

Velfærdsledelse i gymnasiet

Hvorfor og hvordan?

KATRIN HJORT OG PETER HENRIK RAAE

“EN NY BRO MELLEM LEDELSE OG PROFESSION”?

Videncenter for Velfærdsledelse blev oprettet på baggrund af overenskomstforhandlingerne i 2009 i et samarbejde mellem Moderniseringsstyrelsen/ Finansministeriet, KL og Danske Regioner. Videncenteret støttede projekter, der styrker og udvikler den offentlige ledelse med fokus på god velfærdsledelse i praksis.

Greve Gymnasium har i perioden 2011 til 2014 i samarbejde med Aurehøj Gymnasium, Fredericia Gymnasium, Nykøbing Katedralskole, Nørre Gymnasium, Rysensteen Gymnasium, Viborg Katedralskole og Vordingborg Gymnasium gennemført et projekt støttet af Videncentret.

Formålet i den fælles ansøgning var bl.a. "... at realisere bedre ydelser for stadig færre ressourcer i kombination med frisættelse af medarbejdernes handlemuligheder i kombinationen med den eksterne, centrale styring og kvalitetskontrol, som skaber store udfordringer i spændet mellem fagprofessionalitet og organisationsprofessionalitet".

Efter vedtagelsen af OK13 blev målet desuden at udnytte de nye friere rammer for arbejdstilrettelæggelsen til forbedring af kvaliteten og effektivisering af undervisningen i en moderniseret gymnasieskole med et fornyet fagligt, pædagogisk og organisatorisk indhold.

Denne rapport "Velfærdsledelse i gymnasiet, hvorfor og hvordan" er skrevet af prof. Katrin Hjort og lekt. Peter Henrik Raae, SDU, som har fulgt gymnasiernes fælles arbejde gennem hele forløbet.

Vi håber, at projektet og forskernes rapport kan inspirere til videre udvikling på vores skoler!

Karl-Henrik Jørgensen
rektor Greve Gymnasium, maj 2014

Velfærdsledelse i gymnasiet
Hvorfor og hvordan?

Introduktion.....	5
Del 1. De politikformulerende tekster	7
1. Styringsproblemet <i>Moderniseringen af den offentlige sektor</i>	9
1.1. Regeringsmanifestet <i>Danmark i arbejde</i>	9
1.2. Den fortsatte modernisering	10
1.3. Moderniseringens styringstemaer.....	11
2. Gymnasiet og moderniseringen	14
2.1. Indholdsformen i 2005.....	14
2.2. Selvejereformen i 2007	16
2.3. OK13	17
2.4. Forandrede institutionaliseringer	18
2.5. Trippelmoderniseringen, den dobbelte effektivitet og ledelse	21
2.6. Ledelse i den videnskøkonomiske effektivisering	21
2.7. Ledelse i den præstationskontrollerende effektivisering	23
3. Velfærdsledelse, effektivisering og forandret ledelsesfelt	25
3.1. Ledelse - at dynamisere og stabilisere, distribuere og centrere.....	25
3.2. Mellemlidelse som omdrejningspunkt	28
Del 2: Interview med rektorer	33
1. Forventninger og forhåbninger	34
1.1 Videnskøkonomi eller industrivirksomhed	34
1.2 Udviklingsagenda	36
2. De seks grundkonflikter	37
2.1 Det almene og særinteresserne.....	37
2.2 Det unikke og det uniforme	40
2.3 Arbejdsgivere og arbejdstagere	43
2.4 Det retfærdige og det retsløse	45
2.5 Det principielle og det pragmatiske.....	47
2.6 Tid og tilstedeværelse	50
3. Den permanente forandring	53
3.1 Struktureringsprocesser	53
3.2 Den åbne kontordør	56
Afslutning og anbefaling.....	59

Introduktion

Denne analyse er udført i vinteren 2013/2014 på baggrund af otte gymnasiers projekt NY OFFENTLIG LEDELSE UNDER ÆNDREDE VELFÆRDSBETINGELSER. Projektet er finansieret af midler fra Moderniseringsstyrelsen, analysen af midler fra Moderniseringsstyrelsen og Syddansk Universitet.

Analysen sigter mod at afdække, *hvorfor og hvordan velfærdsledelse*, forstået som nye former for statslig styring og forventninger til ledelse, i disse år aktualiseres i gymnasieskolen, som i de øvrige offentlige institutioner inden for uddannelse, sundhed og social sikring i Danmark (Pedersen 2011, Hjort 2012, Hjort & Raae 2014). Projektet tager sit udgangspunkt i den seneste ledelsesreform, overenskomsten OK13, men analyserer styringsdimensionen i alle de tre seneste gymnasiereformer – indholdsreformen 2005, selvejereformen 2007 og nu overenskomsten 2013 – med henblik på at diskutere de muligheder og udfordringer, skolernes ledelser aktuelt står overfor.

Projektet består af 2 dele. Første del stiller spørgsmålet om, *hvordan OK13, set som en fortsat reform af det offentlige med forventninger om øget kvalitet og effektivitet, positionerer gymnasieledelse på en ny måde?* Med afsæt i diskursiv institutionel teori analyseres centrale politikformulerende tekster om offentlig styring efter årtusindeskiftet, generelt og specifikt med hensyn til gymnasieskolen. Der sættes fokus på de paradokser og dilemmaer, ledelserne konfronteres med, når New Public Managements traditionelle *mål- og rammestyring* – decentralisering og recentralisering – kombineres med de konkurrencestatslige bestræbelser på direkte *processtyring*, og på de nye spørgsmål om "tæt-på-ledelse", dialog og *tillid*, der rejser sig i forlængelse heraf (Thygesen & Kampmann, 2013, Pedersen, 2011). Spørgsmål, der kunne tyde på, at en gruppe af "nye mellemledere" får en særlig central placering som omdrejningspunkt for reformimplementeringen.

Andel del går tættere på, hvordan ledelserne på de enkelte gymnasieskoler vurderer og håndterer ledelsesreformerne. Vi har i individuelle interviews stillet spørgsmålet, *"hvilke muligheder og udfordringer ser du i OK13?"* til fem gymnasierektorer rundt om i landet, og vi har analyseret interviewene med henblik på at afdække, hvilke forventninger rektorerne har til den udvikling, reformerne kan bringe, hvilke grundlæggende konflikter, de møder i hverdagen, og hvilke strategier, strukturer og praktiske metoder, de tager i brug for at fremme den skoleudvikling, de går ind for. Også her viser spørgsmålet om "tæt på-ledelse", dialog og tillid sig som centralt, dvs. betydningen af de *affektive* dimensioner af

ledelsesarbejdet – evnen til at producere og regulere relationer mellem mennesker – ser ud til at vokse (Hardt, 2003, Clough, 2007, Bjerg & Staunæs, 2011, Hjort, 2012). Og også her ser en ny gruppe af ”bløde mellemledere” eller organisationsprofessionelle ud til at blive afgørende. De repræsenterer en *ny agens* – nye individuelle og kollektive handlekompetencer – men de er også placeret i *krydsild* mellem konkurrerende hensyn i stadigt mere komplekse og komplicerede organisationer i en stadig mere kompleks omverden.

På den baggrund tillader vi os afsluttende at komme med en anbefaling om et øget fokus på uddannelsesmuligheder for denne gruppe. Herunder et kort bud på, hvad sådanne uddannelser kunne rumme.

Del 1. De politikformulerende tekster

For at kunne forstå begrebet om velfærdsledelse, som dette projekt udspringer af, retter vi i denne del af analysen blikket mod de politikformulerende tekster, der omhandler styringen af det offentlige institutioner efter årtusindskiftet – dels generelt, dels med særlig henblik på det almen-gymnasiale område.

Det spørgsmål, vi stiller i afsnittet, lyder: *Hvordan kan man se OK13 som en fortsat reform af det offentlige med forventninger om at øge såvel kvalitet som effektivitet? Og hvordan positionerer denne fortsatte reform gymnasieledelse på en ny måde?*

Med spørgsmålet søger vi såvel at rekonstruere de senere års reforminitiativer, først og fremmest med henblik på det almen-gymnasiale område. Vi lægger vægt på reforminitiativernes komprimerede karakter og den flerhed af styringskrav, som stilles, som betyder, at de vilkår, hvorunder ledelsesbeslutninger tages, bliver stadig mere komplekse, samtidig med, at moderniseringsinteressen i stadig højere grad gør ledelse til det afgørende. Det er således vores konklusion, at OK13 gør et samlet spor evident, som gælder *gymnasiets ledelsesmodernisering*.

Vi finder, at indholdsreformen i 2005, siden selvejereformen i 2007 og nu sidst OK13 tilsammen kan ses som en tredobbelt reform af gymnasiet. Det er en reform af gymnasiet, der ved at sætte kompetenceorientering på dagsordenen, ved at konkurrenceudsætte uddannelserne og endelig ved at tilvejebringe betingelserne for denne intensiverede, decentrale udvikling trækker ledelse helt tæt undervisningens kerneprocesser, *samtidig med*, at central kontrol med uddannelsesproduktivitet i intensiveret form centralt øges. Samtidig gør overenskomstens teknologi tillid mellem lærere og ledelse til omdrejningspunktet. Det positionerer ledelse på en helt ny måde og leder frem til analysens anden del, hvor konkrete håndteringer af dette spændingsfelt beskrives på baggrund af empiriske undersøgelser blandt udvalgte skolars ledelse.

Dette afsnits analyse sker i et styringsperspektiv. Med afsæt i vigtige dokumenter og begivenheder fremstilles autoritative diskurser om offentlig styring. Tilgangen er inspireret af diskursiv institutionel teori. *Institutionel teori* lægger vægt på, hvordan samfundsmæssig praksis over tid forvandles til praktik – det vil sige bliver til et genkendeligt mønster eller en institution i menneskers interaktion (Berger & Luckman, 1976). Institutionsdannelse er afgørende for, hvordan fænomener tilskrives samlet mening. *Diskursiv institutionel teori* lægger i

forlængelse heraf særlig vægt på sprog som diskurs. Diskursen ses som et regelsæt for produktion af acceptable udsagn, en særlig vidensorden. Diskursens udsagn indgår i den institutionaliserende proces ved at gøre nogle sociale fænomener synlige, betydningsfulde og kommunikerbare, andre usynlige og ikke mulige at kommunikere (Kjær & Pedersen, 2001): Diskurser 'ser' med andre ord fra bestemte positioner, positionerer det sete på særlige måder og skaber derved rammer for og anerkendelse af bestemte praktikker.

Et andet karakteristikum ved diskursiv institutionel teori er den analytiske interesse for samtidige, konkurrerende diskurser. Teorien er med andre ord en konfliktteori – interessen er at rekonstruere flerheden af diskurser som (politisk) kamp om hegemoni.

Den analytiske tilgang, som vi anlægger i analysens første del, betyder, at vi vil koncentrere os om de positioner, de forskellige diskurser indtager, og de positioneringer, hvori deres objekter anbringes. Det er vigtigt for os at understrege, at vi i dette afsnit fremanalyserer moderniseringsdiskursernes *positionering* af ledere og ledelse – vi beskriver ikke konkrete mennesker. Og det er ligeledes vigtigt for os at understrege, at analysen ved sit konfliktperspektiv er specielt optaget af *dilemmaer og paradokser*, der opstår mellem de forskellige positioner – og ikke af den pragmatiske nivellering, der sker i hverdagslivet, når erfarne eller uerfarne ledere faktisk handler. Først i det efterfølgende afsnit, hvor vi analyserer empiri frembragt ved interview og spørgeskema, ser vi på, hvordan konkrete mennesker håndterer konkrete repræsentationer af moderniserings dilemmaer.

Med afsæt i regeringsmanifestet fra 2012, *Danmark i arbejde*, sætter vi lyset på den proces, der i Danmark er blevet kaldt moderniseringen af den offentlige sektor. Her introduceres den dobbelte effektivisering – i form af på den ene side decentralisering og 'frisættelse' af offentlige organisationer, på den anden side en re-centralisering (øget central præstationskontrol). Med regeringsmanifestet sker det frem til et nyt niveau, hvor effektivisering gøres til et spørgsmål om ledelse tæt på eller inde i det professionelle arbejde selv – ledelse af proces. *Det er her, vi er ved begrebet velfærdsledelse.*

Den generelle moderniseringsproces følges over i den proces, der specifikt gælder gymnasiet. Vi viser, hvordan den tredobbelte reformering af det almene gymnasium italesætter ledelse og ledelsesopgaver på nye måder, men også på måder, der er i indbyrdes konflikt, og som gør interne og eksterne ledelsesmæssige prioriteringer diskuterbare. Det rejser tillid som at afgørende spørgsmål for ledelse og er grunden til, at vi betegner *OK13 en ledelsesreform.*

1. Styringsproblemet *Moderniseringen af den offentlige sektor*

I første kapitel i denne del af vores analyse beskriver vi den modernisering, der adresserer den offentlige sektor generelt. Specielt sætter vi fokus på den del, som udgøres af det regeringsmanifest fra 2012, som indgår i den nuværende regerings såkaldte 2020-plan. Vi spørger dels til, hvordan dette manifest kan ses som en fortsættelse af den hidtidige modernisering, dels til, hvordan det formulerer en politik, der definerer problem og løsning anderledes.

1.1. Regeringsmanifestet *Danmark i arbejde*

I regeringsmanifestet fra 2012, *Danmark i arbejde. Udfordringer for dansk økonomi frem mod 2020* (Regeringen, 2012), kobles krise, job og velfærd, finanspolitik og reformer tæt sammen. Den afsluttende del af manifestet omhandler den fortsatte modernisering, hvis mål er at opretholde en stærk offentlig sektor, med en kraftig satsning på sundheds- og uddannelsesområdet. For at gøre det muligt, skal der dog ske såvel en større omprioritering som fortsat effektivisering.

Blandt en række områder nævnes i forbindelse med effektiviseringen fokus på effekter og resultater, arbejdstidsregler og styring og ledelse. Man konstaterer, at resultat- og evalueringskulturen i det offentlige er mangelfuldt udviklet, hvilket i sig selv er kritisk, men samtidig gør, at *benchmarking bruges utilstrækkeligt*. Man nævner lærernes centrale overenskomster på folkeskole og gymnasium, hvor man finder de *detaljerede akkordaftaler begrænsende for mulighederne for at prioritere nye læringsformer og læringsaktiviteter* (s. 74). Med hensyn til offentlig ledelse konstateres, at den økonomiske krise skærper kravene:

Når rammerne for den offentlige udgiftsvækst er stramme, er der brug for stærke, synlige og professionelle offentlige ledere, der kan motivere medarbejderne, fokusere på kerneopgaverne og tænke i kreative, lokale løsninger. Lederne i den offentlige sektor skal have vilje, evne og mod til at påtage sig alle dele af lederskabet og udnytte det fulde ledelsesrum. [...] Lederne skal have størst mulig frihed til ledelse gennem fastsættelse af og systematisk opfølgning på klare og meningsfulde mål. (s. 82)

Tekstligt har omtalen af reformer af de kendte velfærdsområder fremtrædende placering, idet den er anbragt som afslutning af manifestet og får status af en slags konklusion. Videre er omtalen af offentlig ledelse, som citatet er hen-

tet fra, inden for denne tekst del placeret som en af de væsentlige strategier, hvilket tilsammen tildeler fokus på offentlig ledelse en væsentlig status. Citatet ovenfor, som er hentet herfra, viser, hvordan regeringen forestiller sig, at ledelsesreformer skal løse krisens velfærdsklemme. Problemet skal ikke løses ved nedskæringer og lignende, men ved *gennem ændrede vilkår for ledelse at forandre den proces, hvorunder ydelsen bliver til* – det vil sige ved innovation. Men teksten pointerer dog også, at denne formstrategi er tosidet: Ud over at fremme mulighed for innovation – erstatning af arbejdstidsregler, nye muligheder for ledelse af processen – skal der *følges tæt op på resultater* ved at sætte mål, ved målopfølgning og incitamenter.

1.2. Den fortsatte modernisering

Danmark i arbejde er det nyeste blandt en længere række af regeringsprogrammer, der siden 1983 i Danmark er blevet kaldt modernisering af den offentlige sektor. På baggrund af en kort beskrivelse af faser i denne moderniseringsproces vil vi redegøre for, hvordan *Danmark i arbejde* på én gang er en fortsættelse og samtidig adskiller sig.

I rækken af politikformulerende tekster over de tredive år kan der etableres tre måder, hvorpå problemet i den offentlige strategi defineres – det udgiftspolitiske problem, det interne effektivitetsproblem og konkurrenceproblemet (Pedersen, 2004).

Det udgiftspolitiske problem ser problemet som statens udgifter til de hastigt voksende velfærdsorganisationer i 70'erne. Problemet definerer løsningen som stram udgiftsstyring kombineret med lønstyring, stramme budgetaftaler mellem regeringen og kommunale, herunder amtskommunale, organisationer. Ledelsesopgaven gælder her prioriteringen af de knappe ressourcer.

Det interne effektivitetsproblem (1983 og frem) bestemmer problemet som manglende udnyttelse af de økonomiske, organisatoriske og humane ressourcer, og løsningen ses som rammestyring og decentralisering ('centraliseret decentralisering') og nye administrations- og personalepolitiske koncepter. Ledelsesopgaven er at udnytte rammen effektivt.

Konkurrenceproblemet er en tredje måde at definere den offentlige sektors effektivitetsproblem. Sektorens effektivitetsproblem løses ved at konkurrenceudsætte: Den enkelte offentlige organisation skal agere som en enhed på et marked (et marked konstrueret ved taxametre o.l.), ud fra den antagelse, at konkurrence mellem offentlige organisationer i et givet felt vil føre til øget ef-

fektivitet. Konkurrenceudsættelsen skal skabe *en ny nødvendighed*. Samtidig gøres kontrakter med centralt definerede mål og resultatmåling til en del af styringsløsningen. Ledelsesopgaven udbygges med en strategisk opgave.

Men *Danmark i arbejde* kan en fjerde problemdefinition tilføjes. Vi benævner problemdefinitionen *det interne ledelsesrums problem*. I regeringsmanifestet knyttes den offentlige sektors effektivitetsproblem til det interne ledelsesrums *muligheder*. Det eksterne ledelsesrum – rummet for strategi – udbygges nu med et øget ledelsesrum indadtil, jf. citatet (s. 6).

De forskellige måder at definere den offentlige sektors styringsproblem på kan ses som en rækkefølge i et historisk perspektiv, men man skal være opmærksom på, at det ikke er faser, der afløser hinanden. Skønt de betegner skift i diskurs og opmærksomhed, bør man se det som én akkumulerende bevægelse, der sætter andre rammer om de offentlige organisationer og udpeger særlige opmærksomhedsfelter uden, at tidligere rammesætninger nødvendigvis slettes. Således ses ledelse henholdsvis som skarpt prioriterende, som selvstændigt prioriterende inden for en centralt givet ramme, som prioriterende inden for en ramme, der afhænger af den enkelte institutions strategiske situation, og endelig ses ledelse i et internt interventionsperspektiv: Ledelse skal nu også facilitere for intern innovation.

1.3. Moderniseringens styringstemaer

To temaer kan derved udskilles i disse effektiviseringsbestræbelser – et tema vedrørende centralisering (de- og recentralisering), og et tema vedrørende innovation og intervention.

Decentralisering – recentralisering. Ét blik herpå er at se moderniseringsbevægelsen som decentralisering. Men det er en decentralisering, der i stigende grad følges op af en recentralisering. Intenderet præcise mål efterfølges af resultatmåling i en omfattende brug af kontraktstyring (se for en samlet beskrivelse af dette styringsideal Finansministeriet, 1996).

Til trods for en lang række problemer, som knytter sig til resultatmålinger og til trods for en stigende kritik af den bureaukratisering, der synes at følge recentraliseringen, gør målet om at begrænse væksten i de offentlige udgifter kontraktstyring og resultatmåling til en endog udbygget styringsstrategi. Recentraliseringsræsonnementet kan samles i begrebet om *Danmark som konkurrencestat* (Pedersen, 2011). Konkurrencestaten kan ses som et kompromis mellem den klassiske velfærdsstat, hvor sundhed, uddannelse og social sikring

er skattefinansieret og offentligt drevet, og en liberalistisk minimalstat, hvor velfærd grundlæggende finansieres af forbrugerne selv, og hvor velfærdsarbejdet foregår på almindelige kommercielle betingelser. Kompromisset består i, at i stedet for at se velfærdsstaten alene som et udgiftsproblem, ses den som en investering: Sundhed, uddannelse og social sikring ses nu som nødvendige elementer i national konkurrenceevne på et globalt marked. Når det offentlige problem som ovenfor defineres som et konkurrenceproblem, er det med andre ord ikke uden videre med henblik på at etablere et liberalistisk velfærdsmarked. Konkurrenceudsættelsen sker derimod for at fremme sektorens økonomiske effektivitet, der afgøres ud fra dens bidrag til den nationale konkurrencekraft. Det betyder imidlertid, at *'frisættelsen til markedet' er modsætningsfyldt*: Der er ikke tale om en frisættelse, der betyder, at den enkelte offentlige organisation selv frit kan opsøge sit (mest rentable) marked. For samtidig udformes kontrakter med resultatformulerede mål – deri recentraliseringen.

Resultatmåling udgør sit eget problem for en stor del af de ydelsers vedkommende, der er den offentlige sektors, såsom de såkaldte interventionsprofessioners ydelse. For disse professioner er en afgørende del af ydelsen selve den komplekse interaktion mellem den professionelle og brugeren (Ackroyd, et al., 1989). Behovene eller problemerne, som ydelsen orienterer sig mod, er ofte vanskelige at formulere endegyldigt, hvilket også gør, at spørgsmålet, om behovet er opfyldt eller problemet løst, er svært at afgøre entydigt. Resultatmåling vil derfor ofte blive håndteret som centralt besluttede indikatorer, de såkaldte KPI (Key Performance Indicators).

Denne dobbelte, samtidige bevægelse – de- og recentralisering – stiller nye krav til offentlige ledere. På trods af et – i én forstand – udvidet eksternt ledelsesrum (den strategiske ledelse), er en række af resultaterne på forhånd bestemte. Det udvidede ledelsesrum er med andre ord også et mere komplekst ledelsesrum.

Innovation og intervention. Danmark i arbejde må på en række punkter ses som en fortsættelse heraf. Såvel decentralisering til enkeltinstitutioner som recentralisering i form af resultatorientering er tydelig i teksten. Manifestet formulerer dog et nyt tema om innovation og intervention. Kreative effektiviseringer skal findes på procesniveau, på selve ydelsesfremstillingens niveau – nye måder at gøre arbejdet på. Det er *innovationsaspektet*. Det gør arbejdstidsregler til et fokuspunkt, fordi akkorder jo er en beskrivelse af kendt arbejde. Innovation forbindes imidlertid i teksten med ledelse og ledelsesansvar: Ledelsen skal have *større muligheder for konkret intervention* i arbejdets tilrettelæggelse for at kunne fremme nye og kreative løsninger af kendte opgaver – og bliver samtidig holdt op på resultatet.

Med krisens pres på den offentlige sektor som baggrund skærpes et kendt og velbeskrevet politisk reformeringsdilemma – på den ene side behov for udvikling og reform, på den anden side for forudsigelighed og pålidelighed (Brunsson og Olsen 1990). Det nye er, at behovet for udvikling tilskrives selve fremstillingen af ydelsen, og at ledelsesintervention ses som central agens i den henseende. Ledelse giver muligheder for og der stilles nye forventninger til ledelse om ikke blot at prioritere blandt ydelserne eller at forandre de organisatoriske rammer om dem, men at gå helt *tæt på* eller *ind i* det professionelle arbejde med dem – til ledelse af proces!

Det er i denne tankegang, at ordet velfærdsledelse – ledelse af forandring i en krisetid (Videncenter for velfærdsledelse, www.velfaerdsledelse.dk) – opstår. Og det er antageligt denne særlige dobbelthed i tænkningen – ambitionen om at kombinere kreativitet og kontrol, innovation og intervention – der giver anledning til, at vores interviewpersoner, de fem rektorer, kan fortolke reformerne, her specielt OK13, så forskelligt, som vi vil vise, at de gør, jævnfør del 2.

2. Gymnasiet og moderniseringen

Den generelle danske moderniseringsproces genfinder vi i en særlig gymnasial udgave. På den ene side genfinder vi de overordnede træk, på den anden side finder vi dem for gymnasiets vedkommende i en særlig komprimeret udgave, der betyder, at forløbet får en særlig kompleks karakter, og som muligvis også har betydning for, at de lokale oversættelser, der sker af den nye udfordring til velfærdsledelse, bliver så mangfoldige.

Moderniseringsforløbet opdeler vi i tre – gymnasiereformen fra 2005, selvejereformen fra 2007 og overenskomstreformen fra 2013. Særligt har vi fokus på, hvordan reformerne positionerer gymnasieledelse forskelligt. Og da velfærdsledelse – med forventninger til *innovation gennem intervention* – på en ny måde sætter lys på intern ledelse, vil et fokus her være forandrede felter for intern opmærksomhed.

Figuren nedenfor opsamler i kondenseret form, hvordan trippelreformens modernisering af gymnasiet *dynamiserer* gymnasiet – fra en mulig forståelse af udvikling som en overgang mellem to stabile omverdener til udvikling som permanentgjort, nødvendiggjort og muliggjort.

	Indholdsreformen	Selvejereformen	Overenskomstreformen
Forandringens karakter	Lov – overgang	(Quasi-) marked – permanent nødvendighed	Portefølje – permanent mulighed
Ledelsesopgave	Implementering	Profilering	Intervention og selektion

Fig. 1

2.1. Indholdsformen i 2005

Gymnasiereformen fra 2005 – indholdsreformen – betegner et kraftigt opgør med den særstatus, som det almene gymnasium har haft i dansk uddannelsespolitik, og som betyder, at gymnasiet i vid udstrækning helt frem til dette tidspunkt har kunnet stå uden for den generelle modernisering af de offentlige institutioner. I 2005 indskrives anvendelsesorientering, innovation og kompetence som afgørende størrelser i den indholdsmæssige modernisering af gymnasiet.

Gymnasiereformen er selvfølgelig, som andre reformer, et politisk kompromis. I reformens tilfælde betyder det, at styredokumenterne består af flere konkur-

rerende diskurser – såvel diskurser, der viderefører traditionen, som nye, der afgørende bryder med den (Hjort, 2010).

Til de sidste hører kompetencediskursen. I den form, kompetencebegrebet overtages i reformteksten, stammer det fra vidensøkonomien, hvor det kobles tæt sammen ved innovation og anvendelsesorientering (Raae, 2005). Kompetencebegrebet skal dels ses som et afgørende nyt moment i, hvordan fag og faglighed forstås, men dels også ses som en 'bestemmer', som får afgørende indflydelse på uddannelsens interne struktur og organisation. Fagene skal nu tænkes i deres problemløsende aspekt – i, hvordan en given problemstilling kan formuleres eller defineres, så den træder frem som en faglig opgave, hvilket får betydning for undervisningens organisering. Problemorienteret og projektorganiseret undervisning indføres nu, og særlige strukturer dannes, hvor reflekteret tværfaglighed skal trænes og som forudsætter formaliseret lærersamarbejde på tværs af fag (Almen Studieforbereelse, Studieretningen, projektopgaver o.l.).

Alt i alt kan 2005-reformen ses som et ambitiøst forsøg på at oversætte det transnationale begreb om vidensøkonomi til en ungdomsuddannelse. På den måde relaterer reformen sig til moderniseringens effektiviseringsambition – en ambition om at 'funktionalisere' uddannelsen, så den matcher et overnationalt begreb om ny global arbejdsdeling. Det sker dog på den anden side uden at gøre vidtgående op med det allerede eksisterende begreb om fag og dannelse, herunder uddannelsesbredde forstået som mange indgående fag. Som noget nyt styres nu også på metoden ved at stille krav til undervisnings- og arbejdsformer.

Ledelsesmæssigt sættes med 2005-reformen lys på ledelse internt. Ledelsen rykker tættere på kerneprocessen undervisning og får dels formelt, dels reelt langt større ansvar for undervisningens gennemførelse i en ny struktur. Som følge af øget krav om fagligt samarbejde fremstår det nye i ledelsesopgaven især som struktur, nemlig at opfinde og udbygge komplicerede strukturer, der kan understøtte de komplekse kompetenceudviklende processer. Reformen lader sig trods sin komplicerethed forstå som en hændelse, der fordrer en forandring, og forandringsopgaven lader sig beskrive i Lewins klassiske treleddede model, optøning, forandring og nedfrysning (Lewin, 1947). Gymnasireformen fra 2005 positionerer ledelse som implementeringsledelse. For denne ledelse vil et afgørende internt felt for opmærksomhed være opfindelse og forankring af den optimale struktur.

2.2. Selvejereformen i 2007

Med strukturreformen og nedlæggelse af amterne overgik de almene gymnasier til statsligt selveje. Uddannelsen underlægges nu aktivitetsafhængig finansiering, det såkaldte taxameter, sådan som det skete for erhvervsgymnasierne i 1991. Taxameterfinansieringen er et incitament til konkurrence om et områdes elever, idet skolen derved kan konsolidere, eventuelt udbygge sin drift, eventuelt – alt efter beliggenhed – i konkurrence med andre skoler eller uddannelser. Det sætter lyset på skolens profilering og *brand*. Forskellige deltaxametre udbygger incitamenterne – færdiggørelsestaxameter og taxametre for særlige højniveaufag.

Selvejereformen er på én gang en decentralisering og en recentralisering. Nu øges det økonomiske ansvar, men samtidig følges skolens resultater nøjere i form af resultatmålinger. Allerede i 2002 (Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne) stilles krav om offentliggørelse af nøgletal vedrørende opnåede eksamenskarakterer, og på skolernes hjemmeside skal offentliggøres eksamensgennemsnit, frafaldsprocenter og overgangsfrekvens til videregående uddannelser – ligesom tallene bliver et løndannende element i rektors og eventuelt den øvrige ledelses løn. 2007-reformen ligger direkte i forlængelse af den moderniseringsfase, der identificerede det offentliges effektivitetsproblem som et konkurrenceproblem, jævnfør ovenfor.

Ledelsesmæssigt sættes der nu lys på et andet aspekt – i første omgang strategisk ledelse mod det omgivende 'marked'. Men dette eksterne aspekt er tæt forbundet med et internt aspekt, ledelse af strategisk udvikling og skolens profil, for med 2007-selvejet og taxameterstyringen etableres en ny nødvendighed i form af en markedslignende situation, der knytter skolens attraktion og overlevelse sammen. Og samtidig har gymnasiereformen fra 2005 givet større råderum med hensyn til udvikling af særligt skoleprofil. Ledelse forbindes således med skolens overlevelse. Samtidig udfordres den omtalte treleddede udviklingsmodel – for med den særlige markedsgørelse *permanentgøres udviklingspresset*. Ledelse skal nu have blik for, hvordan struktur permanent kan bringes til at understøtte den aktuelle udvikling med henblik på lokal attraktion. I 2007-reformens styringsperspektiv positioneres gymnasieledeelse som *permanent strategisk udviklingsledelse*. For den strategiske udviklingsledelse vil et internt opmærksomhedsfelt være *udvikling af den organisationskultur, der kan fungere som 'lim' ved det permanentgjorte udviklingspres* – hvordan etableres værdier, der kan fungere internt samlende?

2.3. OK13

På sæt og vis forekommer OK13 som både et forventeligt og forståeligt næste reformtrin (Raae & Jørgensen, 2013). Med overenskomsten forlades de akkorder, som lærerarbejdet var opgjort i (undervisning, forberedelse, rettearbejde, mødedeltagelse, udviklingsarbejde etc.), og som udgjorde 70 procent af en skoles samlede timeramme. De resterende 30 procent var udlagt til aftale med den lokale tillidsmand.

Det afgørende i den nye overenskomst og grunden til, at vi betegner den som en overenskomstreform, er bestemmelsen om opgaveporteføljen. Nu skal skolens ledelse drøfte med hver enkelt, hvilke opgaver, læreren skal løse. Der er ikke centrale aftaler om tid knyttet til opgaverne, men det er aftalt, at lærere skal tidsregistrere ved at føre optegnelser over faktisk medgået tid. På baggrund af registreringer skal så afholdes regelmæssige samtaler ("Fra timetælleri til dialog om opgaven", Moderniseringsstyrelsen, 2013).

Overenskomsten giver en ganske anden ramme om lærerens arbejde. De akkorder, der tidligere var aftalt, ses som uhensigtsmæssige kategorier, der fryser arbejdet som det udføres på et bestemt tidspunkt. I det øjeblik udviklingspresset tiltager, fremstår den beskrivelse af lærerarbejdet, som akkorderne udgør, og procedurerne for ændring af dem (formel forhandling) kontraproduktive.

Set i moderniseringsperspektiv er OK13 således direkte i overensstemmelse med den fjerde fase af moderniseringen, som vi omtalte. Fra en – i princippet – transparent udformet og kollektivt aftalt system skifter man til et individuelt drøftet system, der tager udgangspunkt i lederens definition af lærerens opgaveportefølje. Dermed er overenskomsten en ny mulighed for at integrere udvikling i det almindelige arbejde – rummet for ledelsesmæssigt skøn over en lærers opgavevaretagelse er stærkt øget. Det betyder, at den permanentgjorte udviklingsudfordring, som 2007-reformen repræsenterede, bedre kan mødes af skoleledelsen. En mulig trussel er dog, at portefølgebaseret ledelse og det udvidede rum for individuelle skøn betyder, at ledelseslegitimitet i høj grad afhænger af gensidig tillid – såvel tillid mellem lederen og den individuelle medarbejder som tillid mellem ledere og medarbejderstaben som kollektiv. Det sidste, fordi skøn foretaget over for den individuelle medarbejder samtidig må afvejes mod en kollektiv oplevelse af retfærdighed.

Ledelsesmæssigt kan man sige, at med det udvidede interne ledelsesrum positioneres ledelse igen på en afgørende ny måde, **denne gang i forhold til muligheder for intervention**: Ledelse får gennem porteføljeudformningen langt større

muligheder for at intervenere i undervisningens kerneprocesser. Samtidig er ledelsen dog i langt højere grad udleveret til vanskeligt styrbare processer – processer, som udspringer af gensidige relationer og forventninger.

Alt i alt kan man sige, at hvor 2005-reformen hovedsageligt satte lyset på den *strukturelle ledelse* – ledelse af de strukturelle ændringer, der kunne understøtte den komplekse indholdsreform – satte 2007-reformen først og fremmest lyset på strategi med henblik på *udvikling af profil*. Overenskomstreformen fra 2013 sætter med udvidelsen af det interne ledelsesrum således for alvor lyset på *processen* – ledelse baseret på flydende forhold som tillid og afklaring af gensidige forventninger. For ledelse efter OK13 vil et internt opmærksomhedsfelt være den *stadige kalibrering af skrøbelige processer omkring intervention, tillid og mistillid*.

2.4. Forandrede institutionaliseringer

Fra og med 2005-reformen nydefineres gymnasiets omverden og effektiviseringsforventningerne øges. Reformernes intentioner trækker, som vi har beskrevet tidligere, imidlertid ikke ganske på samme hammel. Vi har i afsnit 1.3. beskrevet styringstemaerne, som moderniseringens fire faser rejser, i en spænding mellem de- og recentralisering og mellem innovation og intervention. Den effektivisering, temaerne skal fremme, er dobbelt. Vi vil kalde dem henholdsvis videnskønomisk orienteret og præstationsorienteret effektivisering. Skønt begge former for effektivisering især efter *Danmark i arbejde* skal gøre sig gældende for hele den offentlige 'produktion', er de specielt tydelige på uddannelsesområdet, herunder de gymnasiale uddannelser:

Den *videnskønomiske effektivisering* var en tydelig diskurs op til gymnasiereformen, blandt andet båret frem af organisationen Mandag Morgen. Den var tydelig repræsenteret i udviklingsprogrammet (*Forslag til folketingsbeslutning om fremtidens ungdomsuddannelser*, Regeringen, 1999), hvor tankerne til gymnasiereformen om innovation og kompetence som videnskønomiske nøglebegreber fandt sit første udtryk. Her var den tænkt som nyorientering af uddannelserne (formålsbestemmelserne), men med 2020-planen er det ikke blot eleverne, der skal være innovative – nu skal skolerne tage samme medicin.

Den *præstationsorienterede effektivisering* er for så vidt ældre og finder muligvis sit første samlede udtryk i den tværministerielle rapport *Kvalitet i uddannelsessystemet* (Undervisningsministeriet, et al., 1998). Her præsteres en analyse af såvel det privatøkonomiske som det samfundsøkonomiske aspekt af uddannelserne, hvor gennemløbstid, uddannelsesfrekvens etcetera indgår og kvalitetssikringsinstrumenter omtales.

Den videnskøkonomiske effektivisering og den præstationsorienterede effektivisering institutionaliserer relationer, rutiner og procedurer i skolen på ny vis. Den måde, den videnskøkonomiske effektivitetsdiskurs positionerer gymnasieinstitutionen, kalder vi i det følgende innovationsgymnasiet – innovation handler nu som nævnt ikke blot om ny pædagogik med videre, men betegner et nyt trin i moderniseringen. Det præstationsorienterede institutionaliseringspres kalder vi performancegymnasiet – at frembringe de rette karakterer, overgangsfrekvenser, tilpas små frafald samtidig med, at løfte af eleverne tilgodeses. Figur 2 er en oversigt over, hvordan lærer-elevrelationen, undervisningen, relationen mellem leder og lærer og de organisatoriske rutiner og procedurer fremstår i henholdsvis det førmoderniserede gymnasium, innovationsgymnasiet og performancegymnasiet (Raae, 2011).

	Lærer-elev-relation	Undervisnings-proces	Leder-ledt-relation	Organisation
Det førmoderniserede gymnasium	Lærer-elev	Indlæring	Administrator-fagkyndig	Stabil Selvforvaltning
Innovationsgymnasiet	Coach – ansvarlig for egen læring	Læring	Strategisk leder – medarbejder	Dynamisk Distribueret
Performance-gymnasiet	Tester – præsterer	Præstation	Loyal implementator – effektuator	Stabil Centreret

Fig. 2

I *det førmoderniserede gymnasium* fremstår læreren som den fag- og dannelsesmæssige autoritet, formidleren. Læreprocessen forstås som *indlæring*. Organisationen kan beskrives som en fagbureaukratisk struktur (Mintzberg, 1983): Lederen ses som den, der *administrerer* og derved letter de fagprofessionelle i udførelsen af deres arbejde. Ledelse er ikke-intervenerende, lærerne er faglige specialister, *selvforvaltende* inden for deres fags grænser. Organisationen er – som indlejret element i den statslige organisering – *stabil*.

I positionen *innovationsgymnasiet* forandres beskrivelsen afgørende. I den videnskøkonomiske diskurs og dens kompetence- og innovationsdagsorden forandres fokus på undervisningsprocessen. Kompetence- og innovationsbegrebet beskriver eleven som kommende arbejdskraft og ser opgaven som at oparbejde arbejdskraftens evne til at vedligeholde egne kompetencer. Indlæring ses nu som *læring*, en proces, der gør evnen til at medreflektere medlæring afgørende. Det sætter fokus på lærerens evne til at indgå i *coachende samspil* i undervisningen – eleven positioneres som den, der har *ansvar for egen læring*,

som 'medarbejder på egne læreprocesser', som en titel så rammende hedder (Christensen & Fløyel, 1996). Fag skifter karakter og ses nu som *faglighed*, det vil sige som bidrag til, hvordan bredere problemstillinger kan omformes til innovative opgaver for fag.

Samtidig kommer de fælles organisationsmål tættere på den enkelte lærers professionelle virke – læreren bliver organisationsmedarbejder. Fordi elever skal tiltrækkes, bliver udvikling af skole og undervisning en opgave, som gør, at leder og lærer indtræder i ny relation – den *strategiske udviklingsleder* og den *organisationsansvarlige medarbejder*.

Organisationen er vanskelig at beskrive, for for at kunne facilitere udvikling og innovation, må strukturen være *dynamisk*. Lederens afhængighed af medarbejdernes parathed til at arbejde med på at realisere skolens strategi trækker i retning af en *distribueret struktur*, hvor ledelse foregår 'rundt omkring i organisationen' – alt efter medarbejdernes aktuelle kompetence i forhold til de projekter, der måtte være væsentlige, jævnfør Mintzbergs beskrivelse af den projektbaserede organisation eller adhokratiet (Mintzberg, 1983).

Performancegymnasiet er orienteret mod nationale, politisk besluttede præstationsmål. Gennem indikatorer på effektivitet (*præstation* – på gymnasieområdet p.t. karaktergennemsnit, 'løfteevne', frafaldsprocent, overgang til videregående uddannelse osv.) øges den centrale, statslige styring gennem benchmarking-resultater og forsøg på evidensbaseret undervisningsudvikling ('hvad virker'-tilgang). Læreprocessen gøres tilgængelig for præstationsvurdering gennem etablerede standarder. I dette regi positioneres læreren som *tester*, eleven som *præsterende*. I performancegymnasiet er ledelsesrollen enkel: Ledelse er *loyal implementering* – lederen implementerer ny undervisning på baggrund af *best practice*-undersøgelser og gennemfører intern resultatkontrol. Også organisatorisk er gymnasiet enkelt at beskrive, fordi strukturen er centreret og stabil. *Centreret* på grund af ledelsens kontrolansvar, *stabil*, fordi stabilitet gør det muligt at sammenligne præstationer over tid.

Innovationsgymnasiet og performancegymnasiet er nye institutionaliseringer, udpeget af henholdsvis den vidensøkonomiske effektivisering og præstations-effektivisering. Det er imidlertid vigtigt at holde sig for øje, at positionen det førmoderniserede gymnasium ikke er aflyst. Det førmoderniserede gymnasium eksisterer som historisk lag i gymnasiets styredokumenter – i gymnasieloven og i fagenes læreplaner – en følge af, at gymnasiemoderniseringen jo er et for-handlet resultat. De tre gymnasieinstitutionaliseringer skal med andre ord ses som tre legitime positioner, der tilsammen udspænder det felt, hvori gymnasie-

ledelse skal orientere sig. Pointen er, at denne udspænding udgør *tre samtidige udfordringer til velfærdsledelse*. Det er blandt disse udfordringer, den enkelte ledelse skal beslutte, på baggrund af gymnasiets lokale, konkurrencemæssige placering og ud fra den kapacitet, der er forhånden i organisationen.

2.5. Trippelmoderniseringen, den dobbelte effektivitet og ledelse

I det foregående har vi ud fra styringsdokumenterne bekrævet samtidige gymnasieinstitutionaliseringer, repræsenterende, hvad vi har kaldt den dobbelte effektivisering.

Vi vil nu beskrive, hvordan den dobbelte effektivisering udgør konstituerende elementer i et *paradigme for ny velfærdsledelse*. Vi vil beskrive, hvordan ledelse i lyset af den dobbelte effektivisering rammesættes på nye måder på tværs gennem indholdsreform, selvejereform og overenskomstreform.

Vi gør det ved at beskrive reformernes skiftende fokus på forvaltning, på ledelsesgenstand og –fokus. Derved viser vi, hvordan kompleksitetskravene til ledelse øges.

	Indholdsreform	Selvejereform	OK-reform
Forvaltningsfokus	Lov om forandring	Nødvendiggørelse af permanent forandring	Muliggørelse af permanent forandring
Ledelsesgenstand	<i>Struktur.</i> Strukturel håndtering udspændt mellem faglig autonomi og organisatorisk funktionalitet.	<i>Kultur.</i> Værdier udspændt mellem faglighetskultur og organisationskultur.	<i>Proces.</i> Dynamisering i spændingsfeltet mellem selvledelse og prioritering af intervention.
Ledelsesfokus	<i>Internt:</i> Funktionalitet, logistik.	<i>Eksternt:</i> Markedsgørelse: konkurrence og strategi <i>Internt:</i> Meningsskabelse.	<i>Eksternt+internt:</i> Konkurrence om tiltrækning og fastholdelse af medarbejdere. Tillidsskabelse og karrieredannelse

Fig. 3

2.6. Ledelse i den videnskøkonomiske effektivisering

Ledelse i det videnskøkonomiske effektiviseringsregimes gymnasium, innovationsgymnasiet, er den ledelsesnyskabelse, der umiddelbart er tydeligst som ny diskurs i styringsdokumenterne. Det er den, fordi den er gennemgående og stærkt italesat i alle tre reformer, indholdsreformen, selvejereformen og sidst overenskomstreformen.

Indholdsreformen er i sig selv ambitiøs og kompleks hvad forandring gælder. Det nye fokus på (kompetence-)faglighed frem for fag er ambitiøst og trækker mange forandringer med sig, herunder strukturelle nydannelser (Bøje, et al., 2007). Som ledelsesudfordring præsenterede den sig imidlertid umiddelbart og først og fremmest som *strukturelt implementeringsproblem*, der skal gøre nøglemomentet i reformen fagsamspil funktionelle i særlige strukturelle nydannelser og studieretninger. Skemaer skal gøres dynamiske hen over året, mange håndformer for lærerteam etableres med forskellige opgaver. Ledelsesfokus er først og fremmest *internt* og gælder *håndtering af øget komplikation og kompleksitet i funktionalitet og logistik* (Bøje, et al., 2006).

Selvejereformen betegner forvaltnings- og styringsmæssigt et nyt niveau i forhold til indholdsreformen. Hvor indholdsreformen styrer regulativt og direkte, styrer selvejereformen i høj grad ved *at etablere en ny nødvendighed*. Selveje og konkurrenceudsættelse nødvendiggør fokus på økonomi og overlevelse. *Eksternt* nødvendiggøres skolens evne til stadig at tilpasse sig til omgivelserne (eller tilpasse omgivelserne til sig) for fortsat at kunne fremstå som attraktivt valg (konkurrence og strategi). Men for at kunne fremme og vedligeholde den skoleudvikling, der skal bevirke det, er et *internt* ledelsesfokus på *meningsskabelse og identifikation med skolens (strategiske) sag* vigtigt: Spørgsmålet stilles til skolens vision og mission, til de værdier, der skal bære dens profil eller *brand* – hvilket også viser sig i de rektorinterview, vi undersøger i del 2. Intern meningsskabelse sker i en kultur, der indtil reformerne i højere grad har været præget af de fagprofessionelles kultur (Feldman, 1987) end af en samlet kultur om organisationens strategiske mål. Samtidig er det velbeskrevet i litteratur om strategi, at de fagprofessionelle har en afgørende rolle som strategiens udførere, fordi strategien skal realiseres *af* de professionelle og *i* det perspektiv på verden, der ses gennem de fagprofessionelles fag (Mintzberg, 1983). Derfor bliver en vigtig *genstand for ledelse* lærernes *værdimæssige identifikation* i en kultur, der nu er udspændt mellem læreres faglige tilhørsforhold og deres tilhørsforhold til den enkelte organisation.

OK13-reformen er i det lys interessant som tredje og hidtil sidste moderniseringsreform. OK13-reformens forvaltningsfokus er nye muligheder: Den permanente forandring, der nødvendiggøres af selvejereformen (konkurrence og strategi), *muliggøres nu*. Det afgørende er overgangen fra akkorder til ledelse ved portefølje, hvor lærerens opgaver drøftes mellem lærer og leder. Denne forandring er en *dynamisering af relationen mellem leder, medarbejder og opgaveløsning* – dynamisering, fordi lærerens opgave principielt konstrueres forfra, når porteføljen udfyldes (Raae & Jørgensen, 2013).

Intentionen bag overgangen fra akkorder til portefølje er som sagt at øge det innovative moment ved at fjerne den forhåndsbeskrivelse af arbejdet, som et detaljeret akkordsystem udgør (se s. 8). Men det ændrer afgørende den ledelsesform, der kan komme på tale. Ledelse af innovativt arbejde er en kompleks proces, der er spændt ud mellem *selvledet virksomhed og lederens selekterende intervention*. Det gør det til en proces, der vil involvere forhold som *oplevet retfærdighed*.

Det *selvledede* er en følge af, at innovativt arbejde forudsætter kreative processer, som kun i ringe grad er tilgængelige for direktiv eller styrende ledelse. Det understøttes af de individualiserende muligheder i porteføljen og muligheden for at gøre det tillokkende for den innovative arbejdskraft at forblive og bidrage til skolens udviklingskapacitet. Det bliver et nyt ledelsesfokus at tiltrække og fastholde den type medarbejdere. Samtidig er det en ledelsesopgave at forholde sig *selekterende* til innovationer, så organisationens strategiske mål fastholdes. Det øger kompleksiteten i ledelsesprocessen og gør, at ledelse nu må foregå helt tæt på arbejdet: Kun gennem en tæt dialog om porteføljen kan balancen mellem det selvledede og det, der centrerer innovationen om organisationens mål, opretholdes. Samtidig er der her tale om en skarp balance. De individualiserende muligheder – særlige opgaver, særlige karriereveje – må nødvendigvis balanceres mod kollektivets *oplevelse af retfærdighed og transparens!*

I de henseender er det rimeligt at omtale OK-reformen som en ledelsesreform.

I moderniseringsperspektivet fremstår aftalen om timeregistrering som et paradoks. Hvor porteføljeledelse på godt og ondt forekommer at være en forventelig fortsættelse af den videnskønomiske dynamisering, peger timeregnskabet snarere mod en industriøkonomisk standardisering og kontraktstyring (low trust, Raae & Jørgensen, 2013). Omvendt giver timeregistreringen god mening, i det omfang den tillid, som overenstkønstreformen forudsætter, ikke er til stede.

2.7. Ledelse i den præstationskontrollerende effektivisering

Parallelt med den videnskønomiske effektivisering er et præstationskontrollerende effektivitetsregime med et mere traditionelt, man kunne sige industriøkonomisk perspektiv, på styring. Det er en styring, der reducerer den kompleksitet, der kendetegner kompetence og innovation ved – med udgangspunkt i politisk besluttede mål – at sætte standarder og udpege resultatindikatorer med henblik på at gøre præstationer målelige.

Dette effektiviseringsregime præsenterer sig ikke i form af større reformer, men udvikler sig ved en stille intensivering og praktiseret central opfølgning.

Med *Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne* (2005) skabtes hjemmel for, at skolers karaktergivning, elevers fuldførelsestid og –frekvens, frafald og overgang til anden uddannelse eller beskæftigelse offentliggøres.

Samme år – og med henvisning til gymnasieloven – udsendtes *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser* – en bekendtgørelse, der stiller krav til et internt evalueringssystem (selvevaluering) og dets interne sammenhæng.

Siden har Finansministerium og Undervisningsministerium så gradvist fulgt op og dermed installeret et system for *accountability*, skolernes præstation:

Efter selvejereformen indførte Finansministeriet en form for kontraktstyring og gjorde en del af rektors og eventuelt den øvrige ledelses løn afhængig af målopfyldelse, dels mål sat af skolernes bestyrelser, dels bestemt af ministeriet. De sidste gjaldt mål vedrørende elevernes overgang til videregående uddannelse, vedrørende fuldførelse og eksamensresultater.

Fra og med 2014 foretager Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen under Undervisningsministeriet skolebesøg på gymnasier, der har præsteret lavt i relation til en eller flere af indikatorerne – nu dog udvidet med en indikator for såkaldt løfteevne, beregnet på af såkaldte socioøkonomiske referencer for gymnasiekarakterer (UNI-C & læring, 2013). På disse skolebesøg, der i skrivende stund er under udvikling, gennemgår tilsynsgruppen skolens kvalitetssystem og arbejdet med det og udarbejder på baggrund af besøget en udtalelse. På baggrund heraf indgår man en aftale med skolens bestyrelse om en opfølgingsplan med målbare punkter.

Dette effektiviseringsperspektiv trækker tendentielt bort fra det procesfokus, som bliver tydeligt i forlængelse af det vidensøkonomiske blik på uddannelse. Frem for udvikling af ny kvalitet, opererer det præstationskontrollerende effektivitet med effektivitet som noget, der er kendt, standardiseret og dokumentbar. Derfor positionerer effektiviseringsregimet organisation strukturelt på en ganske anden måde: Stabilitet og centrering vil være forudsætning for valide og reliable præstationsmålinger over tid, resultater, som ledelsen og siden det centrale tilsyn kan følge op på. Ledelse positioneres som kontrollerende og orienteret mod resultatet frem for mod den proces, der udvikler det endnu ikke kendte.

Det vidensøkonomiske og det præstationskontrollerende effektivitetsregime bygger på ganske forskellige principper. Hvor det vidensøkonomiske regime refererer til organisationsudviklingstraditionens harmoniopfattelse om kreativ udfoldelse under trygge rammer og tillidsfyldte relationer, bygger det præstationskontrollerende regime på konfliktteori og *low trust*, som det beskrives i principal-agentteori (Ravn, et al., 2006).

De to effektivitetsregimer, der har været under udvikling siden 2005-reformen, fremstiller dermed to vidt forskellige vilkår for gymnasieledelse, som *ledelsen dog ikke kan vælge mellem*, men begge må forholde sig til. Det forøger selvsagt kompleksiteten i ledelsesprocessen. Med velfærdsledelsesdiskursen og OK13 når denne kompleksitet nye højder. Innovation og intervention (portefølleledelse) skal virke på baggrund af tillid – i sig selv en kompleks ting – samtidig med, at kravet om ledelsesmæssig kontrol ikke aflyses, men pointeres (jf. citatet fra *Danmark i arbejde* s. 6).

3. Velfærdsledelse, effektivisering og forandret ledelsesfelt

I det efterfølgende vil vi gå tæt på det *felt for ledelse*, som udspændes af de konfliktende effektiviseringsdiskurser. Et udspændt felt for ledelse stiller spørgsmål til *hvem og hvorfra, der ledes*, på en ny måde, og det *gør det relationelle eller affektive aspekt af ledelse* vigtigt i fornyet omfang.

I analyserne i kapitel 1 og 2 diagnosticerer vi det udviklingspres, de politiske tekster og styredokumenterne tegner for gymnasierne. I kapitel 3 vil vi på baggrund af den diagnose tegne *prognosen*: Vi søger at 'kigge i krystalkuglen'. Hvilket felt for ledelsespraksis udpeger teksterne?

3.1. Ledelse - at dynamisere og stabilisere, distribuere og centrere

De konfliktuerende effektiviseringer stiller på den ene side intense spørgsmål til ledeshåndtering. Hvordan vælger en ledelse at håndtere den modsætningsfulde position, der er udpeget for den? På den anden side giver modsætningerne ledelserne et vist spillerum. Alt i alt sætter det imidlertid fokus på *selve ledelsesprocessen*.

Vi anskueliggør det med nedenstående figur, hvor feltet er udspændt mellem to dimensioner – en dimension, som vedrører dynamisering og stabilisering og en dimension, der angiver et organisationsstrukturelt spillerum mellem distribuering og centrering. Tilsammen udspænder de to dimensioner et felt for håndtering af styringsdokumenternes effektiviseringspres.

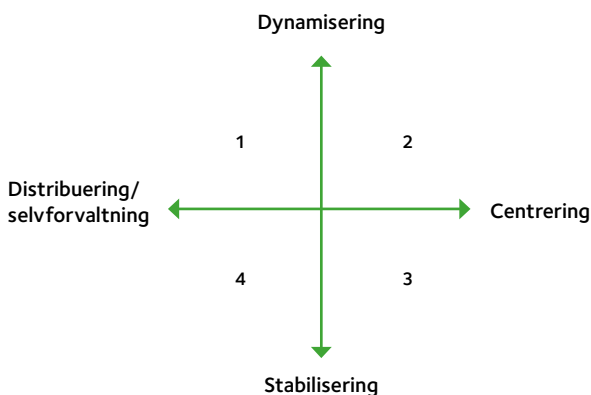


Fig. 4

De to dimensioner peger fire delfelter ud, som anråbes af effektiviseringsdiskurserne som *mulige områder for agens mellem politik og praksis*. Vi nævner nedenfor først den vidensøkonomiske effektivisering, dernæst den præstationsbaserede effektivisering.

Den vidensøkonomiske effektivisering sigter mod kompetence og innovation som løsning for på én gang det nationale velfærdsproblem og den enkelte organisations overlevelse. Den vidensøkonomiske kompetence- og innovationsdiskurs fremstiller en dynamisk omverden for gymnasiet og ser gymnasiets opgave som defineret af denne dynamik: Elevers kompetenceudvikling og de stadigt innoverede kerneprocesser er tæt forbundne. Den vidensøkonomisk effektiviserede gymnasium udpeger således *dynamisering som ledelsesopgave*.

Man kan imidlertid forestille sig to organisationsstrukturelle versioner af dynamiseringen, henholdsvis en distribueret og en centreret udgave.

Den distribuerede udgave udgøres af en håndtering, hvor omdrejningspunktet for dynamisering er *distribuering af ledelse til personer, team eller netværk* (fig. 4, felt 1). Ved distribuering forstås blot det forhold, at ledelse foregår på forskellige steder i organisationen – uden nødvendigvis at være formelt delegeret. Den distribuerede dynamisering sker ved interne og eksterne netværksdannelser, der konstruktivt kan 'forstyrre' kendte problemløsninger. Den distribuerede version kan teoretisk underbygges af såkaldt kontekstuel teori om organisation, for eksempel beskrivelser af organisk struktur (Burns & Stalker, 1966) og ad-hockrati (Mintzberg, 1983).

Den centrerede versions omdrejningspunkt er *samordning om organisationens samlede, formaliserede strategiske mål*. Her er fokus fortrinsvis rettet mod organisationens eksterne aspekt, dens omverden. Markeds- og konkurrencepresset fremstiller en 'fjendtlig' omverden, hvilket begrunder og fremhæver tydelig og strategisk målrettet ledelse. Det er en ledelse, der har fokus på prioritering, planlægning og kontrollerende opfølgning, sådan som det for eksempel beskrives i teori om organisationers strategi fra 1970'erne (Ackoff, 1970). Denne version illustreres af felt 2.

Præstationseffektiviseringen adskiller sig fra den vidensøkonomiske effektivisering ved i modsætning til innovation at gå efter *standardisering af kendt kvalitet* – en standardisering, der igen forudsætter præcise definitioner af krav og opgaver, så målopfyldelse kan vurderes og sammenlignes. Sammenligninger forudsætter endvidere stabilitet over tid (*stabilisering*), og opfølgning på resultatmålinger peger på det hensigtsmæssige i vertikale kommunikationslinjer og

central koordinering. Det peger videre på en *centreret struktur*. Præstationseffektiviseringens regime udpeger således lederhåndteringer i felt 3. Organisationssteoriens beskrivelser af (ledelse af) bureaukratiske eller mekanistiske strukturer kommer på tale (Burns & Stalker, 1966).

Derimod synes diskursen om velfærdsledelse at udblænde håndteringer, der måtte høre til i felt 4: Feltet, der er beskrevet ved stabilitet og den forståelse af distribuering, der kendetegnes ved de fagprofessionelles selvforvaltning. Det stabile og det selvforvaltende beskriver til gengæld centrale træk ved det førmoderniserede gymnasium, jævnfør omtalen s. 13. I velfærdsdiskursen identificeres dette felt som problemet.

I stedet for imidlertid at opfatte figuren som et kort over bestemte, mere eller mindre fikserede 'lederstile' foreslår vi figuren som et *udspændt felt, hvori ledelse bestandigt kalibreres*. Fordi der med velfærdsledelse er tale om konkurrerende og konfliktende diskurser, vil lederne bestandigt skulle revurdere den strategiske situation. Figur 4 skal derfor ses som det felt, hvori ledelse *beslutter sig foreløbigt eller improviserende* på baggrund af analyser af aktuelle pres, af aktiviteter inden for og uden for skolen og på baggrund af aktørers fortolkninger af vigtige processer (eksportivt, Borum, 2002). Vi har med andre ord at gøre med et dynamisk felt for beslutningstagen, hvor *fokus på processen* – den stadige registerende kalibrering – kommer i centrum for ledelse. Vi ser udgivelser om emner som 'ledelse af ledelsesprocessen' (Johnsen, 1992), 'ledelse af selvledende' (fx Pedersen & Kristensen, 2013) som tegn på øget behov for processuelle opmærksomhed om ledelse.

Velfærdsledelse fremstiller med andre ord ledelse som et særdeles komplekst fænomen – *en foranderlig proces mellem at stabilisere, dynamisere, distribuere og centrere* organisationen. Hvor ledelse i det førmoderniserede gymnasium kunne beskrives som en relativt *stabil proces, der udspillede sig i en stabil struktur med selvforvaltende lærere*, er ledelse i det moderniserede gymnasium en proces, der er under stadig omfattende kalibrering. Men alt efter, hvor meget dynamisering indgår i feltet for praktiseret ledelse – sådan som velfærdsledelse i øvrigt lægger op til, at det skal – synes ledelse også at foregå i balancer mellem distribuering og centrering. Det giver mellemlidelse en ny, afgørende rolle, som vi efterfølgende vil beskrive.

3.2. Mellemlidelse som omdrejningspunkt

Samtidig og sammenhængende med det intensiverede blik på det processuelle i ledelse stilles der således nye spørgsmål om *hvem, der leder, og hvorfra, der ledes*. Spørgsmålet stilles dog fra modsætningsfuldt hold. I det følgende anskuer vi 'ny mellemlidelse' først fra en strukturel vinkel (hvem og hvorfra), så fra en agens- eller processuel vinkel (hvordan ledelsen sker).

Offentlig ledelse bliver som sagt afgørende i regeringsmanifestet *Danmark i arbejde*, og væsentlig er måden, hvorpå ledere og ledelse positioneres. På én og samme tid formulerer man sig i de politiske tekster i en faciliterende og i en direktiv tilgang til ledelse. Den faciliterende tilgang repræsenteres ved formuleringen om, at ledere skal være stærke og synlige og professionelle – *med henblik på at motivere medarbejdere til at tænke i innovation* (se s. 6). Den direkte eller managementinspirerede tilgang repræsenteres ved tekst om, at lederne skal have "frihed til ledelse *gennem fastsættelse af og systematisk opfølgning på klare og meningsfulde mål* (vores udhævning)." Såvel den videnskonomiske som den præstationsorienterede effektivitetsdiskurs finder vej frem til ledelsespositioneringen – lederen skal skabe dynamik, men den stabilitet, der gør forudtænkte mål og målopfølgning mulig, skal samtidig være til stede.

I det foregående afsnit har vi redegjort for, hvordan denne komplekse positionering af ledelse kalder på vidt forskellige organisationsforestillinger. Den videnskonomiske effektivisering kalder på distribuerede strukturer, der i teori om organisering beskrives som særligt velegnede ved håndtering af dynamik og innovation, hvorimod præstationseffektiviseringen kalder på centrerede strukturer, der synes særligt velegnede ved stabilitet og kendt kvalitet.

Distribuerede og centrerede strukturer stiller forskellige spørgsmål til ledelsesa-gens – her under hvem, der leder, og hvordan ledelse bliver mulig.

	Hvem leder?	Hvorfra sker ledelse (legitimitetsbase)?
Distribueret struktur	Potentielt alle – afhængigt af igangværende projekt	Skabt legitimitet - i relation til strategi - i relation til de ledte
Centreret struktur	Den formelle ledelse	Delegering af ledelseskompetence

Fig. 5

Principielt betyder den *distribuerede struktur*, at *ledelse foregår mange steder fra* i organisationen og skiftende i forhold til de aktuelle projekter. I den distribuerede struktur positioneres principielt alle organisationsmedlemmer som ledere. *Hvem* der aktuelt træder i karakter som leder afhænger af det igangværende projekt. *Hvordan ledelse bliver mulig* angår ledelseslegitimiteten og dens base: I den distribuerede struktur knyttes ledelseslegitimitet ikke alene til formel ledelse. I en sådan struktur – i princippet! – påtager den sig ledelse, der har reel, for eksempel faglig kompetence i forhold til en specifik opgave. Derfor bliver legitimitetsskabelse væsentlig: Hvordan skaber vedkommende selv platform, hvorfra der ledes? Legitimitet bliver med andre ord til et spørgsmål om, hvordan den enkelte leder får stillet både-projektet-og-sig i den rigtige position. Kollegial ledelse bliver med andre ord omdrejningspunkt.

Den centrerede struktur betyder modsat, at ledelseslegitimitet fordeles fra ét centralt punkt, hvortil der er knyttet formel legitimitet, der autoriserer målsætning og målopfølgning. I den centrerede struktur – og i det principielle blik – sker ledelse som udgangspunkt ved den formelle ledelse, som gør øvrig *ledelse mulig ved delegering*, overdragelse af ledelsesmyndighed.

Velfærdsledelsesdiskursen opererer med andre ord med to konkurrerende strukturelle forestillinger om ledelse (hvem og hvorfra der foretages ledelse).

At der er to konkurrerende strukturelle forestillinger om hvem og hvorfra, der ledes, taler ikke imod, at mellemedelse får en ny, central placering i det velfærdsmoderniserede gymnasium. Meget tyder på det modsatte – at mellemedelse (såvel formaliseret mellemedelse med personaleansvar som ikke-formaliseret ledelse, såsom projektledelse, teamledelse etc.) bliver et nyt omdrejningspunkt, fordi både innovation (distribueret, innovativ udvikling af processer tæt på kerneydelsen) og præstation (centreret opfølgning af udmeldte standarder) bliver krav.

Traditionelt beskrives mellemedelse som ledelse i et krydspres mellem forventning fra topledelsen og forventning fra medarbejderne. I velfærdsledelsesgymnasiet tyder meget på, at krydspreset risikerer at blive krydsild!

For det første er ledelse i velfærdsperspektivet som allerede sagt – og som vi senere uddyber i del 2 – ikke et valg mellem stabilisering eller dynamisering. Det er snarere en *balancering af på én gang dynamiserende og stabiliserende processer* – hver med sine risici. Som allerede funktionalisten Émile Dürkheim (1958-1917, Dürkheim, 1993) **beskrev det, så forudsætter stærkt arbejdsdelte og højt specialiserede institutionaliseringer** som bl.a. skoledrift en vis

stabilisering, for at de kan reproducere sig selv. Men også inden for nyere institutionel organisationsteori er det velkendt og velbeskrevet, at dynamisering af organisationer kan få ikke-intenderede og uønskede konsekvenser. Der sættes så mange udviklingsaktiviteter i gang, at alle får så travlt med alting, at ingenting bliver til noget. Der samles ikke op, og der etableres ikke et samlet overblik over eller en sammenhæng mellem aktiviteterne. Dynamiseringens oplagte risiko er således *hyperaktivering* eller overanstrengelse og lav produktivitet eller direkte kontra-produktivitet. Som studier af adhocratier viser, så kan den ringe konsolidering af drift kraftigt forøge spild (Mintzberg, 1983). Stabiliseringens risiko er til gengæld 'exit' i forhold til en dynamisk omverden – at stabilisering vil forhindre ikke blot nødvendig tilpasning, men også den læring, der indgår i strategisk kapabilitet (Wernerfelt, 1984).

For det andet indebærer den form for styring, som velfærdsledelse repræsenterer, at ledelsesprocessen bliver stadig mere kompleks, kompliceret... og muligvis komplicerende. Som systemteoretikeren Niklas Luhmann (Luhmann, 2000) analyserede det, så uddifferentieres komplekse sociale systemer konstant i selvrefererende og selvreproducerende funktionssystemer, der kun kan opfatte hinanden som en forstyrrende eller irriterende omverden, med mindre der etableres en strukturel *kobling* i form af en reference til en fælles kode, f.eks. den oplagte penge/ikke penge. Dette uddyber vi i relation til mellemedelse:

Mellemedelse bliver i velfærdsledelse netop til *mellem*-ledelse forstået på den måde, at beslutningsprocesser på den ene side trækkes "opad" – på den anden side trækkes "nedad". Sammenlignet med et traditionelt professionelt bureaukrati, hvor de professionelle, her lærerne, selv traf de faglige, didaktiske og pædagogiske beslutninger på baggrund af en relativ autonomi, så trækker såvel det videnskønomiske som det præstationsorienterede styringsregime 'opad' i retning af den samlede organisations strategiske bestræbelser. Sammenlignet med en klassisk model for en top- eller centralstyret organisation trækker velfærdsledelsen til gengæld beslutningerne 'nedad' mod medarbejdere eller medarbejdergrupper med en større indsigt i eller et mere konkret kendskab til de faktiske, praktiske arbejdsprocesser. Mellemedernes situation bliver således præget af såvel *kendskab* som *ukendskab* til de konkrete processer, og de skal agere mellem *to former for legitimitet*, der knytter sig til henholdsvis distribuering og centrering – dels legitimitet skabt på baggrund af tillid og dialog (den distribuerede struktur), dels legitimitet skabt på baggrund af delegering af ansvar og indflydelse (den centrerede struktur) – figur 6. De skal med andre ord i Luhmanns forstand etablere koblinger – og kan derfor også konfronteres med *dekoblinger* mellem funktionssystemer, der ikke forstår, men irriterer hinanden. Mellemedernes udfordring bliver at finde den "fællesnævner", der kan få syste-

merne til at gå op til alles tilfredshed. Deres situation kan – som vi formulerer det – ikke kun karakteriseres som et krydspres mellem konkurrerende rationa-ler, men direkte som en krydsild mellem konkurrerende relationer. Det kan blive en stor udfordring eller belastning, som, hvad vores interview vil vise, rekto- rerne allerede er opmærksomme på (del 2).

	Hvad ledes?	Styring	Ledelsesdilemmaer
Distribueret struktur	Netværk	Motiverende dialog	Legitimitet via tillid (selvskabt legitimitet)
Centreret struktur	Formaliserede projekter	Kontrollerende opfølgning	Legitimitet via delegeret sanktion

Fig. 6

Ovenfor har vi argumenteret for, at 'ny mellemlidelse' – hvad enten det skal forstås som formaliseret eller ikke-formaliseret mellemlidelse – udpeges som afgørende i det perspektiv, som velfærdsledelsesdiskursen anlægger. Hvad stiller det af krav til mellemlidere?

Følger man logikken fra det udspændte ledelsesfelt (fig. 4), vil mellemlidelse kun i de færreste tilfælde kunne forventes at være klart domineret af enkelte af de analytisk genererede problemstillinger. *Evnen til at agere i uklare, men ikke desto mindre afgørende mellemlidelsesfelter* vil efter alt at dømme derfor blive en efterspurgt kompetence. Faglige kompetencer vil ikke være tilstrækkelige – de vil i stigende omfang stilles over for *øgede organisatoriske kompetencekrav*, som ikke mindst vil bestå i evnen til at gå ind og ud af kollegiale sammenhænge: På den ene side at kunne engagere sig i innovation ud fra en faglig, eventuelt faglig etisk vurdering, på den anden side at kunne identificere sig med de præstationsmål og målopfølgninger, organisationen stilles over for. Fordi denne mellemlidelse samtidig foregår så integreret i den almindelige kollegialitet vil det stille spørgsmål om troværdighed på spidsen: Vil de på den ene side de kolleger, som man påtager sig ledelse for, investere i den nødvendige tillid – vil på den anden side ledelsen?

I del 1 har vi analyseret den formulerede politik for moderniseringen af de kommende års velfærdsproduktion i Danmark. I den efterfølgende del fortsætter vi analysen, men nu med afsæt i den undersøgelse, vi har foretaget på de udvalgte gymnasier.

Del 2: Interview med rektorer

For at komme nærmere på at kunne svare på det spørgsmål om 'Hvorfor og hvordan velfærdsledelse', som vi stiller i denne rapport, vil vi nu – efter den organisationsteoretisk informerede analyse af ledelsestænkningen i de centrale styringsdokumenter knyttet til den tredobbelte gymnasiereform – forsøge at danne os et billede af, hvordan ledelse i praksis tænkes og tænkes praktiseret på gymnasieskolerne i dag.

I den anledning har vi valgt at foretage fem individuelle interview med rektorer, hvis skoler er placeret forskellige steder i Danmark. Vi har været interesserede i at få viden om, hvordan lederne på de enkelte gymnasieskoler vurderer og håndterer den nye overenskomst, og vi har som udgangspunkt kun stillet dem et enkelt spørgsmål: "Hvilke muligheder og udfordringer ser du i OK13?" Interviewene har været af en times varighed og er blevet optaget og transskriberet. I analysen af interviewene har vi lagt vægt på at *kontrastere* dem. Vi har både set efter ligheder og forskelle, det vil sige vi har bl.a. set efter de temaer, de har tilfælles, men også forsøgt at vise, hvor de forholder sig forskelligt til disse temaer. Vi har særligt været inspireret af den tekstanalysemetode, som den franske organisationsforsker Marissa Wolf-Ridgway (2012) har udviklet med henblik på interview med topledere. I sine analyser har hun et specielt fokus på *pausen*, det vil sige på det punkt i et interview, hvor den interviewede almindeligvis 'går i stå', hvorefter der – hvis interviewer ikke bryder ind – opstår en pause, før den interviewede fortsætter. Vi læser disse pauser, som også optrådte i vores interview, som et signal om, at her er noget, der er vanskeligt at formulere, og som derfor også kan være vanskeligt at håndtere. Med andre ord som et signal om, at her er noget væsentligt på spil, der kan fortælle os noget vigtigt om, hvordan velfærdsledelse kan praktiseres i gymnasiet i dag.

Vi har i forlængelse heraf kunnet identificere, hvad vi betegner som 6 *grundkonflikter*, som vi betegner som henholdsvis Det almene og særinteresserne, Det unikke og det uniforme, Arbejdsgivere og arbejdstagere, Det retfærdige og det retsløse, Det principielle og det pragmatiske samt Tid og tilstedeværelse. Men vi har også fået informationer om, hvilke positive og negative forventninger rektorerne har til reformen, hvilke visioner de har for deres skoles udvikling, og hvilke praktiske spørgsmål de skal tage stilling til i forbindelse med overgangen fra kollektive forberedelsesnormer til individuel portefølje.

Det vil vi redegøre for i det følgende. Først: Hvilke forventninger har rektorerne til OK13, og hvilke forhåbninger har de til deres skoles fremtid?

1. Forventninger og forhåbninger

1.1 Vidensøkonomi eller industrivirksomhed

Grundlæggende kan der i de 5 interview med danske gymnasierektorer vinteren 2013/2014 spores alt fra *kritiske* over *skeptiske* til *optimistiske* tilgange til den fremtidige udvikling af gymnasierne. Stillet over for spørgsmålet: "Hvad ser du som muligheder og udfordringer ved OK13" giver rektorerne udtryk for meget varierende holdninger. Men det skal også noteres, at bestemte synspunkter ikke er knyttet strikt til enkeltpersoner. De fem rektors vurderinger kan også variere alt efter hvilket emne, de udtaler sig om, og alt efter hvordan interview-situationen udvikler sig. Vi citerer nogle eksempler:

Jeg ser OK13 som et *rigtig godt tiltag, som et nødvendigt tiltag*, altså et brud mod alle de forsnævring, som vi havde før, hvor at vi var meget låste i forhold til tid og i forhold til faste aftaler, og at vi ikke rigtig kunne gøre noget uden om det. Så jeg ser OK13 som en mulighed for at vi kan arbejde på tværs af de rammer, vi har, og at der så ligger en stor opgave i at åbne lærernes øjne for at sige: Jamen I behøver faktisk ikke at gøre sådan. I kan faktisk godt gøre det på en anden måde. Jamen det er fint at bruge auditoriet, slå to klasser sammen, gøre noget der, gå ud og bruge mindre grupper bagefter osv. Og det synes jeg er på vej. Men det er selvfølgelig ikke ensbetydende med, at det er lutter lagkage.

Det er beskæmmende, at tankesættet er sådan som jeg kalder *plansocialisme*, at alt hvad alle gør bare er lige godt... og også at alt hvad der er af opgaver i det enkelte menneskes liv ligesom rangerer ens og tæller som det samme, om du forbereder genreintroduktionen i grundforløbet i dansk for 1A, eller du sidder og forbereder dig på at stå frem som PR-formand og fortælle hele lærerkollegiet de lange linjer om, hvordan vi kommer videre med nogle af de store udfordringer for skolen. Det synes jeg er ude af trit, både med den tid vi lever i, og det er i hvert fald ude af trit med den skole vi har. Vi har altid været meget tydelige til at signalere - også interkollegialt - når man syntes, at nogen virkelig løftede.

Hvis vi ser nærmere efter, tyder interviewene imidlertid på, at rektorernes vurderinger relaterer sig til, hvordan de fortolker OK13 og de former for styring, denne overenskomst repræsenterer. Ser de den som et udtryk for en *vidensøkonomisk* tænkning, hvor fleksibilitet, innovation, kompetenceudvikling og karrieremuligheder er i fokus? Eller læser de den som en *industrivirksomheds* dagsorden, hvor standardisering, masseproduktion og rutinearbejde bliver det centrale? Er her tale om kreativitet eller kontrol? Selvstyring eller centralsty-

ring? Mangfoldighed eller ensretning? Fortid eller fremtid? Forskellige læsninger, der begge giver god mening. Dels fordi overenskomsten, ligesom de øvrige to gymnasiereformer, – som et politisk forhandlet dokument – er resultatet af en række politiske tovtrækkerier og kompromisser bl.a. mellem, hvad vi i del 1 har benævnt henholdsvis den videnskønomiske og den præstationskontrolrende effektivisering. Dels fordi de styrings- og ledelsesintentioner og -instrumenter, der gradvist implementeres med trippelreformerne – som beskrevet i del 1 – netop rummer dobbeltheden af forsøg på dynamisering og stabilisering, decentralisering og recentralisering, delegering og centrering. Ikke kun på lovgivnings- og strukturniveau, men efterhånden også på procesniveau, det vil sige også med hensyn til organisering og prioritering af det daglige arbejde med uddannelsen af eleverne.

Men når det er sagt, skal det imidlertid også siges, at alle fem rektorer – uanset deres vurdering af overenskomstens kvaliteter eller mangel på samme – giver udtryk for, at på netop deres skole skal de nok klare de nye udfordringer. Det kan være, fordi de allerede er godt i gang med at udnytte de udviklingsmuligheder, der knytter sig til reformerne. Det kan være, fordi de i tide, det vil sige efter selvejereformen i 2007, har fået indrettet deres bygninger hensigtsmæssigt. Men det kan også være, fordi de har et godt samarbejds-klima internt på skolerne eller ligger godt placeret i forhold til eksterne konkurrenter.

Min tilgang til det har da været at se, jamen hvad er det så, vi gerne vil have ud af den her overenskomst. Hvad er det for nogle skoleændringer... jeg ønsker. I den forbindelse er det vigtigt for mig først at understrege, at jeg synes, vi har en fantastisk god skole. Skolen var – bestemt også med OK13 – en utroligt velfungerende skole, en velsøgt skole, og vores elever giver udtryk for, at de er særdeles glade for at gå her, så vi havde på ingen måde nogen som helst krise.

Der skal være nogle gode arbejdsvilkår. For 2 år siden blev vi færdige med vores bygningsrenovering, så vi har fået skabt nogle rammer som er tidssvarende og som også gør, at lærerne har nogle gode vilkår.(...) Vi har været rigtig heldige i forhold til, at vi har fået de der forarbejder på plads, inden OK13 kom, så egentlig synes jeg, at det hænger noget sammen.

I interview med topledere kan man almindeligvis ikke forvente, at de pågældende bevidst fremstiller deres organisation i et negativt lys. Toplederes kommunikation er professionel strategisk kommunikation, og én af deres opgaver er at præsentere sig selv og deres virksomhed som succesfulde og fremgangsrige

(Wolf-Ridgway, 2012). Så 'selvfølgelig' går det godt på de gymnasier, hvis rektorer vi har interviewet. Det udelukker imidlertid ikke, at vi netop får ja til interview og observationer på velfungerende skoler, og i hvert fald formulerer alle fem rektorer i vores interview, at de – som vi vil vende tilbage til – er opmærksomme på, at vilkårene for at drive gymnasieskoler er meget forskellige rundt omkring i landet, og at det ikke er lige let for alle.

1.2 Udviklingsagenda

Helt overordnet er 'sagen' – det gode formål, som rektorerne giver udtryk for at stræbe efter – 'udvikling', forstået som udvikling af skolerne og elevernes udviklingsmuligheder. Når de skal formulere, hvad de ser som aktuelle udfordringer, så er det centrale, som de siger det, at få formuleret en overordnet udviklingsstrategi, der kan begrunde de konkrete forandringstiltag i forbindelse med OK13 og vinde lærernes tilslutning. Ambitionen om udvikling kan begrundes alment, som et ønske om at give alle elever så gode læringsbetingelser som muligt, men det kan også begrundes mere specifikt som et ønske om at bidrage specielt til læring og uddannelse blandt de 'svage elever' eller de elever, der er svagt stillede socialt, kulturelt og geografisk.

Vi har her fået en åben port nu, således at vi faktisk kan gå i gang med en række øh.. udviklingsmuligheder, til gavn for vores elever. Jeg vil så til gengæld også sige: Den største udfordring ser i forbindelse med OK 13, det er, det er en ledelsesudfordring som ikke handler om registreringer, besparelser osv. Den største udfordring den ligger i, at lederne, sammen med lærerne selvfølgelig er i stand til og stille den rigtige udviklingsdagsorden? Er vi i stand til og formulerer de projekter som vi tror virkelig åbner for en udvikling af vores gymnasieskole? (..)

Vi vil faktisk rigtig gerne prøve og gøre noget mere for enkelte elever eller for små grupper af elever. Det kan være svage elever, det kan være .. ikke talenter, men dygtige elever.

Vi skal kigge på det og se, kunne vi måske lave det om, så vi fik mere fokus på at lave god læring for eleverne (...) Vi skal hen og sige, at i nogen sammenhænge der er det en fordel, at læreren er nærmest mindre forberedt, og så i andre sammenhænge møder mere op og tager en mere projektorienteret tilgang til det. Vi skal kigge på det og se, kunne vi måske lave det om, så vi fik mere fokus på at lave god læring for eleverne (...)

De elever, hvis forældre ikke er vant til det og ikke synes de har råd og

sådan noget, der vil jeg meget gerne presse på for at.. at deres børn kan komme videre. Så det er lidt sådan en hjertesag for mig selv, at jeg synes, at der ikke bør være de sociale forskelle, og det irriterer mig også at der er forskel på, om man vokser op i et storstadsområde som København eller på Sydsjælland. Hvis man er dreng på Sydsjælland, så ender det med.... Pigerne de bliver til noget: De går på universitet og fylder alle pladser og drengene, de bliver tilbage som enlige mænd, som ingen gider have noget at gøre med. Så der er de der geografiske forskelle som bestemt spiller en rolle. (...).

Så langt er rektorerne klare i mælet. Deres argumentationer er gennemførte og deres ræsonnementer logiske og giver umiddelbart mening. Men så er der også det svære. Rent interviewteknisk har vi i analyserne – som beskrevet – været særligt opmærksomme på, hvornår den interviewede 'løber tør for strøm', det vil sige hvor vedkommende afslutter eller afbryder sin sammenhængende forklaring, og der kommer en pause. Her har vi som interviewere også forsøgt at tie stille – om end det har været vanskeligt – fordi vi i forlængelse af Wolf-Ridgway's metodologi har en antagelse om, at en pause, ikke mindst hos velformulerede og formuleringsvante mennesker, kan være et symptom på, at noget er svært at formulere – og derfor måske også svært at håndtere (Wolf-Ridgway 2012).

I næranalysen af de fem interview har vi, bl.a. via den særlige opmærksomhed på pausen, som nævnt kunnet identificere 6 grundkonflikter. 6 alvorlige problemstillinger, som rektorerne på forskellig vis arbejder på at forholde sig seriøst til. De forskellige grundkonflikter bliver tydeligere formuleret af nogle end af andre, og vi har derfor også nedenfor valgt at bringe de mest spektakulære citater. Men det er ikke vanskeligt at finde spor af grundkonflikterne i alle fem interview. Vi har benævnt grundkonflikterne: Det almene og særinteresserne, Det unikke og det uniforme, Arbejdsgivere og arbejdstagere, Det retfærdige og det retsløse, Det principielle og det pragmatiske og endelig det vanskelige spørgsmål om Tid og tilstedeværelse.

2. De seks grundkonflikter

2.1 Det almene og særinteresserne

Med hensyn til det, der ligger mig meget på sinde i relation til OK13 – mulighederne for udvikling – så er vi på de enkelte skoler meget forskelligt stillet. Der er kulturer, der er så forskellige at når vi skal kigge på, hvordan det er vi hver især implementerer, så vil der aldrig være én måde at gøre det på. Man vil nogle gange sidde med en kollega og ryste lidt på hovedet af.. og sige: Gud, er han eller hun virkelig ikke kommet længere. Men når man så ser på vilkårene så kan det faktisk være, at den pågældende kollega har rykket ganske meget i forhold til andre, der sidder et andet sted (...) Men generelt kan man jo sige, at i kraft af at vi er monogymnasium, så skal vi dække bredt i byen.

(Diskussionen om tilstedeværelse) har været en styrkelse for os, for vores naboskole her i byen meldte ud i begyndelsen af skoleåret, at nu skulle lærerne være indstillede på, at de skulle være der fra klokken 9 til klokken 17 hver dag. De havde lejet nogle midlertidige lokaler, de kunne sidde og arbejde i. Så jeg fik rigtig mange henvendelser fra lærere, der spurgte, om jeg havde en stilling, og en dag ansatte jeg også en som, som kom derovre fra. Så der kan man jo sige, at vi står lidt stærkt, fordi vi har grebet det an på en anden måde. Så et vist konkurrenceelement er der i det. Vi har nogle frie muligheder. Det har vi både i forhold til at planlægge arbejde, og det har vi også i forhold til vores økonomiske prioritering. Hvilken betydning det har, det er svært at sige.

Som vi har vist i en tidligere analyse af et af rektorinterviewene i vores samlede materiale (ikke et af disse fem), så er det ikke uproblematisk for rektorerne at håndtere dilemmaet mellem at forstå sig selv som en del af det danske gymnasium defineret som den samlede mængde af gymnasiale (ungdoms-) uddannelser og som repræsentanter for én specifik gymnasial uddannelsesinstitution (Hjort & Raae, 2014). De aktuelle transformationer af den (nordiske) velfærdsstatsmodel til den såkaldte konkurrencestatsmodel, hvor de offentligt finansierede velfærdsinstitutioner konkurrerer på mere markedslignende præmisser, konfronterer organisationerne med en lang række dilemmaer, der grundlæggende kan karakteriseres som etiske. Hvordan balances og prioriteres der f.eks. mellem universalistiske og partikularistiske principper, når velfærdsstatskonstruktionens – omend aldrig fuldt realiserede – ethos: 'Alt det bedste til alle' kommer i konflikt med mere nytteetiske overvejelser: 'Alle de bedste til os'? (Pedersen 2011, Hjort 2012, 2014). Disse problemstillinger vedrører ef-

ter overgangen til statsligt selveje også gymnasieskolerne, f.eks. når faglige og sociale hensyn skal afvejes i forhold til spørgsmålet om at rekruttere og fastholde netop de elever og lærere, der kan bidrage til skolens faglige og økonomiske succes. Men det er ikke nødvendigvis nogen let diskussion for rektorerne at tage samlet:

Der er i hvert fald ikke en svagere interesse for udviklingsarbejde her, men vores område, det er stærkt præget af at der er langt færre der søger en gymnasial uddannelse, end der er i Københavnsområdet. (...)

Det har altid irriteret mig i mit miljø, når der tales om, at der er for mange der kommer i gymnasiet. Så reagerer jeg altid per refleks. Tal for København, men lad være med at tale for mit område. Der er der 60 %, der søger gymnasium, hos os er der 25. Og jeg gider ikke høre på, at det gælder på landsplan.

Problemstillingen skærpes, når vi kommer til spørgsmålet om evt. at indføre sociale taxametre. For nogle kan det se ud som en umiddelbar fordel, for andre ikke. Men generelt er det til diskussion, hvorvidt en særlig opmærksomhed, herunder særlige udviklingskontrakter og/eller økonomiske incitamenter til gymnasier med særlige sociale, kulturelle eller geografiske udfordringer, vil føre noget godt med sig. Bliver det mere retfærdigt eller reproducerer det bare eksisterende uligheder og stigmatisering af bestemte områder? Er taxameterordninger i det hele taget en god måde at fordele ressourcer til uddannelse på, og er det overhovedet realistisk at forestille sig, at uddannelse kan kompensere for alle sociale skævheder og uligheder i samfundet?

Hvis der bliver indført en social taxameterordning, så kommer vi til at aflevere mange penge, fordi forældregruppen bag vores elever er højtuddannede, og fordi frafaldet er meget lille, og også fordi eleverne kommer fra .. de kommer simpelthen notorisk fra de bedst fungerende københavnske skoler ja, det gør de jo.. så, så det kan godt blive dyrt.

I virkeligheden så anfægter de diskussioner, der kommer i kølvandet på sådan en debat om social taxameter, hele taxametertænkningen. Er det overhovedet den rigtige måde at fordele midler til et uddannelsesområde på. Der er stor forskel der er på at være det eneste gymnasium i en provinsby, og så her hvor vi ligger et stenkast fra hinanden. Det er så forskellige opgaver der bliver løst i de forskellige, så måske kunne der findes en meget mere begavet måde at finansiere uddannelse på.

Jeg tror ikke på, at videnstilvækst på alle de niveauer koster det samme.

(...) det er helt forskellige lærergerninger (...) Udfordringerne bliver jo mindre, når det er samme gruppe elever, man arbejder videre med (...). hvor de kan være udfordret på de andre skoler af, at elevgruppen hele tiden skifter, så gik der nogen ud så kom der nogle andre ind, så er der noget, der er glemt i det kollektiv som klassen udgør.

Hvad nu hvis de stærke og dem med uddannelsesstærke forældre bare gik sammen? (...) Men vi må jo indrømme, at det ikke er lykkedes. Det har ikke vist sig, at den dynamik der kan opstå ved, at de er i det samme rum, løfter de svageste op. Perspektivet er alligevel ved slutningen af skolen, at en vis procentdel går på overførselsindkomst og .. og det kan .. når de ikke kan i Sverige, og når de ikke kan i Norge, så er det måske, fordi det er en opgave som .. hold da op .. måske kan det slet ikke lykkes . Og så kan man da i hvert fald også sige, at de unge forældre i folkeskolen nu, de stemmer imod med fødderne og bærer deres børn ud i privatskolerne.

Dette spørgsmål om differentiering eller polarisering i uddannelse, det vil sige mellem elever, lærere og skoler, træder endnu tydeligere frem, når det kommer til de læringsopfattelser, der udtrykkes i interviewene.

2.2 Det unikke og det uniforme

Udvikling ligger som beskrevet alle de fem interviewede rektorer meget på sinde. Det er vigtigt for dem at udvikle deres skolers organisering og undervisning, så eleverne får den bedst mulige uddannelse nu og her og de bedste uddannelsesmuligheder fremover. Men det bliver også tydeligt, at forståelsen af, hvad 'det bedst mulige' er, varierer.

Så jeg vil utroligt gerne derhen, hvor, vi har en lærer-elev-ratio, som er højere - altså flere lærere til eleverne - simpelthen ved at de sidder mindre hjemme og forbereder sig og retter og er mere tilstede i undervisningen. Den måde vi har det på nu, det har været uændret i rigtig mange år. Lærerne giver eleverne nogle opgaver for, de får en periode til at gå hjem og arbejde med det, og de får selvfølgelig noget vejledning på klassen i, hvad det er for noget arbejde de skal lave. Heldigvis er det sådan med 2/3 af vores elever, de gør det helt rigtige (..) men der er desværre en meget stor gruppe for hvem det ikke fungerer, og de lærer simpelthen alt alt for lidt af det. Vi ser det på mange måder. Vi ser elever, som snyder med opgaverne, som afleverer noget, som de har downloadet fra nettet, vi ser elever som afleverer for sent eller slet ikke, og

vi ser nogen, der afleverer noget, som er alt alt for tyndt. Så jeg mener simpelthen, vi skal tættere på (...) Eleverne spilder tiden ved at sidde og downloade, og læreren spilder tiden med at lege detektiv, og det er jo en fuldstændig tosset måde at bruge menneskers tid på.

Det er helt tydeligt, at de som har musik og matematik og fysik, det er nogle af skolens allerkløgeste børn. Og de kan virkelig det hele. De kan både grammatikken og de kan matematikken, og de er med i forskerspirer, fordi de er rigtig dygtige til det tværgående arbejde, ikke? Meget sjovt. (...) Det er også tydeligt at dem der har engelsk og filosofi de har ... en mere friskt tænksomhed, og dem der har drama på B-niveau, de har mere arme og ben. Og de skal have **projektorienteret undervisning** og de skal have **huskunstnerordninger** og ud og lave **innovation** og bevæge sig noget mere.

Der er ingen, der bruger den uddannelsespolitiske formulering, der aktuelt knytter sig til den folkeskolereform, der skal træde i kraft 2015: "Alle elever skal blive så dygtige, som de kan" (folkeskolen.dk). Men hvis man ser nærmere efter, er der to forskellige forståelser af læring og elite repræsenteret i materialet. Én forståelse, som vi har tilladt at benævne 'det uniforme', det vil sige en forståelse, der gør det muligt at placere eleverne på et givet niveau og derudfra tilrettelægge en progression, så de kan bevæge sig fra grundlæggende videnstignelse og færdighedstræning til mere avanceret anvendelsesorientering. Den anden forståelse, som vi kalder 'det unikke', lægger i højere grad vægt på diversitet eller forskellighed. Det avancerede kan ikke standardiseres eller reduceres til på forhånd definerede kategorier og hierarkier. Drivkraften ses som passionen og den permanente stræben mod perfektion, men det unikke repræsenterer processer – individuelle eller kollektive – hvis resultater – positive eller negative – hverken kan eller skal forudsiges.



DET UNIFORME



DET UNIKKE

Det kommer næppe bag på nogen, at det unikke træder tydeligst frem på de gymnasier, hvor studieretningerne rummer særlige specialiseringer inden for

de kunstneriske områder, og hvor skolerne i forlængelse heraf har en særlig 'kreativ profil'. Det vil med andre ord være mest sandsynligt at møde denne læringsforståelse i storbyområder, hvor gymnasiefrekvensen og –tætheden er stor nok til, at disse specialiseringer kan finde sted. Men vi har – til vores overraskelse – kunne høre i interviewene, at interessen for det kreative og kunstneriske, og dermed for de unikke processer, ikke kan isoleres til 'metroperne'. Kulturskabelse i form af arrangementer med huskunstnere, kunstværksteder, digtoplæsninger osv. samt selvfølgelig musik; koncerter, kor og drama ser faktisk ud til at være af ekstraordinær betydning for de skoler, der løfter de særlige opgaver med at skabe social, kulturel og geografisk sammenhængskraft i landet.

Det er nærmest en betinget refleks hos mig, at de skal have mulighed for at tage af sted 15:10, men så havde vi f.eks. en lokal kunstner der gerne ville lave en huskunstnerordning. Og hun ville lave work-shops om torsdagen fra klokken kvart over 3 til klokken halv 8 om aftenen. Og så sagde jeg: Du er velkommen, der kommer altså ikke nogen. Men jeg vil gerne prøve, sagde hun så. Nå, OK, det gør du så. Der kom 30 elever, indtil klokken halv 8. Så tænkte jeg: Men næste torsdag? De kom stadigvæk. Så hvis det er interessant nok, så kommer de jo.

Men spørgsmålet om det særlige eller unikke vedrører for rektorerne ikke kun eleverne, men også lærerne.

Opgaven med at tiltrække og fastholde dygtige og engagerede undervisere og uddannelsesudviklere er selvfølgelig af geografiske grunde lettere for nogle, end for andre. Men alle gør sig overvejelser – ikke bare om, hvordan de kan fylde skemaerne – men også om, hvordan de sikrer uddannelses-, udfoldelses- og udviklingsmuligheder for deres (unge) lærere. For nogles vedkommende også selvom det indebærer risikoen – eller muligheden for – at de efter nogen tid søger nye græsse:

Jeg har ingen forestillinger om, at alle lærere kan have ejerskab til særlige udviklingsprojekter, til trods for en meget grundig visionsproces. Jeg forventer ikke, at alle lærere er med der. Men det er helt med vilje, at vi har mange projekter, hvor unge lærere kan træde ind og sige: "Her er jeg!". Jeg er noget særligt her. Så de kan få nogle trædesten, der ligger ud over de forpligtelser, man har i timer og alt det andet (..) Det er vigtigt at sikre fornyelse, men der er faktisk rigtig mange rektorer, der holder på folk. Det er ikke godt nok.

Jeg har fuld tillid til, at det finder du ud af. Det er på alle planer, det er også i

forhold til efteruddannelse. Må jeg tage afsted på det kursus? Ja, bare tag af sted, bare du sikrer dig at du kan have det inden for din norm. (..)

2.3 Arbejdsgivere og arbejdstagere

Uanset rektorenes holdning til OK13, så fremgår det imidlertid af interviewene, at deres arbejde lige nu ikke handler om at læne sig tilbage. De konfronteres med *interessekonflikter* knyttet til lønarbejderkrav og faglige eller professionelle hensyn, de skal udvikle nye *incitamentsstrukturer* til afløsning af merarbejde eller overarbejdsbetaling, og de skal håndtere forholdet til tillidsrepræsentanter og fagforening, herunder udvikle nye *udvalgsstrukturer*. Ikke mindst spørgsmålet om *det grænseløse arbejde* presser sig på. Hvornår er der arbejdet nok, og hvordan skal det afgøres?

Rektorerne understreger alle, at det indtil videre er gået overraskende godt, det vil sige at de havde forventet flere konflikter eller samarbejdsproblemer med lærerkollegiet eller enkeltindivider. De omtaler vanskeligheder som mindre krusninger på vandoverfladen, men der er også beretninger om konflikter, hvor der er foregået reelle forhandlinger, og hvor også ledelserne har været nødt til at give sig og komme med indrømmelser i forhold til lærernes udspil:

Det er ikke lige så sjovt at være rektor lige nu i år som det ellers har været. Det er virkelig en kamp. Jeg synes, jeg gør rigtig meget ud af at tale om skolens værdier og om den ånd, der er omkring arbejdet her i huset, og vi laver pædagogiske dage osv.

Det gav også i det tidlige efterår lidt skvulp, og så fik vi bragt dem på plads. Og jeg anerkendte, at det blev faktisk som lærerne ønskede her. (..) Men der er jo altid noget arbejdstager / arbejdsgiver i det her. Selvfølgelig er der det. Men det her fik en karakter som, som jeg vil sige, er usædvanligt hos os.

Som ovenfor citerede rektor siger er interessekonflikter mellem arbejdsgivere og arbejdstagere jo ikke noget historisk nyt fænomen, heller ikke i offentlige institutioner som gymnasieskolen. Men rektorerne forsøger på forskellig vis at komme åbne konflikter i forkøbet, bl.a. ved at anerkende lærernes behov for gode arbejdsvilkår og ved at håndtere overgangen fra kollektive til individuelle aftaler så smidigt som muligt. Det bliver tydeligt, at vi har at gøre med *professionsorganisationer*, hvor potentielle konflikter ikke kun kan udløses af klassiske lønarbejderspørgsmål som løn og arbejdstider, men i mindst lige så høj grad af de professionelles bestræbelser på at realisere deres faglige standarder.

Der er en af dem, der helt klart har sagt, at hvis hun ikke må arbejde så meget, som hun gør, så søger hun arbejde i en anden branche. Så vil hun ikke være her, for det er hele hendes identitet at være så tjekket og velforberedt, og hun elsker det, og hun elsker eleverne, og hun har provokerende sagt: Vi har jo nogle rigtig rigtig kloge elever på denne skole – og det må vi jo indrømme – og de stiller selvfølgelig også nogle krav. Hun siger: I har jo selv lavet en ansættelsespolitik, hvor I har taget nogle af de allerbedste – og det gør vi jo også – og så vil vi gerne gøre det godt.

En åbenlys vanskelighed for ledelserne er, at de med den nye overenskomst mangler *incitamentsstrukturer*, der kan motivere den enkelte medarbejder, når der – hvad jo altid sker i store, komplekse organisationer – akut opstår 'huller' eller nye opgaver, der skal dækkes ind.

Jeg ved, at vi notorisk igennem alle årene har udbetalt over en million kroner i overarbejdsvederlag til lærere, som har påtaget sig alt muligt, og det er der jo nu kalkuleret med, at de bare skal kunne springe ind til alt muligt ... barselsvikariater for de glade fædre og sådan noget. Og det har de jo altid gjort før, men de har jo altid fået honorering for det. Man kan jo ikke gå fra en lang historik om, at en arbejdsplads fungerer på denne her måde og så til bare oppefra at diktere, at det skal den ikke mere, nu skal det hele fungere på denne her måde.

Så kan man sige, jamen som det er nu her, så er der ingen, der får merarbejde. Altså, vi har planlagt ud fra, at der ikke skal være merarbejde, men vi kan ikke sige, om der er nogen, der bliver syge. Og har vi så fået en langtidssygemelding, og der er nogen, der går ind og løfter, så må vi jo også sige: Det her kommer til at udløse merarbejde.

I forbindelse med interessekonflikter bliver samarbejdsrelationerne til *tillidsrepræsentanterne* og det pædagogiske råd, PR, i sagens natur yderst centrale. Antagelig afhængigt af personer, relationer og skolernes kulturelle traditioner er dette samarbejde blevet grebet ret forskelligt an på de forskellige skoler:

Skal vi stadig have den udvalgsstruktur, som vi har? En rigtig gammel udvalgsstruktur med PR-møder, hvor der er 5 til 7, der siger noget og en masse, der ikke siger noget. En udvalgsstruktur hvor der er få mennesker, som i virkeligheden sætter dagsordenen meget kraftigt. (..) Det der faktisk skete var – for at gøre en lang historie kort – at den der gruppe, som arbejdede for en ny struktur, faktisk fik lavet et rigtig-rigtig flot arbejde, kom og fik det præsenteret på et PR-møde, og på PR-mødet var

der en masse fra det tavse flertal, der faktisk sagde: Aj, det lyder godt. Det lyder interessant. Så pludselig var der flertal. Så inden for et halvt år, var der lavet en ny struktur. PR blev nedlagt, og vi gik over til ad hoc-grupper (..) Så sker der jo – det er meget sjovt – den gamle PR-formand og det gamle forretningsudvalg, som de der 4, der ellers sådan har sidet på alt med en sådan lidt: ”jeg-aner-det-ikke-men-jeg-er-imod”-holdning, det gik jo pludselig op for dem: Jamen hvornår skal vi så holde PR-møder? Jamen det skal vi jo faktisk ikke. Der er en bekendtgørelse om at vi skal holde et PR-møde. Det kan vi også godt gøre, fordi vi har 4 stormøder hvert år, der er 2 medarbejdermøder og 2 pædagogiske møder.. Så det er fint.. Vi kan bare lægge det ind under et af de pædagogiske møder. Jah, sagde PR-formanden, men jeg skal jo stadigvæk have mit forretningsudvalg. Jamen, det har du jo nu i det nye koordinationsudvalg. NEJ, sagde han så, det.. Nej, sådan er det faktisk ikke mere. Så nu er det faktisk sådan, at vi har det der nye positive koordinationsudvalg, og PR-formanden kommer så til de møder.

Jeg klart har haft den opfattelse, at det her er ikke noget, jeg sidder og laver aftaler med tillidsmanden om, men så skabte jeg en gruppe, hvor tillidsmanden indgik som én af dem, der var med i gruppen, der var både bestyrelsesmedlemmer og repræsentanter fra lærerside osv. Og så fik vi bragt det på plads og jeg fik en besparelse hjem, som jeg synes var fornuftig og de oplevede, en ledelse som reelt gav sig. Og det vil sige, det faldt fuldstændig på plads.

Nogle steder er PR således offensivt blevet 'sat på sidelinjen'. Andre steder er de tidligere udvalg og lærerrepræsentanter blevet integreret i nye udvalgsstrukturer og har – som rektorerne siger det – været aktivt og konstruktivt medvirkende bl.a. til at finde besparelsesmuligheder, der kunne frigøre ressourcer til prioriterede udviklingsaktiviteter.

2.4 Det retfærdige og det retsløse

Men hvordan undgår man i praksis, at strategisk prioritering bliver til individuel favorisering i en organisation? I forlængelse af det nye konfliktpotentiale OK13 aktualiserer, bliver det centralt for rektorerne at installere en *retfærdighed* i organisationen eller måske rettere at modvirke, at der i forlængelse af OK13 eskalerer en *uretfærdighedsfølelse*, hvor arbejdsmæssige privilegier eller muligheder opfattes ikke kun som et resultat af flid, men også af 'fedt og snyd'. Hvordan det gøres, er der ingen af rektorerne, der vil udtale sig om med sikkerhed, men de har alle en tro på, at det kommende system – forvaltet rigtigt – kan komme til at blive *mindre* uretfærdigt end tidligere systemer. Kodeordet hos dem bliver *dialog* – tæt kontakt mellem ledelserne og den enkelte medarbejder kombineret med klare ledelsesudmeldinger og systematisk opfølgning på aktiviteter. Her taler rektorerne sig med andre ord direkte ind i den aktuelle diskurs om en *tillidsreform* i styringen af den offentlige sektor, hvor 'de hårde' styringsredskaber fra NPM erstattes af mere 'bløde ledelsesteknikker', ofte inspireret af NPG, New Public Governance (Thygesen & Kampmann, 2013, Me-lander, 2012, Hildebrandt, 2014, www.avisen.dk).

Man skriver jo selvfølgelig under en 'tro og love' og jeg er sikker på, at de allerfleste mennesker vil da gøre det på en meget ansvarlig og ordentlig måde. Men jeg kan godt være bekymret for, om folk snyder – både mig, men jo også folk, der snyder sig selv, fordi man kan jo også sagtens ende i, at der er nogle mennesker – som måske godt selv ved, de arbejder langsommere end andre, eller at de har nogle personlige principper om, at det skal være så og så grundigt, før at de er tilfredse med deres arbejde, og at de godt ved, at der har de en anden standard end andre – og de vil ikke have, at det af et eller andet tidsregistreringsskema skal fremgå, at de har brugt meget mere tid på at løse en opgave, end – end nogle af deres kolleger har. Så vil de vælge at skrive for få timer på.

Dengang var uretfærdigheden jo noget, der fyldte meget, fordi der var det jo helt klart på den måde, at der var det jo – – nogle som – – nogle ildsjæle, som meldte sig til alt muligt, og der var nogle, der var fantastiske til at (latter) altid sådan at kigge ned i bordet, når der skulle fordeles opgaver. Det var i hvert fald en af grundene til, at man indførte ... time-tælleriet. Og der vi jo så kunne konstatere, dem der, snød sig udenom før, de er jo ligeså fantastiske til at komme udenom med det timetælli. (...). Nu går vi så tilbage til et system, der rigtig meget ligner det fra før '91, men jeg tænker, at én af de store forskelle, rent organisatorisk, er, at ledelserne er blevet meget stærkere og mere professionelle end de var før

'91. (...) Jeg tror, at der er nogen, der tænker; det her, det kan godt gå hen og blive et mere retfærdigt system.

Med hensyn til spørgsmålet om retfærdighed – eller sagt på en anden måde – med hensyn til ledelsens interne legitimitet, så bliver det altafgørende, som rektorerne formulerer det, altså ikke nye regler eller overenskomster, men netop hvorvidt de er i stand til at udnytte det nye ledelsesrum til at skabe *dialog* forstået som direkte, såvel kritisk som konstruktiv kommunikation med den enkelte medarbejder. Det er vigtigt for dem, at kommunikationen ikke opfattes negativt som kontrol, og at nye arbejds- og udviklingsmuligheder ses som tilbud og ikke som tvang. Men er deltagelse i nye aktiviteter i praksis *obligatorisk eller et frit valg*? Også her varierer billedet fra skole til skole:

Jeg tror, vi vil være langt bedre til nu at gå ud og tage en dialog med medarbejderne om – at turde sige til folk, helt banalt – at ja, jeg synes simpelthen ikke, du laver nok (latter) – og selvfølgelig på en ordentlig måde og på en konstruktiv måde – om ikke man kan få motiveret de folk, fordi de har vel også et eller andet sted en ild, de må vel også brænde for et eller andet, forhåbentligt. Øhm, og hvis ikke de gør, jamen så må de tage sig noget mere rugbrødsarbejde, så må de, øh, så er det så dem, der skal have et hold mere (...). Der var jo nogle af dem, som virkelig er vant til at påtage sig store opgaver, der godt kunne se, at for mig, der er det en god løsning. Men hvor jeg også direkte sagde, (...) jeg tillader faktisk, at hvis der kan være nogle af jer, der prioriterer sådan, i hvert fald i en periode, så I har den mulighed for at holde jer udenfor noget af alt det organisatoriske arbejde, og det var der nogle, der var godt tilfredse med det.

Hvis man er HF-lærer, så er det ikke et valg. Vi har 9 indsatsområder. Når vi arbejder med de første tre, så er det ikke til diskussion. Så er alle med. Når vi arbejder med de tre fyrtårne, som vi kalder det, så er det alle med. Når vi arbejder med ny skriftlighed og skrivemetro, så er det ikke til diskussion (...) Men vi har 20 arbejdsgrupper alt i alt, som arbejder i forlængelse af det her, så (...) hvis du ser på samarbejdsprojekter med lokale folkeskoler f.eks., der er der jo nogen, der melder sig under fanerne, deres klasser skal ud og undervise i naturvidenskabelige fag, og det er der nogen lærere, der tænder på.

'Tæt-på-ledelse' i form af systematisk kontakt mellem ledelsen og de enkelte medarbejdere bliver således på forskellig vis rektorerne bud på, hvordan den risikofyldte overgang fra 'timetælleri' til det nye porteføljesystem skal håndteres. Men det rejser et nyt dilemma mellem det principielle og det mere pragmatiske.

2.5 Det principielle og det pragmatiske

”Til sommer er det slut med at tælle”, siger alle rektorerne samstemmende. ”Fra nu af, er der ikke noget, der hedder merarbejde”, melder de ud til deres medarbejdere. Men hvad så med de praktiske? Skal *besparelser* indføres her og nu, eller har skolerne råd til at udskyde dem, så udviklingsdagsordenen ikke på demotiverende vis bliver mudret sammen med en besparelsesdagsorden? Kan der skaffes besparelser eller ekstra indtægter gennem *eksterne samarbejdsrelationer*? Og helt teknisk: Hvordan gribes *oversættelsen* fra ’italsættelse af akkorder’ til ’italsættelser af porteføljer’ an? Skal der regnes og beregnes og i givet fald hvordan? Og skal det være en åben eller en lukket proces? Det sidste først.

I forbindelse med overgangen til OK13 benævnes de praktiske procedurer ofte mere eller mindre spøgefuldt som ’skufferegnskaber’. Rent teknisk kan man også mere neutralt tale om overgangsprocedurer, hvor ledelserne udøver et professionelt skøn: Hvordan kan dette regnestykke gå op, så det bliver muligt at tilgodese disse mange konkurrerende hensyn: Faktiske besparelser, udviklingsaktiviteter, lærerengagement, lønarbejderinteresser, faglige krav og professionelle ambitioner, kollegialt klima etc. ? Nogle gør det som nævnt helt åbent, det vil sige gør de tentative års-norm regnskaber tilgængelige for de individuelle lærere. Andre følger mere lukkede procedurer. Nogle lægger sig tæt op af eksisterende forberedelsesnormer, andre insisterer på radikale nyfortolkninger af, i hvilket omfang forskellige former for fagligt – virtuelt eller fysisk – samvær med elever kræver forberedelse og feedback. Hvilken betydning disse valg har for ledelsens troværdighed eller interne legitimitet har vi ikke baggrund for at udtale os om, men som sagt: Billedet varierer. Her er et detaljeret eksempel:

En teknisk sag ved det er, når vi tager den gamle forberedelsestid, så har der været 1.33, så har vi givet 0.22 for pauser og 0.11 for pædagogisk-administrative opgaver, som altid har været en eller anden lusket aftale i sin tid, fordi pædagogisk-administrative opgaver, for hvad er det? Det har også stået i den centrale overenskomst. Det gav så 1.66 i stedet for. Og når i vores endelige regnskab – for vi laver et endeligt regnskab nu, hvor vi holder styr på det – og det har jeg også sagt at vi gør. Det ved alle at vi gør. Og jeg har sagt: I får ikke lov at se det, men vi gør det, for at vi kan lave en ordentlig årsplan, og der ligger også en beskyttelse af jer i det. For vi kan også se, hvis I kommer for tæt på. Så vi kan se, at enten må vi sige til jer, at I må fjerne noget andet og så må vi sige: Det her, det udløser merarbejde. Og det er der ikke nogen, der har ondt af, at vi gør. De synes, at det er rimeligt at vi gør det, og de ser det også som en slags beskyttelse af deres interesser. Men i realiteten i det endelige regnskab, så har vi fjernet

pauser, og jeg har fjernet de der pædagogisk-administrative tal. Så der har vi bare bevaret en forberedelsesfaktor. Men det vil så også sige, hvis jeg så ser på vores aktivitetstimetale, så kan jeg se, at vi har sparet 6% i forhold til hvad vi normalt bruger. Og det er jo 5 årsværk vi har sparet på ét slag. Og der ligger jo allerede et par millioner der. Og det vil sige, på den måde har vi selvfølgelig presset dem (...) men når man så taler med lærerne om deres forberedelse, så siger de: Når jeg har laver mit eget skøn, så tænker jeg altid, når jeg holder en time, så skal jeg cirka have en time til forberedelse.

Billedet varierer også, når det kommer til spørgsmålet om besparelser nu og her – og i fremtiden:

Jeg var med til at drøfte det med flere rektorkolleger: Hvordan skal vi håndtere det her? Og vi var faktisk flere, der var af den opfattelse, at vi tager besparelserne første år, og så er det færdigt.

Vores skoles økonomi er så god, så vi behøver sådan set ikke at effektivisere, ikke her det første år, ikke nævneværdigt, i hvert fald. Men, det jeg vil sige til lærerne, det er jo, at vi skal sørge for, at få lavet nogle spændende udviklinger på skolen, sådan så vi om nogle år kan arbejde smartere, end vi gør i øjeblikket.

Vi har de samme opgaver, som vi hele tiden har haft, lærerne har fået 6% mere i løn, vi har ikke fået flere penge til skolen. Ergo er den måde vi kan se, at vi kan løse det på, hvis ikke vi skal ende med røde tal på bundlinjen, at man skal løbe 6% hurtigere. Det kan de jo ikke sådan anfægte Selv dem, der har indsigt i skolens budgetter og den måde, vi driver det på, kan jo godt se, at hovedparten af den finansiering, der går til et gymnasium går jo til lærerløn, så der er jo ikke et andet sted vi kan gå ind og hente alle de penge, men lærerne føler sig meget pressede. Pres og stress er sådan tilbagevendende temaer i debatten.

Det er imidlertid ikke kun den direkte offentlige finansiering, der har betydning for skolernes forskellige økonomiske beslutningsrum. Siden 2007 er det velkendt, at bygninger og investeringer i/finansieringer af skolebyggeri har stor betydning. Men også positioneringen i forhold til *eksterne lokale netværk* er afgørende. Som nævnt enten indirekte i forhold til sparring og måske besparelser eller direkte som indtægtskilde, ikke mindst hvis samarbejdsaktiviteter kan begrundes regionspolitisk. Dertil kommer så den generelle *velfærdspolitiske* udvikling, som rektorerne kun som vælgere og evt. offentlige debattører har indflydelse på.

*Vi har et meget tæt samarbejde i området. Vi har faktisk samme økonomichef, derfor har vi også sådan en 'gentleman-agreement' om, at vi **benchmarker**. Jeg ved godt rigtig meget om, hvad der sker på de andre skoler, og vi taler rigtig åbent med hinanden om, hvad der er af problemer og hvordan det bliver jo løst forskelligt på de forskellige skoler.*

*Hvis vi tager samarbejde til de videregående uddannelser, hvor vi laver et projekt, så er der en række lærere, der er med deres klasser i samarbejde med de videregående uddannelser – og det er i lige så høj grad **hvervsakademierne og UCerne**. De kommer her og laver et campforløb over 2 dage og får lov til at vise, at de er der også. De skal komme ind i en studieretning og levere noget målrettet,*

***Regionsprojekter**, det er meget os – mig – der skriver ansøgningerne – jeg udfakturerede X00 timer til udviklingsarbejde sidste år. Vi er rigtig gode til at finde partnere, efterskoler, erhvervsskolerne, regional spredning, så kommer man igennem i regionerne. Men vi gør det kun men i forlængelse af vores strategi, derfor vi ofte får pengene, og jeg har en stor åbenhed over for det.*

*Den eneste, sådan rigtige bekymring, jeg har, det er, om **Finansministeren** i for høj grad og for hurtigt vil bruge det til at gå ind og reducere taxameter. Den bekymring har jeg selvfølgelig, og den synes, den kan vi vel alle have. Hvis han gør det alt for hurtigt, kan det også i den grad være med til at spænde ben for processen, fordi så er det klart, så – – hvis vi for hurtigt kommer der, at vi bare skal effektivisere, så bliver det selvfølgelig en dårlig oplevelse, så får vi ikke lavet den udvikling, der skal til inden, øhm – – så får vi ikke en produktivitetstigning, så bliver det bare et spørgsmål om, at folk skal løbe hurtigere, og de der kedelige trusler om, at det bliver en kvalitetsforringelse, de begynder at komme, komme i spil igen.*

Penge i sig selv løser imidlertid ikke, hvad der ser ud til at være den største knast i forbindelse med OK13. Nemlig spørgsmålet om tidsregistrering og tilstedeværelsespligt.

2.6 Tid og tilstedeværelse

De 5 rektorer kan være uenige om mange ting, og de kan vælge at håndtere tingene på mange forskellige måder. Men når vi kommer til tidsregistrering og tilstedeværelsespligt, taler de samstemmende og med én tunge. De kan ikke lide det. De vil ikke have det, og de mener, det strider mod alle intentioner om at udvikle en god skole til gavn for eleverne. Grundlæggende udtrykker de forundring over, hvor disse krav kommer fra, og hvad deres rationelle kerne kunne tænkes at være. De ser kravene som udtryk for uvidenhed om, hvori undervisning og læring består og som kontraproduktive i forhold at skabe et effektivt uddannelsessystem. Som ansvarlige for miseren udpeges på skift ministeriet, enkelte embedsfolk og fagforeningen, men forbløffelsen er total, selvom de som civiliserede og tolerante borgere forsøger at konstruere én eller anden mening i galskaben. Eksempelvis at tilstedeværelse kan være et personligt frit valg for (yngre) børnefamilier, eller at 'normalisering' af arbejdsugen kan give en legitimitet i forhold til naboer, hvis livsformer er præget af mere traditionelt lønarbejde.

Jeg synes også, at det strider imod den kultur vi har, hvor vores arbejde også er noget meget – sådan – fluffy og diffust. Hvornår arbejder man, og hvornår slapper man af? Den gode idé kommer jo når man sidder på cyklen og det kan være, dansklæreren, der sidder og læser en roman. I hvor høj grad er det arbejde, og i hvor høj grad læser man bare en roman? Selvfølgelig kan jeg godt være nødt til at definere nogle principper og sige, jamen, hvis du bare læser romanen, så er det – fritid, men – hvis du bagefter sætter dig ned og tager noter og planlægger et undervisningsforløb ud fra den, så er du på arbejde. Men der vil jo være masser af tilfælde, hvor, det bliver svært at trække grænsen, så på den måde, så synes jeg da, det er en svær situation og noget, som i hvert fald ... ikke passer ret godt til vores kultur.

Hvis nu ikke tidsregistreringen havde været der, så kunne det måske endda have gået, men de bliver jo hele tiden trukket tilbage på denne sti, hvor der er noget måle og veje og nogle instrumenter til noget, som de har svært ved at vurdere. Er det kontrol, og er det kvalitetskontrol eller er det svinekontrol? Samtidig har vi jo fået at vide, at vi i ledelsen skal jo holde øje med det, at det ikke går helt grassat .. og på den anden side har vi jo ikke rigtig fået at vide, hvad vi skal med det .. andet end at vi skal blive ved med at sige til dem, at de har fået de opgaver de har fået .. og de skal nå dem inden for den tid, der er sat af. Det er jo ikke sådan, at når vi følger deres tidsregistrering, at når nogle af dem bare fuldstændig

brager der ud af, så kan sige nå, nu det går det nok hidsigt for sig med dig, og vi må hellere aftale noget merarbejde med det samme. Det nå vi jo heller ikke. Så i virkeligheden er vi jo sat lidt skak-mat i den proces.

Tilstedeværelse...? Det er jo svært, det her, for jeg er ikke overbevist om, at jeg har ret, men det ligger i et gammelt DNA, har jeg nær sagt: Det er voldsomt generende for mig at se en arbejdsplads som den her udvikle sig til et sted, hvor lærere skal være til stede også på tidspunkter, hvor det ikke nødvendigvis giver mening. Jeg har det dårligt med, at lærere som ikke har et ønske om at registrere, men bare har et ønske om at passe deres arbejde og siger: "Vi skal nok få det til at gå op", at de skal registrere. Meldingen herfra er krystalklar, der er ingen tvivl om, at jeg er sådan, og jeg siger til dem - jeg ved godt at det tenderer en sådan en mere ideologisk udmelding - jeg er grundlæggende imod det. I er meget meget velkomne til at registrere, hvis I vil det. Værktøjerne er stillet til rådighed. Jeg vil til enhver tid - uagtet om I registrerer, også hvis I ikke registrerer - vi står hele tiden til rådighed med snak om, hvordan ser arbejdsbelastningen ud? Og det gør vi, uanset om I er i stand til at dokumentere eller ikke dokumentere. Når jeg har den holdning, så er det nok fordi, at noget af det, jeg er bange for, det er jo, at hvis vi bevæger os den vej, som mange gør, og jeg kan godt forstå, man går over til det, man registrerer, og det er så det. Den dag der bliver konflikt om det: Hvordan er det egentlig man registrerer? Registrerer man rigtigt, når man sidder derhjemme? Så vil der - er jeg bange for - ske det, så ender vi med en arbejdsplads, hvor lærerne sidder her fra morgen til de er færdige. Jeg siger ikke, det er en dårlig arbejdsplads, men jeg siger bare, at med det, så giver vi køb på noget, som altid har været dyrebart for mig, dengang jeg var lærer, da jeg var ung lærer med de fantastiske muligheder.... Jeg synes, det er for dyrekøbt.

Set udefra kan man desuden notere sig det lidt ironiske, at de skoler, hvor der er den stærkeste kritik af tidsregistreringen, ser ud til at være de steder, hvor man har valgt at gribe den mest systematisk og detaljeret an. Antageligt netop for at undgå vilkårlighed og uretfærdighed i systemet. Men andre skoler tager lidt lettere på sagen: Stiller redskaber til registrering til rådighed, men lader det være mere op til lærerne, hvordan og hvorvidt de vil bruge dem. Tvungen tilstedeværelse er der ingen af de 5, der praktiserer pt., men de skoler, der har de fysiske muligheder for det, indretter gerne forberedelsespladser for evt. interesserede, bl.a. så pendlere kan udnytte deres tid bedre, end de kan med en PC på kanten af et kantinebord:

Jeg har lærere, der har valgt at sige, vi vil gerne prøve det her af. De møder kl. 8, og de går der sidst på dagen, når arbejdsdagen er slut. De sidder sammen på kontorer og har rigtig meget udbytte af det, de har også et fagligt udbytte af det, så det er derfor jeg siger, at jeg nok har en ideologisk tilgang, for jeg kan se, at der er nogen, der vælger den vej og har meget ud af det. Og hvor jeg så ender med at sige, at det der er vigtigt for mig, det er, at der er et frivillighedsprincip, og det tror jeg også, i sidste instans kommer eleverne til gode, for skaber vi den der gode arbejdsplads, så tror jeg også, det kommer eleverne til gode.

Til trods for deres grundlæggende skepsis over for den form for skoleudvikling, tidsregistreringen og tilstedeværelsesspørgsmålet repræsenterer, forsøger rektorerne altså på forskellige måder at imødekomme lærerne, hvis disse selv har ønsker i den retning. De forsøger også – på trods af egen overbevisning – at prøve at forstå, hvordan denne form for praksis evt. kan give mening for den enkelte lærer eller for lærerprofessionen som helhed. *Pligtetikken* er stadig levende blandt danske lærere, og i områder, der ikke er domineret af karrierelivsformen, men snarere af *livsformer* med rødder i lønarbejde og selvstændighedskultur, har lærernes synlige 'friertermiddage' og usynlige 'søndagsarbejde' som bekendt altid været et mysterium, der har kunnet give anledning til mistro og mistanke.

Nu kigger jeg på min registrering og siger: Jeg har arbejdet rigeligt i denne her uge, jeg kan med god samvittighed holde fri. Og det tror jeg er en vigtig pointe, fordi vi er vokset op med den protestantiske pligtetik, så vi ved, at man skal gøre sin pligt. De meget samvittighedsfulde lærere – og det er over halvdelen der tænker sådan – de siger så: Nu kan jeg med god samvittighed og det.. det er et udtryk der går igen, så man skulle tro de havde aftalt at sige det sådan. De ved jo godt at de har gjort det godt nok, men man kunne godt lige .. man kan altid godt lige gøre lidt mere ved det. Og det er jo meget tilfredsstillende, fordi så slipper man for de der kvababbelser med, om man nu er godt nok forberedt, og kan man nu med god samvittighed holde søndag eller et eller andet. Det er gevinsten ved det.

Det forkætrede ord 'normalisering', det er noget, der sådan, der virkelig kan få lærerne til at se rødt, hvis det er blevet brugt i sådan en overenskomst. Men jeg tror faktisk godt, det kunne gå hen og blive en fordel for lærerne på den måde, at nu kan man jo man har altid kunnet ranke ryggen, og vores lærere har bestemt knoklet, altså vi har gjort et fantastisk stykke arbejde, og de har afgjort også arbejdet det, de skulle... men mistanken fra det omgivende samfund har hele tiden været der.

3. Den permanente forandring

3.1 Struktureringsprocesser

I forlængelse af den *dynamiseringsdagsorden*, som rektorerne stræber mod at realisere bl.a. ved hjælp af overenskomsten, rejser der sig imidlertid et spørgsmål om *stabilisering* af de organisationer, de er ansvarlige for. Aktuelt skal skolerne tage stilling til en lang række konkrete strukturspørgsmål, men der er ingen grund til at tro, at svarene på disse spørgsmål vil blive permanente. Som organisationer placeret i dynamiske og stadigt hurtigere foranderlige kontekster er det mere sandsynligt, at skolerne fremover vil blive involveret i permanente strukturingsprocesser. Skolerne vil konstant blive konfronteret med nye udfordringer, der kalder på nye (om-)strukturingsprocesser, det vil sige på løbende forsøg på at gøre tingene anderledes og bedre, hvad enten dette defineres som mere fagligt, pædagogisk og didaktisk meningsfyldt, mere omkostningseffektivt, mere konkurrencedygtigt, mere eller mindre specialiseret, mere eller mindre socialt, kulturelt og geografisk polariseret, i større eller mindre enheder og så videre. Processer, hvis betingelser ikke kun stilles af skolerne selv, men også af den uddannelses- eller velfærdspolitiske virkelighed, de vil blive en del af og deltage i at skabe lokalt, regionalt, nationalt og globalt. Disse strukturingsprocesser vil antageligt ikke blive mindre – men mere – *komplicerede og komplicerende*, end de strukturjusteringer, skolerne står over for i dag. 'Den permanente revolution' vil blive en selvfølgelighed, og udfordringen blive at kompleksitetsreducere, hvilket bl.a. vil indebære konstant at skulle udvikle evnen til at håndtere nye dilemmaer mellem dynamisering og stabilisering.

Aktuelt er der imidlertid en lang række meget konkrete strukturspørgsmål, som de enkelte gymnasieskoler og deres ledelser skal tage stilling til i forbindelse med overgangen til OK13. Det drejer sig som nævnt ikke kun om udformningen af en overordnet og langsigtet udviklingsstrategi, men om de helt praktiske, her og nu beslutninger: Hvordan tilrettelægges *undervisningen*, herunder forholdet mellem forberedelse, individuelt og i team, faktuelle og virtuelle aktiviteter mellem lærere og elever, undervisning, vejledning og feedback? Hvordan tilrettelægges overgangen fra faste kollektive aftaler om forberedelsesnormer til individuelle udformninger af *opgaveportefølje*? I hvilket omfang skal her være tale om '*gennemsigtighed* i forvaltningen', og i hvilket omfang skal den enkelte lærer have et frit *valg* mellem mere traditionelle undervisningsaktiviteter og udviklingsarbejde? Hvordan håndteres *besparelser*? Implementeres de nu og her, eller kan eller skal de udskydes? Hvordan forandres *udvalgsstrukturen*, herunder hvordan ændres samarbejdsrelationerne til lærerkollegiet, tillidsrepræsentanter og PR, og hvordan forhandles interessekonflikter, faglige og professionelle

uenigheder? Hvordan tiltrækkes og fastholdes dygtige og engagerede lærere? Hvilke *incitamentsstrukturer* og *karrieremuligheder* kan udvikles? Hvordan udvikles produktive relationer til omverdenen i lokale og regionale *eksterne netværk* og samarbejdsprojekter? Og så det sidste, men ikke mindst vigtige: Hvad skal der gøres med hensyn til *tidsregistrering* og *tilstedeværelse*?

Mere præcist kan de tre metoder, som er de gennemgående, når 'vores' rektorer beskriver, hvordan de placerer sig i spændingsfeltet mellem dynamisering og stabilisering, benævnes *radikal distribuering* af ansvar, hvor mange initiativer og evalueringer lægges ud til decentrale enheder, *moderat distribuering* af ansvar samt *centrering* af ansvar, hvor beslutninger om og opfølgninger på udviklingsaktiviteter filtreres centralt, det vil sige deres relevans og resultater i forhold til skolens overordnede udviklingsstrategi vurderes af en ledelsesgruppe.

Vi skal have uddelegeret. Det er der, hvor idéerne er.. Da jeg kom her, hver gang der blev sat spørgsmål ved et eller andet, så blev der kigget på mig. Og jeg kunne godt se: Det hverken kan eller skal jeg. Så mit udgangspunkt har været, i første omgang at få det delt ud, så jeg har faktisk fået en helt ny ledelse. De har alle sammen fået lederuddannelser, de er med på, at vi skal have denne her form.. eller det er noget vi gør sammen selvfølgelig. Og at vi skal have det uddelegeret igen til de lærere, som sidder og arbejder med det. Når man er faggruppelider, så går man ind og tager hånd om det, man udvikler det. Det er ikke noget, som vi skal ind over. De skal have noget ejerskab ude i de enkelte grupper. (..) Det skal være den korte vej fra, fra tanke til, at det kan udvikles, man kan arbejde videre med det. At det ikke skal køres igennem flere led og udvalg. Der ser jeg OK13 som en god mulighed. Jeg har fuld tillid til, at det finder du ud af. (..) Så det er både fleksibilitet og ejerskab inden for de områder, som den lærer så arbejder på. Om det så er kerneområder eller om det er udviklingsområder.

Det er helt afgørende, at vi skal ikke ind og have mast noget ned over hovedet på dem (..) Det skal jo gøres på en nænsom måde, og i et tempo hvor de kan være med, for ellers risikerer vi at få ødelagt alt det gode og velfungerende, vi har i øjeblikket, uden nogen garanti for, at vi får noget andet bygget op, der fungerer (..) Så der er vi i praksis endt med den løsning, at vi har delt opgaverne ind i opgavetyper (..) og så kan vi gå i dialog med dem: Hvad er det i grunden, man kan påtage sig, og hvilke af de her opgaver kunne være interessante for dig at gå ind i, og – hvor meget er egentlig i det?

Der er en stærk ledelseskoordinering i det, på udviklingsarbejdet. (...) Jeg bruger selv rigtig meget tid på det. (...) Når vi udvælger det vi går ind i, så er det noget, der skal indgå i den strategi, vi i øvrigt har lavet. Ellers går vi ikke ind i det. (...) Men det med at samle op! Jo, undervejs, er der også projekter, hvor man kan sige, hvad blev der af det? Det er der. Cooperative learning. Vi lavede et stort projekt på et tidspunkt, finansieret ved at rette det imod HF'erne. Og vores resultater var.. var middelmådige. Men de kunne faktisk bedre bruges herovre på STX end på HF. (...) Jeg udvælger hvert år hvem der er teamkoordinator i den enkelte klasse.

At fokusere på aktuelle valg af struktur og på potentielle struktureringer er imidlertid kun ét blik på organisationer, deres etablering, udvikling og mulige afvikling. Strukturer skabes, vedligeholdes og forandres af menneskelig agens, ville allerede gamle Dürhheim have sagt, så det interessante bliver: Hvordan kommer denne agens til at udforme sig, og hvem kommer til at udføre den?

Her har også de interviewede rektorer blik for betydningen af – og belastningen på – mellemlederne.

3.2 Den åbne kontordør

Alle de 5 rektorer har blik for nødvendigheden af og også store forventninger til deres mellemlederes indsats. Mellemlederne defineres lidt forskelligt af dem her: Som den formelle ledelse, herunder de nye uddannelsesledere, de har eller planlægger at ansætte. Men også som den mere uformelle ledelse f.eks. i nye koordinationsudvalg samt den store gruppe af fag- og faggrubeledere, teamkoordinatorer eller teamledere, studieretningskoordinatorer eller studieretningstovholdere, SPP-, AP- eller AT- koordinatore etc. etc. Ofte placeret i matrix-lignende strukturer på tværs eller på langs af årgange og studieretninger, men ikke nødvendigvis med nogen formel 'kasket' eller koordinationsredskaber.

Rent praktisk er (den udvidede) formelle ledelse nødvendig for at gennemføre og koordinere de mange MUS-samtaler og andre former for dialogstamtaler, der finder sted i overgangen til OK13, og som rektorerne også giver udtryk for de vil gennemføre fremover. Ligesom de mere uformelle ledere er nødvendige for at initiere og koordinere de faglige, didaktiske og pædagogiske udviklingsprocesser. Men rektorerne er også på forskellig vis opmærksomme på, at det kan opleves som en belastning af disse medarbejdere. De er mellemlederne, der 'leverer presset ud' og 'kan føle sig pressede mellem kollegaskabet og ledelsen'. Rektorerne gør sig derfor på forskellig vis overvejelser over, hvordan de kan beskytte dem mod dette *pres*, eks. gennem systematisk opfølgning på deres

arbejde og entydige ledelsesbeslutninger. Men også gennem en øget opmærksomhed på mellemledernes *arbejds miljø*, herunder på de mange afbrydelser og forstyrrelser som 'den åbne kontordør', det vil sige den principielle tilgængelighed producerer.

I ledelsesgruppen har vi gjort dét, vi i foråret 13 havde MUS-samtaler med alle og så har vi i begyndelsen af efteråret simpelthen taget alle referater og sat os omkring bordet og så har vi gennemgået samtlige medarbejdere. Og så har vi været inde og kigget på det, hvor vi kan se eller forvente at der måske kommer nogen, der har svært ved det. Det vil sige, så har vi faktisk været klædt på med hinandens indtryk af det også i forhold til det. Jeg synes processen har gjort, at vi - både i forhold til vores overblik over medarbejdergruppen, men også i forhold til vores ledelsesteam - har fået en styrkelse. (...) Det er lidt vigtigt, at når vi har samtalerne, så skal medarbejderne kunne forvente.. eller have en oplevelse af - , at der er ikke forskel på om man snakker med Signe, eller om man snakker med mig.

Der er der jo kommet flere til at gå ind og skubbe til, til de enkelte, fordi faggrubelederne er der, teamgrubelederne er der, sådan at der er flere der går ind og siger: var det ikke lige noget for dig det her? Skulle du ikke være med på det her? Hvor det før har været noget der er kommet fra ledelsen og er kommet ud til medarbejderne og er kommet ud til ledelsen, så nu kommer det også fra projektlederne. Det ser jeg som en rigtig god ting.

Uddannelseslederne er i tæt kontakt med det enkelte team. Der er en meget velbeskrevet dagsorden. Teamstrukturen er helt central i den enkelte klasse. Og det er noget, der skal næres hele tiden. Det er arbejde, og det kommer ikke af sig selv, og det gør ondt ind i mellem, og de er sure uddannelseslederne, fordi vi vil holde for mange møder, fordi det handler om LEDELSESOPFØLGNING (slår i bordet ved hver stavelse). Og hvis vi ikke laver ledelsesopfølgning i forhold til teamene, så bliver det ikke til noget. Der er typisk nogle få team, der kører fint og flot, og så er der dem, der bevæger sig hele tiden. Det er typisk et sted, hvor mellemlederne virkelig er udsatte. Det er dem, der leverer presset ud. Og de siger: Nu gennemgår vi, hvad der skal ske omkring AT. Og så siger de: jamen det har vi hørt før. Og hvis de ikke gør, så er de ikke skarpe nok.(..) Det er helt afgørende med følge-op-ledelse. Jeg vil sige, det er vigtigere end personaleledelse i form af MUS-samtaler. Uddannelsesledernes følge op i forhold til team, det er helt afgørende i forhold til team, men det

kan også være i forhold til faggrupper. Det er det helt afgørende for de pædagogiske processer på en skole som den her.

Det er i hvert fald noget, hvor jeg er opmærksom på ledelsesteam... på deres **arbejds miljø**, og også har samtaler med dem om: *Dér skal du altså blive hjemme. Og at de får ro til at være der, for der er så store forventninger til, at når vi er her, så er vi tilgængelige hele tiden, og det er hårdt, fordi der ikke er noget, man kan køre kontinuerligt igennem, når man hele tiden bliver afbrudt. Det tror jeg egentligt, er det værste. Der er hele tiden afbrydelser. Og i det øjeblik, der er en usikkerhed, så er der også nogen, der har behov for at få en dialog, og den dialog skal vi tage med det samme.*

Men ellers så er tilgangen til det, at æh.. hvis der skal udløses merarbejde så er det m i g der sidder på det. Og det er for at sikre, at der bliver en ens tilgang til det. Også fordi der er nogle af uddannelseslederne der føler sig meget pressede i forhold til den der.. den der stadig lidt.. vi har en.. en ny uddannelsesleder der føler sig noget **presset i forhold til kollegaskabet og i forhold til ledelsen, så ud fra det, så er det også fint nok.**

De interviewede rektorer er med andre ord helt opmærksomme på, hvor centrale de *affektive dimensioner* af ledelse bliver, og hvor afgørende mellemlederne – eller den gruppe, der kan tegnes 'de organisationsprofessionelle' (Larsen & Hein, 2007) – bliver som *ny agens* i dynamiseringen af organisationerne og implementeringen af deres udviklingsstrategi. Men de beskriver også, at mellemlederne potentielt befinder sig i en situation, hvor de kan beskydes fra flere sider. Som vi karakteriserede det i første dels analyser af styringsdokumenterne. De befinder sig ikke kun i krydspres mellem konkurrerende faglige, forvaltnings- og forretningsmæssige hensyn, sådan som de offentlige institutioners, herunder gymnasiernes aktuelle situation kan beskrives (Pedersen 2011, Hjort 2012, Hjort & Raae 2014). De befinder sig direkte i *krydsild!* Konfronteret med en meget kompleks opgave.

Afslutning og anbefaling

Vi har i de første to dele af denne rapport gennem vores analyser af styringsdokumenter og rektorinterviews kunnet pege på 3 konklusioner:

At gymnasierne i dag befinder sig i en situation præget af såvel et videnøkonomisk som et præstationskontrollerende effektiviseringspres, der kalder på en permanent dynamisering, men også fremkalder en konstant kompleksisering af organisationerne. For at imødegå risikoen for hyperaktivering og dekobling, hvor der sættes så mange aktiviteter i gang, at intet bliver til noget, må gymnasieskolerne finde en balance mellem dynamik og stabilitet, distribuering og centrering, kommunikation og kontrol. Vi har her kunnet identificere tre forskellige metoder, vi har benævnt henholdsvis radikal distribuering af ansvar, moderat distribuering af ansvar og centrering af ansvar. Den 'klassiske' model for et professionelt bureaukrati, stabil selvforvaltning, ser til gengæld ud til at være under afvikling. Vi ser ingen grund til at antage, at denne udvikling vil aftage i fremtiden. Vi ser det snarere som sandsynligt, at de permanente strukturerings- og omstruktureringsprocesser, hvor organisationerne, ledere og professionelle konstant må genopfinde sig selv, accelerer fremover.

At de affektive dimensioner i ledelse – evnen til at producere og regulere relationer mellem mennesker, så de understøtter organisationens strategi – får stadig stigende betydning for organisationernes eksterne og interne funktionsdygtighed, sammenhængs- og overlevelseskraft. Det dominerende svar på denne udfordring er dialog og 'tæt-på-ledelse', det vil sige her skriver og taler gymnasiets styringsdokumenter og de interviewede rektorer sig ind i den aktuelle diskurs om en tillidsreform i den offentlige sektor. Af analyserne fremgår imidlertid også, at accentueringen af dialog, konstruktiv kommunikation, tillid, troværdighed og anerkendelse også sker på baggrund af en stigende distance og konkurrence mellem forskellige enheder i og udenom de stadigt mere komplekse organisationer, øgede interne og eksterne krav om kontrol og dokumentation, og de dertil knyttede potentialer for udvikling af mistillid, mistro og (gensidig) underkendelse. Dialog og tillidsledelse bliver dermed en konstant og kompliceret balancegang, der kræver en høj grad af evne til dilemmahåndtering og refleksivitet.

At mellemlederne, forstået både som medlemmer af den formaliserede ledelse og som de i øjeblikket mindre formaliserede medarbejdere med

ledelsesansvar som team- og faggruppekoordinatorer eller som ledere af innovationsopgaver på tværs af organisatoriske elementer, vil få en stigende betydning som den nye agens, der skal sikre den interne implementering og evaluering af organisationens strategiske satsninger. De bliver det omdrejningspunkt, der på en gang skal 'sætte gang i maskineriet' og 'lime enderne sammen'. Det vil sige de placeres i krydspres – eller direkte krydsild – ikke kun mellem økonomiske, praktisk-logistiske og faglige hensyn, men også mellem relationer og personer. De bliver 'mellemmænd' eller formidlere mellem ledelsesudmeldinger og medarbejdere, men de kommer antageligt også – ligesom topledelsen gør det – til at skulle håndtere divergerende krav til 'den gode leder'. Skal de være den gode far m/k, der nærer omsorg for 'de kære børn', coachen, der vejleder og anerkender 'den kompetente', men også potentielt 'krævende' medarbejder? Eller skal de være strategen, der indgår alliancer med 'kalkulerende' kolleger, selvom de dermed politiserer organisationen, og risikerer at bevæge sig ud i gråzone, der kan 'kriminaliseres'?

Vores vurdering er, at der i de kommende år vil ske en stigende *uddifferentiering* af denne mellemlidergruppe. Hvor vidt den følges af en *formaliseret* delegering og etablering af mere systematiske kommunikationskanaler eller kommandogange mellem de forskellige led i organisationerne, er dog *uafklaret* og synes at være et spørgsmål om lokale beslutninger og strategier. I samme forbindelse vil ikke kun systematisk placering af disse opgaver i de pågældendes porteføljer, men også løn- og kvalifikationstillæg, planlægning af karrierestrategier og efter-/videreuddannelse antageligt komme på dagsordenen.

Vores vurdering er også, at hvis den nye mellemlidergruppe skal være rustet til at udføre de dilemmahåndteringer og balanceringer, der i dag ikke blot skal foretages på topledelsesniveau, så stiller det spørgsmålet om den nødvendige organisationskompetence. Hvordan klædes mellemlidergruppen på til 'tæt på-ledelse', at indgå i tætte og tillidskrævende relationer med de udførende, eventuelt endog i krydsild mellem konfliktende vurderinger og holdninger i organisationens top og bund?

På den baggrund tillader vi os at anbefale, at man kvalificerer disse formelle eller uformelle mellemlidere inden for tre dimensioner – en akademisk dimension, en praktisk dimension og en personlig.

Den akademiske dimension gælder evnen til at analysere organisatoriske problemstillinger med henblik på at opstille scenarier for handlen. Her taler vi om en teoretisk baseret og reflekteret viden. Den akademiske dimension angår tre

områder – forandringspres, organisatoriske aktiviteter og eksisterende fortolkninger (Borum, 2002). For det første gælder det om at udvikle evnen til at *forstå forandringspres som opgaver*. Det vil sige at se og formulere aktuelle pres som konkrete opgaver for skoleorganisationens eksisterende kapacitet. Hvordan udfordrer denne opgave skolens struktur, eksisterende kompetencer og teknologi? For det andet gælder det om at udvikle evnen til at *identificere vigtige organisatoriske aktiviteter*, både med henblik på hvilke, der skal udføres og lige så vigtigt, hvilke der skal eller kan skærmes mod innovationspres. For det tredje gælder det om at udvikle evnen til at identificere og anerkende *vigtige fortolkninger*, som fastholdes i det felt, det givne pres indrammer, fordi fortolkningerne giver mening i den form, praksis er etableret.

Dertil kræves viden om og indsigt i teori om organisation og organisering, især med henblik på at forstå forandringspres, aktiviteter og fortolkninger *i forskellige teoretiske rammesætninger for at kunne opstille og diskutere forskellige scenarier*.

Den praktiske dimension angår udviklingen af evnen til at strukturere de identificerede opgaver i egentlige projektfølger og forstå ledelsen heraf. Her taler vi om en færdighedsbaseret vidensform, det forudsætter konkret *træning*. Specielt gælder den praktiske dimension evnen til at overskue og skabe strukturer i den kompleksitet, der knytter sig til innovative projekter (projekter med delvis ukendte udfald), og som udspiller sig i felter, hvor mål reflekterer konkurrerende principper, såsom de konfliktende effektiviseringssyn. Det betyder, at den praktiske dimension – snarere end at bestå i en 'værktøjskasse' – skal bestå i træning i midlertidig strukturering, som gør udviklingsprocesser iagttagelige fra forskellige positioner, og som kan gøre dem til genstand for både kollegial og ledelsesmæssig *diskussion og refleksion*. Det kan eksempelvis være refleksion og diskussion fra en teknisk position (fx sekvenser i projekters planlægning og gennemførelse), fra en mikropolitisk position (hvilke interesser skubber innovationen antageligt til, hvilke forhandlinger skal tages?) eller fra en organisationskulturel eller symbolsk position (hvilke dominerende antagelser og værdier forstyrrer innovationen på godt og ondt, hvordan skabes ny mening heromkring?).

Ved innovative processer sættes usikkerhed med hensyn til udfald af handlinger på spidsen. Den praktiske dimension angår med andre ord evnen til *organisatorisk handlen, forstået som improvisation på baggrund af den bedst mulige analyse eller diagnose, efterfulgt af fornyet diagnose (evaluering) og så videre*.

Den personlige dimension består i øvelse i perspektivskifte og i metarefleksion af dette perspektivskifte. Her taler vi om refleksionsviden, evnen til at etablere

et metaperspektiv på eventuelt dilemmaskabende perspektiver. Velfærdsledelsesdiskursen repræsenterer et nyt politisk formuleret perspektiv på uddannelsesopgaven og dens forandring, og de rektorhåndteringer, vi har undersøgt, viser, at dette perspektiv bringes i spil af lokale opfattelser. Evnen til at forstå en given kerneopgave i denne flerhed af perspektiver vil næppe være uden dilemmaer, men skal perspektivflerheden ikke bevirke handlingslammelse eller kamæleonagtigt skift og spring i handlinger – ja så må den reflekteres professionsetisk: *Hvad står jeg som professionel for, hvordan begrunder jeg det på måder, der giver min ledelse en legitimitet, jeg kan stå ved?*

Specielt påtrængende bliver metarefleksionen som følge af positionen, mellemlederen skal indtage. Her bliver meningsfulde begrundelser vigtige. Dels fordi meningsfulde begrundelser selvfølgelig i sig selv er vigtige, men især er det vigtigt at kunne forbinde begrundelserne med principielle – og hermed principielt etiske – personlige overvejelser. Det er forudsætningen for etableringen af den tillid og troværdighed, som vores analyser peger på som så afgørende – en tillid, der i stigende omfang skal træde i stedet for den stabilitet og selvforvaltning, der omvendt ser ud til at aftage i fremtidens gymnasier.

Endelig vil vi pege på, at en sådan uddannelse af de nye mellemledere bedst sker i netværk, der arbejder samtidig med, at de undervises og superviseres. Derved bringes den akademiske forståelsesdimension i spil af den praktiske handledimension, hvilket tilsammen udfordrer personlig refleksion. Men det er vigtigt, at den sker i en social sammenhæng, så begrundelser hele tiden kan efterprøves og diskuteres.

Citerede værker

- Ackoff, R., 1970. *A Concept of Corporate Planning*. New York: Wiley-Interscience.
- Ackroyd, S., Hughes, J. & Soothill, K., 1989. Public Sector Services and Their Management.. *Journal of Management Studies*, 26/6.
- Baker, J., Gibbons, R. & Murphy, K., 2002. Relationel Contracts and the Theory of the Firm. *The Quarterly Journal of Economics*, 117-1.
- Berger, P. & Luckman, T., 1976. *Den samfundsskabte virkelig. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Bjerg, H. & Staunæs, D., 2011. Anerkendende ledelse og blussende ører. In: *Ledelse af uddannelse: at lede det potentielle*. København: Samfundslitteratur.
- Bøje, J., Hjort, K., Larsen, L. & Raae, P., 2006. Ledelsen på dagsordenen. *Gymnasieskolen*, Nr. 11.
- Bøje, J., Hjort, K., Larsen, L. & Raae, P., 2007. *Gymnasireformen 2005. Professionalisering af ledelse, lærere og elever?*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (Gymnasiepædagogik 66).
- Borum, F., 2002. *Strategier for organisationsændring*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Burns, T. & Stalker, G., 1966. *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Christensen, A. & Fløyel, B., 1996. *Eleverne som medarbejdere på egne lærerprocesser*. København: Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Clough, P. (.), 2007. *The affective Turn - Theorizing the Social*. Durham: Durham University Press.
- Drucker, P., 2000. *The Practice of Management*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Dürkheim, É., 1993. *Ethics and the Sociology of Morals*. New York: Prometheus Books.

Feldman, S., 1987. The Crossroads of Interpretation: Administration in Professional Organization.. *Human Organization*, Vol 46, nr. 2.

Finansministeriet, 1983. *Redegørelse for Regeringens program for moderniseringen af den offentlige sektor*, København: Finansministeriet.

Finansministeriet, 1996. *Tillæg om nye styreformer. Budgetredogørelse 1996.*, København: Finansministeriet.

Hardt, M., 2003. *Affective Labor*, s.l.: www.makeworlds.org/node/60 retrieved 07.07.2011.

Haue, H., 2003. *Almindelse som ledestjerne: En undersøgelse af almindelensens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Hersey, P. & Blanchard, K., 1993. *Management of Organizational Behaviour. Utilizing Human Resources*.. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hildebrandt, S., 2014. Mellemmenneskelighed og global bæredygtighed - som alternativ til konkurrencestaten. In: *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. København: Samfundslitteratur, pp. 53-68.

Hjort, K., 2010. Non Sense? A Discourse Analysis of the Danish Upper Secondary School Reform 2005.. *International Journal of Education*, July.

Hjort, K., 2010. None sense - Danish Upper Secondary School Reform 2005. *International Journal of Education*, No. 10.

Hjort, K., 2012. *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hjort, K. & Raae, P., 2014. Rektor-etik - mellem retorik og refleksion. In: *Den etiske efterspørgsel i pædagogik og uddannelse*. Århus: KLIM.

Johnsen, E., 1992. *Ledelse af ledelsesprocessen*. Frederikshavn: Dafolo.

- Kjær, P. & Pedersen, O., 2001. Translating Liberalization: Neoliberalism in the Danish Negotiated Economy. In: J. Campbell & O. Pedersen, eds. *The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Larsen, B. & Hein, H., 2007. *De nye professionelle*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lewin, K., 1947. Frontiers in Group Dynamics. Concept, Method and Reality. Social Equilibria and Social Change.. *Human Relations*, 6.
- Luhmann, N., 2000. *Sociale Systemer: Grundrids til en almen teori*.. København: Hans Reitzels Forlag.
- Melander, P., 2012. *Lederskabsreformen*. København: Jurist og Økonomforbundets forlag.
- Mintzberg, H., 1983. *Structures in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mintzberg, H., 1990. The design school: Reconsidering the basic premises of strategic management.. *Strategic Management Journal*, Volume 11.
- Moderniseringsstyrelsen, 2013. *Vejledning om Nye regler for gymnasielærere*. <http://www.modst.dk/ServiceMenu/Nyheder/Nyhedsarkiv/OEkonomistyrelsen/Vejledning-om-nye-regler-for-gymnasielærere> ed. s.l.:s.n.
- Osborne, S. P., 2006. Editorial. The New Public Governance?. *Public Management Review* 8-3.
- Pedersen, D., 2004. Ledelsesrummet i managementstaten.. In: D. Pedersen, ed. *Offentlig ledelse i managementstaten*.. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, M. & Kristensen, A., 2013. *Strategisk selvledelse*. København: Gyldendal.
- Pedersen, O., 2011. *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzel.
- Raae, P., 2005. *Træghedens rationalitet*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet (Ph.D.-afhandling).

Raae, P., 2011. *Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasierforms implementering.* Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudie, Syddansk Universitet.

Raae, P., 2012. Den nordiske uddannelsesmodel og det danske gymnasium. *Nordic Studies in Education.*, Vol. 3-4.

Raae, P., 2014. *Projekter i udvikling.* København: Frydenlund - in print.

Raae, P. & Jørgensen, K.-H., 2013. OK13 - mellem NPM og NPG?. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.

Ravn, J., Nygaard, C. & Kristensen, P., 2006. Agentteori til analyse af strategizing. In: C. Nygaard, ed. *Strategizing - kontekstuel virksomhedsteori.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Regeringen, 1999. Forslag til folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser. *Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie*, Issue 23.

Regeringen, 2012. *Danmark i arbejde. Udfordringer i dansk økonomi frem mod 2020.* København: Finansministeriet.

Thygesen, N. & Kampmann, N. S., 2013. *Tillid på bundlinjen. Offentlige ledere går nye veje.* København.: Gyldendal..

Undervisningsministeriet, et al., 1998. *Kvallitet i uddannelsessystemet.* København: Undervisningsministeriet og Finansministeriet.

UNI-C & læring, S. f. I. o., 2013. *De socioøkonomiske referencer for gymnasiekarakterer 2012*, <http://uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-gymnasiale-uddannelser/~media/UVM/Filer/Stat/PDF13/130809%20De%20sociooekonomiske%20referencer%20for%20gymnasiekarakterer%202012.ashx>: s.n.

Wernerfelt, 1984. A Resource-based View of the Firm. *Strategic Management Journal*, 5(2).

Wolf-Ridgway, M., 2012. Application of Work Psychodynamics to the analysis of CEO's representation of the self: Resorting to an 'asture' clinical methodology. *Journal of Research Practice*, 8 (2).

Publiceret af:
Gymnasieskolernes Rektorforening
Ny Vestergade 13
1471 København K

Publikationen er digitalt tilgængelig via: www.rektorforeningen.dk

Denne publikation er skrevet af Professor Katrin Hjort og
Lektor Peter Henrik Raa for Kulturvidenskaber Syddansk Universitet.

Med empirisk grundlag fra Greve Gymnasium, Aurehøj Gymnasium,
Fredericia Gymnasium, Nykøbing Katedralskole, Nørre Gymnasium,
Rysensteen Gymnasium, Viborg Katedralskole og Vordingborg Gym-
nasium via et projekt støttet af Videncentret.

Gymnasieskolernes Rektorforening udgiver en række publikationer af
relevans for sektoren. Ansvar for de enkelte publikationers form og
indhold er alene forfatterens.

Maj 2014



GYMNASIESKOLERNES
REKTORFORENING

