtage sig viden om helheden. Det giver ikke nogen mening for mig.⁷³

Indflydelse kræver, som rektor udtrykker det, at man er *informeret* om de rammebetingelser, der gør sig gældende i og omkring skolen. At der er mange hensyn, der skal tages, er da også noget, flere af respondenterne hæfter sig ved. Som én siger, må der nødvendigvis være styr på tingene på skolen, og det duer ikke, at man bliver ved med ikke at have det, for så får skolen et dårligt ry. Helt i overensstemmelse med det, rektor var inde på tidligere (se afsnit Strategisk ledelse), siger denne respondent:

Jo, det er jo hamrende vigtigt, at det, der bliver sagt om Gefion, er godt. Eller risikerer vi jo, at der ikke er så mange elever, der søger os næste gang. Et dårligt ry lukker skoler. Hvis der er noget der ikke har fungeret, eller hvis der er noget, der er blevet aflyst pga. af det ene og det andet, og hvis eleverne fx ikke har fået det at vide i ordentligt tid, så er jeg bange for på skolens, men også

på mit fags vejene, at der vil komme sådant et ry: at de ikke har styr på tingene over på Gefion.⁷⁴

Den markedslignende situation, som Gefion må finde sig til rette i, kræver, som det italesættes af respondenterne, at der er styr på tingene, og at skolen fremstår som noget *efterstræbelsesværdigt* udadtil. Derfor kræver det viden, indsigt og fornemmelse for en lang række forhold, hvis man skal have indflydelse på tingene i den nuværende situation, hvilket mange af respondenterne godt er klar over. Derfor er indflydelse *ikke* noget man partout har, men noget man skal gøre sig 'fortjent til'. Man skal kende de regler, man er underlagt, samt have indblik i tingene på stedet:

Det er meget yndigt, at man nedsætter udvalg og andre ting og sager, men det kræver også af dem, der er med i det, at de kende reglerne og alle ting, der spiller ind, for ellers bliver det jo ikke til noget, vi kan bruge til noget. Så bliver det noget med, at der bliver lavet et lille forsøg, hvor man så når frem til, at det alligevel ikke fungerer. Så der er meget store krav til lærerne. Og så er spørgsmålet, hvor meget indblik folk har i tingene. For ellers er det til mere skade end gavn med alle de udvalg.⁷⁵

Der stilles store krav til de lærere, der gerne vil have indflydelse. De skal have indblik i tingene, for ellers »er det til mere skade end gavn med alle de udvalg«, som denne respondent understreger.

For at give personalet indblik i de *eksterne* og *interne* forhold, der influerer på dagligdagen på Gefion, finder rektor det da også vigtigt at informere herom via Lectio.

Det kræver, som antydnet, en indsats fra den enkelte, hvis man gerne vil have indflydelse, ligesom det også kræver, at man er informeret og lader sig informere om forholdene *omkring* og *på* Gefion. Dette afskrækker nogle, men langt fra alle. At der er mulighed for at opnå indflydelse, hæfter flere sig da også ved. Som en respondent italesætter det: »Jeg kan jo stille op i forskellige udvalg. På den måde har jeg stor mulighed for indflydelse, hvis

*jeg selv vil. Og ledelsen er lydhøre over for kvalificerede ideer».*⁷⁶ Men for andre er det vigtigt, at man kan søge indflydelse uden om de formelle kanaler, fordi det tit trækker tingene i langdrag og forhindrer spontane tiltag.

Inklusion og eksklusion

Selvom nogle har mulighed for medindflydelse ved at melde sig ind i forskellige udvalg og deltage i møder mv., gælder det som nævnt *ikke* alle på Gefion. Fx er TAP-gruppen *ekskluderet* fra at deltage i SU (samarbejdsudvalget), fordi man i TAP-gruppen ikke har kunnet finde en tillidsmandskandidat til at repræsentere den samlede TAP-stab. En af respondenterne tror, at det skyldes, at det er for omfangsrigt at være tillidsmand for så forskellige grupper som pedellerne, rengøringspersonalet, IT-personalet og HK'erne.

Spørgsmålet er, hvorfor man afskærer TAP'erne for medindflydelse og deltagelse i SU på den baggrund. Vel at mærke hvis det er den reelle baggrund. Ikke mindst ud fra den betragtning, at TAP'ere med indsigt i økonomi og budgetter, når fx arrangementer skal planlægges og studieretninger vedtages mv., jo kunne bidrage med indsigt i skolens økonomiske formåen, hvilket jo er påkrævet. Som en af respondenterne siger: »... *undervisning og pædagogiske arrangementer koster jo penge*«. ⁷⁷ Tillige kan det være svært at rådgive om budgetter, hvis man ikke har viden om og indsigt i de ting, der foregår. Respondenten her giver et konkret eksempel:

Rektor havde bedt nogle lærere om at lave et personalearrangement [...] Første gang jeg blev præsenteret for det, var da jeg læste hendes nyhedsbrev. Jeg ved ikke, hvilke nogle rammer de har fået stillet i udsigt. Er det 50.000 kr. eller er det 100.000 kr.? Eller er det 300.000 kr.? [...] Og det betyder, at når jeg skal lægge budget for 2012, og jeg ikke ved, hvad der foregår, så vil budgettet blot være fremskrivning og dermed historik. Man må

jo forvente, at det, der skal ske det kommende år, må afspejle sig i det budget, der bliver lagt.⁷⁸

Som det antydes af den pågældende respondent, kan det være vanskeligt at lægge et retningsvisende budget, som der kan styres i forhold til, hvis man ikke har kendskab til kommende arrangementer. Et opdateret budget, der afspejler den faktiske situation, kan jo på den ene side sikre, at der ikke forekommer »fæle overraskelser«, mens det på den anden side kan give et hint om de økonomiske rammer, der er til rådighed, og som der kan handles og ageres indenfor.

Yderligere kunne TAP'ernes repræsentation i SU-udvalget måske også give anledning til en større indbyrdes forståelse for de forskellige personalegruppers arbejdsfunktioner på Gefion. Dermed kunne det have en *inkluderende* funktion og bidrage til at 'sammentømre' de to personalegrupper (lærerne og TAP'erne). Ikke mindst i forhold til, at der forekommer at være en vis *distance* grupperne i mellem. Det understreges i dette citat: »... vi ser jo ikke de der TAP'er så meget, som jeg har været vant til tidligere. Vi snakkede mere med TAP'erne, der hvor jeg kom fra, end vi gør her på stedet«. ⁷⁹

Samarbejdet mellem lærere og TAP'ere beskrives heller ikke som problemfrit, selvom det modsatte også nævnes. En respondent beretter om, at det kan være vanskeligt at få tingene gjort og få tilbagemeldinger herom:

Tonen er god, men det er samarbejdet ikke. Skal vi fx bruge flere stole i klasserne, fordi der kommer elever udefra, så henvender man sig til pedellen og får intet svar. Kommer der stole? Ingen melder tilbage. Det er oftest sådan, at lærere påpeger overfor pedeller, at der er noget galt. Men det opfattes hurtigt som kritik af pedellerne.⁸⁰

Som en anden respondent siger i forlængelse heraf:

Når vi så har berøringsflader med hinanden, så er det tit noget, der involverer noget bøv. Eller noget irritation, noget bøv. Man

har ikke den der samme kollegiale kontakt, som lærerne har. En ting er også, at selvom vi som lærere står med åbne arme og siger kom og deltag, så tror jeg TAP'erne er tøvende i forhold til den sociale involvering. Jeg tror, at vi er meget forskellige. Man taler forskelligt sprog.⁸¹

Der er, som respondenteren her understreger, ikke den samme kontakt mellem TAP'erne og lærerne, som der er lærerne imellem. Og når kontakten er der, »er det tit noget, der involverer noget bøv!«, som han udtrykker det. Han peger som en mulighed årsag hertil på *forskelligheden* mellem lærere og TAP'ere. Bl.a. afledt af, at »man taler et forskelligt sprog«.

Med til at installere den førnævnte afstand mellem lærere og TAP'ere kan være, at det, vi kunne kalde det *sociale træf* mellem lærere og TAP'ere, primært handler om problemer og problemløsning. Lærerne har da også nogle forventninger til TAP'erne, som samme respondent også kommer ind på:

Når lærerne har pause, så vil man gerne have, at TAP-personalet er på deres pind. Det er der, man har tid til at kontakte dem. Dvs. de holder aldrig pause sammen med lærerne. Det kan ikke lade sig gøre. Men det er vigtigt, at man har positiv omgangstone. Så er det også nemmere at spørge hinanden om tjenester. Men jeg tror også godt, at TAP-personalet kan lide, at lærerne er bevidste om, at de engang imellem udfører vanskelige opgaver. De kunne måske godt ønske sig en smule ydmyghed fra lærernes side af. Og det vil ikke undre mig, hvis TAP-personalet engang imellem synes, at lærerne er nogle utaknemmelige primadonnaer.⁸²

Der eksisterer en forventning om, at TAP'erne »er på deres pind«, når lærerne har pause, hvilket betyder, at man ikke holder pause med TAP'erne. Imidlertid kan en positiv omgangstone, som respondenteren anfører, gøre det nemmere »at spørge hinanden om tjenester«. Sidst, men ikke mindst kommer respondenteren ind på, at lærerne måske godt kunne være mere ydmyge i forhold til TAP'erne samt *værdsætte* TAP'ernes arbejde noget mere.

Anerkendelse og usynlighed

Det med at anerkende og værdsætte hinandens roller og funktioner på Gefion er der flere, der kommer ind på som værende vigtigt, dels for at få tingene til at fungere og dels for at bevare den gode stemning i det daglige. Derfor gælder det, at lærerne skal anerkende TAP'ernes arbejde, ligesom TAP'erne også: »... skal anerkende lærerne, da det er dem, der yder den store kerneydelse, vi er i verden for«. ⁸³ Anerkendelse er noget, stort set samtlige respondenter lægger vægt på. Man vil gerne værdsættes af andre, og man vil ikke 'usynliggøres'.

Adskillige efterspørger direkte og mere anerkendelse fra ledelsen og savner i den sammenhæng en mere *synlig* ledelse. Det, som nogle har fokus på, er skolens arkitektur og den 'distance', selvsamme arkitektur er med til at 'konstruere' mellem lærerværelset og TAP- samt ledelsesgangen. Flere opfatter det som en direkte årsag til, at ledelsen i nogen grad er usynlig, og at personalegruppen ikke er så 'sammentømret':

Men man ser ikke ledelsen så meget, ej heller administrationen, hvis man da ikke selv henvender sig. Det er meget anderledes, end jeg har været vant til. Førhen kom rektor altid lige ind på lærerværelset om morgenen og lige sagde noget. Jeg tror, at der er mange af os, der mener, at man har placeret administrationen og ledelsen forkert, fordi de bliver anonyme for os lærere. ⁸⁴

Respondenten giver udtryk for, at hun synes, at placeringen af det administrative personale og ledelsen er med til at reducere nærværet i forhold til lærerne. Som andre respondenter også kommer ind på, betyder den fysiske adskillelse mellem de forskellige personalegrupper, at den fælles kollegiale delagtiggørelse i beslutningerne – og kommunikationen – udebliver. Det dynamiske miljø reduceres, når det er svært at kommunikere og sparre med hinanden på kryds og tværs uden om de formelle kanaler, som fx Lectio. Det skaber, som det nævnes, en uproduktivitet og gør, at der er færre ting, man får vendt med hinanden, som

kunne reducere mange konfliktfyldte og vanskelige forhold i hverdagen.

Det, der fx ønskes, er: »... *fleksmiljøer hvor man møder hinanden. Ørestaden er et eksempel på en skole, der måske nok er gået lidt for langt i den retning. Men en mellemting mellem den her industrisamfundsbygning og så Ørestaden, det ville være godt*«. ⁸⁵

Arkitekturen på Gefion får altså ikke en lige positiv medfart af alle. Det gælder også i forhold til undervisningslokalerne, som på trods af, at de beskrives som nye og flotte, italesættes som værende for små til at kunne have 30 eleverne i klassen, hvorfor funktionaliteten ifølge flere reduceres. Dette spiller ind på de undervisningsmæssige muligheder, man har. Eksempelvis vanskeliggøres bestemte arbejdsformer, pædagogiske strategier mv.

Sammenfatning

Når talen falder på stemningen på Gefion, beskrives den som god. Fusionen har tilsyneladende ikke været med til at polarisere lærergruppen i en ØB-gruppe og i en Metro-gruppe. Om det kan ændre sig, vil tiden vise. Men det er der ikke noget, der umiddelbar tyder på.

Den gode stemning synes også at have en del at gøre med, at ledelsen – og her er det især rektor og vicerektor, der nævnes – opleves som »åbne, engagerede og forventningsfulde« samt som lyttende. Lyttende, men *ikke* altid handlende. Flere melder om vanskeligheder med at få løst problemer, selvom de har gjort ledelsen opmærksom på dem. Det skaber frustrationer. Ikke mindst fordi flere oplever, at de ikke bliver involveret i problemløsningsprocessen, selvom om de byder sig til.

Spørgsmålet er så, om det skyldes, at de forslag, der bydes ind med, ikke står til at efterkomme og realisere inden for de givne rammer og betingelser. Der er nemlig mange rammer og betingelser, som det er nødvendigt ifølge ledelsen hele tiden at have sans for. Ledelsen undlader af den grund heller ikke at in-

formere på kryds og tværs og om dette og hint via Lectio. Det er man godt klar over i personalegruppen, som også selv kommer ind på, at indflydelse ikke er noget, man partout skal *have*, men noget man skal *tage*. Bl.a. ved at man sætter sig ind i tingene. Men indflydelse er ifølge flere muligt at erhverve sig, hvis det ønskes, fx ved at melde sig ind i udvalg. Men som sagt, er der flere, der ønsker mere direkte indflydelse uden om udvalgene, således man hurtigere og mere fleksibelt kan løse en række opgaver i dagligdagen, som presser sig på. Desuden er der flere, der ønsker, at det er mere legitimt at anlægge kritiske betragtninger på forholdene på Gefion, uden at man af den grund betragtes som en modspiller.

Nu gælder det imidlertid ikke for alle, at de kan søge indflydelse igennem udvalgene. For TAP'ernes vedkommende kan de *ikke* deltage i SU-udvalget, før de stiller med en tillidsmand. En tillidsmand, som italesættes som værende svær at få valgt, da der ikke umiddelbart er nogen fra TAP-gruppen, der står på spring til at bestride denne post. Dette kan skabe et 'blind spot' i forhold til en lang række forhold, som TAP'erne varetager, fx de økonomiske, tekniske og administrationsmæssige af slagsen. Herudover kan det være med til at værdisætte de forskellige personalegrupper på stedet, eftersom nogle inviteres med ind (inkluderes), men andre må se til fra sidelinjen (ekskluderes). I et anerkendelsesperspektiv kan det have forskellige konsekvenser.

For det første kan det betyde, at man ikke føler sig socialt værdsat, hvilket kan spille ind på en lang række forhold såsom trivsel, motivation og engagement. Ligeledes kan det have betydning for, hvordan og hvorledes man *definerer* sin rolle på stedet, hvordan den udføres, hvilke fællesskaber man opsøger, samt hvilke holdninger og værdier man forankrer sig selv og sin selvforståelse i. Oplever man m.a.o. at blive 'usynliggjort', kan det medføre, at man positionerer sig i opposition til stedet, ledelsen og kolleger blot for at gøre opmærksom på sig selv.⁸⁶

VI: Kommunikation

Styringsteknologien Lectio

Når samtalen falder på kommunikationen på Gefion, er der forskellige forhold, der artikuleres. For det første er der flere, der udtaler, at der er alt for meget information på Lectio, man skal forholde sig til. Det opfattes til tider som 'over kill'. Og meget af informationen vurderes som værende decideret overflødig. Herudover kommer flere ind på, at det tit kan være svært at overskue alle de beskeder, man skal holde sig orienteret om. Det kræver megen tid at holde sig ajour. Man kan, som flere udtrykker det, bruge *uendelig* megen tid herpå. Tid, der går fra alt muligt andet. Yderligere kan man også, som denne her respondent siger: » ... gå rundt og være bange for, at der er noget vigtigt, man ikke har læst på Lectio.«⁸⁷

Denne problemstilling knytter an til det forhold, at det er svært at finde rundt i Lectio. Som en anden udtaler:

Tingene er meget lidt systematiseret på Lectio. Fx står der, at vi nu har gjort dit og dat, og at der ligger et dokument der og der, fx under det og det pkt. og i mappe 27, ligger det så. På et eller andet tidspunkt lukker man af. Det er ulogisk [...] Vi mangler også en fælles forståelse af brugen af Lectio. Så vi ikke alle får kendskab til alle besvarelser og kommentarer.⁸⁸

Lectio tager tid og virker uoverskuelig, som denne respondent italesætter det. Respondenten understreger også, at det kan blive

nødvendigt at lukke af. Der ønskes nogle fælles linjer for brugen af Lectio, ligesom besvarelser og kommentarer ikke behøver at blive adresseret til alle.

Selvom der er en vis enighed om, at brugen af Lectio kan være nødvendig, fordi det er svært at give en fælles besked til hele personalet, da man sjældent er samlet på samme tid og sted, så synes den 'personlige og nærværende' dimension i kommunikationen at gå tabt, ligesom også begrundelserne og rationale bag beskederne forbliver ukendte: »*Du ser kun de nyeste beskeder på skærmen. Nogle beskeder forstår man ikke, man forstår ikke rationalet bag dem, fordi det ikke har været italesat*«. ⁸⁹

Som vi så tidligere, kan begrundelser være med til at skabe mening og betydning, i forhold til de beskeder der gives. Udeblivelser af begrundelser kan, som det antydes ovennævnt, give anledning til det modsatte.

Det kan også – som en anden respondent anfører – være anstrengende at skulle forsøge at drøfte nogle ting, som *ikke* altid er 'beskedrelateret' over mail. Man kan hurtigt misforstå hinanden på mail: »... *jeg kan komme til at udtrykke mig på en måde i en mail, som jeg selv synes var venlig, men andre læser det på en helt anden måde, end den intenderede. Man skal godt nok tænke sig om, når man sidder og skriver en mail om et eller andet*«. ⁹⁰

Ledelsen har også et ambivalent forhold til brugen af Lectio. For lige så anvendeligt det er til administrative opgaver såsom skemaer, lærertimer og elevfravær, ligeså uanvendeligt kan det være i kommunikationsøjemed. Rektor udtrykker det således:

... jeg synes, at det er en uoverskuelig platform at kommunikere på. Det er et uovertruffent redskab til elevadministration og til administration af skemaer og lærertimer. Men det er ikke en god kommunikationsplatform. Beskeder bliver væk, og man kan ikke finde ud af, hvor tingene ligger henne. ⁹¹

Til administration vurderes Lectio som værdifuld, men ikke til kommunikation. Tingene bliver ifølge rektor hurtigt væk på Lectio, ligesom tingene også kan være svære at finde. I samme

ombæring efterspørger rektor også løsningsforslag til, hvordan kommunikationen på skolen i det hele taget kan gribes anderledes an, fordi hun også oplever for megen envejskommunikation i dagligdagen.

Jeg synes, at den er meget envejs. Jeg synes, at vi giver enormt meget information videre. Og jeg synes, at den indimellem er meget detaljeret. Og vi får ikke så meget igen. Jeg får rigtig meget igen af ledelsen, og jeg får meget igen igennem de formaliserede fora (Tillidsrepræsentant osv.), og jeg får meget igen fra folk, der lige stikker hovedet ind forbi mit kontor. Men det sidste vil jeg gerne have mere af.⁹²

Rektor savner mere information om, hvad der går for sig, og inviterer i den ombæring til en mere uformel 'face to face' snak. Hun efterspørger, at personalet hyppigere stikker hovedet ind forbi kontoret en gang imellem.

Det med en mere nærværende og åben dialog om tingene på Gefion er der flere, som savner, hvilket umiddelbart synes at korrelere med rektors ønske om, at flere lige kommer ind til en mere uformel snak på kontoret.

PR-møder

I den ombæring efterspørgeres også flere PR-møder, hvor man kan vende, dreje, reflektere og diskutere forskellige forhold mere dybdegående, end det er tilfældet over Lectio. Det vil, som flere italesætter det, fremme *dialogen* på stedet og medføre, at ledelsen ikke hele tiden får modspørgsmål over Lectio. Der synes at herske en vis enighed hos nogle respondenter om, at flere PR-møder er nødvendige. Der har ikke være nok af dem. En udtrykker det således:

Det er her, man som lærer kan blive hørt. Og når der kun er fire møder om året, ja, så bliver man hørt for lidt efter min mening.

Dvs. jeg synes, at vi skal have de ting frem her på møderne, som ikke fungerer. Men møderne er dyre, det er derfor, vi ikke har så mange. Det er dyrt at have alle medarbejderne til stede.⁹³

Omend der er store forhåbninger til, at meget kan løses på PR-møderne, kan det også være befriende, at man kan komme igennem med nye ting og tiltag ved at kunne gå direkte til ledelsen, uden at det altid kræver kollegial indblanding på PR-møderne. Den ledelsesform, som ikke er 'flad og kollektiv', kan også vise sig fordelagtig. En respondent beretter om, hvordan et af vedkommendes fag ikke tidligere var et studieretningsfag, fordi det var kollegialt bestemt. Nu er det blevet det, fordi ledelsen gerne ville være med til at gøre det til et. Det lykkedes ifølge respondenterne, fordi:

... ledelsen besluttede det. Her er top-down ledelse jo positivt. Så man får lov her på Gefion at lave nye ting og forfølge nye ideer, det gør man [...] der er meget, der er lykkedes for mig. Det er ikke det med, at jeg ikke kan gå til rektor og få et projekt i gang. Det har jeg gjort med held.⁹⁴

Den fælles brede og åbne dialog, som der er store forventninger til i nogle henseender, kan også i andre henseender være hæmmende, eftersom man hurtigt kan blive underlagt et 'majoritetsdiktatur', hvilket ovennævnte respondents udsagn er et eksempel på. Samtidig viser det også, at der trives mange konfliktuerende holdninger og syn på, hvad der kunne gøres anderledes på Gefion. Mange interesserer og ønsker er i spil, som vi kan se. Derfor kan det også være fordelagtigt, at man som ansat nogle gange kan gå direkte til ledelsen og vende nogle ting uden om »kollektivet«.

Sammenfatning

Brugen af Lectio er med til at styre og regulere kommunikationsformen på skolen. Herudover må ikke glemmes de forventninger,

der knytter sig til brugen af Lectio. Helt konkret forventes det, at brugerne kan anvende og bruge Lectio. Det forventes, at man kan 'afkode' skriftlige beskeder, at man kan udtrykke sig klart og tydeligt på skrift og at man kan sortere information. Dvs. hvornår noget er relevant, og hvornår andet er mindre relevant. Ved første øjekast synes det måske ikke vanskeligt at kunne håndtere disse forventninger. Men hvad der umiddelbart synes enkelt og ligetil, er det ikke altid ved nærmere eftertanke.

For hvad vil det fx sige at kunne give en klar og tydelig besked, som ikke misforstås af andre? Det hersker der langt fra noget entydigt svar på. Meget synes dog at afhænge af konteksten samt af afsender- og modtagerforhold. Ligesom beskedformen ej er uden betydning.

Desuden er det vigtigt at være opmærksom på, at der altid i en besked *tilsættes* yderligere mening og betydning, end det afsenderen har lagt op til. Der er ingen 'lige vej' mellem intention og virkning. Tingene kan derfor hurtigt misforstås. Herudover må der ikke ses bort fra den *regimerende* funktion, det er i spil, når man skal skriftliggøre noget. Det hænger sammen med, at beskeden så at sige kan figurere længe i det offentlige rum. Beskeder kan 'altid' findes frem igen. Det kan hæmme kommunikationen, eftersom det kan lægge bånd på, hvad man har lyst til at sige. Ligeledes kan det at skriftliggøre siges at have en *ontologiserende* effekt. Hermed menes, at skriften på en eller anden måde ofte opfattes som et udtryk for tingens 'virkelige' tilstand. Noget skriftligt rangerer tit på et andet niveau end noget mundtligt.

Det med, at megen kommunikation skriftliggøres via Lectio, har ligeledes den konsekvens, at den *mer-betydning*, der gør sig gældende, når man kommunikerer mundtligt ved fx at smile, nikke og agere på en bestemt måde, udebliver. Skriften lukker af for *den slags* mer-betydning, ligesom den lukker af for at lige at mærke 'stemningen', i forhold til hvad der kan siges, og hvad der ikke kan. Brugen af Lectio har derfor stor indvirkning på, *hvad* der kommunikeres, *hvordan* det gøres og *hvorfor* det gøres på en given måde. Alt sammen med forskellige konsekvenser til

følge. Fx at mange ting kan forblive usagte og dermed aldrig ser dagens lys, hvilket kan være uproduktivt.

Ligesom Lectio *umuliggør* nogle ting, *muliggør* det også andre. Det gør det nemt relativt hurtigt at give en besked til *alle*, uden at de nødvendigvis behøver at være fysisk tilstede. Det giver en *online* platform uafhængigt af tid og sted at kommunikere på. Det løser imidlertid ikke det problem, der som vist kan opstå, når kommunikation skriftliggøres.

VII: Konkluderende betragtninger

Der er ingen tvivl om, at man på Gefion forholder sig til en lang række ting, som man ikke har skullet forholde sig til tidligere. Konkurrencesituationen har gjort sit hertil. Qua Gefions placering i det indre København kan man ikke uden videre sætte sin egen dagsorden. Derimod må man hele tiden have blik for, hvad skolens potentielle konkurrenter kommer op med af *salgbare* forhold. Herudover er man også nødsaget til hele tiden at være opmærksom på, hvordan og hvorledes man som skole kommer til at fremstå så efterstræbelsesværdig som mulig, således man bliver valgt *til* af eleverne og ikke fra. Denne situation er både ledelsen og personalet på Gefion bevidste om.

Derfor synes der også at være en vis forståelse for, at man måtte fusionere Østre Borgerdyd Gymnasium og Metropolitan-skolen. Som interviewmaterialet indikerer, synes de fleste at have forliget sig med fusionen, og det virker til, at personalegruppen i det store hele trives på Gefion, selvom der også peges på visse problemer. Stemingen beskrives som god, ligesom man har *til-lid* til ledelsen. En ledelse, som beskrives som åben, engageret, forventningsfuld og lyttende. Dog *ikke* altid lige handlende. Flere finder dette problematisk, fordi problemer ikke altid løses, hvis man gør ledelsen opmærksom på dem. Nogle i personalegruppen vil meget gerne bidrage mere til at løse de daglige organisatoriske, administrative og ledelsesmæssige problematikker, mens andre hellere vil koncentrere sig om sin *egen* undervisning.

For den personalegruppe, som ønsker en større *medindflydelse* på forholdene på Gefion, herunder på hvordan opgaver skal løse og håndteres, er det ikke så nemt, som det kan lyde. Selvom de pågældende så at sige udviser det rette 'organisationssind', som ledelsen værdsætter, så oplever flere, at de ikke altid har mulighed for at påvirke tingenes gang på Gefion. Og slet ikke uden om de formelle kanaler.

Som vi har set, trives der på Gefion forskellige konfliktfyldte syn på, hvordan gymnasielæreren skal forstås, og hvilke opgaver og forventninger der knytter sig hertil. Nogle ser rollen som et *privat* anliggende, men andre ser rollen som et *socialt* anliggende. Den personalegruppe, der gerne vil være i 'fred' med deres undervisning, synes at have en vis mulighed for at agere som privatpraktiserende lærere. En *ikke-indblandingsdiskurs* trives altså blandt personalet på Gefion.

På den ene side kan en ikke-indblanding i hinandens undervisningsmæssige anliggender give en oplevelse af tryk og ro, fordi man ikke skal stå til 'regnskab' over for såvel ledelse som kolleger. Der er 'noget', man kan holde for sig selv i en situation, hvor man hele tiden som et led i fusionsprocessen skal forholde sig til noget nyt og anderledes.

På den anden side kan det medføre, at konstruktiv kritik umuliggøres. Sædvaner, mønstre og 'uklogskab' kommer hurtigt til at trives upåagtet. Man kan få svært ved *alene* at rykke sit *maksimale erfaringsrum*, både i forhold til fx AT og i forhold til sin individuelle undervisning.

En del af personalegruppen beklager denne ikke-indblandings-tilbøjelighed. Lærerne ser fx gerne en større indblanding i hinandens undervisningsmæssige anliggender, samt at der kommer mere styr på AT, som ikke fungerer optimalt.

Yderligere er vi også vidner til, at en bestemt *personlighedsdiskurs* gør sig gældende på Gefion. For både ledelsen og noget af personalet omtaler forhold, som ifølge dem står og falder med den enkeltes *personlighed* og *autenticitet*. Personligheden knyttes af ledelsen, som vi har set, sammen med den enkeltes relationskompetence. Herudover har vi også set, at *forskellige personligheder* gøres til

årsagen til, at konflikter opstår og vanskeligt lader sig løse. Og når personligheden på *selvfølgelig* vis knyttes til forskellige sagsforhold, som vi har set, bindes hurtigt energi, tankevirksomhed og refleksioner hertil. Andre potentielle forståelser og forklaringer på givne sagsforhold tages således ikke i betragtning.

I forhold til omgangsformen på Gefion har vi hørt, at lærergruppen i nogen grad føler sig afgrænset i forhold til ledelsen og TAP'erne. Flere peger på *arkitekturen*, som er med til at skabe en vis *distance* imellem personalet. Dette giver sig udslag i, at den uformelle omgang mellem fx lærere og TAP'ere reduceres. Det har den konsekvens, at lærerne primært henvender sig til TAP'erne, når der er problemer, eller når noget skal løses. Flere peger på, at de godt kunne ønske sig, at det var anderledes, og at man kunne lære hinanden at kende på anden vis. En del mener også, at arkitekturen bidrager til at 'usynliggøre' ledelsen, hvorfor der etableres en vis afstand mellem ledere og lærere.

Udover at arkitekturen kan influere på omgangsformerne personalet imellem, kan den også være med til at fastholde ideen og forestillingen om, at undervisning og læring er noget, der primært foregår i klasserne bag 'lukkede døre'. Ikke at det behøver at være sådan, men det kan forstærke tendensen til at anskue det sådan.

I forhold til kommunikationen på Gefion er der en række forhold, der volder en del vanskeligheder. Bl.a. brugen af Lectio. Flere respondenter beskriver Lectio som tidskrævende, som svær at finde rundt i samt som 'regimerende', dvs. regulerende for de ting man kan kommunikere om. Også ledelsen finder Lectio problematisk i forhold til den kommunikative omgang på Gefion. Herudover savner flere *mere* fælles kommunikation og dialog om tingene på Gefion. Flere PR-møder nævnes som en mulighed i den henseende.

Perspektiver

På baggrund af rapportens konklusioner, kunne det være interessante at undersøge følgende: Hvilke opfattelser af lærerrollen

trives konkret på Gefion? Skal lærerrollen være et *privatanliggende* eller et *socialt* af slagsen? Hvilken betydning tillægges personligheden i forhold til lærerrollen? Og hvad forstås i øvrigt ved personlighed? Sådanne spørgsmål kan afføde en lang række diskussioner og problematiseringer, hvilket kunne åbne nye horisonter i forhold til lærerrollerne på Gefion. Herudover kan det også medføre, at eksisterende *selvfølgeligheder* udfordres og forlades. Hvad det kræves at diskutere lærerroller på en sådan måde, er der givetvis langt fra enighed om. Imidlertid er spørgsmålet, om ikke den eksisterende nationale som internationale forskning i samtidens lærerroller kunne tilbyde et frugtbart vokabular til at begribe lærerrollerne på Gefion ud fra. Forskning, som prøver at forstå, hvilke forskellige forhold, der typisk associeres med lærerrollen i dag, og hvordan de på produktiv / uproductiv vis sætter sig igennem i forhold til denne.

At introducere personalet på Gefion for et nyt vokabular (begreber og kategorier) kan tjene det formål, at andre problematiseringsformer bliver mulige. Tillige kan det måske være behjælpeligt med at anvise nye løsninger på eksisterende problemer, ligesom det kan skabe ny forståelse for de problemer, man konfronteres med i dagligdagen. Følgelig kræver det, at det vokabular, som personalet præsenteres for, giver *mening*, i forhold til de opgaver de står over for i dagligdagen. Først da bliver det interessant at forlade det 'gammelkendte' til fordel for det nye og anderledes. Spørgsmålet er så, hvilket vokabular der giver mening for de ansatte på Gefion. Hvad har de brug, hvad finder de meningsfuldt i deres nuværende situation?

Videre kunne det være interessant at undersøge, hvordan og hvorledes de forskellige aktører på skolen opfatter, forholder sig til og mere *konkret* forstår medarbejderindflydelse. Der kunne med fordel lægges vægt på, i fremtiden at give de forskellige aktører *mulighedsbetingelser* for at *artikulere* deres forventninger hertil, således muligheden for at *afstemme* forventningerne på dialogisk vis aktørerne imellem kan muliggøres. Dog er det vigtigt at have in mente, at når man artikulerer noget, dvs. lægger op til at aktørerne på Gefion giver deres besyv til kende vedr. medarbejderindflydel-

se, kan *det* eller *de* forhold, man gik og troede, at man stort set var enige om, vise sig på nye, anderledes og ugenkendelige måder. Måder, der kan vise, at der langt fra 'samstemmes' om, hvad der er vigtigt, værdifuldt og efterstræbelsesværdigt. Når noget artikuleres, giver forskellige forståelser, meninger, betydninger og forventninger sig til kende, hvilket kan afstedkomme, at en lang række konflikter mellem de enkelte aktører bliver toneangivende. Dette *kan* videre – uden nødvendigvis at gøre det – true *sammenhængskraften*⁹⁵ på Gefion. Hvorvidt man så skal afholde sig fra at forsøge at artikulere disse forhold og dermed få sat fokus på de *forskelle*, der eksisterer aktørerne imellem på Gefion mht. medarbejderindflydelse, må således afgøres af selvsamme aktører. Ligesom muligheden for at åbne for 'Pandoras æske' er til stede, er der også en mulighed for, at låget forbliver lukket så at sige, og at en artikulation fører til en styrket *sammenhængskraft*, hvor uenigheden om medarbejderindflydelse er nivelleret til et frugtbart niveau for aktørerne på Gefion.

I samme ombæring kunne videre undersøges, hvordan muligheden for mere *medarbejderindflydelse* kan sikres uden om de formelle kanaler på skolen. Herunder hvad det kan have at konsekvenser, hvis man fx forsøger sig med flere uformelle dialogiske fora. Her tænkes på, om man kan undgå, at et 'majoritetsdiktatur' indtager en afgørende position, eller man kan fastholde blikket på 'minoriteterne'. Ligeledes kan det vise sig frugtbart at diskutere de ansattes forskellige funktioner på skolen, som for nogens vedkommende virker utydelige og *ikke* er givet a priori. Her tænkes på, hvem der tager sig af *hvad*, *hvornår* og *hvordan*. Om det fører til forbedringer må tiden så vise. Men uden en diskussion herom...

Noter

1. Folketingstidende E. Aktstykke nr. 65, november 2010. Gymnasieskolen 10/2010 *Scherfig og Kirkegaard mødes*.
2. Gymnasieskolen 11/2010 »Vi tager det med os, der er værd at flytte«; Gymnasieskolen 13/2010 *Potentialet overskygger besværet*; Gymnasieskolen 21/2010 *Fra chok-start til begyndende hverdag*.
3. Schmidt 2001.
4. Hjort 2008; Rüsselbæk Hansen 2011.
5. Schmidt 1999abc, Schmidt 2005.
6. Foucault 2001.
7. Foucault 1978.
8. Rüsselbæk Hansen 2011.
9. Rüsselbæk Hansen 2011.
10. Larsen 2005; Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann 2005.
11. Rose 1999; Dean 2008.
12. Se også Moss 2007.
13. Dean 2008, p. 46-46.
14. Rose 2003.
15. Kvale 1997.
16. Pedersen & Sløk 2011.
17. Aftale af 28. maj 2003.
18. Undervisningsministeriet 2006.
19. Raae 2008.
20. Nu er det ikke alle gymnasier, der står i samme situation som fx Gefion. Ikke alle er placeret i store byer, hvor der er andre gymnasieskoler at konkurrere med. Det gør også 'virkeligheden' meget forskellig skolerne imellem.
21. Pedersen 2011.
22. Hjort & Raae 2010.
23. Raae 2008, p. 36.
24. Jf. Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne mv. (Undervisningsministeriet 2005).
25. Lakoff & Johnson 2002.
26. Juelskjær 2011.
27. Raae 2008; Ebbensgaard, Elf & Søndergaard 2010.
28. RE 1, p. 2.
29. RE 10, p. 2.
30. RE 8, p. 1-2.
31. RE 4, p. 2.

32. RE 8, p. 2.
33. RE 2, p. 3
34. RE, p. 3.
35. RE 2, p. 1.
36. RE 6, p. 3.
37. RE 3, p. 2.
38. RE 3, p. 4.
39. RE 9, p. 6.
40. RE 4, p. 3.
41. RE 2, p. 2.
42. RE 10, p. 4.
43. RE 10, p. 4.
44. RE 2, p. 2.
45. RE 2, p. 2.
46. R, p. 3.
47. R 10, p. 4.
48. RE 1, p. 1.
49. RE 1, p. 4.
50. RE 4, p. 4.
51. R, p. 8.
52. R, p. 8.
53. R, p. 5.
54. Schmidt 1999c; Hyldgaard 2010.
55. RE8, p. 3.
56. RE 8, p. 3-4.
57. Hyldgaard 2010.
58. Schmidt 1999a; Rüsselbæk Hansen 2011.
59. Wackerhausen 2004, p. 17, 26.
60. Rasmussen 2002, p. 231.
61. Willig 2009.
62. Rüsselbæk Hansen 2011, p. 95.
63. RE 1, p. 3.
64. RE 8, p. 4.
65. RE 9, p. 4
66. RE 6, p. 6.
67. RE 8, p. 6
68. RE 4, p. 6.
69. RE 2, p. 2.
70. RE 3, p. 5.
71. RE 4, p. 5.

72. RE 4, p. 7.
73. R, p. 8.
74. RE 8, p. 4.
75. RE 9, p. 5.
76. RE 1, p. 4.
77. RE 7, p. 3.
78. RE 7, p. 4.
79. RE 9, p. 6.
80. RE 2, p. 6.
81. RE 6, p. 3.
82. RE 6, p. 3.
83. RE 7, p. 2.
84. RE 9, p. 4.
85. RE 2, p. 7.
86. Honneth 2003; Honneth 2006.
87. RE 8, p. 6.
88. RE 3, p. 5.
89. RE 2, p. 6.
90. RE 7, p. 7.
91. RE, p. 7.
92. R, p. 7.
93. R 4, p. 4.
94. R 2, p. 4.
95. Kristensen 2007

Litteratur

- Dean, Mitchell (2008) *Magt & Styring i det moderne samfund*. Frederiksberg C. Forlaget Sociologi.
- Ebbensgaard, Aase H.B.; Elf, Nikolaj Frydensbjerg & Søndergaard, Sia (2010) *At tegne en tanke*. Gymnasiepædagogik nr. 81. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Folketingstidende E. Aktstykke nr. 65, november 2010.
- Foucault, Michel (1978) *Seksualitetens historie 1 – viljen til viden*. København. Rhodos.
- Foucault, Michel (2001) *Talens forfatning*. København. Rhodos.
- Gymnasieskolen 10/2010 *Scherfig og Kirkegaard mødes*.
- Gymnasieskolen 11/2010 »Vi tager det med os, der er værd at flytte«.
- Gymnasieskolen 13/2010 *Potentialet overskygger besværet*.

- Gymnasieskolen 21 / 2010 *Fra chok-start til begyndende hverdag.*
- Hjort, Katrin (2008) *Demokratiseringen af den offentlige sektor.* Roskilde Universitets Forlag.
- Hjort, Katrin & Raae, Peter (2010) Fra frigørelse til fastholdelse – om den kritiske pædagogiks forandrede rolle i gymnasiet. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift.* Nr. 3, september 2010.
- Honneth, Axel (2003) *Behovet for anerkendelse.* København. Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, Axel (2006) *Kamp om anerkendelse.* København. Hans Reitzels Forlag.
- Hyldgaard, Kirsten (2010) Fri os fra personligheder: I: Hyldgaard, Kirsten (red.). *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik.* Aarhus Universitetsforlag.
- Juelskjær, Malou (2011) Når skolen bygger om – hvordan ny arkitektur skaber nye betingelser for ledelse. I: Staunæs, Dorthe m.fl. (red.). *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle.* Samfundslitteratur.
- Kirkeby, Inge Mette; Gitz-Johansen, Thomas & Kampmann, Jan (2005) Samspil mellem fysik rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, Kristian (red.). *Arkitektur, krop og Læring.* København. Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, Jens Erik (2007) Den gemene sammenhængskraft. I: Lodberg, Peter (red.). *Sammenhængskraften: Replikker til Fogh.* Forlaget Univers.
- Kvale, Steiner (1997) *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview.* Hans Reitzels Forlag.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (2002) *Hverdagens metaforer.* København. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Kristian (2005) Hospitalsarkitektur og socialarkitektur. Om klasser af rum, klasser af mennesker og klasser af tanker. I: Larsen, Kristian (red.). *Arkitektur, krop og læring: København.* Hans Reitzels Forlag.
- Moss, Lejf (2007) Om demokratisk dannelse og sociale teknologier i folkeskolen. I: Moss, Lejf (red.). *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen.* Frederikshavn. Dafolo A/S.
- Pedersen, Dorthe & Sløk, Camilla (2011) *Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen – ledelse på potentialer i et postbureaukratisk styringsregime.* Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Pedersen, Ove K. (2011) *Konkurrencestaten.* København. Hans Reitzels Forlag.

- Rasmussen, Jens (2002) Mesterlære og den almene pædagogik (4.oplag). I: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Rose, Nikolas (1999) *Governing the soul. The Shaping of the private self*. (Second Edition). London. Free Association Books.
- Rüsselbæk Hansen, Dion (2011) *Én socialanalytisk tendensanalyse af samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning*. Ph.d.-afhandling. Odense. Syddansk Universitet.
- Raae, Peter Henrik (2008) Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af de almene gymnasium. *Gymnasiepædagogik* nr. 67. Syddansk Universitet.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999a) *Diagnosis I – Filosoferende eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999b) *Diagnosis II – Socialanalytiske betragtninger*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999c) *Diagnosis III – Pædagogiske forhold*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (2001) Når viden skal være videnskab. I: Schmidt, Lars-Henrik (red.) *Det videnskabelige perspektiv*. Akademisk Forlag A/S.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005) *Det socialanalytiske perspektiv*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2005) *Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.*
- Undervisningsministeriet (2006) *Overgang til selveje: Håndbog til de midlertidige bestyrelser på gymnasier og hf-kurser*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 1 – 2006.
- Wackerhausen, Steen (2004) Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: Hansen, Niels Buur & Gleerup, Jørgen (red.). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense. Syddansk Universitets Forlag.
- Willig, Rasmus (2009) Afmontering af kritikken. I: *Dansk Sociologi*. Nr. 4, 19. årg., januar.

Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser.