

Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne II

Kurt Klaudi Klausen og Lone Nordskov Nielsen

Gymnasiepædagogik
Nr. 51. 2004

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 51

Juni, 2004

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 50 28 30

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

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 800

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-054-9

Indhold

Forord	5
Strategisk ledelse i gymnasieskolen	7
<i>Kurt Klaudi Klausen</i>	
Udfordringer til gymnasieledelse.....	43
<i>Lone Nordskov Nielsen</i>	

Forord

I forbindelse med overenskomstforhandlingerne 2002 aftalte parterne – Amtsrådsforeningen, Københavns og Frederiksberg kommuner og Gymnasieskolernes Lærerforening – et projekt, kaldet Den gode Skole. I dette projekt indgår et tema om fremtidens ledelse af gymnasieskolerne, som denne publikation omhandler sammen med søsterpublikationen GYMNASIEPÆDAGOGIK 50.

Dette bind rummer to foredrag fra den konference, der blev afholdt i forbindelse med offentliggørelsen af rapporten fra den undersøgelse, som Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, gennemførte inden for projektets rammer i skoleåret 2003-2004 (GYMNASIEPÆDAGOGIK 50).

Bogens første bidrag – af professor Kurt Klaudi Klausen, Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet – beskæftiger sig med mulighederne for strategiske ledelse i det almene gymnasium. Hans bidrag er funderet i en undersøgelse, der sammenligner ledelsesforhold i det almene gymnasium med ledelsesforhold i erhvervs-gymnasiale uddannelser.

Bogens andet bidrag – af udviklingskonsulent Lone Nordskov Nielsen, Udviklingsafdelingen, Århus Amt – giver på baggrund af en karakteristik af den gymnasiale arbejdskultur samt en beskrivelse to scener, hvor ledelse skal finde sted, en perspektivering af de forskellige ledelsesopgaver.

DIG takker hermed de to forfattere for at stille deres konferencebidrag til rådighed for GYMNASIEPÆDAGOGIK's læsere.

*Erik Damberg,
redaktør*

Strategisk ledelse i gymnasieskolen

Kurt Klaudi Klausen

En by i Rusland

Det er da vist som at lede efter dybtvandsdykning i Himalaya, var kommentaren fra en af mine kolleger, da jeg fortalte ham om, at jeg var i færd med at foretage en undersøgelse vedr. strategisk ledelse i gymnasieskolen. Analogien er både god og dårlig, for den signalerer på den ene side utvivlsomt hvad mange forestiller sig om ledelse i gymnasieskolen, og der er da næppe heller nogen dybtvandsdykere i Himalaya – de er i al fald ikke aktive der. Men analogien er dårlig, og det den implicerer decideret forkert, fordi det hverken er en umulighed at praktisere strategisk ledelse i gymnasieskolen, eller at finde nogen, som gør det.

Problemet er blot, at de ikke selv er klar over, at de gør det, når de gør det. Men det er som med vand i Sahara, at det findes, hvis man ved, hvor man skal lede efter det, og det er med strategisk ledelse i gymnasieskolen, som med oaserne i Sahara, at de forekommer spredt men er langt fra at være fatamorganaer.

På den ene side fandt jeg således et klart billede af, at de ledere jeg interviewede ikke var helt sikre på, hvad strategisk ledelse drejer sig om, og at det ikke er noget de praktiserer bevidst. Det var så at sige noget, der var fremmed for gymnasieverdenens kultur, ja selve ordet strategi og strategisk ledelse kunne meget vel – af medarbejderne – opfattes som noget formasteligt og forkasteligt. Det kan altså blive opfattet som både vovet og dumt at give sig i kast med noget, som skaber associationer til noget helt andet end gymnasieverdenen. Dette kommer til udtryk i udtalelser som »det er ikke et ord vi bruger normalt«, »fænomenet strategisk ledelse er ok men ikke ordet« og »vi reflekterer ikke over, når vi arbejder strategisk«.

Men dermed være også sagt, at selvfølgelig praktiserer de strategisk ledelse. Jeg fandt således utallige eksempler på såvel strategiske analyser som strategiske tiltag. Det gælder både på den enkelte skole, i rektorkollegiet og samarbejdet med amtet. De var blot ikke reflekteret sammenhængende og overordnet og ej heller nedfældet i noget, der kunne minde om en strategisk plan eller sammenkædet med en overordnet vision. Jeg er vidende om, at man i København har et udviklingsværktøj kaldet udviklingsplaner, som man har arbejdet med i 10 år, og at man i Århus har noget tilsvarende, som skal stimulere til strategisk arbejde. Hvorvidt dette så faktisk fungerer, som strategisk ledelse med overordnede sammenkædede strategiplaner, ved jeg ikke, for det ligger uden for min undersøgelse. I de ledergrupper af rektorer og ledende inspektorer, jeg har talt med, kunne man i enkelte sjældne tilfælde finde på at benytte ordet strategi, og da nærmere som et udtryk for noget taktisk, nemlig som et spørgsmål om: hvilken strategi skal vi nu benytte for at få gennemført dette her? Det lød for mig i sammenhængen, som om det de tænkte på var noget taktisk fx i forholdet til lærerne, men gennemførelsen af et mere omfattende og langsigtet projekt kan naturligvis godt være strategisk.

Strategisk ledelse var med andre ord ikke en del af det bevidste ledelsesmæssige arbejde. At der ikke er tale om nogen bevidsthedsmæssig forankring vedr. dette kom bl.a. til udtryk på slående vis til slut i et interview. I to timer havde vi kredset om alle de strategiske tiltag et ledelsesteam havde foretaget over en 10-årig periode. Da de til sidst skulle reflektere over ledelsesopgaver, -arbejdsdelinger og -kompetencer i fremtidens gymnasieskole, ytrede de bl.a. ønske om, at nogle af de administrative og økonomiske byrder i ledelsesarbejdet blev overdraget til en forretningsfører, dvs. en professionelt uddannet leder. Da jeg spurgte dem om, hvad rektor og ledende inspektør så skulle tage sig af i fremtidens gymnasieskole, efter at de administrative ting var overdraget en dygtig HK'er eller DJØF'er, lød svaret prompte og som fra en mund: pædagogisk ledelse.

Undersøgelsen¹

Jeg har undersøgt strategisk ledelse i fem gymnasieskoler ved at foretage interviews med rektor og ledende inspektør om, hvad de forstår

ved strategisk ledelse, hvordan de ser den strategiske situation, og de udfordringer skolen står overfor, samt hvordan den udøves, dvs. hvem der deltager i den strategiske proces, hvilke barrierer der er for at den praktiseres, konsekvenserne heraf, og hvordan den følges til dørs m.v. Når jeg ikke har medtaget øvrige inspektorer, repræsentanter for pædagogisk forum, bestyrelsen, det teknisk administrative personale eller eleverne, er det fordi, jeg opfatter rektor (den eneste fuldtidsansatte leder) og ledende inspektør som skolens strategiske ledelsesteam.² Det er dem, der har det overordnede ansvar, og som har en forpligtelse til at sætte strategiske initiativer i gang – andre kan være aktive og involverede, komme med ideer m.v., men det er til syvende og sidst ikke dem, der har ledelsesansvaret på det overordnede plan, det påhviler rektor og ledende inspektør. Dette blev da også bekræftet af min undersøgelse.

Jeg har valgt fem gymnasier ud, så de dækker en flerhed af den type skoler, man finder landet over. Det drejer sig om Faaborg Gymnasium, der er et lille og forholdsvis nyt gymnasium; Vestfyns Gymnasium, som er et middelstort gymnasium; Odense Katedralskole, som er et stort og gammelt gymnasium; Nyborg Gymnasium, som også rummer en kostskole samt Fyns HF-kursus, som er en lille men specialiseret skole. Der er, som det fremgår, tale om fynske gymnasier, hvilket gør at i al fald den organisationseksterne omverden er præget af et fællestræk som – har jeg ladet mig fortælle – adskiller dem fra andre gymnasier landet over: arbejdsgiveren er Fyns Amt, og forholdet til amtet er godt. De almene gymnasier har således ved siden af en bestyrelse to »arbejdsgivere« staten og amtet, og det er ikke uden betydning hvordan det regionale samarbejde fungerer.

Når jeg har »ladt mig fortælle«, at der gør sig særlige forhold gældende på Fyn, skyldes det både, at jeg har interviewet lederne på ovennævnte gymnasier, og at jeg har testet undersøgelsesresultaterne ved at tale med andre rektorer, herunder har jeg foretaget et kort fokusgruppeinterview med en gruppe på fem rektorer, som kom fra resten af landet.

Endelig har jeg søgt at sætte perspektiv på min undersøgelse af strategisk ledelse i det almene gymnasium ved at foretage to interviews med ledelsen i en konkurrerende institution på ungdomsuddannelsesområdet, nemlig ledelsen af to handelsgymnasier, samt checke det jeg fandt ved at konfrontere en uddannelseschef

ved en tredje handelsskole med det fundne. Her har jeg lavet interview på Tietgenskolen i Odense, Vestfyns Handelshøjskole i Assens samt Vejen Handelsskole.³ Det er jo karakteristisk, at ejerskabet, de finansielle og styringsmæssige forhold, er helt forskellige fra, hvad der i dag karakteriserer den almene gymnasieskole. Erhvervsskolerne er private og fungerer som private firmaer på markedsvilkår.

Hvad er strategisk ledelse?

I interviewet gjorde jeg først det, at jeg bad interviewpersonerne om selv at definere hvad de forbandt med strategisk ledelse. Dernæst præciserede jeg, hvad jeg mener strategisk ledelse er, ved at benytte det man kan kalde for en operationel definition:

Strategisk ledelse drejer sig om at opsætte mål og foretage prioriterede indsatser med henblik på at opfylde disse.

Målene skal være overordnede og langsigtede, dvs. tage udgangspunkt i hvad der tjener skolen som helhed og pege ud i fremtiden. Det er klart, at man efterfølgende kan vedhæfte en række underomstændigheder, der konkretiserer og præciserer noget om, hvem der gør det og på hvilken måde, såsom at det skal:

- finde sted i forhold til mission og vision
- i lyset af den strategiske situation
- herunder den interne kapabilitet
- i et samarbejde med relevante andre, og
- i en fortløbende proces.

I modsætning hertil drejer pædagogisk ledelse sig primært om at lede den pædagogiske proces, og det, som de to ovenfor omtalte som pædagogisk ledelse i fremtidens gymnasieskole, drejede sig faktisk i virkeligheden om strategiske forhold ved siden af, at de også ville praktisere ledelse i forhold til den pædagogiske proces.

Strategisk ledelse er altså noget andet og mere end pædagogisk ledelse, noget andet end den daglige drift og noget andet end den

jævnlig kriseløsning. Det er overordnet og langsigtet og drejer sig om forhold, der er af strategisk betydning.

Hvad er det så lederne i gymnasieskolen siger om strategisk ledelse, når man spørger dem om, hvad det er for dem? Efter at have svaret, at det ikke er noget de gør, og slet ikke et ord de bruger normalt, peger de fleste af mine interviewpersoner på, at: det er at arbejde hen imod mål og visioner; at det er et middel til opnåelse af mål; at det er overvejelser vedr. opnåelse af mål og tiltag på en række områder (personalemæssigt, skoleudvikling m.v.); det er noget der rækker ud over daglig drift, ud over dagen i morgen. Endvidere nævner de, at det ikke er sådan, at de har nogen plan for dette arbejde – det sker ad hoc. Det svarer jo meget godt til moderne definitioner på strategisk ledelse.⁴ De tilføjer endvidere, at det er ikke noget, der er tid til i det daglige. Dette svarer i øvrigt også ganske godt til hvad vi kender fra tidsstudier af ledere i såvel den offentlige som den private sektor: de har selv på det absolutte topplan blandt administrerende direktører i firmaer og kommuner (Hansen 1997) meget mindre tid til det overordnede og strategiske arbejde, end man ville forvente.

Det er da også karakteristisk, som det vil fremgå af den efterfølgende fremlæggelse og analyse, at der ikke er nogen, af de ledere jeg har talt med, som på noget tidspunkt har forsøgt at skabe sig et samlet overblik over den strategiske situation, har arbejdet med at etablere visioner og strategiske målsætninger endsige sammenhængende strategiske planer for skolens fremtid.⁵

Det betyder imidlertid ikke, at de ikke har forholdt sig strategisk til de udfordringer, som deres respektive skoler har stået overfor. Dvs. det, vi finder, er bestemt ledere, som har forsøgt på at tænke langsigtet og at prioritere på udvalgte områder – de har blot ikke tænkt dette overordnet i et strategisk perspektiv, ikke forsøgt at koordinere indsatsen på udvalgte områder overordnet, og de har ikke søgt at skrive det ned.

Den strategiske situation – udfordringer

Her er der naturligvis en række karakteristiske forskelle mellem de enkelte skoler, som grunder sig i deres specifikke kontekst, rundet af hver enkelt skoles egen historiske udvikling og traditionerne på

skolen, og knyttet til deres geografi, lokale optagemuligheder, lokale interessenter og samarbejdspartnere m.v.

Men ved siden af den specifikke kontekst svarede stort set alle de interviewede ledere, at der var nogle generelle udfordringer til gymnasieskolen. Det var dem de først nævnte. Det drejer sig i hovedsagen om to store udfordringer:

- den kommende gymnasireform
- den eventuelt kommende strukturreform.

Under hver af disse ligger så en række udfordringer. I forhold til gymnasireformen drejer det sig om, hvordan man kan udvikle og geare organisationen, så lærerne er med på at implementere et nyt undervisningssystem, nye lærerplaner m.v. I forhold til en eventuelt kommende strukturreform vil de specifikke udfordringer afhænge af den valgte model, dvs. denne reform kan potentielt set ændre ganske meget på den strategiske situation for den enkelte skole og for dem samlet set.

For begge disse strategiske udfordringer gælder, at de er givet, som et strategisk grundvilkår på baggrund af beslutninger som den enkelte skoleledelse ikke har mulighed for at påvirke. Påvirkningen af beslutninger, der tages i folketinget, må finde sted gennem relevante interesseorganisationer og hierarkier i en policycyklus, der går forud for vedtagelsen. Det er så at sige ikke noget, man kan gøre noget ved, forstået som at ændre ved det, eller lade som om det ikke eksisterer, det er en situation og udfordring, man er tvunget til at håndtere. I strategisk ledelse er det altid fornuftigt at gøre sig klart, hvilke forhold der er grundvilkår, man ikke kan lave om, men bliver nødt til at leve med og forsøge at gøre noget med. Og det gælder altså for den offentlige kontekst i almindelighed (politisk styring, offentlig ret, universalisme, nonprofit orientering, komplicerede opgaver, krydspres m.v. – sådan som den er indtil videre), som for ny lovgivning på gymnasieområdet i særdeleshed, at det er grundvilkår for strategisk ledelse, som man ikke kan ændre, men må forholde sig til og håndtere i lyset af den strategiske situation.

Specielt den eventuelt kommende strukturreform betinger, at situationen opfattes som præget af både usikkerhed og turbulens – den er med andre ord uforudsigelig og potentielt set omfattende

og lige om hjørnet. Strukturkommissionen fremlægger en række præmisser og forslag. I forhold til ungdomsuddannelserne (hvor amterne jo har ansvaret for det almene gymnasium, HF og social- og sundhedsskolerne, mens staten har for resten herunder ikke mindst erhvervsskolerne) udtrykker strukturkommissionens rapport bekymring vedr. en samlet koordineringen af og mellem uddannelserne – »hvorved mulige effektivitets- og kvalitetsgevinster ikke fuldt ud indhøstes«, som det hedder i betænkning (Strukturkommissionen 2004 side 555 og videre på side 594). Det problematiseres endvidere, at der er forskellige styringsmodeller. Kommissionen ser to mulige løsninger: at samle alle ungdomsuddannelser på et niveau eller at lade gymnasierne overgå til kommunalt regi og de øvrige forblive i statsligt regi. Dertil kommer de overvejelser, man kan gøre sig vedr. finansiering og ejerskab – skal gymnasierne være selvejende institutioner med ret til at gå konkurs?

De forhold, der knytter sig til den eventuelt kommende strukturreform, er potentielt set en større trussel for de små gymnasier med et mindre studenteroptag end for de større, for slet ikke at tale om de gymnasier som hvert år må afvise ansøgere. Dette i særdeleshed hvis den offentlige – herunder ikke mindst den lokale – bevågenhed svækkes, og hvis der bliver tale om en skarpere konkurrence, end den man kender i dag, som er præget af borgfred, arbejdsdeling og central omfordeling af studerende i og mellem grænseområder. Der eksisterer allerede konkurrence mellem skolerne, men vurderingen blandt mine respondenter er, at det hurtigt kan blive til decideret overlevelseskamp.

På hvert enkelt af gymnasierne er der desuden særlige udfordringer knyttet til den specifikke situation og interne udvikling. Det kan være forhold såsom fysiske forhold herunder problemer med lokaler, det kan være samarbejdsproblemer og konflikter personer og grupper imellem, generationsforskelle og generationsskifteproblematikker. Nogle af disse forhold har en mere driftsmæssig karakter, mens andre af disse udfordringer klart er strategiske afhængigt af omfang og tidshorisont. Et konfliktforhold kan være noget, der kan og skal løses her og nu, hvilket ville gøre det til et driftsmæssigt spørgsmål, men det kan også være noget, der ikke kan håndteres med så kort tidshorisont og være så fundamentalt, at man må lægge planer for hvordan det kan håndteres personalepolitisk, organisations- og

kompetenceudviklingsmæssigt m.v., hvorved det bliver et strategisk spørgsmål.

Barrierer

Blandt de udfordringer, der er med til at rammesætte den strategiske situation, hører barrierer for at ledelsen kan praktisere strategisk ledelse. Der er sket et skred i moderne litteratur om strategi og organisatorisk forandring hvad angår forestillingen om barrierer – også omtalt som modstand imod forandring. Tidligere blev barrierer i organisations- og ledelseslitteraturen primært betragtet som noget negativt, som et udtryk for at nogen ikke ville det, som ledelsen ville, eller at noget var en hindring for at ledelsens linie kunne gennemføres. Barrierer blev derfor også betragtet som modstand, som noget der skulle overvindes eller måske sågar undertrykkes. Dette »harmoni syn« på organisationer (en forestilling om, at der bør herske harmoni og konsensus for en hver pris, om det som ledelsen står for) er gradvist blevet erstattet af en forestilling om, at barrierer også kan betragtes som en konstruktiv udfordring, og som symptomer på, at der måske er noget i de udstukne ledelsesmæssige forestillinger, som man med fordel kan genoverveje, og i al fald som noget, der må tages højde for i processen. Dette er, hvad man kan kalde for et pluralistisk syn på konflikter i organisationer (potentielle og latente såvel som manifeste).

Nu kan man sige, at det med barrierer mod strategisk ledelse ikke er så stort et problem i gymnasieskolen, al den stund der ikke tales om strategisk ledelse, og strategiske forhold ikke er genstand for større og mere omfattende planlægning. Men også den ad hoc prægede strategiske ledelse, som vi finder på gymnasierne på udvalgte områder kan være vanskelig at gennemføre.

Blandt de barrierer, der hyppigt nævnes, hører at medarbejdere kan være bekymrede over, at der skal laves noget om (her beskrives den ældre generation af lærere som de største modstandere og som de mest konserverende kræfter i almindelighed). Også de faglige foreninger nævnes, foreninger for fysik- og matematiklærere m.v., som 30-40 år tilbage var med til at skabe indholdet i undervisningen. Deres indflydelse vurderes dog til at være reduceret

betydeligt. De faglige organisationer kan ligesom fagforeningerne være et problem i forhold til at »få lov« til at praktisere strategisk ledelse. Sidstnævnte er bestemt ikke uden betydning. Her nævnes specifikt Gymnasieskolernes Lærerforening, GL's ledelsesforskrækkethed.

Ledelsesforskrækketheden knytter sig både til en generel professions sociologisk forklaring (som jeg skal vende tilbage til nedenfor), til en politisk kamp om retten til at bestemme, hvad ledelse er, og hvem der skal praktisere den (det er den fagforeningsmæssige kamp for vundne bastioner), og til en misforståelse af hvad ledelse drejer sig om i nutidige offentlige organisationer. Man kan se hvordan forskellige ledelsesidealer vokser frem med reformeringen af den offentlige sektor og gradvist overlejrer hinanden (Klausen 2001: kapitel 3). Dette kan opstilles som en relation mellem krav og kapacitet – krav til offentlige organisationer i almindelighed (her gymnasieskolen) og kapacitet til at imødekomme disse krav ledelsesmæssigt i særdeleshed. Dette er søgt illustreret i nedenstående figur 1:

Figur 1: De nye lederroller som en funktion af krav og kapacitet

faglig ledelse	administrativ ledelse	forandringsledelse	strategisk ledelse	
	k	a	p	a
		c	i	t
		e	t	
				≥ 1
		k	r	a
			v	
professionel opgavehåndtering	drift		udvikling	tilpasning

For at illustrere nødvendigheden af at der er overskud, har jeg opstillet dette som en brøk, der skal være større end eller lig 1 - ellers er der underskud og ledelse og medarbejdere bliver stressede. De forskellige krav og lederroller står i et vekselvirkningsforhold med hinanden og indholdet i kravene har ændret sig over tid. Den professionelle opgavehåndtering skal således i dag være serviceminded, kommunikativ og foregå i teams af medarbejdere.

Det driftsmæssige drejer sig ikke blot om skemalægning m.v., men i stigende grad om økonomistyring, evaluering, dokumentation og altså feedback. Udvikling drejer sig om at skabe betingelserne for en løbende implementering af de nyeste forestillinger om en velfungerende organisation (nye pædagogiske forestillinger, teknologi m.v. i tidens tegn), og tilpasning drejer sig om den strategiske tilpasning til nye forhold og udfordringer. Strategisk ledelse kan således praktiseres og påvirke alle ledelsesområder gennem prioriterede indsatser.

Problemet med ledelsesfremmedheden viser sig som en forestilling om, at ledelsen af nogle medarbejdere og af de faglige organisationer og fagforeninger primært forventes at praktisere faglig ledelse, mens det i virkelighedens verden i dag er den administrative ledelse, der fylder mest efter at ledelsesansvaret er blevet decentraliseret gradvist mere op gennem 1990'erne, og det er den forandringsorienterede ledelse (herunder også personaleledelse/human resource management) og strategiske ledelse, der er brug for, med henblik på at imødekomme de nutidige og fremtidige udfordringer.

Begrænsende for mulighederne for at praktisere strategisk ledelse er også, at der er så få sanktionsmuligheder. Ansættelser sker ganske vist af amtet efter ledelsens indstilling, men afskedigelser er nærmest uhørte – der skal være meget vægtige grunde til at indlede en afskedigelsessag. Ny løn nævnes som en mulighed for at kompensere for disse begrænsninger, ligesom en række andre mere organisationsudviklingsorienterede tiltag kan være med til at løfte opgaven.

Det er klart, at også andre rammer sætter begrænsninger på muligheden for at praktisere strategisk ledelse og herunder for at gennemføre strategiske initiativer, hertil hører ikke mindst de økonomiske og menneskelige ressourcer samt de fysiske rammer.

Noget der ikke nævnes i den fynske kontekst som et problem er samarbejdet med amtet. Dette drejer sig altså om samarbejdet med den amtslige forvaltning og det politiske udvalg. Det fungerer, som jeg skal vende tilbage til senere, tilsyneladende upåklageligt og bliver således ikke opfattet som noget, der begrænser mulighederne for at praktisere strategisk ledelse.

Blandt de begrænsninger, som ikke nævnes direkte, men som

fremgår af alt, hvad der bliver sagt i interviewene om hvordan ledelse praktiseres i gymnasieskolen, er den generelle kultur vedr. ledelsesmæssige beslutninger og deres gennemførelse, nemlig ledelsesfremmedheden, den faglige autonomi og konsensusdannelsen. Ledelsesfremmedheden er et spøgelse i store dele af den offentlige sektor og knytter sig til de fagprofessionelle, ligeværdighedsideologien og selvstændighedsfølelsen (dette er den professions sociologiske forklaring). Den faglige autonomi betyder både, at fagprofessionerne kan være nok i sig selv, og at den enkelte underviser så at sige er privatpraktiserende og med påberåbelsen af autonomi også bliver immun over for krav om samarbejde og integration. På positivsiden betyder det, at medarbejderne generelt set er i stand til at lede eget arbejde, mens det på negativsiden betinger, at selv samme medarbejder er utilbøjelig til at tro, at der er behov for, at der træffes ledelsesmæssige beslutninger, som også kan berøre dem og deres arbejdssituation. Forståelsen for at ledelse drejer sig om andet og mere end faglig/pædagogisk ledelse og måske lidt administration begrænses heraf.

Konsensustraditionen er specifik for mange pædagogiske institutioner, og bestemt et godt udgangspunkt for at kunne praktisere moderne kommunikativ ledelse i et samarbejde mellem ledere og medarbejdere. Den er blot også en akilleshæl, for så vidt den rummer et alternativ til fordelingen af det formelle ansvar og repræsenterer en uformel magt, der typisk cementeres omkring institutionen det pædagogiske råd, samt i mindre udstrækning omkring andre samarbejdsorganer. Pædagogisk råd har ganske vist kun høringsret og er ikke et beslutningsforum, men det er ikke desto mindre på de fleste skoler (hvis ikke alle) sådan, at man ikke kan få noget til at ske, som ikke er sanktioneret af dette råd – rådet har ingen formel men i praksis en reel veto. Mange steder er dette ikke noget problem, og i de fleste situationer er det uproblematisk, i og med at det netop er i overensstemmelse med at sikre synlighed og opbakning gennem dialog – et demokratisk og kommunikativt ledelsesideal. Men i nogle situationer er det et problem, og kan gøre det på det nærmeste umuligt at få truffet nødvendige beslutninger. Det betyder også at ting tager tid – en tid som i de fleste tilfælde er en investering i den efterfølgende implementering, men altså ikke altid.

Strategiske arenaer

Det billede, der tegner sig af, hvordan der praktiseres strategisk ledelse i gymnasieskolen, er en mosaik af spredte strategiske tiltag, der ikke nødvendigvis er sammenkædede eller udtryk for en overordnet og helhedsorienteret ledelsesindsats. Sådan ser det i al fald ud umiddelbart, fordi der ikke er nogen overordnet situationsanalyse endsige plan for de forskellige initiativer på afgrænsede områder. At de forskellige initiativer hænger sammen i virkeligheden, og at der kan være en ikke italesat og ikke kommunikeret sammenhæng inde i hovederne på rektor og ledende inspektør er en anden sag.

Med henblik på at skyde os ind på hvordan strategisk ledelse kommer til udtryk i gymnasieskolen, kan vi operere med et antal strategiske arenaer, hvor det er tydeligt, at der ageres strategisk. Jeg vil her sondre mellem otte sådanne strategiske arenaer jævnfør nedenstående skema.

Skema 1: Otte arenaer for strategisk ledelse

strategisk arena / omverden	arena for produktion, den tekniske omverden	den sociale arena, den sociale omverden	(konkurrence) markedet	den politiske (beslutnings) arena, den politiske omverden	arena for bevidsthedsdannelse, vidensproduktion, opfattelser og meninger, den diskursive omverden	arena for visioner og tro – det vi tror på uden nødvendigtvis at kunne forklare det, den besjælede omverden	den kulturelle arena, en omverden af værdier	arena for arkitektur og æstetik, den fysiske designede og kunstnerisk udvirkede omverden
strategier	organiseringsstrategier, strategier for organisatorisk forandring	sociale teknologier, HRM og OD	generiske konkurrence og markedsstrategier	politiske strategier, beslutnings- og forhandlingsstrategier, politiske spil	bevidsthedsstrategier, ekspressive strategier	utopistategier, visionsskabelse og etablering af corporate religion / philosophy	værdiorienterede strategier, historiefortælling, fortolkning	æstetiseringsstrategier, designstrategier
det man »kæmper« om	principper for organisering	det gode miljø, social prestige og anerkendelse	markedsandele, penge	magt og indflydelse	det vi ved hvordan verden ser ud	det vi tror hvordan vi tror verden er	bærende værdier hvordan vi mener verden bør være	æstetiske rum
fejde, modstander	barrierer mod forandring	dårligt arbejdsmiljø, konkurrerende arbejdsmarkeder	konkurrenter	andre der ønsker indflydelse	uvidenhed, dumhed, manglende pluralisme, alternative opfattelser	falske profeter	normkonformitet og dysfunktionelle konflikterende værdisæt	middel- mådighed og dårlig smag

Kilde: Kurt Klaudi Klausen (2004): *Strategisk ledelse – de mange arenaer*. (forthcoming).

For at et givet forhold er af strategisk betydning, og for at det er en strategisk udfordring, som man bliver nødt til at forholde sig strategisk til, må det altså have af en vis betydning og en vis tids-horisont. Anderledes sagt, det er ikke småting, som man kan tage sig af i en inkrementel beslutningsgang – det skal være af strategisk betydning, og det skal være på det lange sigt, ellers taler vi om drift og kriseløsning.

Arena for produktion, den tekniske omverden. I gymnasieskolen drejer det sig om skolens strukturelle opbygning, arbejdsdelinger og koordination og om arbejdets øvrige tilrettelæggelse, såsom om den langsigtede planlægning. På denne arena er der en lang tradition for, at man arbejder med projekter og eksperimenter i forhold til undervisningens indhold og afvikling, i forhold til introduktionen af nye fag og fagkombinationer m.v. Dette arbejde varetages typisk i grupper og ved at give grupper og enkeltpersoner særlige vilkår, frihed og opbakning. Men det er først, når dette skal laves eller laves om, at der bliver tale om en egentlig strategisk udfordring. Det er, hvad mine respondenter taler om som strukturforandringer og omorganiseringer. Det er, hvad man skal igangsætte som følge af ændrede omstændigheder, såsom ændrede elevmønstre med større fravær og ændrede motivationsmønstre. Det er, hvad der er på spil, når der skal implementeres et nyt undervisningssystem med nye lærerplaner, sådan som det står på dagsordenen i august 2005 som følge af gymnasireformen. Hvordan lægger man en strategi for processen med at omorganisere og skabe organisationsudvikling med henblik på at få lærerne til at arbejde sammen frem for at se deres arbejde som isoleret? Hvordan skabes integration og koordination – ikke blot tværfagligt arbejde – med henblik på at gøre eleverne mere studieegne? Hvordan flyttes forståelsen hos den enkelte lærer af, at den tidligere detaljstyring fra staten, hvor strategiske overvejelser var noget, som foregik i ministerierne, og fagbeskrivelser var noget man fandt i bekendtgørelserne, til en forståelse for, at der nu er større valgfrihed i det enkelte gymnasium, og at fagbeskrivelserne skal udfyldes af de enkelte lærere og faggrupperne selv? Sådanne forhold sætter autonomi og metodefrihed under pres. Nogle laver pædagogiske dage og søger at prioritere efteruddannelse og kompetenceudvikling i forhold til reformprojektet. Men nogle rektorer

ønsker at igangsætte dette ved at arbejde parallelt eller sekventielt på andre arenaer også (herunder ikke mindst arena for vidensproduktion og bevidsthedsdannelse, samt arena for arkitektur og æstetik). Vi er under alle omstændigheder på en arena for organisationsudvikling og forandring (med teorier og modeller for hvorvidt sådan noget skal planlægges som top down eller bottom up prægede processer, med forskellige tidshorisonter osv.).

Den *sociale arena*, den sociale omverden. I gymnasieskolen drejer det sig om, hvordan det sociale klima på arbejdspladsen er, noget som typisk er udrundet af skolens historie, dens medarbejdere og dens kultur, med grupper og enkeltindivider, in- og ud-gruppe fænomener m.v. Det afhænger bl.a. af skolernes størrelse, hvor fraktionerede de er. På små skoler bliver det forholdsvis vanskeligere at danne særlige sociale grupper, der står klart i modstrid med andre og fx danner fløje, der altid er imod eller altid er med på det nye. Dertil kommer, at der sker en kraftig socialisering ikke blot på studierne, men i særlig grad på skolerne gennem kollegial og social kritik og kontrol. Når sådanne forhold bliver til strategiske udfordringer, kan det fx være en følge af ovenfor nævnte antastelse af autonomi og metodefrihed, som kaster lærerne ud i at skulle samarbejde og søge enighed om, hvordan de skal gribe undervisningen an. Det kan være et forandringspres i almindelighed, som gør at lærerne nemt får paraderne op, i og med enhver nyudvikling kan ses som en indirekte kritik, der naturligt afføder spørgsmålet, om det da ikke er godt nok, det de allerede gør – det anfægter deres autoritet og stolthed over det som jo er håndværket. Det er klart at sådanne pres, og det at der sættes spørgsmålstegn ved tingenes tilstand, kan føre til frustration og usikkerhed. Det kan endvidere skyldes, at det sociale klima i øvrigt fungerer elendigt, så det kan være svært at fastholde eller rekruttere medarbejdere, eller det kan være fordi, det ikke understøtter, det der foregår på andre strategiske arenaer. Det kan også være en følge af en pludselig eller voldsom udvikling fx mange nyansættelser eller omvendt være knyttet til generationsskifteproblemer. Sidstnævnte var noget, som flere nævnte som et forudsigeligt strategisk problem i den nærmeste fremtid. Dette vil så rumme dobbeltheden af at have strategier for såvel derekruttering som rekruttering afhængigt af, hvad det eventuelt er et generationsskifte vurderes til at skulle være løftestang for. Det drejer sig under alle omstændigheder om

for ledelsen at interessere sig for, hvordan medarbejderne trives, og hvordan det sociale klima understøtter skolens virke. De initiativer, der kan tages strategisk, drejer sig om rekrutteringsstrategier, personalepolitikker m.v. dvs. alt det der ligger i den socialteknologiske værktøjskasse, som hedder Human Ressource Management (som rummer alt fra kritiske samtaler og udviklingssamtaler til måder at få folk til at arbejde sammen på).

Markedet. Mange vil være af den opfattelse, at markedet er af ingen eller ringe betydning for gymnasieskolen som strategisk arena. Det er både rigtigt og forkert. Det er rigtigt, for så vidt der kun er en begrænset konkurrence mellem skolerne, som det er nu, og forkert for så vidt denne jo faktisk er af betydning herunder af større betydning for de små og sårbare end for de større gymnasier. Faaborg Gymnasium er således mere sårbar end Odense Katedral-skole. I forhold til skolernes overlevelse vil der være konsensus på skolen, om at man skal kæmpe herfor, så da vil den strategiske ledelsesudfordring, i modsætning til de forhold der vedrører arena for produktion og den sociale arena, være at håndtere den ydre omverden og evne at vise, at skolen er uddannelses- og regionalpolitisk værdifuld i amtets og lokalsamfundets øjne. Men markedet er tillige af stor potentiel betydning i forhold til de reformer af gymnasieområdet, der kan blive resultatet af den strukturelle omorganisering af relationerne mellem stat, amt og kommune. Hvis markedet bliver frit, og gymnasierne selvejende institutioner, der kan gå konkurs, foreligger der en helt ny situation, og ligeså hvis den overordnede koordination mistes. Så kan man forestille sig alle mulige strategiske tiltag, som både kan være samarbejds- og konkurrencestrategier. Nogle af de strategiske initiativer, som man har set omkring opretning og nedlæggelser af linier, bevidst strategisk satsning på eksempelvis kostskoledrift og internationale linier og fag, indikerer betydningen af nytænkning. Fyns HF-kursus udgør således et eksempel på, at udviklingen over tid har været endog meget forskelligartet: først var man et studenterkursus så både et studenter og HF-kursus, siden blev studenterdelen skåret fra (meget imod skolens vilje), men dette er nu vendt til at skolen har erobret en ny strategisk platform i det videre arbejde. Bag hver af disse udviklingsfaser ligger strategiske kampe. Tilsvarende er Nyborg Gymnasium et interessant eksempel på hvordan en kostsko-

leafdeling og etableringen af en international linie (International Bachelor) har pustet nyt liv i en gammel skole.

Den *politiske arena* og politiske omverden. Man kunne godt tro, at denne arena var af mindre betydning for gymnasieskolerne, i og med de lever et veldefineret og beskyttet liv med staten som indholdsbestemmer gennem den procedurelle styring, og amterne som den driftsherre, der virker på en fjern distance. Det er både rigtigt og forkert. Det er rigtigt, for så vidt der kun sjældent er voldsom politisk virak omkring gymnasieskolen, og den i almindelighed nyder en høj offentlig og politisk legitimitet og bevågenhed. Dette gælder både regionalt og lokalt. På den anden side er den form for politik, som har at gøre med relationen til amtet, med relationen til lokale interessenter og med den interne beslutningstagning af stor betydning. Der gør sig her det særlige gældende på Fyn, at der er et – siger alle samstemmende – endog meget godt samarbejde med amtet (både i forhold til politikerne og i forhold til amtets embedsmænd). Men det betyder ikke, at man ikke blandt rektorerne og via deres jævnlige møder i rektorkollegiet forholder sig endog meget strategisk til denne relation. De rektorer, jeg interviewede, var også meget opmærksomme på den lokale omverden, som de var en del af, og hvor vigtigt det var at pleje de lokale netværk. Den aktive dyrkning af personlige og institutionelle netværk, og den aktive brug af bestyrelser med bevidste koopteringsstrategier ift. vægtige eksterne interessenter, samt synliggørelsen i lokalsamfundet gennem arrangementer m.v. kunne være løftestænger herfor i krisesituationer. Men den politiske arena er ikke blot interessant, som noget der befinder sig uden for skolerne. Der foregår jo som bekendt også politik i organisationer, nemlig lige så snart der er uenighed om mål, og hvor interesser støder sammen. Flere af mine interviewpersoner beskrev således malende, hvordan det faktisk kunne være langt nemmere at få ting igennem i forhold til amtet end efterfølgende at få lærerne med på dette. De beskrev, hvordan politik i relation til amtet, både i forbindelse med kollektive henvendelser fra rektorkollegiet og som individuelle forhandlinger, gik glat igennem, for her var stor lydhørhed overfor skoler, som ønskede at udvikle sig og gøre noget nyt, mens det var noget andet med medarbejderne, som kunne være meget bagstræberiske. En af rektorerne beskrev således meget malende det interne politiske spil omkring fraktioner og

pædagogisk råd som det »højere diplomati«. ⁶ Også i forhold til de tiltag, der kommer fra stat og amt, som lærerne kan synes er urimelige, kan der tages strategier i anvendelse for at implementere eller omgå dem. Her kan der være interessekonflikter mellem ledelsen og lærerne, hvor førstnævnte har en interesse i at være loyale og måske indser fornuften i nye reformer, mens lærerne, i deres forståelse af at alt fungerer godt ved det gamle, kunne ønske sig enten en aktiv modstand herimod en omgåelse gennem civil ulydighed eller som en dekobling, hvor man siger et og gør noget andet. På spørgsmålet om hvor magten sidder var svaret, at den sidder ikke i rektors kasket, den ligger i samspillet, i evnen til at manøvrere herunder i evnen til at sætte dagsordner. Anderledes sagt, det drejer sig ikke så meget om positionsmagt, men mere evne for det strategiske spil og om definitionsmagt. Sidstnævnte lægger op til næste arena.

Arena for *vidensproduktion og bevidsthedsdannelse*, den diskursive omverden. Man fristes til at sige, at der her igen er tale om en arena, som både er fraværende og meget nærværende i gymnasieskolen. Dette var ikke en arena, som mine interviewpersoner var særligt bevidste om, at de agerede på strategisk, omend de godt var klar over betydningen af at sikre intern legitimitet og forståelse om det, som de ledelsesmæssigt ønskede at arbejde for, og tilsvarende eksternt. Det er langt fra givet, at ledere og medarbejdere har samme opfattelse af, hvad der præger situationen, og hvad det er, der skal til, og tilsvarende er det ikke sikkert, at de eksterne bevillingsgivere har samme opfattelse af, hvad skolen har brug for. Dette vil utvivlsomt træde tydeligt frem i forhold til nogle af de strategiske tiltag, man kunne forestille sig, det ville være nødvendigt at foretage sig, hvis skolerne blev selvejende, og hvor man skulle forandre ganske meget for at kunne bestå. I sådanne situationer var det ifølge mine respondenter langt fra sikkert, der vil være enighed mellem medarbejderne og ledelsen (det vurderes, at medarbejderne vil hæge meget om det kendte – det er der nu også nogle af lederne der vil). Dermed kan ledelsen komme til at stå i en tofrontskamp, en ekstern kamp om kunder og brugere og en intern om opbakning. Det er naturligt nok, at rektorer og ledende inspektorer, som deltager i eksterne møder og konferencer og holder sig ajour med de skiftende omverdensbetingelser og den manglende stabilitet, krydspres m.v. i samfundet og politiktannelsen omkring gymnasieskolen, på en anden måde end

medarbejderne, der på mange måder er beskyttet imod dette, ser forandringspresset – den almindelige lærer mærker ikke dette på deres krop på samme måde som lederne. Mens lærerne således kan have en opfattelse af, at det går jo meget godt, så kan lederne måske se, at det næppe holder i længden. Så dette drejer sig om, hvordan ledelsen, der er budbringeren af disse forestillinger om en forandret omverden, får medarbejderne med på gode ideer, og hvordan man får forestillingerne bevidsthedsmæssigt forankret til en parathed til at ville gøre det, der skal til. At få skolen flyttet i forhold til de strategiske udfordringer kræver, at man bredt i medarbejderskaren oplever de strategiske udfordringer og forstår, at det er alvor. Den traditionelt fungerende og sindede lille skole er her under særligt pres, men kan måske omvendt udnytte muligheden for at få skabt en bevidsthed om de særlige betingelser og muligheder for en profilering, som så bliver de nye betingelser for overlevelse.

Arena for *visioner og tro* er en arena, som stort set er fraværende, som en arena mine interviewpersoner arbejdede bevidst ledelsesmæssigt på. Der var ganske vist noget med et målsætningsarbejde i anden halvdel af 1990'erne, men det kom ikke rigtigt til at betyde noget for det videre ledelsesarbejde og fungerede ikke som pejlemærke for skolen og medarbejderne i almindelighed. Reaktionen blandt lærerne i forhold til initiativer til at formulere noget overordnet var typisk, at det er ikke umagen værd, hvad skal vi bruge det til, det er bare varm luft, modeord og ligegyldige floskler?⁷ Alligevel er denne dimension af stor betydning også i gymnasieskolen, men på en underlig omvendt måde i og med det er missionen, der bliver til visionen. Missionen må man nemlig godt tale om, som det at lave en god skole, som giver gode tilbud til eleverne, og det kan godt fungere som et pejlemærke, mens visionen – i den udstrækning en sådan måtte være formuleret – er noget, som måske kunne ligge på en hjemmeside. Dvs. visionen er noget udvendigt, og noget som ikke fungerer, som et pejlemærke i den daglig ledelse og for medarbejderne. Men missionen, skolens eksistensbegrundelse er til gengæld af overordentlig stor betydning. Betydningen af dette fremkommer bl.a., når der med begejstring tales om, hvordan et af de gamle gymnasier var præget af oplysningstiden og det humboldtske menneskesyn, hvor meget etikken og forestillingen om den gode skole var koblet sammen med opgaven med at formidle og forankre almindelighed og sikre, at de unge udviklede sig til at

blive livsduelige på alle måder. Det var tydeligvis noget i al fald dele af ledelsen stod for, og som i den udstrækning, det var bredt ud og genstand for en løbende kommunikation eller italesættelse, var med til at besjæle skolens arbejde.

Den *kulturelle arena* blev tildelt stor betydning. Der var en stor bevidsthed om betydningen af organisationskulturen i almindelighed, dvs. skolens samlede kultur og subkulturer knyttet til grupper af medarbejdere såsom yngre og ældre og de forskellige faglige miljøer. Derfor ser vi også, at der her arbejdes meget bevidst med at udvikle og forankre værdigrundlaget for skolens arbejde og for ledelse, hvordan man forsøger at indføre og forankre forestillinger om lærende organisation, hvor der netop kan sætters spørgsmålstejn ved de værdier, som er styrende for adfærden m.v. Noget af det, man var særligt opmærksom på, var, i hvilken udstrækning skolens generelle kultur og subkulturerne hver for sig understøttede eller modarbejdede nye initiativer herunder arena for produktion, den sociale arena, arena for arkitektur og æstetik og markedet. I forhold til sidstnævnte er den væren-sig-selv-nok kultur, som præger gymnasieverdenen på baggrund af den lange glørværdige historie, det store ansvar for skolens mission, den høje faglige standard blandt de fagprofessionelle lærere, den store søgning til gymnasieskolerne m.v. en hæmsko for at kunne forestille sig, at man kan ændre radikalt på den måde skolerne fungerer på, åbne op for nye tiltag og alliancer m.v. Tilsvarende kunne den fremherskende kultur være meget uforstående over for nødvendigheden af nogle af de tiltag, der nævnes nedenfor, og som vedrører den fysiske indretning. Men det interessante er her, at der næsten altid findes sider af kulturen eller subkulturer, som kan mobiliseres for en ny sag, og at det kan ende med at kulturen bliver formet af og et udtryk for de nye fysiske omstændigheder.

Endelig viste *arena for arkitektur og æstetik* sig at være en helt afgørende strategisk arena, der typisk blev benyttet som løftestang for andre delstrategier. Her var der adskillige eksempler på, hvordan udvidelser og omorganisering blev benyttet meget strategisk, og man veg ikke tilbage fra eksempelvis at hyre en indretningsarkitekt og betale vedkommende over driftsmidlerne. Indretning og arkitektur kunne omvendt også være en hæmsko, for så vidt den fysiske udstråling ikke appelerede til unge mennesker eller tilskyndede til rod m.v., og

indretningen af skolerne typisk afspejlede en pædagogik, som hørte fortiden til, og ikke understøttede de forestillinger om tværgående og tværfaglig ledelse, team m.v., som lå i den ny lovgivning. Det blev således tillagt særdeles stor betydning, hvordan skolen tog sig ud, om den var slidt, lys, ren, moderne i sin udstråling m.v. Man havde typisk politikker for, hvad man ville gøre med grafitti, så det ikke spredte sig og klare udmeldinger vedr. oprydning, stoleopsætning m.v. Betydningen af det arkitektonisk æstetiske element kommer sig bl.a. af, at der straks kommer reaktioner, hvis man laver noget om. Og det både af negativ art, som hvad skal det nu til for, og af positiv art. Der blev også lagt vægt på, at en ny designstrategi for kontorlandskaber og brevpapir m.v. kunne understøtte nye initiativer (selvom ord som designstrategi og markedsføring ikke kunne bruges i forsøget for at vinde intern forståelse). Dette drejer sig om det daglige arbejde, som den store strategiske udfordring. Hvis man fx har et meget stort, tungt og »70'er agtigt« brevhoved eller en farvelægning, som ikke er tidssvarende eller nået at blive in som »retro« – og som mange af eleverne og lærerne måske derfor kan have svært ved at forbinde noget positivt endsige identificere sig med – kan det have stor symbolsk værdi, som startskuddet på at foretage sig noget nyt, at det bliver ændret, og at dette bliver iscenesat. Dette kan så have en effekt – dvs. både symbolsk og konkret. Der blev givet adskillige eksempler på, hvordan ændringer i skolens arkitektur og indretning blev brugt, som løftestang for ændringsprocesser. Det har således mere end symbolsk betydning, når en nyudnævnt rektor får lavet en dør ind til sit kontor, som altid står åben, så man kan gå direkte ind, frem for, som tidligere, at skulle forbi skranker og forkontorer. Det er afgørende, hvordan eksempelvis mure flyttes eller nedlægges, så der bliver skabt åbne undervisningsmiljøer (så lærerne ikke kun underviste i lukkede klasselokaler), åbne være- og arbejdsmiljøer, der understøtter den pædagogik, man ønsker at fremme (fx omkring gruppearbejde på tværs af fysik- og biologilokaler, omkring skolens bibliotek, it-faciliteter, kantine m.v.), alt i alt noget der kunne være med til at skabe et miljø, der stimulerede til en mere fri, mere fleksibel, mere gennemsigtig, mindre autonom, mere samarbejdsorienteret dagligdag. Det kunne eksempelvis ved at skabe lys, tilgængelighed og åbenhed omkring biblioteket klart signaleres, at her var der tale om et kraftcenter for viden, et kombineret bibliotek og studieområ-

de, som skolen blev bygget op om – konkret såvel som symbolsk. Sådanne ombygningsprojekter blev beskrevet, som meget bevidst strategisk arbejde med henblik på at udvikle undervisningen. Endvidere var der adskillige eksempler på, hvordan det at få tilladelser til ud- og nybygninger, bevillinger til gennemførelsern m.v. kunne rumme endog meget langstrakte og indviklede forhandlingsforløb, men at de så efterfølgende også kunne være med til at puste nyt liv i skolerne. Det kan fx godt være, at reaktionen i lærergruppen i første omgang var skeptisk – hvad skal det nu til for, er vi blevet hørt om det etc. – men efter relativt kort tid har sådanne større og mindre ændringer i det fysiske miljø fået idérigdommen og projektkulturen til at blomstre.

Hvordan og af hvem praktiseres strategisk ledelse i gymnasieskolen

Der er ingen tvivl om, at strategisk ledelse – i den udstrækning det praktiseres, herunder typisk praktiseres uden at navnet strategisk ledelse indgår – finder sted, som en ad hoc præget håndtering af udvalgte strategiske udfordringer, og at disse kun indirekte indgår i en overordnet og helhedsorienteret planlægning.

Udøvelsen finder i udpræget grad sted i et samarbejde med en række interne såvel som eksterne interessenter. Det vil sige i ledelsesgruppen af rektor, ledende inspektør og øvrige inspektorer, i samarbejde med medarbejdere og herunder ikke mindst samarbejdsudvalget og pædagogisk forum, og i samarbejde med bestyrelsen, de andre gymnasieskoler og amtet.

I det almene gymnasium har den enkelte skole naturligvis sit eget liv, og strategier for den enkelte skole tager naturligt nok udgangspunkt heri. Men i det almene gymnasium spiller samarbejdet med amtet og rektorkollegiet tillige en særlig betydning. Når der skal diskuteres overordnede regionale strategier vedr. skolepolitik og -udvikling, pædagogisk samarbejde og efteruddannelse, er rektorkollegiet et vigtigt strategisk forum for samarbejdet med amtet, det gælder også, at amtet er den vigtige samarbejdspartner, når det angår forhold såsom IT og bygningsforhold. Det almene gymnasium har – i modsætning til de fritstillede statsstyrede erhvervsskoler – en

regional arbejdsgiver og samarbejdspartner. Dette samarbejde i rektorkollegiet og i forhold til amtet fungerer forskelligt i forskellige dele af landet, og det fungerer godt på Fyn. Det er klart, at når man skal vurdere i hvilken udstrækning og på hvilken måde, der praktiseres strategisk ledelse i gymnasieskolen, så må man også medtage det, der sker på denne eksterne scene. Rektorerne er også »udenrigsministre«. Men det forhold, at rektorerne også spiller strategiske spil på denne eksterne scene, og at det er af væsentlig betydning for deres respektive skoler, ændrer ikke ved det generelle indtryk af, at det er vanskeligt at identificere overordnede, sammenhængende og nedskrevne strategier i de gymnasier, jeg har undersøgt. I næste afsnit skal jeg inddrage handelskolerne, som jo ikke er underlagt amtet, men også for dem spiller denne eksterne scene ind, ligesom de indgår i regionale samarbejder.

Der er i gymnasieskolen i udpræget grad tale om kommunikativ ledelse og konsensusorientering i forsøget på at få alle disse interesser til at trække i samme retning. Det blev bl.a. beskrevet, som et spørgsmål om, at der var mange grupper, som skulle have særbehandling på forskellig måde, for at få det hele til at gå op. Initiativet, til at et strategisk emne tages op, kan komme fra alle aktørgrupper, men kommer ofte fra rektor og ledende inspektør, hvilket da også er meget naturligt i og med, det er dem, der har det overordnede ledelsesansvar, herunder ikke mindst ansvaret for, at der tages fornuftige strategiske initiativer altså initiativer, der har en længere tidshorisont, er tilstræbt forankret i helhedsbetragtninger og overordnede politikker og målsætninger. Det kan også være udvalg under pædagogisk råd, der tager initiativer på udvalgte områder, så tingene kan gro fra neden gennem udvalgsarbejder og en demokratisk proces.

Men det er typisk ikke bestyrelsen, der tager initiativer og sætter dagsordenen. Den fungerer i udpræget grad som et legitimeret organ internt såvel som eksternt, og er der formelt set for at godkende budget, ferieplan, ordensreglement, fagudbud m.v. Bestyrelsen konfronteres således typisk med repræsentanter fra skolen, som har handlet af, og er enige om hvad det er skolen ønsker (hvis der blev udstillet en uenighed i den interne koalition, kunne det give anledning til, at der også skabtes splittelse i den eksterne, dvs. i bestyrelsen). Omvendt så forpligter det også

alle parter, når der først er meldt ud i enighed. Hvis man overfor bestyrelsen har fremført, at man er omstillingsparate, dynamiske m.v., så bliver man også nødt til at gå tilbage og gennemføre det. Iscenesættelsen skaber de efterfølgende begivenheder. Men bestyrelsen kan også bruges som boldmur forstået på den måde, at man kan spille bolden tilbage til pædagogisk råd med reference til, at man forleden diskuterede dette eller hint i bestyrelsen, på den måde kan bestyrelsen blive den instans, som henleder opmærksomheden på noget med en anden legitimitet, end hvis ledelsen selv havde gjort det.

Men dertil kommer, at der er tale om noget skolespecifikt – der er faktisk forskel på, hvordan skolernes indre liv fungerer, sådan som jeg har set det afspejlet i de ledelsesteams, jeg har talt med. De er så at sige udtryk for skolernes forskellige kultur. Men det er også noget personligt – det er helt tydeligt, at ledernes personlighed spiller ind ikke blot i forhold til det, de siger, men også i forhold til måden, de siger, det bliver praktiseret på. Dette indtryk hviler på nuancer i fremtoning, i betoning, i vægtlægning på, hvor initiativer kommer fra m.v., og det kan jeg naturligvis ikke dokumentere, når jeg ikke har iagttaget dem i ledelsessituationen og interviewet medarbejdere og andre interessenter om, hvordan de oplever rektor og ledende inspektør, og hvordan de oplever, at strategiske beslutninger bliver til. Men det slår mig altså med stor styrke, når jeg tænker tilbage på mine interviews, at lederne som personer er ganske forskellige.

Ved gennemgangen af de forskellige strategiske arenaer blev det forhåbentligt tydeligt, hvordan disse (potentielt set) spiller sammen og kan være med til at understøtte henholdsvis modarbejde hinanden, og det som ledelsen ønsker skal finde sted. I mine case-eksempler fra gymnasieskolen er det tydeligt, hvordan de fx spiller sammen i forhold til implementeringen af gymnasiereformen, som jo ikke blot er et spørgsmål om organisering, dvs. et spørgsmål om at sikre tværfaglig integration gennem en fornuftig forandringsstrategi. Det er også et spørgsmål om, hvordan skolens fysiske indretning understøtter dette, hvordan der skabes en fælles bevidsthed blandt lærerne om dette, hvordan politikerne bringes til en forståelse af nødvendigheden af at investere i ny- og ombygninger. På denne måde er en række strategiske arenaer i spil samtidig. Der var imid-

lertid meget stor forskel på bevidstheden i de enkelte ledelsesteams, om hvordan denne kobling kunne og skulle finde sted. I nogle af case-eksemplerne var der nærmest tale om en tilfældig proces og en række dekoblede delstrategier, mens der i andre var tale om en helt bevidst iscenesættelse og manøvrering mellem de forskellige arenaer i forhold til en vurdering af relativ styrkeposition, hensigtsmæssig timing m.v.

Sammenligning med handelsskoler

Erhvervsskoleområdet – der består af handelsskoler, tekniske skoler, landbrugsskoler mv. – har siden begyndelsen af 1990'erne været karakteriseret ved at være private institutioner, der styres ved hjælp af bestyrelser og udpeget ledelse, reguleres via love og bekendtgørelser og finansieres gennem taksametre og egenindtjening. De har fået en omfattende frihed til selv at udvikle uddannelser, herunder ikke mindst efteruddannelser og indgå i nye samarbejder på tværs af de institutioner, som de oprindeligt var udrundet af – og de kan gå konkurs.

Det er slående, hvor store forskellene er mellem handelsskolerne og de almene gymnasier, sådan som de fremtræder på baggrund af min begrænsede undersøgelse. Det skal nævnes, at de iagttagelser, jeg har gjort mig i denne undersøgelse, svarer til det indtryk, jeg har gjort mig efter i flere omgange over mange hele dage at have været sammen med rektorer og souchefer fra gymnasier, handelsskoler og andre erhvervsskoler. Det skal også nævnes, at jeg har været fuldtidsansat lærer i et år ved et gymnasium. Det er klart, at mine tidligere erfaringer betyder noget for, hvad jeg ser i min undersøgelse, men i analysen her forsøger jeg kun at benytte mig af det, som mine interviews giver baggrund for.

Der er naturligvis tale om en vanskelig sammenligning, og man må betænke, at forskellene netop skyldes den forskellige mission og historie samt det helt forskellige institutionelle setup (herunder ikke mindst ejerforhold og finansiering). Med forbehold for at det vil falde nogen for brystet, som oversimplificerede og idealtypiske modsætninger, har jeg i skema 2 sammenstillet de iagttagelser, som mine interviewrunder giver anledning til.

Skema 2: Markante forskelle i betingelserne for at praktisere strategisk ledelse i det almene gymnasium og handelsskolen

DET ALMENE GYMNASIUM	HANDELSSKOLEN
alment dannende	merkantil orientering
strategisk ledelse er et fremmedord og har lav prioritet	strategisk ledelse er alment accepteret og har top prioritet
lærerstabten er relativt homogen og ledelsesfremmed	lærerstabten er relativt inhomogen og ønsker ledelse
pædagogisk råd har de facto vetoret	lærerrådet/pædagogisk råd betyder ikke noget
meget traditionsbunden	meget nytænkende
konkurrencen er indirekte og markedsorienteringen begrænset	konkurrencen er direkte og markedsorienteringen er markant
få linier	bredt sortiment af uddannelse og efteruddannelse
lukket verden, som langt hen har nok i sig selv	stort engagement i det omkringliggende samfund og erhvervslivet

Det er klart, at der vil være undtagelser på begge sider, i forhold til den meget skarpt opsatte modsætning, som findes i skema 1. Men det er mit klare indtryk, at der er meget om det i begge skoletyper. Der er ikke hermed sagt noget om, hvorvidt ledelsen i de respektive skoler gør deres arbejde mere eller mindre godt, der er alene sagt noget om det institutionelle setup, der er omkring ledelse, og det siger noget om de fundamentalt forskellige betingelser for at praktisere strategisk ledelse.

I modsætning til det almene gymnasium er handelsskolerne klart merkantile i deres orientering. Det indebærer, at de skal levere uddannelser, der gør eleverne egnede til at kunne deltage i arbejdslivet. Handelsskolerne ser deres rolle i samarbejdet med det stedlige erhvervsliv og de offentlige myndigheder som den at være strategisk udadfarende og formidlende. Det betyder også, at hvis de skal brandes i forhold til gymnasierne med en afsmittende effekt i forhold til det vellidte gymnasiebegreb, så skulle man overveje at kalde dem for erhvervsgymnasier.

I handelsskolerne lægger man ikke skjul på, at man driver skolerne

som en servicevirksomhed og betragter eleverne som kunder. Man benytter sig af alle til rådighed stående ledelsesteknologier, og omtaler dem gerne i managementsproget, uden at det får medarbejderne til at stå af. Strategisk ledelse har topprioritet, der udarbejdes overordnede strategiske planer og detaljerede beskrivelser på alle områder. Dette er alt samme nedskrevet og finder sted på baggrund af analyser. Der er således markedsføringsplaner for hver enkelt afdeling på Tietgenskolen på baggrund af analyser af markedssituationen, Porters five-forces etc.

I modsætning til det almene gymnasium som har en relativt homogen lærerstab af akademikere har handelsskolerne en sammensat lærergruppe. Den rummer både undervisere med en akademisk baggrund, og lærere som har været ude i marken som økonomi-, regnskabs- og salgschefer. Det er ikke uproblematisk at skulle samarbejde med en sådan gruppe, men det beskrives som en overkommelig ledelsesopgave, fordi lærergruppen som helhed er meget indstillet på, at der skal ledelse til, og fordi der er tale om en stor grad af åbenhed over for nye initiativer. Underviserne virker således ikke bremsende på forandringsprocesser som i det almene gymnasium.

Endvidere fungerer lærergruppen som kollektiv på en helt anderledes måde i handelsskolen end i det almene gymnasium. De spiller ikke den uformelle rolle som ultimativ dommer over alting, som pædagogisk råd gør det i gymnasiet, og det er derfor heller ikke nødvendigt at udfolde det store interne politiske diplomati, hver gang noget nyt skal igangsættes.

Mens det almene gymnasium generelt set er præget af en stor veneration og glæde over det som gymnasiet er og har været, og dermed præget af traditionerne, er handelsskolerne mere fremadskuende og nytænkende. De har fra begyndelsen af 1990'erne prøvet en lang række ideer af i forhold til at skabe overskud gennem etablering af nye uddannelses- og samarbejdsinitiativer. Den kvalitetskontrol, som ministeriet indførte i midten af 1990'erne, kan således ses, som et forsøg på at mindske denne initiativrighed.

Der er langt hen tale om geografiske monopoler og arbejdsdelinger både mellem de almene gymnasier indbyrdes, mellem handelsskolerne indbyrdes og mellem ungdomsuddannelserne i almindelighed. Ikke desto mindre er det tydeligt, at bevidstheden om at befinde sig

på et konkurrencemarked er markant større på handelsskolerne, og dette er en vigtig drivkraft i deres strategiske bestræbelser.

Dette kommer også til udtryk i det antal af udbud, som de almene gymnasier henholdsvis handelsskolerne har. Det kan godt være, at der er sket en differentiering i forhold til tidligere tiders gymnasielinier, men det er ikke meget at regne imod den flerhed af mere eller mindre fantasifulde nyskabelser, som handelsskolerne (ligesom de øvrige erhvervsskoler) lancerer (noget der gør, at det ind imellem kan være vanskeligt at finde rundt i hvad de færdige kandidater egentlig kan – hvilket ikke er uvæsentligt i og med uddannelserne ind imellem er markedsført på at sikre deltagerne interessant beskæftigelse). Det er også på efteruddannelsesområdet, at der udfoldes stor virkelyst med etablering af en omfattende indtægtsgivende kursusvirksomhed.

Mens gymnasierne i vid udstrækning kan læne sig tilbage og i al fald ind til nu har kunne leve et roligt og afsondret liv i fuld forvisning om, at ikke blot de bevilgende myndigheder, men også de uddannelsessøgende og deres familier var dem venligt stemt, har mange af handelsskolerne (og de øvrige erhvervsskoler) fristed en uligt mere usikker tilværelse. Dette har været med til at gøre sidstnævnte mere udadvendte end førstnævnte. Men det ligger også i hele handelsskolens mission, at de nødvendigvis må rette deres opmærksomhed udad. På handelsskolerne er det da også helt normalt, at have indskrevet fordringen om erhvervsorientering i skolens mission, vision og strategi.

Konsekvenser i forhold til fremtidig ledelse af gymnasieskolen

Hvordan udviklingen vil forme sig afhænger meget af, om der bliver tale om den ene eller anden model efter strukturreformen – fx selveje eller ej – her vil de mindre skoler blive tvunget ud i samarbejder og fællesadministration, deling af administrative medarbejdere eller lignende. Men udviklingen af fremtidens gymnasieskole – eller hvad den nu måtte komme til at hedde – er også uforudsigelig af andre grunde, som har at gøre med, at vi lever i en samtid præget af opbrud og nybrud, knyttet til samtidsdiagnoser, der har fået betegnelser så-

som det postmoderne, det hyperkomplekse, det refleksivt moderne, netværkssamfundet, videnssamfundet m.v. I forhold til en sådan samfundsformation kommer dannelsesinstitutioner til at spille en afgørende rolle, som formidlere af viden, kultur og tradition og som dannere af betingelserne for at kunne håndtere uforudsigelighed og kompleksitet blandt fremtidens borgere.

Den måde vi i dag opfatter ledelse på drejer sig meget om at understrege, at alle har et ansvar for ledelse, at hver enkelt medarbejder har et ansvar for eget arbejde og for kollegernes. Men nogle af de ledelsesmæssige opgaver, der knytter sig til det administrative, forandringsorienterede og strategiske, kan imidlertid ikke delegeres til HK'ere eller til selvforvaltende lærerteams – det kan til gengæld den faglige, pædagogiske ledelse.

Problemerne, med at der ikke i dag praktiseres strategisk ledelse i genuin forstand, som en bevidst, sammenhængende og overordnet ledelsesproces, er mange. Det kan være der træffes fornuftige beslutninger, og at de på en heldig måde er og forekommer som sammenhængende. Men det kan meget vel være, der er noget man overser, når man ikke foretager mere systematiske analyser. Det kan være, at man misforstår eller fejlfortolker situationen, det kan være, at man prioriterer forkert/uhensigtsmæssigt, det kan være, man overser noget væsentligt, og det kan være, at man gør regning uden vært, at kapabiliteten ikke er tilstede til at gennemføre de strategiske tiltag, at forankringen af vision, mission og strategi til en strategiske parathed hos medarbejderne (de som skal gennemføre strategien) ikke bliver optimal, at den procesmæssige/dialog- og kommunikationsmæssige side forsømmes m.v.

Strategisk ledelse er på mange måder et fremmedelement i gymnasieskolen. En af rektorerne sagde dette meget lige ud: jeg har ikke søgt min nuværende stilling for at være strategisk leder, vi skal ikke glemme studenter og kursister, det er dem vi er her for, og de skal kunne komme til mig med deres problemer, jeg interesserer mig faktisk for de unge mennesker.

Dette svarer meget godt til noget, jeg tidligere har omtalt. Mens nogle, som nævnt indledningsvist, mod slutningen af interviewet, hvor vi havde talt om strategiske udfordringer og strategisk ledelse i et par timer, svarede, at det, de skulle tage sig af i fremtiden, var pædagogisk ledelse, var der nogle få, som så anderledes på det.

De svarede bl.a., at efter at noget af ledelsesopgaven var blevet delegeret til forretningsførere og selvstyrende ledelsesteams, ville det være deres opgave at lægge øre til og stille dumme spørgsmål samt at lede gennem visioner, strategiske mål og værdier.

Hvad siger andre studier?

Det billede jeg her har tegnet af strategisk ledelse i gymnasieskolen, som noget meget ad hoc præget, ikke bevidst og underprioriteret, svarer godt til, hvad tidligere analyser indikerer, men på en interessant omvendt måde – tidligere analyser interesserer sig nemlig overhovedet ikke for fænomenet, det er så at sige ikke-eksisterende i de hidtidige analyser og beskrivelser.⁸ I Marianne Abrahamsens udmærkede kvantitativt og kvalitativt anlagte undersøgelse med den interessante titel »Bag den åbne dør«, hvor man dog ikke får særligt meget at vide om hvordan ledelse egentlig praktiseres af rektorerne konkluderes da også, at orienteringen udadtil i forhold til omgivelserne tager mindre energi (Abrahamsen 1998: 73). Visioner og strategier nævnes af Abrahamsen først til allersidst i bogen (side 146) som en ideel, men i tekstsammenhængen løsrevet og uforklaret, fordring til fremtidens gymnasierektor. Det er ikke noget, der fremkommer som vigtigt i den måde undersøgelsen belyser, hvad ledelse er for rektorerne. Fænomenet strategisk ledelse er tilsvarende fraværende i Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann's antologi *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Her tales ganske vist om gymnasiet som en organisation, men ledelsesdimensionen er helt fraværende i bogens bidrag. Det gælder alle bidragene bortset fra en sporadisk og helt perifer bemærkning i det sidste kapitel, hvor Jørgen Gleerup karakteriserer ledelsessystemet som fladt og præget af uklarhed omkring ledelsesprincipper (side 160). Ledelse i gymnasieskolen ser med andre ord ud til i vid udstrækning at være et ikke-emne, noget man ikke taler om og tillægger betydning for at forstå livet i gymnasiet. Dette er symptomatisk på en katastrofal mangel på forståelse og respekt for vigtigheden af ledelse – herunder for strategisk ledelse.

Når der endelig tales om ledelse understreges det, som i pjecen *Det almene gymnasiums profil* (Gymnasieskolens Rektorforening 2001), at hierarkiet er fladt, præget af delegering og demokrati. Dette er en

meget moderne ledelsesfilosofi og et godt, sundt ideal for at skabe engagement blandt ansatte og elever samtidig med, at det så at sige er en indøvning i demokrati. Men det er altså symptomatisk, at der ikke også står noget om det særlige ansvar, der påhviler ledelsen, at ikke alt kan delegeres, og at der nødvendigvis må være nogen, som tager ansvar for at tænke langsigtet, prioriterer mellem hensyn, træffer vanskelige afgørelser, håndterer krisesituationer, varetager de eksterne interesser, overvejer nye initiativer, samarbejder etc.

Den bedste beskrivelse af det mangefacetterede ledelsesjob, som rektorerne har ansvar for at udøve, har jeg fundet i pjecen *Rektors ledelsesansvar – fra driftsledelse til udviklingsledelse*, hvoraf det klart fremgår, at der er tale om skoleledelse. Det er med andre ord ikke generel ledelse, og rektorerne er og skal ifølge denne indstilling ikke være generalister (Gymnasieskolens Rektorforening 2002). Men også her er fænomenet strategisk ledelse underligt fraværende – det drejer sig primært om pædagogisk ledelse. Dette er ikke nogen tilfældighed. Andre undersøgelser understreger igen og igen ledelsesfremmedheden hos lærerne, den er åbenbart så markant, at ikke blot strategisk ledelse er et fremmedord, selve ordet ledelse er blevet til et skældsord.⁹ Så forekommer det næsten logisk, at man ved at knytte et positivord på, ordet pædagogik, som er hævet over enhver tvivl og står i et eget forklarelsens lys iblandt pædagoger, når frem til et spiseligt koncept.

I en iøvrigt fremragende bog om pædagogisk ledelse, *Pædagogisk ledelse – om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*, demonstrerer Lejf Moos således med al ønskelig tydelighed, men uden selv at vide det, hvorfor ledelse af pædagogiske institutioner, hvis det reduceres til pædagogisk ledelse, vil være en hæmsko for, at der kan praktiseres ledelse af sådanne institutioner, som kan tage hensyn til andet og mere end lige netop det pædagogiske, og det som lærerne måtte mene er rigtigt – al ledelse bliver således indvævet i et autopoietisk pædagogisk univers. Anderledes sagt det bliver umuligt at praktisere ledelse, som kan bryde med den pædagogiske arv i ledelse, se skolen i et større perspektiv og tilføre den noget nyt.

Lederne i gymnasieskolen skal efter mine begreber praktisere ledelse af en pædagogisk institution – ikke pædagogisk ledelse. Jeg siger ikke, at ledelsen af gymnasieskolen skal være præget af manglende indsigt i pædagogiske forhold, det er tværtimod en

nødvendighed for at kunne lede fagprofessionelle, at lederne selv har en sådan videnskabelig baggrund af en eller anden art. Det jeg siger er, at ledelse er en fagprofession i sig selv, præget af en lang række discipliner og kompetencer, som lederne i gymnasieskolen må erhverve sig oven i deres indsigt i pædagogik, didaktik og læring. Der skal lederuddannelse til, og det skal ikke være på hold, hvor de kun er sammen med andre ledere fra gymnasiet, for så brydes den autopoietiske selvreference aldrig.

For mig hænger kompetenceudvikling også på ledelsesområdet uløseligt sammen med, at vi lever i et samfund præget af postmoderne træk, hyperkompleksitet, netværk, vidensorientering m.v., hvilket betyder, at de faste forestillinger om, hvad der er rigtigt og forkert, hvad der er udenfor og inden for en organisation, hvad der er lokalt, regionalt, nationalt og internationalt, hvad der er offentligt og privat m.v. står til diskussion. I en sådan situation er der brug for strategisk tænkende ledere, som kan være med til at opstille visioner og lægge strategier, der kan føre også gymnasierne ind i fremtiden.

Noter

1. Jeg vil gerne her takke alle, som jeg har fået lov til at interviewe. De har beredvilligt stillet deres viden og tid til rådighed. Jeg har sjældent mødt mere indsigtsfulde og engagerede ledere, som brænder for at udvikle og forbedre deres elskede skoler. Jeg skriver dette i respekt, fordi det ved siden af fornuft er værdier og følelser, som bør drive ledelsesarbejdet.
2. Jeg er godt bekendt med, at man i gymnasieskolen (ifølge den såkaldte inspektorundersøgelse, Gymnasieskolernes lærerforening 2001) har skoler som er mere rektorstyrede (ca halvdelen), nogle som kan karakteriseres som teamledede, hvor teamledelsen udgøres af rektor, ledende inspektor og øvrige inspektorer (ca halvdelen) samt nogle (kun få) med en flad ledelsesstruktur. Jeg tar ikke her stilling til, hvorvidt rektorstyring, teamledelse eller flade strukturer er mere eller mindre hensigtsmæssige, men interesserer mig udelukkende for, hvad strategisk ledelse er i gymnasieskolen, og hvordan den bliver praktiseret. Og det er ofte i et samarbejde, med rektor og ledende inspektor som øverste ansvarlige under alle omstændigheder.

3. På Tietgenskolen interviewede jeg direktøren og en afdelingsleder. De havde endvidere fra tidligere ansættelse i ledelsesjob kendskab til Vejle Handelsskole og Ishøj Tåstrup Handelsskole. Ved Vestfyns Handelsskole interviewede jeg den netop fratrådte direktør nu direktør i Tommerup Kommune, og ved Varde Handelsskole interviewede jeg uddannelseschefen.
4. Det kan være, mine respondenter har disse forestillinger om, hvad strategisk ledelse er og drejer sig om, fordi de har læst herom, eller fordi de alle havde haft mulighed for at høre mig holde et indledende foredrag om strategisk ledelse fem måneder tidligere. Der definerede jeg strategi som: »Det overordnede mønster, der opstår som følge af inkrementel udvikling og bevidste valg og prioriteringer af delmål og veje til indløsning af mission, vision og overordnede langsigtede mål«. Jeg definerede ved samme lejlighed strategisk ledelse som: »Den proces hvorigennem en gruppe af relevante aktører, med den formelle ledelse som ansvarlig, i forhold til den overordnede mission og vision og i lyset af den strategiske situation træffer beslutninger om og løbende prioriterer, reviderer og justerer langsigtede mål og vælger imellem strategier på strategiske arenaer, samt implementerer strategierne og med passende mellemrum justerer mission og vision.« (Klausen 2004, forthcoming).
5. Når der eksisterer planer, og noget som kunne minde om strategipapirer, så er det på udvalgte felter såsom årsnormsplanlægning og indsatsområdepapirer – noget som drejer sig om progression i undervisningen, så eleverne føres fra niveau til niveau.
6. Hvis rektor eksempelvis fik en ny radikal idé ville han/hun sandsynligvis først tale med ledende inspektør om det; så ville man sidde i et »lukket rum« i ledelsesteamet sammen med de øvrige inspektører og drøfte, hvorvidt dette nu også er fornuftigt, realistisk i forhold til praktiske problemer m.v.; så kan det være at rektor tog den lettere reviderede idé med til en samtale med formanden for pædagogisk råd (i al fald hvis denne er en person, som nyder stor og almen respekt og kan tale med alle grupper) med henblik på at høre, hvad denne syntes om den foreløbige tanke, og hvorvidt det var noget at gå videre med; så ville det være tid til at lave et møde mellem ledelsesgruppen og pædagogisk råds forretningsudvalg, for så vil der på begge sider være tre-fire deltagere, og igen ville dette foregå bag en lukket dør; hvis de sammen siger, at det kunne vi godt gå videre med, kunne det tages op med et oplæg i og et bilag til pædagogisk råd, som jo kun er rådgivende, men skal høres, og

ville kunne blokere for / sabotere en gennemførelse af noget de var imod; dette forum vil typisk ikke forpligte sig endsige udtale, at det var en god idé, men blot sige at det kunne man godt gå videre med; først dernæst kunne man, hvis stemningen var rigtig god, tage det med i samarbejdsudvalget, hvor der ville kunne vedtages noget forpligtende – det er det højere diplomati. Og så er de eksterne interessenter endda ikke tage med i afdækningen, ligesom der ofte vil være tale om at gå frem og tilbage flere gange mellem de forskellige grupper for at få »masseret« de rigtige, så de er vundet for sagen i halvfortrolige samtaler, og så spændingen og utrygheden er taget af et programpunkt, før det overhovedet bliver taget op. Det er i de lukkede rum, hvor fortroligheden hersker, at der kan skabes en første problembevidsthed hos i al fald toppen af den formelle og uformelle magt på skolen. Det kan selvfølgelig være, at der sidder uformelle ledere, som ikke er en del af eller har ønsket den formelle magt – disse vil så altid blive dækket af eksempelvis formanden for pædagogisk råd, ligesom det kan være, at den uformelle samtale over en kop kaffe i kantinen mellem rektor eller ledende inspektør og den/ de pågældende kan være det, der får det hele til at gå igennem i den sidste ende. De uformelle ledere er måske lige præcis dem, der (i modsætning til menige medarbejdere) vil være i stand til se og gennemskue de mere overordnede strategiske forhold, der gør et givet tiltag nødvendigt.

7. Dette blev også formuleret sådan, at i gamle dage var dette noget andet. En gammeldags rektorudtalelse kunne være, at på min skole gør man ikke sådan ... i forhold til hvordan man behandler eleverne, hvad der er den gode skole eller lign. I Flemming-bøgerne, ville man på Hallings skole kunne sige, at sådan gør man ikke på min skole. Sådan er det ikke i dag. På dagens skoler gøres der en række ting, som rektor ikke ville gøre, eftersom lektor nn's skole er en anden skole end rektors, og lektor yy's skole er en helt tredje, hvilket vil sige, at der er mange skoler i skolen. Dette betyder også, at skolen kan ses som en række løse koblinger mellem selvstændige enheder, hvor lærerne kan marchere hver sin vej. En vision for gymnasiet, som ville skabe en tættere kobling og et mere forpligtende fællesskab, ville kræve, at man minimerede antallet af skoler i skolen, så nogle af de »private« skoler på skolen ville blive dømt ude.
8. Den eneste undtagelse herfor, som jeg har kendskab til, er en rapport fra Mercuri Urval, som er blevet til på baggrund af studiet af én

gymnasieskole, som er noget uklar, tvivlsom og mangelfuld i sin metode og modelbrug, og som drager nogle meget omfattende konklusioner på et alt for spinkelt grundlag. Forfatterne præsenterer indledningsvist, det man kunne kalde for deres forforståelse eller antagelse: » Sammenfattende tror vi, at ledelserne på gymnasierne forsøger at leve op til de udefrakommende krav af administrativ karakter = tilpasning, at de drukner i drift, og at de flyver-og-farer og er i stadig aktivitet, hvilket gør, at de har svært ved at standse op og få tid til at tænke udvikling bredt i forhold til skolen og snævert i forhold til de ansatte og eleverne, at få planlagt den ønskede udvikling og at gennemføre læringsprocesser, der kan medvirke til, at »det næste skoleår« bliver ledet bedre.« Mercuri Urval 2003: 4). Dette mener jeg at have vist gennem min undersøgelse, men det forbliver et postulat i Mercuri Urvals undersøgelse. Citatet handler i virkeligheden om fraværet af strategisk ledelse, men det er ikke det ord Mercuri Urval benytter. Det benyttes dog et sted senere i rapporten hvor det lyder: »I er ikke fælles om identifikation af behovet for politikker, og I er ikke sammen om at træffe væsentlige beslutninger I har ingen tradition for at udforme strategier for udviklingen på centrale områder, jeres metode er i langt højere grad, at i handler jer til erkendelse og udvikling« (ibid. 13). Dette kan jeg ikke skrive under på. Jeg har tværtimod over alt stødt på et integreret ledelsesteam af rektor og ledende inspektør og har det klare indtryk, at ledelsesteamet inkluderende øvrige inspektører også fungerer afstemt, ligesom der i udpræget grad er tale om en konsensus og kommunikationorienteret ledelsesvirkelighed i forhold til de øvrige medarbejdere (og i en vis udstrækning endog i forhold til eleverne). Endvidere har jeg fundet utallige eksempler på, at der udarbejdes det, jeg ville kalde strategiske planer på delområder. Min kritiske påpegning går på, at disse ikke er sammenkoblede, men forbliver delstrategier på udvalgte strategiske arenaer.

9. Således hedder det i interviews fra den inspektørundersøgelse, som konsulentfirmaet COWI har lavet for Gymnasieskolernes Lærereforening, at »Ifølge den traditionelle opfattelse, så er ledelse i værste fald skadeligt og i bedste fald unyttigt, fordi jeg er jo en person, der udøver mit hverv uafhængigt af andre beslutninger end dem, jeg selv træffer« og videre »Der ligger så stor modstand mod overenskomsten [OK99], og den måde det bliver udmøntet på, at selve ordet ledelse er et skældsord.« Gymnasieskolernes Lærereforening 2001: 16 og 18.

Referencer

- Abrahamsen, Marianne (1998): *Bag den lukkede dør. En undersøgelse af rektorrollen og rektorernes ledelsesvilkår i det almenegymnasium*, København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Gleerup, Jørgen og Finn Wiedemann red. (1995): *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2001): *Med et ben i hver lejr – en undersøgelse af inspektorernes arbejdsforhold. Inspektorundersøgelsens 2. del*, udarbejdet af COWI for GL.
- Gymnasieskolernes Rektorforening (2001): *Det almene gymnasiums profil*, Gymnasieskolernes Rektorforening.
- Gymnasieskolernes Rektorforening (2002): *Rektors ledelsesansvar – fra driftsledelse til udviklingsledelse*, Gymnasieskolernes Rektorforening.
- Hansen, Morten Balle (1997): *Kommunaldirektøren – Marionet og Dirigent*, Odense Universitet, PhD-serie fra det Samfundsvidenskabelige Fakultet.
- Klausen, Kurt Klaudi (2001): *Skulle det være noget særligt? Organisation og ledelse i det offentlige*, København: Børsens Forlag.
- Klausen, Kurt Klaudi (2004): *Strategisk ledelse: de mange arenaer*, Syddansk Universitetsforlag (forthcoming).
- Mercuri Urval (2003): *Ledelsesstruktur på et moderne gymnasium*, Københavns Kommune
- Moos, Lejf (2003): *Pædagogisk ledelse – om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*, København: Børsens Forlag.
- Strukturkommissionen (2004): *Strukturkommissionens betænkning. Bind I. Hovedbetænkning*, Betænkning 1434, København.

Udfordringer til gymnasieledelse

**Lone Nordskov Nielsen,
Uddannelsesafdelingen, Århus Amt**

Uddannelsesafdelingen i Århus Amt arbejder bl.a. med kompetenceudvikling og ledelses- og organisationsudvikling. Vi har erfaringer fra arbejde med gymnasieområdet, dels i egentlige skoleudviklingsprojekter, dels som udbyder af ledelses- og efteruddannelseskurser og desuden i forbindelse med et forskningsprojekt om offentlig ledelse, som også inkluderede gymnasieledelse. Artiklen er skrevet på baggrund af disse erfaringer samt en personlig optagethed af og respekt for skoleformens betydningsfulde opgave og traditionsrige kultur.

Først vil vi dog slå tonen an....

På vej.....

Jeg skal til møde på et gymnasium og tale med det lokale samarbejdsudvalg om kompetenceudvikling. Undervejs tænker jeg tilbage på min egen gymnasietid. En periode med gode litterære oplevelser og en matematiklærer, som jeg var så bange for, og fik overtalt min far til at tage med op at høre. Efter timen for han afsted. Om aftenen fortalte han, at han var blevet enormt bange, og han turde aldrig tale til hende siden.

Og jeg tænker på mine børns oplevelser – med lærere, der elskede deres fag, og som var dejlige mennesker – og jeg husker mine børn snakke om, at »lærerne tror faktisk ikke, vi har andre fag end deres«.

Og jeg tænker på, hvordan det var at arbejde med gymnasielærere og rektorer i begyndelsen af 90'erne. Det skete blandt andet i samarbejder med ledere og lærere fra handelsskoler, tekniske skoler og VUC. Og den holdning jeg mødte hos gymnasiefolkene her – spændende fra generthed, arrogance – til interesse.

Og jeg tænker på, hvordan det var at finde undervisere til en række kurser, vi udbød til gymnasielærere i almen-didaktiske, personlige og pædagogiske kompetencer. Vi gik jo efter det højeste niveau – intet er for godt til gymnasielærere. Men de takkede nej i stort omfang – de syntes lige, de ville skåne sig selv....

Og jeg tænker på, da jeg nylig holdt møde med en gymnasirektor – bl.a. om ledelse. Smukt kontor, malerier på væggene, dannelseslitteratur i reolen og en historisk frise af fotos af tidligere rektorer – en kulturel ro, der mange gange i løbet af samtalen bliver afbrudt af elever, der skal hente nøgler, lærere der spørger om budgetter til temadage, sekretærer med telefonbeskeder osv.

Nu er jeg nået frem til skolen og træder ind i en imponant gammel bygning. Her er – i hvert fald i bogstavelig forstand – højt til loftet. Jeg undersøger skiltene – her står ikke lige noget om, hvor ledelsen holder til... Jeg spørger én, som jeg på alder og påklædning antager er lærer – hvor ledelsen har kontor – hun ser først lidt forvirret ud, men klarer så op i et »Åh – du mener administrationen!« .

På vej derhen passerer jeg en lang række lukkede døre – flere af dem har en lille rude i, og jeg kan ikke lade være at smugkigge. Der er én, der står op – og taler – ned til dem, der sidder ned. Helt fysisk ser dem, der sidder ned op til den, der taler. Det kunne godt ligne en ledelsessituation – med en temmelig asymmetrisk relation mellem leder/læreren og eleverne.

Da jeg når frem til mødet, viser det sig, at jeg kender en af lærerne. Efter mødet får vi snakket. Vi gik på vejlederruddannelse sammen for 25 år siden. Og nu kan jeg faktisk godt huske, at hun også dengang var ansat her, og at hun blev gift med en kollega. Jeg spørger også, hvor almindeligt det er med kollegaægteskaber. På denne skole er der 11 lærerpar, og så nogle stykker, der har været det. Så lidt over en fjerdedel af lærerkollegiet er gift med hinanden. Hvordan mon det er at lede ægtefolk?

Vi slår et smut forbi lærerværelset – her er ikke mange – der er dog næsten fyldt nede ved computerne – det er måske elever, de ser så unge ud? Nej, nej det er nogle af de unge lærere, fortæller hun. Jeg spørger til aldersfordelingen – og hører, at lige godt en tredjedel er over 55 år – og at langt de fleste, som hun selv, har været på denne skole i rigtig mange år.

Så på vejen til mødet med gymnasieskolen bereder man sig på at møde en skoleform med en lang og rig tradition og med et stærkt fokus på kultur- og videnformidling. Og så er her jo også et vidunderligt mylder af unge mennesker, der osrer af forskellighed og energi, mangfoldighed og livsmod, som sikrer, at skolen ikke bliver et center for kulturformidling, men et centrum for kulturmøder, dialog og dannelse.

Og endelig skal man så også med dyb respekt møde en af de største uddannelsespolitiske succeser i Danmark.

Artiklen indeholder nogle refleksioner over udfordringer til gymnasieledelse, som vi iagttager. Det er en op- og sammenstilling af nogle dimensioner og fokuspunkter, som vi finder, udgør nogle aktuelle og krævende problemstillinger for ledelsesudvikling på gymnasieområdet. De fører til disse grundlæggende vurderinger:

- Gymnasieskolen er omgivet af en lang række forventninger og krav om udvikling og forandringer, som den enkelte skole må forholde sig til. Det enkelte gymnasium må opfatte sig selv som en strategisk organisation, med et stort råderum for selvudfoldelse og selvbestemmelse.
Det nødvendiggør en tydelig markering af mission, vision og værdier – både udadtil og indadtil. Det kalder på strategisk ledelse.
- Gymnasieskolens lærere må se sig selv som medarbejdere i en organisation og ikke blot som faglærere. De må tage del i ansvar og medledelse af skolen og bidrage til dens pædagogiske og organisatoriske udvikling. Og samtidig må de acceptere ledelse og det med- og modspil, der kommer herfra. At skabe en sådan dynamik er en personaleledelsesopgave, der kræver gode pædagogiske ledelseskompetencer.
- Ledelsen må bevidst forholde sig til, at der i skolen er to scener for ledelse – i klasserummet mellem lærer og elever og i relationen mellem ledelse og medarbejdere. Lærerne går igen i de to scener, men i forskellige roller. De to scener spejler sig nødvendigvis i hinanden, og det kræver en grad af overensstemmelse, som er nødvendig for, at ledelse bliver legitim og troværdig, som igen

er nødvendig for, at medarbejdere kan yde medledelse og give følgeskab.

- Karakteren af gymnasieskolens opgave – produktion af dannelse – sætter nogle særlige betingelser for organisation og ledelse. Dannelse forpligter, og dannelsesværdier er i virkeligheden i spil i alle dele af organisationen og til hver en tid. Og da ledelse er et konstituerende fænomen og grundlæggende for organisationskulturen, betyder det, at ledelse må hvile på dialog og dynamisk samspil i organisationen.

Artiklen giver indledningsvis en beskrivelse af de forandringer og krav fra omverdenen, der er undervejs, efterfulgt af en karakteristik af den gymnasiale arbejdskultur og kompetencekrav til gymnasielærere. Det følgende afsnit giver en analyse og sammenligning af de to scener for ledelse i gymnasiet, det næste sætter fokus på relationen mellem leder og medarbejdere og sluttelig sættes ledelsesopgaven i perspektiv.

Omverdenskrav og forandringsvinde

Når man sammenligner gymnasieskolens udvikling de sidste 20 år med, hvad der er sket på de andre ungdomsuddannelsesinstitutioner og uddannelsessystemet i det hele taget, er det påfaldende, at gymnasiet ikke på samme måde er blevet »ramt«. Hvor moderniseringen af den offentlige sektor og markedsstyring i uddannelsesverdenen har fået radikale konsekvenser, både i forhold til økonomi, organisation og ledelse for f.eks. erhvervsskolerne, har moderniseringsbølgen øjensynligt haft mindre indflydelse på gymnasieskolen. En af årsagerne er antagelig gymnasieskolens store succes og popularitet. Man har ganske enkelt ikke været nødt til at forholde sig så eksplicit til markedsvilkårene.

Men nu er situationen anderledes! I dag står skoleformen over for adskillige krav om udvikling og forandringer, der både berører skolens indre liv og forholdet til omverdenen.

Forandringsvindene blæser fra flere retninger. Nogle er interne og andre kommer udefra. En af dem bringer nye elevtyper med sig. Det har dels sammenhæng med udviklingen i ungdomskulturen – dels

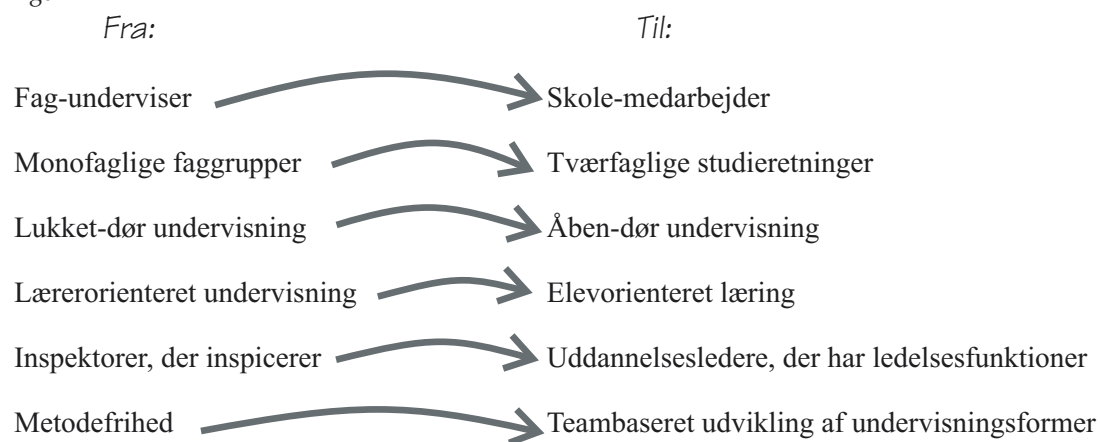
sammenhæng med, at elevrekrutteringen er blevet bredere. Så her kommer nye elevtyper med nye opfattelser af elev- og lærerroller, med andre forudsætninger og med nye forestillinger om undervisning og læring. Det må udfordre lærernes pædagogiske kompetence.

Der sker også ændringer i lærergruppens sammensætning. Et generationsskifte er undervejs, når en stor del af et gennemsnitligt gymnasielærerkollegie, inden for en kort årrække forlader arbejdspladsen pga. alder. Det betyder både tab af tradition, erfaringer og viden – og en holdning til undervisning og organisation, som den ældre lærergruppe repræsenterer. Det forestående generationsskifte må give anledning til strategiske overvejelser hos ledelsen om lærergruppens sammensætning i forhold til faglige, pædagogiske og organisatoriske kompetencer i fremtiden.

Den øgede konkurrence mellem ungdomsuddannelser og mellem gymnasier indbyrdes stimulerer til øget markedsføring og til profilering af det enkelte gymnasium. Og således får formulering af mission, vision, værdier og strategi både intern og ekstern betydning.

Men det helt åbenbare omverdenskrav om udvikling og forandring kommer fra gymnasireformen. Den stiller omfattende krav til organisatoriske og pædagogiske ændringer, og den tildeler den enkelte skole større autonomi og råderum. Ledelsesfeltet bliver større, og det bliver oplagt at inddrage inspektorerne i den egentlige ledelse. Undervisningen skal organiseres i studieretninger. Lærerne skal arbejde i teams. Det stiller ikke bare store krav til ledelse, det stiller også store krav til lærerne om forpligtende samarbejde og deltagelse i skolens udvikling.

Figur 1



Forandringsvindene har stormstyrke! – og både ledelse og medarbejdere kan risikere at blive væltet omkuld.

I en kort form kan man sige, at omverdenskravene og forandringsvindene betyder, en udvikling *fra* at være underviser i et fag *til* at være medarbejder på en skole, *fra* at være organiseret i monofaglige faggrupper *til* at være organiseret i tværfaglige studieretninger, *fra* en lukket-dør undervisning *til* nu at åbne døren til klasseværelset for bl.a. andre kolleger, *fra* en lærerorienteret og -styret undervisning *til* en elevorienteret læring, hvor tværfagligt projektarbejde er et væsentligt element, *fra* inspektorer, der inspicerer i et afgrænset felt *til* uddannelsesledere, som har egentlige ledelsesfunktioner i leder-team, *fra* lærerens hævdvundne metodefrihed *til* fælles teambaseret udvikling af undervisningsformer.

Grundlæggende er der tale om, at gymnasiet skal forandre sin selvforståelse, billedet af sig selv som organisation. Det er i gang med at forvandle sig fra en driftsorienteret *faglig driftsinstitution*, der arbejder inden for rammerne af eksternt givne mål til en udviklingsorienteret *strategisk organisation*, der selv forvalter mål og midler og arbejder ud fra mission, vision og værdier i et selvprogrammeret beslutningssystem. En organisation, der forholder sig strategisk både til faglighed, målsætninger og omverdenen.

At lede en strategisk organisation kræver en markerende ledelse og ikke en serviceorienteret administration. At lede udviklingen fra en faglig driftsinstitution til en strategisk organisation kræver både, at der etableres et visionært ledelsesrum, der kan holdes fri for afbrydelser, og samtidig kræver det en stor opmærksomhed og omsorg i forhold til gymnasielærerne og den forandringsproces, de skal gennemføre.

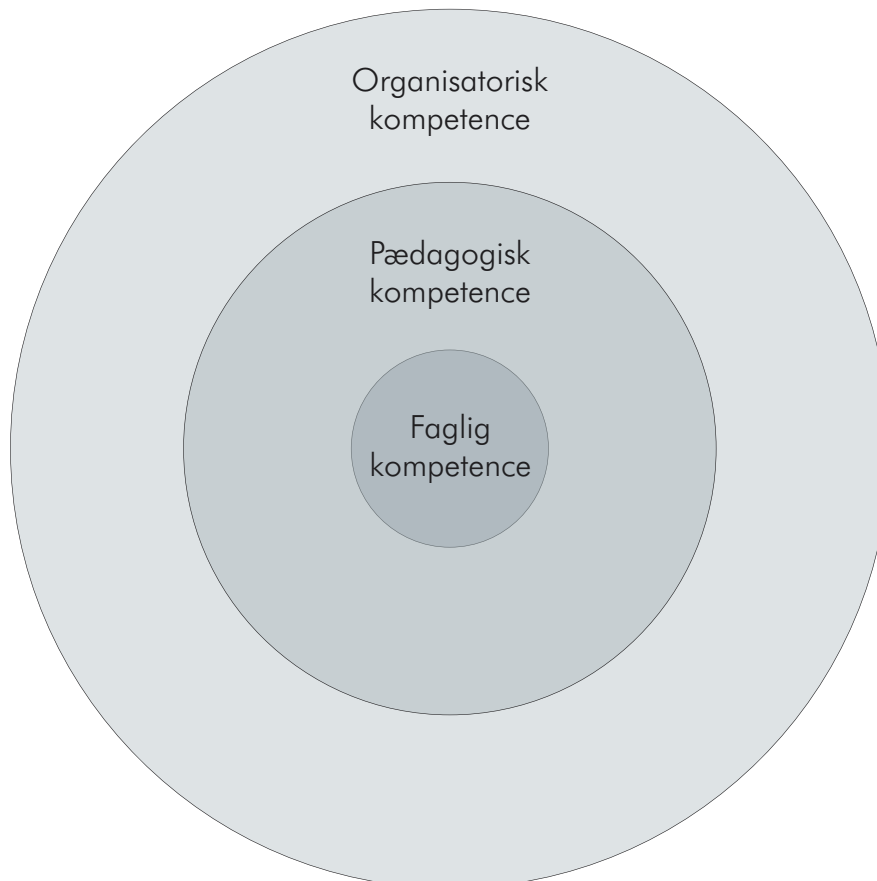
Arbejdskultur og kompetencer

Når vi har mødt den gymnasiale arbejdskultur, har vi set et billede af en kultur med en stærk fokusering på det *faglige* – med en afledt mindre optagethed af det pædagogiske og det organisatoriske. Det betyder, at det man i lærerkollegiet og i organisationen er fælles om – at holde skole, at undervise unge, at skabe almen dannelse, at være medarbejdere og kollegaer – får forholdsvis mindre opmærksomhed. Først faget - så eleverne - så skolen!

Det har selvfølgelig en historie. Gymnasielæreren er en højtuddan-

net fagprofessionel, hvis traditionelle kernekompetence altid har ligget i det faglige. Men faglig kompetence er ikke længere tilstrækkelig. Læreren skal mestre et samspil mellem faglige, pædagogiske og organisatoriske kompetencer.

Figur 2



Til de faglige kompetencer hører udover den akademiske uddannelse, indsigt i fagdidaktik, indsigt i hvordan fagets metoder og teorier fungerer i forhold til andre fag samt grundlæggende indsigt i humanistiske, naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige forståelsesformer.

Pædagogisk kompetence drejer sig om evnen til at tilrettelægge undervisningen hensigtsmæssigt og varieret ved hjælp af forskellige undervisnings-, arbejds- og evalueringsformer, men også om på skoleniveau at kunne udvikle fagenes faglige, didaktiske og pædagogiske indhold.

Denne kompetence bliver i høj grad understøttet i det nye pædagogikum.

Og så den organisatoriske kompetence. Den handler både om evnen til at indgå i faglige og pædagogiske samarbejdsrelationer og om evnen til at indgå i formuleringen af skolens målsætninger og i at implementere og evaluere dem, men også at kunne indgå i og varetage ledelsesfunktioner på skolen.

En gymnasielærers faglighed er således mere end det akademiske fag og undervisningen i klasserummet. Den omfatter også skolen som helhed.

Hvordan er så gymnasielæreres beredskab til at leve op til disse kompetencer? Uddannelsesmæssigt er gruppen højt kvalificeret i forhold til faglig kompetence. Derimod er de formelt kvalifikationsmæssigt begrænset rustede til at imødekomme de pædagogiske og organisationsmæssige kompetencekrav. De er højtuddannede fagprofessionelle, når det gælder deres fag-faglighed og »glade amatører« med hensyn til de pædagogiske og organisationsmæssige aspekter af deres job. Vi har oplevet at det får nogle uheldige konsekvenser for den pædagogiske debat og for lærernes forhold til skoleudvikling. Her står lærerne uden et nuanceret akademisk begrebsapparat, og de oplever, at drøftelser om pædagogik og organisation bliver blufærdige og banale, fordi det er uvant at bevæge sig ud på gyngende ikke-akademisk grund. Det har ikke alene uheldige konsekvenser for skoleudviklingen. Det betyder også, at det kollegiale arbejdsmæssige fællesskab har dårlige vilkår. Den fælles samtale kunne netop være omkring det pædagogiske og skolemæssige. Det er vores erfaring, at den ofte udebliver. I stedet kan man i klasseværelset møde den privatpraktiserende lærers ubodelige ensomhed og angst for at dele problemer og erfaringer, der er uden for den faglige specialists kyndighedsområde.

Det kan føre til flere slags psykologiske forsvar. Et af dem vi ofte har mødt er et særligt selvforsvar, som Mads Hermansen rammende beskriver i *Professionalisering og ledelse*. Han taler om lærergrupper, der praktiserer en særlig form for selvforsvar, en art hakkeorden med indbygget ret til at brokke sig over det, man bliver udsat for, men også med ret til selv at udfolde det, man ikke kan holde ud går ud over en selv. I denne lærerkultur er det karakteristisk, at man leder efter fejl i det system, man er en del af uden at påtage sig medansvar for at korrigere dem, at man fremhæver de negative ting og nedtoner de positive, og at man gør sig til talsmand for værdier, som

det ikke er muligt at iværksætte, men som man alligevel hævder er nødvendige.

I en sådan lærerkultur forholder man sig typisk distanceret og kritisk til ledelsen, samtidig med at man endelig ikke selv vil tage ansvar for ledelsesmæssige opgaver. En arbejdsplads præget af denne kultur rummer megen ledelsesresistens og pædagogisk, organisatorisk og strategisk kompetenceudvikling er meget vanskelig – og meget påtrængende.

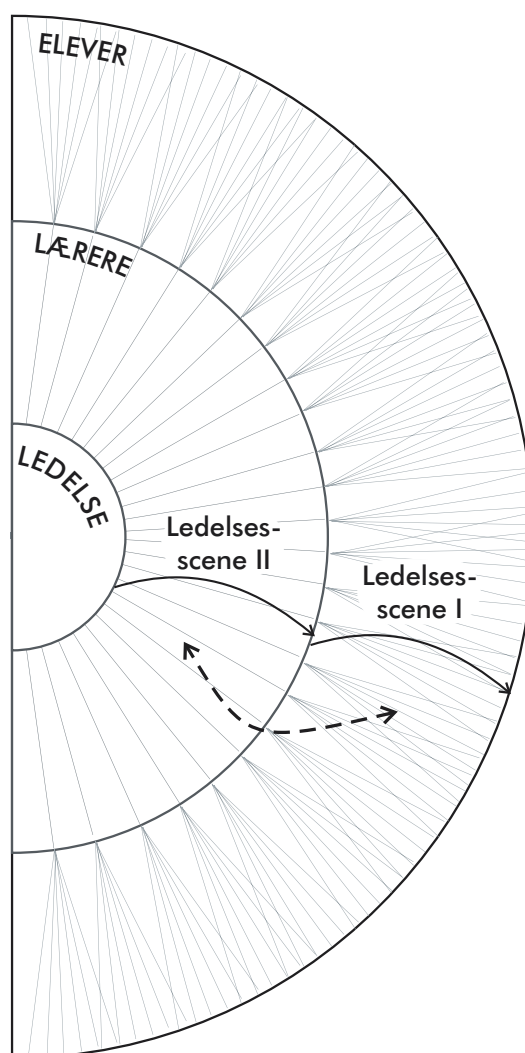
Med gymnasiereformen falder den individuelle metodefrihed, og teamarbejde bliver uomgængeligt. Det bliver endnu en ledelsesmæssig udfordring at facilitere den proces og klargøre for medarbejderne, at der er et fagligt, pædagogisk og organisationsmæssigt fællesskab i sigte – og at det kan vise sig at være en gave.

To scener for ledelse

I mødet med gymnasieskolen er det slående, at man kan iagttage to grundlæggende scener for ledelse: Rektors ledelse af skolen og skolens medarbejdere samt lærerens ledelse i klasserummet.

Lærerens ledelse i klasserummet er kendetegnet ved en tydelig asymmetrisk relation. Asymmetrien er funderet af stor faglig niveauforskel, af alders- og kulturforskelle, forskelle i status og værdisæt og ikke mindst af, at der er tydelig kontrol og magt på spil i relationen. Lærerne kan have forskellige opfattelser af lærerrollen og kan have forskellige ledelsesstile. Men generelt set er der tale om tydelige roller og om samspil og dialog.

Figur 3



På denne ledelsesscene er der udbredt konsensus om, at ledelse er et acceptabelt, legitimt og nødvendigt vilkår – en accept af dette og af asymmetrien i relationen og kommunikationen er en forudsætning for, at kunne varetage lærerjobbet.

Det er vores oplevelse, at lærere hidtil har haft en stor grad autonomi, metodefrihed og suverænitet i klasserummet uden at have behøvet at være synderlig tynget af krav om hensyn og sammenhæng til andre fag og kolleger.

Man kan betragte læreren som mellemlider. Men den ledelseskasket han/hun har båret så selvfølgelig i undervisningssituationen skal nu vendes, når han/ hun i medarbejderrollen træder ind på den anden ledelsesscene. Det er ikke nødvendigvis noget let rolleskifte. Det kræver en del fleksibilitet at afklæde sig lærerrollens magt og suverænitet og indtage medarbejderrollen.

Ledelsesrelationen mellem medarbejdere og ledelse er her præget af væsentlig mindre asymmetri end i den foregående scene og en mindre grad af interaktion og kommunikation. Her er ikke tale om uddannelsesmæssig skævhed, og heller ikke store forskelle i alder, værdisæt og livsstil. Men der er objektiv ledelsesmagt til stede, og derfor er relationen ikke symmetrisk. Den er imidlertid så forholdsvis flad, at rollerne ikke er så tydelige – og accept af ledelse er ikke altid en selvfølge. Modstanden mod ledelse kan have forskellige ansigter – en af dem er det jeg-forsvar, Mads Hermansen beskriver. Andre kan være tilbagetrækning, idealisering af »de gode gamle dage« eller etablering af fjendebilleder og syndebukke.

Opgaven for lærer-ledelsen er dannelse. Dannelse, der hviler på demokrati og dialog, og som her er både produkt, proces – og en del af pensum. Vi er altså således her helt tæt på hele organisationens kerneopgave. Det afleder et krav om, at man gør, hvad man siger! At man tager sin egen medicin. At man i mere end en forstand opfører sig eksemplarisk. Her er troværdighed på spil.

Dette må også gælde den anden ledelsesscene. Det stiller krav om ledelse på et dialogisk grundlag, og det stiller krav om medleden og følgeskab hos medarbejdere. Med to ledelsesscener i en organisation er det nødvendigt, at de i deres form og værdisæt forholder sig til hinanden. De to ledelsesscener i organisationen kan ikke undgå at reflektere hinanden. Spørgsmålet er, hvad det er for et spejlbillede, de giver af hinanden? Genkendelighed? Forvrængning? – Vi mener, det er nødvendigt, at der er en stor grad af overensstemmelse og en bevidst forholden sig til hinanden. Og frem for alt en tydelighed i rollerne, i asymmetrien og i magtstrukturerne.

Det er en forudsætning for at give ledelsens ledelse legitimitet og troværdighed. Og på denne baggrund kan ledelsen netop stille krav om følgeskab og medledelse fra de ledte lærere.

Relationen mellem ledelse og medarbejdere

I gymnasieskolen er dannelse, demokrati, magt og forhold til autoriteter i fokus. Det er uafsladeligt på spil, både som elementer i pensum, som undervisningsproces og som en del af produktet. I klasserummet er underviseren autoriteten. Læreren indtager lederrollen, og

eleverne er at sammenligne med medarbejdere. Her er både magt og kontrol på spil. Lærere kan indtage forskellige lederroller og udøve forskellige ledelsesstile. Vores indtryk er, at de udviser høj grad af autonomi og faglig stolthed og sætter pris på råderum og metodefrihed. Kravet til selvstændighed er også stort; læreren er solist/solitær leder, med deraf følgende magt – og risiko for ensomhed.

Vender vi os mod den ledelse, der vedrører relationen mellem ledere og undervisere er ledelsesfeltet meget mere uklart. Forventninger og krav fra medarbejdere og ledelse er ofte uklare. Det kommer også til udtryk ved, at ledelsen ofte betegnes som »administrationen«. Det er vores erfaring, at der ikke sjældent er modstand mod ledelse hos en stor andel af lærerne og en tilsvarende »ledelses-beskedenhed« hos ledergruppen.

Som organisatorisk system vil vi karakterisere gymnasieskolen som et løst koblet system. Her er ikke klare organisationsdiagrammer med faste og på forhånd givne relationer mellem systemets delelementer. De er derimod løse, foranderlige og diffuse. Her er usynlige beslutningsstrukturer, ringe grad af koordinering, mange stiltiende overenskomster og få eksplicite regler. Karl E. Weick har brugt en anarkistisk fodboldbane som metafor for skolen som løst koblet system: »banen er rund; der er adskillige mål placeret tilfældigt på den; spillerne kan komme og gå, som de vil; de kan kaste nye bolde ind, hvornår de vil, de kan sige »det er mit mål«, når som helst de vil. Hele spillet finder sted på en skrånende bane, og spillet spilles alligevel som om, det giver mening.

Hvordan er det så, at agere på denne anarkistiske bane? Her er uforudsigelighed og laissez-faire-stil, her er frihed til solo-projekter og risiko for alenehed, her er ikke meget overblik, men frihed for solidaritet og fællesskab. Men selvfølgelig er der magt i spil i organisationen. Magtstrukturerne er blot ikke tydelige – og det giver oplagte muligheder for uformelle lederskaber.

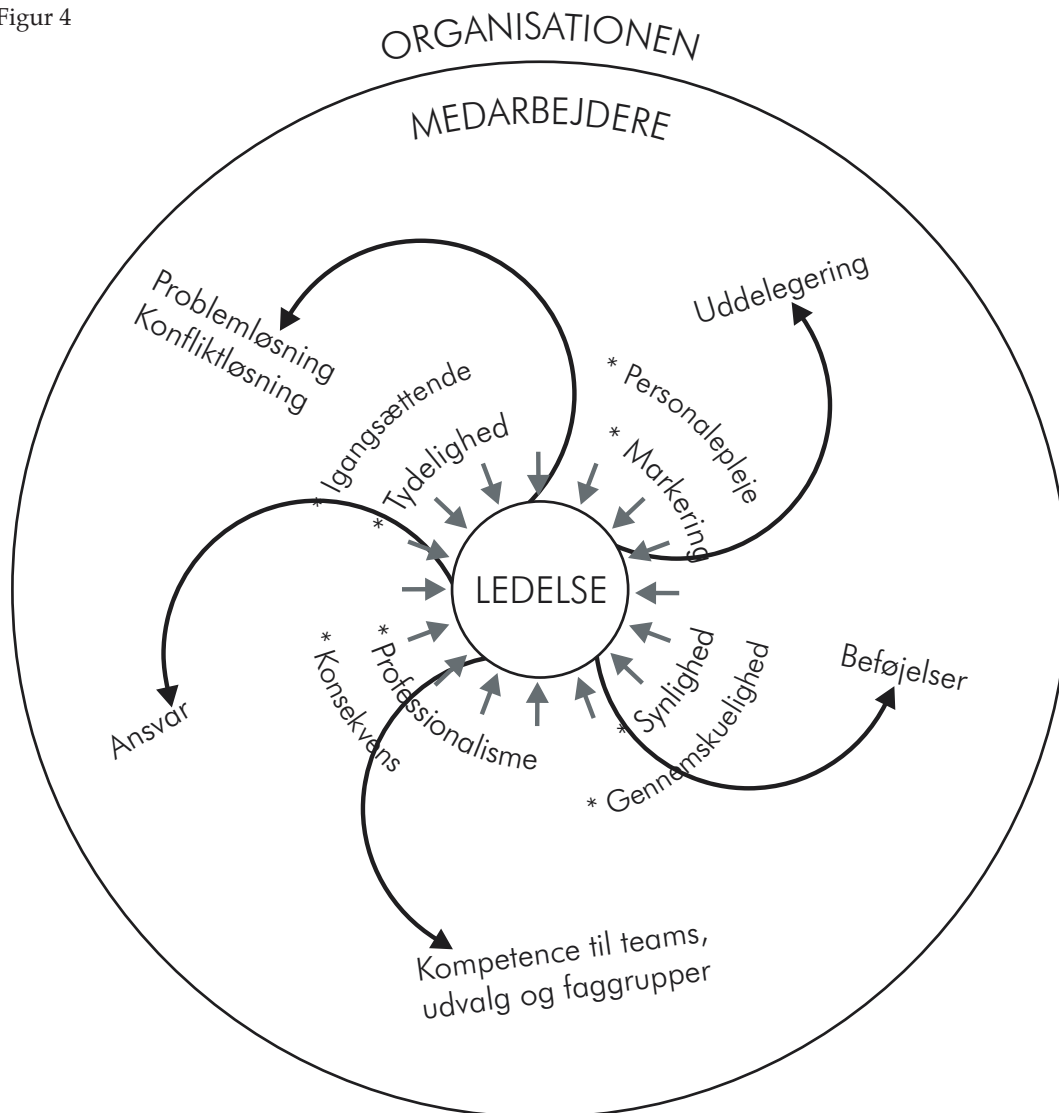
Den anarkistiske fodboldbane er næppe en organisation, der er gearret til at møde de udfordringer, der ligger i at formere en strategisk organisation.

Hvordan kunne relationen mellem ledelse og medarbejdere så være i en udviklingsorienteret strategisk organisation?

Vi har fundet inspiration i et udviklingsarbejde på et gymnasium, hvor der blev udtrykt ønsker og forventninger til fremtidig ledelse.

Vi bad medarbejderne om hver især at beskrive deres ideelle gymnasium. Herefter interviewede de hinanden gensidigt om deres vision for den bedste fremtidige gymnasie-arbejdsplads, og i grupper opsamlede de deres ønsker. Det handlede både om arbejdsformer, undervisningsformer, arbejdstider, værdier – og ledelse. Det blev til et billede af krav og ønsker til ledelse, som illustreres i den følgende figur:

Figur 4



I billedet – og i ønskerne aftegner der sig to bevægelser, som spiller sammen i en bølge. En bevægelse der presser indad mod ledelsen med krav om mere ledelse og mere tydelig ledelse: kraftigere markering, professionalitet, tydelighed, konsekvens, gennemskuelighed, mere personalepleje og mere igangsættende ledelse. Og samtidig

en bevægelse der går den modsatte vej. En bevægelse, der ønsker større uddelegering af ansvar, beføjelser og kompetencer fra ledelsen til medarbejdere, teams og faggrupper. Her er medarbejdere, der både vil ha' og vil selv! Som både vil ha' ledelse, og også selv ha' indflydelse.

Umiddelbart kan de to bevægelser opfattes som modstridende, som et paradoks. Men de er vel først og fremmest udtryk for et ønske om at få et dynamisk samspil – i en bølgebevægelse, hvor de to bevægelser er forbundne: for at kunne give medspil, skal der være modspil, for at kunne medlede, skal der være klar ledelse, for at kunne give følgeskab, skal der være tydeligt ejerskab.

Vi ser bølgen som billede på den dynamiske organisation. Bølger der brydes, afsætter spor – i mønstre, der bestandig forandrer sig afhængigt af, hvad det er for sten, – modstande, opgaver, forhindringer og udfordringer, der ligger for. En dynamik, der netop ikke er stillestående – men som betyder med- og modspil, ledelse og medledelse og en nær forbindelse mellem ledelse og kompetenceudvikling.

At iværksætte, støtte og udvikle denne proces – den dynamiske bølge er en stor og væsentlig ledelsesopgave – både i forhold til strategisk ledelse og personaleledelse – og organisatorisk kompetenceudvikling.

Hvis en sådan bevægelse kommer igang går den hånd i hånd med kompetenceudvikling, både i forhold til den dannelsesmæssige opgave, til det pædagogiske og det organisationsmæssige, i forhold til samarbejde og skolens udvikling.

Vi opfordrer ledelsen til at vove at ride på bølgen, vel vidende, at bølgerne undertiden vil gå højt, og skumsprøjtet rammer også utilsigtede mål – men er det ikke bare forfriskende? – der skal jo bevægelse og store bølger til, både for at noget aflejres og noget eroderes bort.

Og endelig er det vel, alt andet lige, mere tilfredsstillende selv at sætte bølger i gang i stedet for at lade sig nøje med dønninger fra andre skibe.

Ledelsesopgaven

En af konklusionerne på vores forskningsprojekt omkring ledelse er at ledelse er, et konstituerende fænomen i enhver organisation. Det

betyder, at ledergruppen er former af kulturen i organisationen, at ledere er ledere af kommunikationen i organisationen og dem, der sætter den professionelle dagsorden. Hvad enten lederne er opmærksomme på det eller ej, repræsenterer de et forbillede, en rollemodel, og bærer notorisk en eksemplaritet ikke bare i det de siger, men i nok så høj grad i det, de gør. Denne eksemplariske funktion får en særlig og afgørende betydning i en dannelsesorganisation. Det ligger bl.a. i fordringen om overensstemmelse mellem de to scener for ledelse.

I forskningsprojektet bliver de interviewede ledere spurgt om, hvad de opfattede som de væsentligste ledelsesopgaver. Svarene er forbavsende sammenfaldende.

Det handler som det første om at skabe rum og rammer, og derefter om at være rollemodel, historiefortæller og visionær strateg. At skabe rum og rammer handler bl.a. om at give medarbejdere mulighed for at handle og bruge deres ressourcer. Det er et punkt som gymnasiet aktuelt giver fine rammer for. Men det er ikke en tilstrækkelig ledelseshandling i forhold til at skabe rum og rammer. Ledelsen skal også sikre, at retningen er klar, og at rum og rammer er strategisk funderet og kan fungere som afsæt for medarbejdernes refleksioner og handlinger. Frirummet til udfoldelse får først et udviklingsperspektiv i forhold til organisationen, når det møder den rammesætning som den udmeldte strategi afgrænser. Og her får den traditionelle gymnasiale ledelseskultur en udfordring. Det handler om markering og tydelighed af strategi og visioner.

I vores forskningsprojekt om ledelse undersøgte vi, via tidsstudier og observationer, hvad ledere typisk beskæftiger sig med i deres dagligdag. Arbejdsdagen er typisk præget af, at kravene er mange, arbejdsbyrden stor, at der er mange afbrydelser og at opgaverne skifter karakter og niveau mange gange i løbet af dagen. Lederne løser typisk opgaverne efterhånden som de dukker op – agerer »reaktivt« i forhold til øjeblikkets behov. Det betyder, at der ikke bliver meget plads til analyse og refleksion, og at de opgaver, som lederne selv påpeger er de vigtigste, f.eks. rammesætning og udvikling, slet ikke er dem, de bruger mest tid på. Strategiske overvejelser prioriteres højt, blot ikke i den tidsmæssige prioritering. Omvendt viser det sig, at lederne bruger megen tid på administrative opgaver, som de slet ikke nævner som væsentlige ledelseshandlinger.

Så der er grundlæggende ikke overensstemmelse mellem det, le-

derne angiver, som de vigtigste ledelsesopgaver, og så de opgaver, de faktisk løser.

Der er flere forklaringer på denne situation. Ofte lader lederen andre prioritere og disponere over sin tid. Det kan give en umiddelbar »handle-tilfredshed« – men levner ikke megen tid til refleksion eller til at være visionær strateg. At løse mange og hurtigt skiftende arbejdsopgaver har også en anden synlighed i forhold til »at reflektere over visioner for den strategiske organisation«. Så det kan være fristende at udsætte rollen som visionær strateg og i stedet holde skidt fra døren som en effektiv administrator.

En anden dimension i spørgsmålet om prioritering af ledelsesopgaver er rektorer og inspektors lederuddannelse. I et af interviewene i vores forskningsprojekt, fortæller en rektor, at han brugte 6 år på at uddanne sig til gymnasielærer, hvorimod han blev rektor på en uges kursus, som han betegnede som et »køreteknisk grundkursus«. Gymnasieledernes situation kan her ligne gymnasielærernes. Deres formelle og høje kvalifikationer ligger på det faglige og deres ledelses- og organisatoriske kompetencer er mere uformelle og tillærte. Men ledelse er for kompleks en sag til at blive overladt til uuddannede. Der er heller ingen tvivl om, at kravene til ledelse og ledere er skærpet de senere år. Ser vi på gymnasiets aktuelle situation, er der to forhold der yderligere skærper kravene til ledelse. Det er det grundlæggende vilkår, at ledelse af en gymnasieskole har den særlige karakter af ledelse af dannelse. Gymnasiet er en virksomhed, hvis produkt er »dannelse«, hvor råvaren er unge mennesker, som der hidtil ikke i nævneværdig grad har været leveringsvanskeligheder i forhold til, og hvor man ikke behøver at bekymre sig om afsætningsmarkedet.

Det gymnasiale produkt, dannelse – er forbundet til demokrati og dialog, både når vi ser på dannelse som produkt og som proces. Værdier er ikke entydige og fastlægges ikke en gang for alle. Det forudsætter dialog og medbestemmelse, medleven og medleden, ejerskab og følgeskab – både i forhold til lærerens ledelse i klasserummet og til rektors personaleledelse. Men det fordrer også, at ledelsen træder i karakter, tør markere asymmetrien og tage magten på sig.

Det andet skærpende krav til gymnasieledelse kommer fra de aktuelle voldsomme forandringer. Måske man skulle tale om forvandling i stedet for forandring.

Gymnasiet er i færd med at forvandle sig fra en faglig institution til en strategisk organisation – og gymnasieledere er i færd med at forvandle sig fra administratorer til Ledere med stort L. Det er et stort kulturskifte. Både for organisationen, for medarbejdere og ledelse. I den proces har medarbejderne brug for megen støtte fra ledelsen. De har brug for anerkendelse, at blive lyttet til, og at deres modstande bliver taget alvorligt. Og de har brug for støtte i form af kompetenceudvikling, i form af med- og modspil – og i form af tydelige rum og rammer. Der kunne f.eks. være tale om understøttede teamdannelser i sammenhæng med etablering af studieretninger. Teams, der får fastlagt råderum og beføjelser inden for strategisk udmeldte rammer, og som samtidig får støtte, sparring, coaching eller hvad behovet måtte være for at udvikle nye pædagogiske og organisatoriske kompetencer. Og dermed også bidrage til skolens udvikling.

Kulturskiftet fra administrator til Leder er et rolleskifte, som kræver stor opmærksomhed. At være visionær strateg kræver afsat uforstyrret tid. Det er vores erfaring, at når ledere sætter tid af til at analysere og reflektere over de situationer, som deres organisationer står overfor, så har de mulighed for at identificere de processer, der kan sikre, at de når det ønskede produkt. Hvis et ledelsesteam har styr på den proces deres organisation skal gennemgå, så har de frihed i forhold til indholdet.

»Ledelse er ingen smal sag« – lyder en af konklusionerne i vores forskningsprojekt. Og at være gymnasieleder er ingen enkel sag. Det er vores erfaring, at også rektorer og inspektorer/uddannelsesledere har brug for støtte til udvikling af ledelseskompetencer. Det kan være i form af supervision, coaching, netværk til inspiration og erfaringsudveksling. Eller det kan være at invitere en »skygge« ind i organisationen, der følger lederen/ledergruppen, og som ved dagens afslutning kan komme med sine undringer og spørgsmål. Eller invitere en »flue på væggen« til ledermøder eller til møder i Pædagogisk Råd. Eller..... Ledere har også brug for hjælp – og for en grundig lederuddannelse. I det overordnede system er ledere også medarbejdere, og systemet har tilsvarende et stort ansvar for at tage vare på sine ledere og medarbejdere.

Så også ledere er undervejs og skal – også som forbillede – bestandig udvikle deres kompetencer. At lede er etymologisk et islandsk ord,

»Leita«. Det har en dobbelt betydning, »at gå foran« og »at søge efter«. I vores sammenhæng indikerer det, at ledere både må tage ledelse på sig og træde i karakter og også være søgende og lærende – en lærende leder – med lærende medarbejdere! Den gode ledelse er ikke givet en gang for alle – den må man bestandig lede efter, og man må gøre det i et dynamisk samspil mellem ledere og medarbejdere.

Artiklen er blevet til i sammenhæng med projekt »Den gode skole«, etableret af Amtsrådsforeningen, Københavns og Frederiksberg Kommuner samt Gymnasieskolernes Lærerforening. Uddannelsesafdelingen er blevet bedt om et bidrag ud fra de erfaringer afdelingen har gjort i forhold til gymnasieområdet og i forhold til ledelses- og organisationsudvikling.

Lone Nordskov Nielsen er udviklingskonsulent i Uddannelsesafdelingen, Århus Amt. Hun arbejder i afdelingens strategisekretariat med analyse og formidlingsopgaver inden for organisation, ledelse og kompetenceudvikling. Hun er cand.phil., tidligere højskolelærer og har bl.a. arbejdet i Fyns Amt og på Danmarks Pædagogiske Universitet.

En del af baggrundsmaterialet for artiklen kan findes på hjemmesiden www.uddannelsesafdelingen.dk