

4

VI SAMLER OG VI SPREDER – om koncentration og fragmentation i gymnasiernes organisering

Lars Frode Frederiksen

Efter gymnasireformen i 2005 og strukturreformen i 2007 er de danske gymnasier blevet selvstændige og konkurrerende enheder. Reformerne lægger op til en intern opstramning, og der sker formelt en koncentration af beslutningskompetence. Det sker både for at sikre 'forvaltningslinjernes' gennemslag og for at styrke skolens mulighed for at optræde som strategisk enhed. Det kan derfor umiddelbart forekomme paradoksalt, at der samtidig med såvel ekstern som intern opstramning kan konstateres ikke kun en stigende differentiering af de forskellige skolars måde at organisere sig på, men også en stigende fragmentation på de enkelte skoler. Med udgangspunkt i nyinstitutionel organisationsteori giver dette kapitel et bud på, hvordan man kan forstå de spændinger og paradokser i skolernes organisation, der synes forstærkede efter reformerne, og hvordan de forsøges håndteret af skolerne. Udviklingen peger i retning af en stadig større mangfoldighed i organiseringen af gymnasiet.

Gennem de senere år er der kommet fokus på styring af de danske uddannelser og uddannelsesinstitutioner. Herunder også gymnasierne. Gennem to reformer i 2005 og 2007, gennem *Lov om åbenhed og gennemsigtighed* fra 2002 og 2005 og kvalitetssikringstiltag med baggrund i denne, har de

enkelte gymnasier på flere områder ændret karakter. Det har således været et væsentligt princip i de senere års uddannelsespolitik at effektivisere gennem tydelige styringslinjer. Et ansvar skal entydigt kunne placeres. Der bliver nedsat bestyrelser på alle skoler, der bliver lavet resultatkontrakter med rektor, rektors centrale rolle og ansvar bliver utallige gange understreget i bekendtgørelserne. Samtidig har man søgt at effektivisere gennem konkurrence: Skolerne skal profilere sig gennem udbud af studieretninger og øvrige tilbud på skolerne, der skal gøre dem attraktive for eleverne – de skal netop fremstå som et alternativ til naboskolen (se også kapitel 8, Raae og Frederiksen, og kap. 9, Hjort og Raae).

Således er scenen sat for en målrational orkestrering af skolernes organisering og ledelse. Den enkelte skole skal fremstå som en effektiv helhed og enhed, hvilket ofte markeres med udsagn i retning af, at lærerne frem for at være 'privatpraktiserende' skal være 'organisationsmedarbejdere'. Det er imidlertid ikke en entydig tendens. Selv samme styredokumenter indeholder samtidig tendenser, der trækker i en anden og nærmest modsat retning. Samtidig med at rektors rolle og opgaver overalt fremhæves, understreges det, at skolerne skal organisere sig i team. Team, der får tildelt væsentlige opgaver i forbindelse med planlægning og afvikling af undervisning i enkelte fag og i høj grad i forhold til samspil mellem fag. Det vil sige, at samtidig med *samling* af ledelse accentueres *spredning* af ledelse – med risiko for fragmentering af den bevægelse mod helhed og enhed, der før syntes så evident.

Tilsvarende er det ikke i dag muligt at identificere én klar og entydig organisationsmodel som svar på reformernes udfordring. Her kan vi konstatere både *konvergens* og *divergens* – tendenser til, at skolerne ganske vist bliver ens på nogle punkter – eller i hvert fald forsøger at håndtere sammenlignelige problemstillinger – men at de også bliver stadig mere forskellige i de måder, hvorpå de i praksis griber denne håndtering an. Implementeringen af reformerne og de nye former for styring implicerer tilsyneladende en række spændinger og paradokser, der må fortolkes lokalt. I det følgende vil jeg redegøre for nogle af disse, og hvordan de på forskellig vis bliver håndteret på skolerne.

Det metodiske udgangspunkt for indsamling og fortolkning af data og informationer består af besøg på en lang række gymnasieskoler i forskellige forskningsprojekter i løbet af de seneste fire-fem år. Selv om de specifikke formål med projekterne har været forskellige, har de givet mig mulighed for at studere disse organisatoriske paradokser på tværs af skoler og over tid. Besøgene har indeholdt interview med lærere, elever og ledere, overværelse af møder og undervisning, suppleret med andre observationer samt informationer i form af nedskrevne planer, principper og organisationsdiagrammer.¹

Omverdenen vil samle og sprede

De nye former for styringstiltag og styringstænkning, der kommer udefra og som virker henholdsvis 'samlende' og 'spredende' på de danske gymnasieskolors organisation, kan ses både nationalt og internationalt. Hvordan tendenserne konkret fremtræder og hvordan uddannelsesreformer konkret formes, kan variere mellem forskellige lande, f.eks. i forhold til standarder og test og økonomiske markedsbetingelser (Apple 2004).

For det første foregår der i disse år for de fleste offentlige institutioner en *centralisering* af ledelsen. For en stor del har denne udvikling sin baggrund i mange af principperne fra New Public Management og kontraktstyring. Se kapitel 2, Andersen, og kapitel 3, Hjort. Principal-agent-relationerne skal være så tydelige som muligt, så der kan placeres et ansvar, og de bevilgende myndigheder kan få et tydeligt overblik over, hvad de kan forvente af ydelser fra de forskellige institutioner (Hood 1991; Ferris 1992). For mange institutioner, herunder især universiteterne, men også for gymnasi-

1. Empirien er fortrinsvist indsamlet gennem forskningsprojekterne: 1. 'Nye lærerroller efter 2005-reformen', 2005-2009, støttet af Undervisningsministeriet og Gymnasieskolernes Lærerforening, afrapporteret gennem: Zeuner m.fl. 2006, Zeuner m.fl. 2007, Zeuner m.fl. 2008, Zeuner m.fl. (2010a), Zeuner m.fl. 2010b. 2. Frederiksen, L.F. og Raae, P.H.: Vidensdeling i gymnasierne, 2010-2011, støttet af Undervisningsministeriet, under afrapportering, bl.a. med artikel i denne antologi.

erne, ses en enstregen ledelsesstruktur med større beføjelser til rektor eller de tilsvarende ledere. Som et eksempel kan nævnes, at rektors – eller den tilsvarende ledelsespersons – rolle og ansvar bliver fremhævet over hundrede gange i bekendtgørelsen (stx-bekendtgørelsen 2010).

For det andet er et af de andre principper i New Public Management som nævnt, at offentlige institutioner antages at blive mere *brugerorienterede* og mere effektive, hvis de udsættes for en vis form for konkurrence. Taxameterfinansieringen er et tydeligt resultat af denne tendens. Det betyder, at skolernes udvikling bliver præget af konkurrenceincitamenter og strategiopfattelser. Skolerne profilerer sig i forhold til hinanden, der skal udvikles fælles værdier, kultur og strategi. Det bliver i højere grad ‘os mod dem’. Dette element er for gymnasieskolerne kernen i strukturreformen fra 2007.

For det tredje, mens der sker en hierarkisering af ledelsesstrukturerne, kan der samtidig ses en bevægelse mod en større spredning af ledelse. Denne udvikling, der derfor strider noget mod den ovennævnte, stammer heller ikke fra NPM, men i højere grad fra ledelsesteorier, fra teorier om Human Resource Management og motivation, ledelse af vidensmedarbejdere mv. (Frederiksen 2004; Ejler m.fl. 2011). Og ikke mindst fra konsulentbranchens formidling af disse teorier, der dog langt fra er entydige. Hall (2011) fremhæver, at *distribueret* ledelse er blevet en diskurs, der præger både skoleudviklingen og politikken omkring skoleudvikling. Som et eksempel kan nævnes det britiske National College for School Leadership, der undersøgte, hvordan ledelsen er blevet distribueret i engelske skoler (Bennett m.fl. 2003). En tilsvarende udvikling ses på de danske gymnasieskoler som udviklingen af ledelse på mange niveauer. Der er stort set på alle skoler oprettet en eller anden form for ledelsesteam forankret omkring rektor sammen med det øverste lag af mellemledere. Den teamstruktur, der med gymnasireformen fra 2005 blev obligatorisk, medfører ligeledes en form for formel spredning af beslutnings- og ledelseskompetencerne med forskellige former for bemyndigelse af teamledelse. Se i øvrigt kapitel 5, Albrechtsen.

Endelig, *for det fjerde*, peger mange påvirkninger af den organisatoriske udvikling i en helt anden retning end koncentration og standardisering,

nemlig i retning af, at skolerne internt bliver mere opdelte end hidtil. Det hidtidige betydningsfulde og centrale organ, Pædagogisk Råd, har fået en mere perifer status. Til gengæld er en teambaseret struktur som nævnt obligatorisk, og der findes en stor variationsrigdom i de faktiske strukturer. Nogle, især større skoler, organiserer sig om grupper af beslægtede studieretninger. Flere af begrundelserne for denne udvikling er beslægtede med de ovennævnte begrundelser for spredning af ledelse. Megen organisationsteori og teorier om ledelse af vidensorganisationer fremmer tankerne om at bevæge sig væk fra en bureaukratisk struktur mod en mere organisk og adhocratisk i mintzbergsk forstand (Mintzberg 1983). Tilmed gælder det for de to seneste reformer, at en ændret organisationsopfattelse også ses som en del af selve forandringsprocessen, idet det politiske og administrative system – for at styrke en ‘stærkere’ ledelse – forsøger at gøre op med den såkaldte demokratiske styreform. Så også her er der kræfter, der trækker i retning af, at den skole, der skulle fungere som en helhed, kan ende med at blive en stadig mere fragmenteret organisation, hvor de enkelte grupper og team ikke ved, hvad de andre laver.

Alt i alt kan vi tale om, at der i og omkring gymnasiet i dag er repræsenteret et miks af hovedstrømningerne inden for styringstænkning og styringstiltag, hvoraf de to trækker i den ‘samlende’ retning, mens de andre to trækker i den ‘spredende’. Gymnasiernes mange interessenter vil altid kunne henvise til en eller flere af disse strømninger i deres forventninger og krav til gymnasiet.

I det følgende fokuseres på tre forskellige organisatoriske områder, hvor det er tydeligt, at krav og forventninger er dobbeltydelige og trækker i forskellige retninger, og hvor skolerne på hver deres vis forsøger at manøvrere på bedste vis. Tager vi et øjeblik udgangspunkt i gængse principper, der følger den ‘organisationsgørelse’, som de nævnte strømninger indebærer, skal skolerne med hensyn til *struktur* ideelt set opstille hensigtsmæssige rammer for opgavernes udførelse via deres organisationsplaner og praksis, herunder beskrive relevante beslutningsprocedurer og ansvarsfordelinger. Med hensyn til den eksterne kommunikation skal de, når de skal formidle deres profil og strategi, fremstå som samlede enheder. Og endelig er der

den interne kommunikation og de interne relationer, hvor skolerne skal sikre sig, at de er i stand til at agere samlet bl.a. i forbindelse med arbejdsfordeling, koordinering og prioritering. Men så enkelt er det ikke, når det kommer til praksis.

Strukturen – centralisering og uddelegering

I forhold til de strukturelle løsninger kan paradokset mellem centralisering og decentralisering ses allerede i styredokumenterne, som f.eks. bekendtgørelsen. I denne er det beskrevet, at der på samme tid placeres flere opgaver og større ansvar hos rektor og uddelegeres væsentlige opgaver til obligatoriske team. Dvs. centralisering og decentralisering på samme tid. Den gordiske knude, der skal løses, gælder graden og formaliseringen af uddelegering til team og til teamledere. Rektor skal stramme og løsne på samme tid. Det samme vil være tilfældet for en stadig større del af lærerstaben: Dem, der formelt eller uformelt bliver ledere.

En håndtering, der vil kunne beskrives som bureaukratisk, er karakteriseret ved klare beføjelser og ansvarsfordeling. Andre former for håndtering er kendetegnet ved, at ledelsesrollerne er til forhandling, og der vil i mange tilfælde skulle træffes beslutninger af – temporære – mellemledere, der ikke er formelle ledere. Det vil i praksis være endog meget vanskeligt at fordele skolerne efter valgt strukturmodel, men langt de fleste skoler indeholder elementer af begge dele og sandsynligvis er de i stand til – bevidst eller ubevidst – at forskyde vægten fra den ene model til den anden.

På nogle skoler opfattes og praktiseres team som et væsentligt element i den vertikale kommunikation oppefra og ned. Der er temmelig faste koblinger mellem ledelsen og det enkelte team, f.eks. gennem ledelsesrepræsentation i team og gennem formelle tilbagemeldingssystemer. På andre skoler udvikles der – bevidst eller ubevidst – løsere koblinger mellem den formelle ledelse og de enkelte team. Der er sådanne steder mere uformelle tilbagemeldingssystemer og daglige frirum for teamet og for teamlederen. Imidlertid er demarkationslinjen vanskelig at trække, og mange problemstillinger har været vanskelige at forudse. En forudsætning for at kunne

praktisere en måske mere flydende struktur er, at lærerne enten permanent eller i bestemte tidsrum påtager sig en lederrolle. Og her har vi en situation, der opleves paradoksal, nemlig at skulle lede nogle af sine kolleger, der bliver ledet af andre – se også kapitel 5, Albrechtsen. Disse tilfælde kan f.eks. vedrøre problemstillinger af faglig eller tværfaglig art versus problemstillinger af personalemæssig karakter, f.eks. fordeling af timer. Afhængig af problemstillingens art kan lederrollerne flyttes tættere på eller længere fra den formelle ledelse.

Tætheden af koblingen mellem ledelse og team er derfor temmelig vanskelig at bestemme gennem observation på mange skoler. På den ene side er der så mange forskellige opgaver i det enkelte team, at der vil kunne findes både meget faste koblinger og meget løse, ja næsten dekkoblede relationer (Orton & Weick 1990). På den anden side kan der være forskellige opfattelser af koblingens fasthed, alt efter om den betragtes fra leder- eller fra teamside. Der kan være forskellige former for uddelegering og også forskellige opfattelser af den faktiske uddelegering. Det strukturelle billede er derfor langt fra entydigt, heller ikke på den enkelte skole.

Ekstern kommunikation – strategi eller skueværdi?

Et andet område, hvor det er blevet nødvendigt for skolerne at markere sig som en samlet enhed, er den eksterne kommunikation. Med reformerne og specielt strukturreformen er gymnasieskolerne for alvor blevet selvstændige organisationer. Og både af universitetsforskere og konsulenter har skolerne efter reformerne fået læst og påskrevet, at de skal tænke og handle mere som sådanne. Men det er langt fra entydigt, hvad det vil sige at lave eller have en strategi. Det samlede billede fra de forskellige skoler illustrerer også en pæn alsidighed.

Strategi er et fænomen, der kan være endog ganske vanskelig direkte at observere. Men der findes en del nedskrevet materiale. Den overvejende del af skolerne har en formuleret strategi, der er offentliggjort på bl.a. skolens hjemmeside. Disse dokumenter kan variere i forhold til inddragelse af værdigrundlag, vision, mission, mål, delmål og indsatsområder. Ligeledes

har der på skolerne været mere eller mindre omfattende strategiprocesser, ofte initieret af bestyrelsen. Det har været et emne, man har taget alvorligt, og der skulle markeres en forskel fra den hidtidige situation på skolen til den nuværende – og fremtidige.

Imidlertid forekommer det, at det strategiske indhold og de strategiske tanker ikke er bredt bundfældet på skolerne. Indtrykket er, at mange ikke kender så meget til strategien og de strategiske mål, eller også at man ikke finder, at strategien adskiller sig væsentligt fra andre skolers strategi – og profilerne derfor ikke bliver trukket op i forhold til hinanden. Den del af den eksterne kommunikation, der skulle virke samlende for skolen, har ikke nødvendigvis internt denne samlende effekt. Man kunne hævde, at strategierne i mange tilfælde kun har signalværdi – ‘vi er også med på beatet’ – eller i værste fald kun repræsenterer skueværdier (Røvik 1998).

Intern kommunikation – vidensdeling eller delt viden

Som følge af, at skolerne skal profilere sig, må de også forandre sig. De skulle gerne udvikle sig i forhold til de ovennævnte strategiske satsninger. Men for at udvikle sig må skolerne ofte slække på et alt for fælles fodslag. De skal altså på samme tid skabe et fælles fodslag og slække på et fælles fodslag. Det vedrører hele den interne kommunikation – både den formelle og den uformelle – og såvel den horisontale som den vertikale kommunikation og koordinering. Det skal sikres, at alle aktørerne på skolerne har den tilstrækkelige mængde af information og viden til at kunne udføre deres funktion og opgaver. Det kan være viden om beslutninger, viden om nye ideer og løsninger mv.

På den vertikale led i organisationen gælder det vedligeholdelse og udvikling af de tidligere beslutnings- og rådgivningssystemer. Pædagogisk Råd har som nævnt mistet sin hidtidige status, men på nogle skoler søges dette forum vedligeholdt, fordi man tilstræber at bibeholde denne form for fælles koordinering. På andre skoler er dette bevidst fravalgt, og i stedet nedsættes der grupper og udvalg ad hoc til koordinering og rådgivning.

Ofte efter personlig udpegning fra ledelsen. I sig selv er den formelle teamstruktur et andet element, der peger i samme retning, med de mange variationer, der er på skolerne.

Fra starten af gymnasireformen var der intentioner om, at en væsentlig del af skolernes pædagogiske udvikling samt lærernes egen udvikling og refleksion skal foregå i team frem for som hidtil enten fælles for hele skolen eller i faggrupperne. Gennem de eksterne konsulenter og mange af de skriftlige vejledninger, der igangsatte teamstrukturen, har der været forhåbninger om, at lærernes egen læring og skolens 'formelle' pædagogiske udvikling foregik i 'det lærende team'. Det har dog hovedsageligt vist sig, at de vigtigste fora for pædagogisk udvikling og lærerudvikling ikke har været team, men i væsentlig grad i stedet andre mere fælles fora, i aktiviteter organiseret på samme måde som inden reformen. Mange ideer og erfaringer har ganske vist kunnet *indfanges* bredt i organisationen, f.eks. i de nævnte team, men *opsamlingen* og *udnyttelsen* af dem er foregået, som traditionen byder.

På nogle skoler har man siden hen søgt at etablere emnebaserede teamstrukturer, hvor grupper af lærere kan erfaringsudveksle og udvikle viden og praksis om netop det emne, der er på dagsordenen i dette team. I disse tilfælde kan der udvikles viden, som ikke nødvendigvis er kendt blandt de lærere, der ikke er med i de pågældende team, og det vil ofte være en viden, der er vanskelig at sprede. En fælles bestand af viden vil ikke være til stede på hele skolen, som det angiveligt var tilfældet inden de omtalte reformer.

Umiddelbart forekommer det, at i en proces, hvor skolerne skal fremstå som en enhed og hvor de skal udvikle en særegen profil, fremmer de interne relationer og den interne kommunikation ikke denne helhed. I andre sammenhænge, hvor intentionerne har været at sprede noget viden og noget af udviklingen, har det faktisk vist sig at være vanskeligt og processerne træge (se kapitel 8, Raae og Frederiksen). Vidensdeling betyder således ikke nødvendigvis deling af viden i hele organisationen, men også at viden (op-)deles, så den kun kommer til bestemte gruppers kendskab.

Hvorfor virker reformerne ikke efter hensigten?

Vores undersøgelser af gymnasiernes organisatoriske praksis efter reformerne viser, at intentionerne om at samle og koncentrere skolernes indsats ikke nødvendigvis realiseres. Eller rettere: Samling og koncentration er én tendens i organisationsudviklingen, spredning og differentiering en anden. Hvordan kan vi forklare det? Hvis vi tager et teoretisk udgangspunkt i den nyinstitutionelle organisationsteori, får vi et begrebsapparat, der kan forklare, hvordan forskellige dele af samme organisation kan udvikle sig på forskellige måder i forskellige tempi (Orton & Weick 1990; Scott 2008; DiMaggio & Powell 1983).

Denne teoretiske tilgang står i modsætning til en mere traditionel rationel tilgang, hvor det antages, at skolens leder ud fra en vurdering af fordele og ulemper kan fastlægge den optimale struktur. Denne rationelle tilgang vil støde på umiddelbare vanskeligheder, da der i praksis ikke vil være fuld information om de forskellige handlemuligheder, og fordi ikke mindst disses potentielle konsekvenser vil være vanskelige at forudsige. Derfor vil man ifølge den nyinstitutionelle tilgang ikke kunne regne med instrumentelt at kunne designe den struktur, der bedst kan løse organisationens opgaver. Den første barriere er, at der for de fleste organisationer findes konkurrerende mål med flertydige succeskriterier (Scott 2003; Scott 2008). Der vil ved siden af den formelle struktur være en mængde uformelle mønstre og forbindelser mellem dele af og aktører i organisationen, som orienterer sig mod og tilpasser sig forskellige mål og forventninger. Kernen i denne forståelse er, at de udefra kommende krav og impulser i det omfang, de ikke er entydige, bliver fortolket og oversat i forhold til de mønstre, forestillinger og rutiner, der gennem tiden har udviklet sig og tages for givne. De uformelle mønstre vil derfor med tiden opnå en form for rationel status – de får så at sige karakter af myter, der fremstår som sande retningslinjer for livet i organisationen. De forskellige dele og aktiviteter i organisationen vil derfor hænge sammen på forskellig vis, nogle meget tæt, andre mere løst, og mønstret vil langtfra være konstant endsige rationelt funderet.

Oplever man derfor den tilsyneladende paradoksale situation, at der ikke udvikles en ny 'korrekt' og alment accepteret organisationsmodel, så er forklaringen de gennem tiden institutionaliserede mønstre – dvs. at den uformelle tænken og handlen gennem årene er fundet legitim og gyldig internt i organisationen og blandt organisationens omgivelser. Institutionaliseringer foregår nemlig ikke kun på baggrund af regulative principper, som lovgivning, kontrakter mv. De normative principper, den form for adfærd, der tillægges værdi i organisationen, og de kognitive principper, aktørernes grundlæggende antagelser og verdensbillede, spiller en lige så væsentlig rolle for institutionaliseringsprocessen og de mulige institutionelle forandringer (Czarniawska 2005).

Mange faktorer påvirker institutionaliseringsprocessen og kan føre til, at organisationer *konvergerer* eller *divergerer* i måden, hvorpå de håndterer de organisatoriske udfordringer. DiMaggio & Powell (1983) peger i deres analyse af organisationers udvikling på, at den institutionelle tilknytning til omverdenen ofte vil betyde, at organisationers struktur har en tendens til at tilnærme sig hinanden og måske ligefrem få en uanfægtelig status. Det gælder også, selv om der ingen specifikke udefrakommende krav er til hverken strukturer eller tilgange til opgaveløsningen. Teamtankegangen kan i dette lys ses som en sådan rationaliseret myte for succesfuld organisering, som i det danske skolesystem så efterfølgende endog har fået regulativ, dvs. lovmæssig status.

Ud fra denne forståelsesramme kan vi komme nærmere på en forståelse af mange af de handlinger, der ved første øjekast ser paradoksale ud. De vil stadig være paradoksale, men rationalet vil netop være, at den paradoksale karakter gør det muligt at håndtere flertydige og modsætningsfulde krav og forventninger.

Der strammes og løsnes

En manglende entydig organisatorisk løsning kan således have sin gode begrundelse i, at organisationen skal kunne løse forskellige opgaver på samme tid. Når man lægger sig fast på en bestemt struktur for at løse bestemte

opgaver, kan man risikere at skabe nye problemer, der skal løses. Samtidig afhænger mulighederne for at løse nye problemer af de organisatoriske rammer, som aktørerne har været vant til. Hvis reglerne ikke foreskriver nogen entydig struktur, vil organisationens aktører 'falde tilbage' til de kulturelt-kognitive mønstre, de har været vant til, og her søge efter en løsning, der giver mening inden for disse. Løsningen skal kunne koble til de rutinerede tanke- og handlemønstre, dannet gennem tiden. Det er derfor vanskeligt at udregne den bedste og mest effektive organisationsform, selv om man kan finde en, der på papiret ser optimal ud.

I gymnasielandskabet i Danmark i dag er der ikke nogen velafprøvet organisationsstruktur, der har vist sig velfungerende og som man kan tilnærme sig for at sikre sig mod for mange fejl og for at reducere usikkerheden – og da slet ikke en struktur, der skal honorere de nye vilkår.

Dertil kommer, at varetagelsen af nye ledelsesopgaver – som det beskrives i kapitel 5, Albrechtsen – kan virke grænseoverskridende for mange lærere. Man skal kunne skifte fra at være lærer til at være leder, hvis de mange temporære og mere uformelle ledelsesopgaver skal håndteres. Det er givetvis en grund til, at de strukturelle koblinger mellem ledere og mellemledere konstant skifter mellem at løsnes og strammes – og det er begge parter, der både strammer og løsner, men ikke altid synkront. Strukturen skal både kunne rumme de nye krav og opgaver og koble til hidtidige mønstre. Skiftet i tætheden af koblingerne muliggør, at man faktisk kan have flere strukturer i samme struktur.

Der mimes og hykles

I vores undersøgelser så vi, at skolerne ofte forsøgte en *entydig* kommunikation af strategi udadtil, men at det ikke altid forekom specielt samlende indadtil. Hvorfor har man valgt den 'strategi' for strategiudvikling? Der kan være forskellige holdninger og grader af kendskab til strategien indadtil, men udadtil har det været oplevet som nødvendigt at signalere handlekraft og kapabilitet til at møde de nye krav. Her kan vi tale om en vis grad af 'mimetisk isomorfisme' (DiMaggio & Powell 1983). 'Udviklin-

gen' fordrer, at gymnasierne tænker strategisk og kan formulere en strategi. De kan ikke stille sig udenfor. I forhold til at positionere sig på et marked har den vedtagne strategi måske ikke så stor betydning. Men det sætter en proces i gang, og den eksterne kommunikation kan – ideelt set – fungere som input til den interne proces.

Skolerne har med andre ord ikke noget valg – man kan ikke udadtil sige, at vi ikke har nogen strategi, men den vil komme og bliver offentliggjort om nogle år, når den har bundfældet sig i organisationen. Problemerne skal imidlertid løses i en bestemt rækkefølge og i forskellige tempi på forskellige dele af skolen, som kan tilgodese legitimitet hos forskellige grupper. Lærerne, der skal varetage næste dags undervisning og levere kompetencerne til den strategiske udvikling, bestyrelsen, der vil sikre et strategisk fokus i udviklingen, og den 'markedsorienterede' omverden i form af potentielle elever (og deres forældre), der skal blive tiltrukket af skolens profil.

Man kan sige, at her ikke blot er tale om løse koblinger mellem intentioner og handlinger, men at det i mange tilfælde er sådan, at man på skolerne siger ét, mens man gør noget andet. Det kaldes hykleri og opfattes oftest negativt. Brunsson relaterer fænomenet til organisationsteori og vender det nærmest til noget positivt (Brunsson 1989). Den hykleriske adfærd er en måde, hvorpå skolerne kan håndtere de mange forskellige og forskelligrettede krav og forventninger, de konfronteres med internt og eksternt. Der udvikles f.eks. strategier, der øjensynligt skal fungere samlende, mens praksis forekommer spredende.

De eksterne rammekrav fordrer strategisk tænkning og adfærd. Samtidig fordrer gængse råd om strategisk udvikling og planlægning, at man følger en grundig proces, så strategien er forankret i hele organisationen (Johnson m.fl. 2008). I processen er skolerne for en stor del presset af en bestemt trækrækkefølge, men i modsætning til i et parti skak kan der tilsyneladende være fordele knyttet til at vælge en umiddelbar forkert trækrækkefølge. I hvert fald viser det sig, at på tværs af mange konkrete variationer er det generelle billede, at strategierne indadtil ikke er så kendte og langtfra altid er opstået på baggrund af omfattende interne processer. Uagtet formelle arrangementer til fremme af den strategiske proces er strategi sjældent

noget, der kommer nedefra og omvendt: Strategier har vanskeligt ved umiddelbart at 'sive ned' i organisationen. Kendskabet til strategi er – også i skolesammenhæng – påvirket af, at hverdagen er vigtigere.

Styret og ustyrlig viden

Til at illustrere det paradoksale forhold mellem samling og spredning i skolernes interne kommunikation kan vi bruge eksemplet med at fremme deling af viden på skolerne. Grundlæggende er der to former, der deles og udveksles, *konsoliderende* og *innovativ viden* (Ellström 2004). Den konsoliderende viden kan udveksles og forblive kendt – den har som følge af dens repetitive karakter i højere grad mulighed for at blive kendt af alle. Denne viden kan samles og 'gøres fælles' og blive central for den interne integration. Den kan f.eks. lagres på skolens intranet og gøres anvendelig, hvis folk blot udviser ansvarlig adfærd i forhold til at levere og opsøge viden, eller den udbredes ved kendte og anerkendte rutiner. Den innovative viden bliver udviklet spredt på skolerne og vil ikke nødvendigvis være kendt af alle (den er netop ny, er derfor mere kendt af dem, der er med til at udvikle den, og indgår pr. definition ikke i organisationens rutiner). Så mens noget viden kan lagres, gælder det for anden viden, at den ikke kan. Og det gælder for noget viden, at den passer ind i, ja består i de hidtidige vaner og rutiner. Der hvor man så at sige har haft viden om området i forvejen (se også kapitel 8, Raae og Frederiksen).

Afhængig af emne og af type af viden vil udviklingen nogle gange foregå spredt og andre gange mere centralt – ofte uafhængig af intentionerne. Jo mere innovativ viden, jo mere spredt vil det ofte foregå. Man kan sondre mellem den formelle vidensdeling og den uformelle. Den formelle, forstået som viden, man på skolen er opmærksom på mangler, vil kunne styres og forblive central, f.eks. gennem fælles dokumenter eller fælles pædagogiske dage. Den uformelle kan opstå mere spontant forskellige steder i organisationen uden at blive spredt eller delt. Man ved ikke, hvem der ved hvad. Det er sværere at styre, og udviklingen foregår decentralt og 'spredt' skolen.

Den spredte kommunikation og vidensdeling foregår ikke nødvendigvis i team – i de mange forskellige varianter, de findes i – men foregår i lige så høj grad på tværs af strukturen gennem de sociale relationer, der gennem tiden udvikler sig på alle skoler. Den personlige dimension og de sociale relationer har stor betydning.

På den ene side har den manglende spredning af læring og udvikling til team medført, at der af mange lærere bliver udtrykt en skuffelse over, at team har udviklet sig til en enhed for administration frem for en enhed for pædagogisk udvikling og læring. Det er ikke noget bevidst valg, men er fremkommet som resultat af de daglige prioriteringer af arbejdet i team og de hidtidige erfaringer og rutiner i forhold til læring og pædagogisk udvikling. Og på den anden side bliver det udtrykt, at man savner det fælles læreroffentlige rum. Teamorganiseringen kan have bevirket, at der er blevet mindre fællesskabsfølelse – en ‘asocialisering’ – af lærergruppen. Og det fremhæves, at da lærerjobbet i forvejen er ret individuelt, sker der noget med kulturen, når man skærer i de fælles møder og andre aktiviteter.

Mangfoldige muligheder

De forskellige styringsmæssige strømninger i tiden kommer i mødet med skolerne til udtryk som forskelligartede krav og forventninger. Ud fra en nyinstitutionel forståelse af skolerne som organisationer, der ikke foretager rationelle ændringer og tilpasninger, men som i højere grad oversætter de eksterne strømninger, bliver det muligt netop at forklare *paradoksal organisationsudvikling* som en konsekvens af, at det ikke blot er én tendens, men flere tendenser, der søges imødekommet på samme tid.

Udviklingen efter de seneste omfattende reformer af gymnasieskolerne har vist en stor variationsrigdom i de organisatoriske fortolkninger og løsninger. Dette burde egentlig ikke vække undren, når nu skolerne i højere grad er blevet mere selvstændige. Men samtidig er skolerne i en anden forstand netop ikke blevet mere selvstændige. De er ifølge bekendtgørelserne blevet pålagt at samle megen beføjelse til rektor og foretage omfattende uddelegering til team. Men de strukturelle løsninger er forskellige og

til stadighed til forhandling og fortolkning. Ligesom de på skolerne skal udvikle strategier og tænke strategisk, så de har en rettesnor for udviklingen, og så omverdenen kan skelne den ene skole fra den anden.

Udgangspunktet for organisationsændringerne har været en gymnasieskole, hvor organisatoriske spørgsmål ikke har vægtet så tungt. Der har eksisteret en række mere eller mindre institutionaliserede forestillinger om, hvad det vil sige at være et gymnasium. Mange forhold har været taget for givne. Reformernes, der fordrer organisatoriske forandringer, peger som vist i flere retninger, hvilket giver anledning til flertydige fortolkninger og rum for institutionel forståelse af implementeringen. Med hensyn til regler og lovgivning er der stort rum for fortolkning. Normativt, dvs. hvad man bør gøre og hvad andre forventer, trækkes tilsvarende i flere retninger, da der er mange interessenter og forskelligrettede krav og forventninger. Alt sammen virker imidlertid ind på en baggrund, hvor forståelsesmønstre har etableret sig, og rutiner er blevet den naturlige måde at gøre tingene på. Ved ændringer bliver disse stabile elementer udfordret, og det giver anledning til, at forskellige opfattelser på skolerne afdækkes. Ting, der ikke har været tænkt over før, kommer pludselig op til overfladen. Internt på skolerne kan der blive trukket i forskellige retninger, og forskellige skoler kan udvikle sig på forskellig vis.

Som svar på de ændrede eksterne krav og forventninger har skolerne ændret sig væsentligt på flere områder. Men det er vanskeligt at ændre sig på mange dimensioner på samme tid for at stille alle tilfreds. Derfor vil mange elementer i de strukturelle løsninger, både i forhold til at kunne modtage en samlende kommunikeret strategi og i forhold til at praktisere den interne kommunikation, tage udgangspunkt i ikke kun de hidtidige rutiner, men også i den nærmeste konkrete fremtid med de opgaver, der skal løses her. Praksis på skolerne er en måde at håndtere den organisatoriske usikkerhed på. Det er vanskeligt at 'samle' og være en fælles enhed, hvis det ikke er meningsfuldt i relation til den nærmeste udvikling, og det er vanskeligt at 'sprede' de opgaver, der hidtil har været løst fælles, hvis den hidtidige praksis synes at tilsige andet.

Samlet giver dette udgangspunkt grobund for en udvikling, hvor skolerne netop ikke kommer til at ligne hinanden. Der har ikke været noget

entydigt eksternt krav, og der har ikke været forbilleder, der har fungeret som 'lokomotiver' for resten. Man kan ikke se, hvad der er den bedste skole. På andre områder – f.eks. de eksternt orienterede områder, som det at have en strategi – retter skolerne sig imidlertid efter hinanden. Denne forskelligartede udvikling skyldes, at mange af de organisatoriske emner er så tilpas nye, at der ikke har udviklet sig etablerede værdier på tværs af gymnasieskolerne. Der har hidtil ikke været et centralt samlingspunkt i professionelle normer, hverken blandt lærere eller ledere, så der er foreløbig grobund for mange løsninger. Højest sandsynlig vil der i en rum tid fremover blive tale om mange forskellige lokale oversættelser ind i allerede institutionaliserede mønstre. Bestemte løsninger 'passer' bedre til nogle skoler end til andre. Dermed kan de på forskellig vis hver især være i stand til 'samle' og til at 'sprede' på samme tid.

Litteratur

- Apple, Michael W. (2004): 'Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform'. *Educational Policy*, 18(1): 12-44.
- Bennett, Nigel; Wise, Christine; Woods, Philip A. & Harvey, Janet A. (2003): *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Brunsson, Nils (1989): *The organization of hypocrisy, talk, decisions and actions in organizations*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Czarniawska, Barbara (2005): *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- DiMaggio, Paul J. & Powell, Walter W. (1983): 'The Iron Cage Revisited – Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields'. *American Sociological Review*, 48(2): 116-145.
- Ejler, Nicolaj; Poulfelt, Flemming & Czarniawska, Fiona (2011): *Managing the knowledge-intensive firm*. London: Routledge.
- Ellström, Per-Erik (2004): 'Reproduktivt og utviklings-inriktat lärande i arbetslivet'. I: Ellström, Per-Erik & Hultman, Glenn: *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur: 17-40.

- Ferris, James M. (1992): 'School-Based Decision Making: A Principal-Agent Perspective'. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4): 333-346.
- Frederiksen, Lars Frode (2004): *Industriel forskningsledelse – på sporet af mønstre og samarbejde i danske forskningsintensive virksomheder*; ph.d.-afhandling, CBS, København: Samfundslitteratur.
- Hall, David (2011:): *Leadership discourses and the framing and regulation of teacher identities*. Præsentation ved ECER-konference, Berlin 2011.
- Hood, Christopher (1991): 'A public management for all seasons?' *Public administration*, 69(1): 3-19.
- Johnson, Gerry; Scholes, Kevan & Whittington, Richard (2008): *Exploring corporate strategy*. Harlow: Financial Times Prentice Hall, 8. ed.
- Mintzberg, Henry (1983): *Structure in fives. Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Pearson.
- Orton, J. Douglas & Weick, Karl E. (1990): 'Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization.' *Academy of Management Review*, 15(2): 203-223.
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisationstænkningen ved tusenårsktet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Scott, W. Richard (2003): *Organizations, Rational, natural and open systems*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall. 5. ed.
- Scott, W. Richard (2008): *Institutions and organizations: Ideas and interests*. London: SAGE, 3. ed.
- Zeuner, Lilli; Beck, Steen; Frederiksen, Lars Frode & Paulsen, Michael (2006): 'Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner. Første delrapport fra forskningsprojekt 'Nye lærerroller efter 2005-reformen'. *Gymnasiepædagogik* 56. Odense: IFPR.
- Zeuner, Lilli; Beck, Steen; Frederiksen, Lars Frode & Paulsen, Michael. (2007): 'Lærerroller i praksis. Anden delrapport fra forskningsprojektet 'Nye lærerroller efter 2005-reformen'. *Gymnasiepædagogik* 64. Odense: IFPR.
- Zeuner, Lilli; Beck, Steen, Frederiksen, Lars Frode & Paulsen, Michael (2008): 'Lærerroller – stabilitet eller forandring. Tredje delrapport fra forskningsprojektet 'Nye lærerroller efter 2005-reformen'. *Gymnasiepædagogik* 68. Odense: IFPR.
- Zeuner, Lilli; Beck, Steen; Frederiksen, Lars Frode; Paulsen, Michael & Sørensen, Erik Kruse (2010a): 'Ret og gyldighed i gymnasiet. Fjerde delrapport fra forskningsprojektet 'Nye lærerroller efter 2005-reformen'. *Gymnasiepædagogik* 76. Odense: IFPR.

Zeuner, Lilli; Beck, Steen; Frederiksen, Lars Frode; Paulsen, Michael & Sørensen, Erik Kruse (2010b): 'Sporskifte i gymnasiet. Reform og handlemuligheder.' *Gymnasiepædagogik* 78. Odense: IFPR.

Offentlige dokumenter

Stx-bekendtgørelsen (2010): Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen. BEK nr. 692 af 23/06/2010.