

# Forankring af nye ledelses- og organiseringssprincipper i gymnasiet og VUC

Af Dorthe Pedersen og Marie L. Ryberg,  
CBS, 2013

# Indhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMÉ</b> .....  | <b>3</b>  |
| RESUMÉ AF RAPPORTENS CASES.....                                      | 4         |
| <b>INDLEDNING</b> .....  | <b>7</b>  |
| <b>BAGGRUND: HVORI BESTÅR DE NYE LEDELSESUDFORDRINGER?</b> .....     | <b>9</b>  |
| <b>UDVIKLINGEN AF NYE LEDELSESFORMER</b> .....                       | <b>16</b> |
| CASE 1: PROCEDURER FOR FORANDRINGSLEDELSE.....                       | 18        |
| CASE 2: STUDIERETNINGSUDVIKLING GENNEM ARKITEKTUR OG FAGGRUPPER..... | 22        |
| CASE 3: LEDELSE SOM INTERAKTIONSFORSKNING .....                      | 25        |
| KONKLUSION .....   | 29        |
| <b>UDVIKLINGEN AF MEDEJERSKAB OG SELVLEDELSE</b> .....               | <b>31</b> |
| CASE 1: NYE STRUKTURER FOR MERE MEDLEDELSE .....                     | 34        |
| CASE 2: PLURALE LEDELSESTILTAG FOR STØRRE SAMMENHÆNGSKRAFT .....     | 38        |
| CASE 3: FÆLLES STRATEGIARBEJDE MOD EN PROJEKTORGANISATION.....       | 40        |
| KONKLUSION .....   | 42        |
| <b>LEDELSE AF ELEVER/KURSISTER</b> .....                             | <b>45</b> |
| CASE 1: UDVIKLINGEN AF STÆRKE LÆRERSAMARBEJDER OM FASTHOLDELSE.....  | 46        |
| CASE 2: NYE RUM FOR LÆRING GENNEM NY ARKITEKTUR.....                 | 49        |
| CASE 3: TÆT PÅ DEN ENKELTE ELEV.....                                 | 55        |
| KONKLUSION .....   | 59        |
| <b>SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVER</b> .....                           | <b>60</b> |
| <b>LITTERATUR</b> .....  | <b>66</b> |

## Resumé

Denne rapport undersøger forandrings- og forankringsproblematikker i forhold til ledelse og organisering i gymnasiet og VUC. Rapporten er resultatet af et samarbejde mellem Ministeriet for Børn og Undervisning, lektor ved Copenhagen Business School Dorthe Pedersen, videnskabelig assistent samme sted Marie Ryberg, konsulent Sverri Hammer samt 6 gymnasier og 4 VUC'er, der har deltaget i et vidennetværk fra foråret 2011-2012. Med udgangspunkt i case-studier fra dette netværksprojekt peger rapporten overordnet på, at ledelsesopgaven i disse år bliver mere kompleks, udstrækkes til alle skolens aktører og forlænges i stigende grad til også at omfatte den enkelte elev eller kursist. Øget reformpres og et nyt udviklingsansvar, kombineret med målsætningen om at 95% skal igennem en ungdomsuddannelse har sat en omfattende og langvarig forandringsproces i gang på gymnasier og VUC'er. Hvor ledelse tidligere bar præg af en bureaukratisk figur (rektor og planlæggende inspektorer), tager den i stigende grad form af en mere faciliterende ledelse i forhold til lærernes øgede organisatoriske ansvar og elever og kursisters motivation og ansvar for egen læring.

Denne udvikling af nye ledelses- og organiseringsprincipper på de enkelte skoler, hænger sammen med det vi i rapporten karakteriserer som en post-bureaukratisk form for styring, der frem for at styre på formelle rettigheder og pligter, styrer gennem formning af rammer, forventninger, gensidige forpligtigelser, evaluering og selvudvikling. Det er en form for styring, der hele tiden søger at forlænge eller overskride sig selv gennem opbygning af organisatorisk og ledelsesmæssig kapacitet lokalt på den enkelte skole, i team, faggrupper, hos den enkelte lærer og elev. Ledelsesopgaven handler altså i vid udstrækning om at få nogen til at respondere på, oversætte og give lokal mening til de værdier, visioner, krav og principper, som en given ledelse formulerer, hvad enten afsenderen er Ministeriet, skolens daglige ledelse eller en nedsat projekt- og arbejdsgruppe.

Rapporten giver indblik i, hvordan de udvalgte case-skoler møder denne form for styring, og hvorvidt og hvordan de udvikler og søger at forankre nye organiserings- og ledelsesprincipper som svar på nye reformkrav og betingelser. Fokus er med andre ord på det *udviklings- og identitetsarbejde*, der foregår lokalt på gymnasier og VUC'er med henblik på at udvikle, professionalisere og forankre nye ledelses- og organiseringsformer, herunder nye professionelle identiteter og roller bredt i organisationen. Konklusionen er, at der er gang i en omfattende ledelsesudvikling og iværksat en mangfoldighed af projekter om ny organisering og ledelse hos de deltagende netværksskoler. Rapporten viser, at forandring og forankring i vid udstrækning sker gennem komplekse, lokale og identitetsskabende udviklingsprocesser. Det viser sig hovedsagligt via en bred tværgående ledelsesindsats med fokus på at mobilisere nyt ansvar, dialog og samarbejde mellem ledelse og lærere, mellem lærere og mellem lærere og elever. Samtidig eksperimenteres der med forskellige former for ændringer, læring og forankring - lige fra meget planlagte processer og strategiarbejde til selvundersøgende og

afprøvende projekter, ad hoc løsninger og andre tiltag til påvirkning af både ledelses-, lærer- og elevkulturen.

## **Resumé af rapportens cases**

### **TEMA 1: Udvikling af nye ledelsesformer**

#### **Case 1: Procedurer for forandringsledelse**

Casen handler om, hvordan ledelsen på et gymnasium professionaliserer introduktionen af udviklingstiltag i en organisationsform, hvor udvalg spiller en central rolle. Der opstår stor modstand omkring introduktionen af evalueringsskemaer og ledelsen reflekterer over, hvorfor denne modstand opstår, og hvilke procedurer de fremadrettet kan benytte sig af for at håndtere introduktionen af nye udviklingstiltag. Der er her tale om et forsøg på at fremme fælles læring bredt i lærerkollegiet med henblik på at organisere både legitime og effektfulde kollektive udviklingsprocesser fremadrettet.

#### **Case 2: Studieretningsudvikling gennem arkitektur og fysisk indretning**

Casen beskriver et projekt om at udvikle studieretningsgymnasiet ved at underbygge det med fysiske miljøer (udsmykning) og faglige miljøer gennem en opmærksomhed på at udvikle videndelingen mellem faggrupperne. Studieretningsidentitet søges skabt gennem artefakter og formning af det daglige samspil i en ny bygning.

#### **Case 3: Teamledelse som interaktionsforskning**

Casen beskriver et projekt om, hvordan teamsamarbejde omkring hf-enkeltfag kan udvikles gennem en udforskning af teamsamarbejdet i hf-2. Ledelsen skal både agere ledelse og bedrive forskning i form af en slags selvetnografi med henblik på at afprøve nye former for teamledelse og sprede ideer til andre dele af organisationen. Udvikling, afprøvning og spredningsprocesser er parallelle og vævet ind i hinanden. Både lærer- og ledelsesroller sættes i spil.

### **TEMA 2: Udvikling af medejerskab og selvledelse**

#### **Case 1: Nye strukturer for mere medledelse**

Casen handler om et projekt, hvor ledelsen på et gymnasium ønsker mere 'selvledelse' hos medarbejderne for at skabe udvikling. Ledelsen nedsætter nye studieretningsledere og en ny mødestruktur, hvor de afprøver at være tavse for at give ansvaret for beslutningerne til lærerne. Øget selvledelse skabes gennem nye ledelsesteknologier, der skal få medarbejdere til at 'lede med' ved tage et større helhedsansvar på sig.

### **Case 2: Plurale ledelsestiltag til større sammenhængskraft**

Casen beskriver et projekt om at udvikle en større sammenhængskraft i et VUC. I projektet søger deltagerne at udvikle sammenhængskraften gennem en række forskellige tiltag; dels udviklingen af team, dels at skabe mere synlig pædagogisk ledelse ved at overvære undervisning i forbindelse med MUS-samtaler, samt ved fokus på sociale arrangementer. Visionen om sammenhængskraft søges forankret gennem tiltag til øget organisatorisk samarbejde på tværs af faggrupper og jobgrupper.

### **Case 3: Fælles strategiarbejde via en projektorganisation**

Casen handler om et projekt om 'at komme videre' med et involverende strategiarbejde, der skal forankre skolens strategi i hverdagen. Lærerne afventer handling fra ledelsen, og ledelsen svarer ved bl.a. at 'rammesætte' de mange udviklingsprojekter med et tværgående udviklingskrav, der skal skabe kobling mellem udvikling og hverdagspraksis, nemlig at alle medarbejdere inden for to år være med i et lille udviklingsprojekt, som de selv definerer.

## **TEMA 3: Ledelse af elever og kursister**

### **Case 1: Stærke lærersamarbejder om fastholdelse**

Casen beskriver et projekt om at styrke lærersamarbejdet omkring hf-enkeltfag gennem et tværfagligt samarbejde mellem lærere på et enkeltfags-fagpakkeforløb. VUC'et igangsætter et pilotprojekt, der har fokus på flerfagligt samarbejde om en såkaldt fagpakke. De deltagende lærere peger på det sociale samspil, som dette samarbejde afstedkommer som helt centralt for støtte og fastholdelse af eleverne.

### **Case 2: Nye rum for læring gennem ny arkitektur**

Casen handler om et ledelsesinitieret projekt om at skabe ny arkitektur, der muliggør nye læringsrum og nye undervisningsformer begrundet i nye elevtyper og krav om motiverende og involverende undervisning. Ledelsen har lanceret GODS princippet: Grupperum (ubegrænset brug), Oplægsrum (kun 20 min), Dialogrum (ubegrænset brug), stillerum (ubegrænset brug). Forandringen initieres via intervention fra den centrale ledelse i en stor og geografisk spredt organisation med 5 afdelinger, hvilket bl.a. indebærer en del frustrationer hos lærerne over ikke at vide, hvad der skal ske. Forankring sker således først ('in action') ved lærernes ibrugtag, hvor de nye læringsprincipper oversættes og 'enactes' i pædagogisk praksis. De nye regler tolkes ved selve ibrugtagningen af de nye bygninger, frem for gennem et planlagt eller forhandlet forløb.

### **Case 3: Fokus på den enkelte elev**

Casen handler om et projekt om at udvikle en positiv og proaktiv tilgang til motivation af nye elevtyper på et gymnasium med tradition for faglig stolthed. 'Fokus på den enkelte elev' er et koncept om, at den enkelte udfordres mest muligt, og at den enkelte elev er *alle* elever. Strategien udrulles både i form af en samlet fraværspolitik, en studievejledningsindsats

(indslusningssamtale: "Hvorfor er jeg her?"), møde mellem studievejlederen og teamlærerne om elevtrivsel, lærerforsamling og forældrekonsultation, elevsamtale med teamlærer, inddragelse af evalueringsplan og skemalagt elevtid. Forankring bredt i organisationen sker ved en mangfoldighed af dialogværktøjer og forsøg på at forme elevernes frihed til at tage et større ansvar for deres egen deltagelse, udvikling og læring.

## Indledning

Der er høje forventninger til ungdomsuddannelsesområdet i disse år. Den professionalisering af ledelsen, der blev igangsat med indholds- og selvejereformer i 2005 og 2007 tager i disse år nye former bl.a. som følge af målsætningen om, at 95 % af en årgang skal have en ungdomsuddannelse.<sup>1</sup> De mange reformpres og ændrede betingelser stiller tilsammen skærpede krav til ledelses- og organiseringsprocesser internt på det enkelte gymnasium og VUC. Ledelse skal både være professionel, forholde sig til en række nye opgaver, skabe medejerskab hos lærerne og skabe motivation og høj gennemførelse hos de mange elever og kursister, der skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Samtidig står det klart, at de forandringer, der skal til på ungdomsuddannelsesområdet ikke alene kan håndteres med den hidtidige udprægede fagbureaukratiske ledelse med fokus på planer og procedurer. Igennem de seneste 10 år har vi på ungdomsuddannelsesområdet set den fagbureaukratiske organisering, blive udfordret af nye krav om (selv)styring på gymnasierne og VUC'erne. Styring sker i stigende grad gennem styring af selvstyring eller hvad der også er blevet kaldt avanceret neoliberal styring. Styring handler altså ikke om tvang og lodret ordrefølge eller planlægning i et hierarki. Tværtimod styres på andres frihed til at tage organisatorisk ansvar - jo mere kapacitet til selvstyring desto mere styringspotentiale (Dean 2006, Rose 1999, Pedersen 2004, Andersen 2008). Det er en post-bureaukratisk form for styring, der sker gennem formning af rammer, forventninger, gensidige forpligtigelser, evaluering og måling, frem for entydig regelstyring, ordrer og central planlægning. Man kan også sige, at reformer i stigende grad søges realiseret via en indirekte styring, der så at sige forsøger at 'forlænge eller overskride sig selv' ved at forvente og opildne til opbygning af organisatorisk og ledelsesmæssig kapacitet lokalt på den enkelte velfærdsinstitution som fx gymnasiet eller VUC. Institutionerne '*pålægges*' friheden til at beskrive sig selv på nye måder og udvikle ny praksis, som netop ikke kan dikteres eller forudsiges fra centralt hold. Denne form for styringsmæssig dobbelthed gør det særligt vigtigt at undersøge, hvordan gymnasier og VUC'er håndterer de nye styringsbetingelser. Vi må spørge til, hvordan de mange komplekse reformpres og styringstiltag gribes eller afvises, oversættes, fortolkes og omsættes i nye processer og udfoldet praksis lokalt på de enkelte gymnasier og VUC'er.

Frem for at iagttage skolernes projekter som lineære implementeringsforsøg, stiller rapporten her skarpt på, hvordan de mange reformer og styringstiltag åbner op for og gentager sig som dilemmaer og ledelsesudfordringer på de enkelte gymnasier og VUC'er, hvor de mødes med en mangfoldighed af lokale svar i form af udvikling af ny ledelses- og organiseringspraksis. Vores udgangspunkt er, at forskellige reformpres og styringstiltag tentativt åbner op for forskellige former for identitetsarbejde i form af nye ledelsesopgaver, udviklingsansvar og roller lokalt. Selveje og nye bestyrelser har fx principielt lagt op til en

---

<sup>1</sup> 95 % målsætningen blev formuleret som en del af aftalen om udmøntning af globaliseringspuljen i 2006. Aftalen blev indgået mellem regeringspartierne Venstre, Konservativt Folkeparti, Dansk Folkeparti, Socialdemokraterne og Radikale Venstre.

øget bevidsthed om en ekstern strategisk opgave og et ny intern ledelsesstruktur, og samtidig igangsat et identitetsarbejde, der handler om at definere 'hvem er vi' som skole, arbejdsplads og virksomhed? Spørgsmål om, hvordan vi profilerer os, skaber kollektivt bindende beslutninger for helheden, og hvilken kultur og indre sammenhængskraft vi har og kan udvikle kommer på dagsordenen. Indholdsreformen har samtidig gjort studieretninger, fagligt samspil og progressions- og studieplaner til centrale omdrejningspunkter i udviklingen og tydeliggørelse af visionerne for den pædagogisk faglige udvikling. Dette lægger op til et identitetsarbejde om at udvikle en fælles forståelse af, hvad kerneydelsen er, herunder hvad vi mener med fagligt samspil, hvilke didaktiske principper vi tager udgangspunkt i, og hvori undervisningsopgaven rent faktisk består. Målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse og det faktum, at gymnasier og VUC'er skal rumme langt flere unge med forskellig baggrund end tidligere, har bragt spørgsmålet om skole-elev og lærer-elev relationen i spil. Dette igangsætter et identitetsarbejde om, hvordan man former elever eller kursisters frihed til at tage ansvar for egen deltagelse og læring, fx hvordan man motiverer og skaber nye dialoger om muligheder for deltagelse.

Formålet med denne rapport er at tegne et billede af de udfordringer med ledelse og organisering, som er karakteristiske for det almene gymnasium og VUC i disse år. Rapporten stiller skarpt på arbejdet med at udvikle ny ledelses- og organiseringspraksis på ungdomsuddannelsesområdet, og undersøger gennem en række cases, hvordan nye ledelses- og organiseringsprincipper søges udviklet og forankret med henblik på at møde nye udfordringer og håndtere dem på nye måder.

Rapportens empiriske grundlag baserer sig på et netværksforløb, hvor seks almene gymnasier og fire VUC'er har været samlet i tre netværk i perioden fra februar 2011 til februar 2012. Under overskriften "Nye ledelses- og organiseringsprincipper i gymnasiet og VUC" havde netværksforløbene et dobbeltsidet formål. Dels skulle de danne rammen for et udviklingsprojekt for de involverede skoler, og dels skulle de bidrage til at tilvejebringe empirisk materiale i et forskningsprojekt om ledelse og organisering på ungdomsuddannelsesområdet. De seks gymnasier og fire VUC'er, der har deltaget i et netværksforløb har hver deltaget i 3 netværkssamlinger, fået feedback via et individuelt skolebesøg samt deltaget i en afsluttende konference. Formålet med disse netværkssamlinger var at give teoretiske input, sparring og refleksioner på konkrete udfordringer, som deltagerne fra skolerne rejste. Det empiriske materiale består af skolernes motiverede ansøgninger til projektet, af de deltagendes individuelt formulerede problemstillinger indsendt inden første netværkssamling, af fælles statuspapirer indsendt inden 2. og 3. netværkssamling, samt af referater fra hver samling og fra opfølgende møder på hver enkelt gymnasium og VUC.

Rapporten består af et baggrundsafsnit, der diskuterer ledelsesudfordringerne på ungdomsuddannelsesområdet af i dag. Dernæst følger tre kapitler, der hver især rummer tre



cases. I det første kapitel stiller vi skarpt på, hvordan der i disse år sker en udvikling af nye ledelsesformer. Casene viser eksempler på, hvordan denne professionalisering af ledelse søges gennem fx refleksioner over procedurerne for forandringsprocesser, udviklingen af studieretninger via arkitektur eller gennem ledelsens arbejde med interne udforskningsprojekter, der kan kvalificere udvikling af teamledelse.

Kapitel 2 stiller skarpt på, hvordan ledelser på ungdomsuddannelsesområdet i stigende grad har fokus på at udvikle selvledelse og udpeger medejerskab eller øget organisatorisk ansvar som væsentlige begreber at orientere deres ledelse mod. Casene viser eksempler på dette og tager op, hvordan nye teamledere og nye mødestrukturer introduceres for at invitere til "mere selvledelse", hvordan øget selvledelse søges gennem et fokus på at skabe sammenhængskraft i hele organisationen, og hvordan man kommer fra et strategiarbejde til at skabe ejerskab og inddrage lærernes kompetencer, når strategien skal udfoldes i hverdagen.

Kapitel 3 stiller skarpt på, hvordan den enkelte elev eller kursists læring i stigende grad tages op som en genstand for ledelse. Casene handler om at lave forsøg med stærke lærersamarbejder omkring den enkelte klasse, om at ændre arkitekturen og endelig om at lave en strategi om at sætte den enkelte elev i centrum. Kapitel 4 er rapportens sammenfatning, der afrunder rapporten. Her opsummeres en række tværgående pointer og der rejses spørgsmål om udforskning af ledelse og organisering i dagens offentlige velfærdsinstitutioner generelt og gymnasier og VUC'er specifikt.

## **Baggrund: Hvori består de nye ledelsesudfordringer?**

Gymnasieskolen og VUC deler styringsvirkelighed med de fleste andre offentlige velfærdsinstitutioner i Danmark, der gennem mange års reformer og moderniseringstiltag, har været underlagt og skullet tilpasse sig forskellige former for det vi kalder neoliberal eller post-bureaukratisk styringsfornuft (Foucault 1997, Dean 2006, Pedersen 2004, 2008). Denne form for styring udfordrer både retsstatens hierarkiske og velfærdsstatens fagbureaukratiske organiseringsform. Den neoliberale styring styrer nemlig ikke 'top-down' via regler, rettigheder, pligter eller autoritative faglige planer og standarder, men derimod på organisationer og individers frihed til at styre sig selv. Styringen forsvinder ikke, men fordobles snarere. Den klassiske formelle styring kombineres med flere former for neoliberal styring, der indebærer en *paradoksal dobbelthed* af decentralisering og øget autonomi på den ene side og en central re-regulering og forsøg på kontrol af selvkontrol på den anden. Lokal autonomi og selvstændighed i form af egen styringskapacitet ses som en ressource for central styring. Den enkelte velfærdsinstitution som fx skolen befinder sig så at sige spundet ind i en ny dobbelthed, som vi billedligt talt kan kalde 'fri, men omringet'.

På et overordnet plan har vi i Danmark i lighed med mange andre vestlige lande været igennem reformer og moderniseringstiltag, der trækker på denne styringsfornuft. Det gælder for det første hele New Public Managementbølgen (NPM), som inspireret af økonomisk teori

og erhvervsøkonomiske ledelsesforestillinger har domineret og forsat dominerer skiftende regerings moderniserings- og reformprogrammer fra Schlüter-regeringen i 1980'erne og frem (Hood 1991, Ejersbo & Greve 2005; Pedersen, Greve og Højlund 2008). Og det gælder for det andet aktuelle reformer og nyere udviklingstiltag, som fastholder en række NPM koncepter, samtidig med at de indskriver sig i forestillinger om et post-NPM paradigme og ideer om en ny radikal åbenhed og innovationsevne. I den danske og internationale debat er der flere forsøg på at definere disse udviklingstræk som et egentligt nyt paradigme under overskrifter som 'netværksledelse' og 'interaktiv styring' (Torfing et al, 2012; Koppenjan & Klijn 2004) eller 'New Public Governance' (NPG) (Osborne 2010). Andre igen peger på fremkomsten af en 'Neo-weberiansk stat' som udtryk for en klassisk bureaukratisk organisationsform, der er fornyet i retning af avanceret 'performance management', nye mere centraliserede løsninger og en stærkere evne til at agere både responsivt og rationelt på ny viden, forandringer og omverdenspres via avancerede økonomistyrings- og performancemodeller (Pollitt & Bouckaert 2011). Vi ser ikke aktuelle og nye styringstiltag som et radikalt andet styringsparadigme, men derimod som endnu et lag af neoliberal styring, der forøger styringskompleksiteten med et fokus på horisontal involvering og mobilisering (af medarbejdere, team, borgere, partnere etc.) via en radikal åbenhed i organisering, interaktion, leg, afprøvning og (selv)refleksion (Andersen, 2008; Pedersen 2012, Newman 2011). Mens NPM groft sagt går ud på at opbygge lokal ledelseskapacitet for at sikre effektiv ressourceudnyttelse og driftsøkonomisk rationalitet, så er post-NPM tiltag et forsøg på at skabe både samfundsøkonomisk balance og fornyet kvalitet ved at få øje på nye potentialer i involvering, netværk, partnerskaber, selvledelse, innovative og eksperimenterende processer og i det hele taget en mere åben organisering, tværfagligt samarbejde og inddragelse af mange parter og ressourcer omkring levering af kernevelfærd. Styring og autonomi formes på stadig flere og mangfoldige måder.

Pointen her er imidlertid, at disse neoliberale styringsformer så at sige er vokset frem, tilføjet 'lag på lag' ovenpå både den retsstatslige hierarkiske og den velfærdsstatslige fagbureaukratiske styring og organisering, som forsat lever og fungerer parallelt med, i modspil og samspil med de nye styringsformer. De mange lag af reformer og moderniseringstiltag har således skabt nogle paradoksale styringsvilkår, hvor mange konkurrerende styringsparadigmer bringes i spil og støder sammen, hvilket øger den styringsmæssige kompleksitet, som de offentlige velfærdsinstitutioner skal agere i.

Det gælder i høj grad også gymnasieskolen og VUC, der befinder sig i en reform- og styringsvirkelighed, hvor alle de modsatrettede styringsregimer er repræsenteret. Groft sagt, kan man sige, at selvejereformen med selvstændige bestyrelser og taxameterstyringen for alvor bragte NPM ind i det almene gymnasium og VUC, mens indholdsreformen trækker på flere styringsforestillinger lige fra velkendte lodrette bekendtgørelseskrav (om fx regler for udbud, eksamen, tilsyn mv.) til en udbredt styring af selvstyring, når det fx gælder overordnet målstyring, udvikling af studieretninger, udvikling af team, studieplaner og

kvalitetsstyringssystemer. På den ene side er gymnasieskolen og VUC underlagt regelstyring og på den anden en høj grad af selvstyring inden for en overordnet mål- og rammestyring, der indebærer store frihedsgrader i løsning af opgaverne og udvikling af ledelse og organisering. De mange styringstiltag ledsages med andre ord af et udbredt ansvar for at udvikle organisation, ledelse, team, studieretninger, kvalitetssikring med henblik på at realisere uddannelses- og institutionspolitiske mål.

Når styring af selvstyring bliver den afgørende styringsform, kommer reformernes succes til at afhænge af de enkelte gymnasier og VUC'ers egne muligheder og evner til at opbygge lokal ledelses- og organiseringskapacitet. Fornyelsen af gymnasier og VUC'er kan med andre ord initieres af en central reform, der sætter en ny horisont for gymnasiet og dets opgave, men fornyelse sker kun, hvis man lokalt på den enkelte skole vil tage det nye udviklingsansvar på sig. Det handler altså ikke om implementering af centrale regler og lovkrav, men om udvikling af nye organiseringsformer og opbygning af lokal ledelseskapalet, dvs. lokale forestillinger og strategier, ledelsesansvar og identitet, roller og relationer etc. Ministeriets nye rolle bliver at tilbyde sig som en 'supervisionsforvaltning', der kan være en ressource for de enkelte skolers udviklingsprocesser. Ministeriet forsøger gennem fx konferencer, rammeforsøg, evalueringer og videndelingsnetværk (som fx det der dokumenteres med denne rapport) at anråbe de lokale institutioner til at bruge ministeriets tilbud som en anledning til og mulighed for supervision af egen udvikling og strategidannelse. Hvis skolerne ikke lader sig anråbe, tier stille og underlader at kommunikere, lykkes styringen ikke. Styringen er altså både central og lokal og foregår i et nyt samspil, der betoner den lokale frihed, samtidig med at central styring geninstalleres via en eksplosion i omfanget af bekendtgørelseskrav, centrale initiativer som serviceeftersyn, evalueringer og rammeforsøg. Det nye samspil består i, at styringen kun bliver succesfuld, hvis skolerne lader sig anråbe og skaber lokale oversættelser, tilskriver initiativerne mening og udvikler ny praksis og handlingskapacitet (Pedersen, 2004; Andersen 2008).

Denne forståelse af den komplekse reform- og styringsvirkelighed har nogle afgørende konsekvenser for, hvordan vi meningsfuldt kan undersøge og forstå den lokale ledelse og organisering i gymnasier og VUC i disse år. Vores iagttagelser og fortolkninger af den udfoldede organisatoriske praksis hos de udvalgte case-gymnasier og VUC'er, bygger således på en række teoretiske udgangspunkter, der er afgørende for vores måde at begribe den aktuelle styringskontekst.

For det første, tager vi udgangspunkt i, at det ikke giver mening alene at se *ledelse* som bundet til en bestemt position i organisationen eller til en klassisk forståelse af magt og autoritet, som noget man besidder qua denne position. Ledelsesrummet kan ikke længere entydigt bestemmes ud fra en given hierarkisk eller funktionel struktur, og ej heller af en rangorden af styringsrationaler og effektive managementværktøjer. I stedet for at fokusere på 'lederen' som en given position eller person i organisationen, ser vi altså på 'ledelse' som et

allestedsnærværende fænomen, spredt ud på mange enheder og aktører, der tilskrives et udstrakt ansvar for at skabe helhed, sammenhæng, resultater og offentlig værdi i en kompleks styringsvirkelighed med mange styringsinitiativer, hensyn og muligheder.

Det viser sig typisk ved, at man ude i de enkelte gymnasier og VUC'er oplever en stigende kompleksitet, krydspres eller direkte sammenstød mellem de mange principper, der ofte er i spil på én og samme tid. Man oplever for eksempel, at forskellige dele af eller personer i organisationen taler forbi hinanden, fordi de direkte eller indirekte trækker på forskellige forestillinger om, hvad organisationen er. Spørgsmål om hvilken helhed man skal beskrive sig selv i forhold til, og hvordan og med hvilket succeskriterium, trænger sig på: Er det hierarkiet, faggruppen, teamet, virksomheden, netværket eller noget helt fjerde, som vi refererer til som den væsentlige helhed og dermed relevant ledelseshorisont? Og hvilken styringslogik skal være mest bestemmende – er det den retlige med fokus på formelle lov- og bekendtgørelseskrav, er det faglige standarder og værdier eller er det økonomiske og kausale sprog om effektivitet, målopfyldelse og resultater, der fokuseres på? Og hvilken leder eller selvledende medarbejder former jeg mig selv som, når jeg refererer til de forskellige helheder og styringslogikker? Fremtræder jeg som den loyale undersåt, effektive planlægger, den faglige ekspert eller den ansvarstagende organisationsmedarbejder i ledelse – og lærerteamet? Der er med andre ord indbygget en indre spænding i måden, hvorpå lederskab overhovedet kan skabes og autonomi opnås. Der er flere muligheder og det kunne altid have været anderledes.

For det andet er det vores udgangspunkt, at styring og lederskab på alle niveauer er bragt i en permanent forlegenhed. Der er *ikke noget centrum*, hverken i Folketinget, regeringen, ministeren og ministeriet eller centrale aftaleparter, der er i stand til at overskue helheden (i ental) og tage ansvar for den lokale kompleksitet og praksis, der måtte følge af et givent reformkrav eller styringsinitiativ. Og det samme gentager sig internt på skolen – alle, også rektor og daglig ledelse – er afhængige af, at andre vil gribe, svare på, oversætte og skabe lokal mening med og forme praksis ud fra forskellige helhedsbeskrivelser (fx en studentereksamen, en vision for skolen, overordnede pædagogiske principper, en studieretning, et team, en klasse etc.). Skal ledelse lykkes, må der ske en eller anden form for anknytning til den helhed, man tilbyder andre i det, man kommunikerer. Ligesom ministeriet må besinde sig på en rolle som supervisionsforvaltning, der stiller mål og styringsteknologier til rådighed for skolernes lokale styring, ledelse og udvikling, må også den lokale ledelse forsøge at skabe horisont, rammer og redskaber, som den dialog, refleksion og interaktion, der foregår i team, faggrupper, udvalg, klasserum ser en mening i at knytte an til i deres refleksion i og over praksis. At begrunde sin autonomi og autoritet som leder (uanset om man er rektor, bestyrelse, team, lærer, elev eller kursist) er altså en fortløbende og uomgængelig proces.

For det tredje er det vores udgangspunkt, at de nye styringsregimer i sig selv indebærer en *paradoksalt dobbelthet* af decentralisering og øget autonomi på den ene side og en central re-

regulering og forsøg på kontrol og kontrol af selvkontrol på den anden (Dean, 2006, Pedersen, 2008). Gymnasier og VUC'er sættes på den ene side fri og tilskrives en høj grad af autonomi og frihed til selvorganisering og opbygning af indre organiserings- og ledelseskapalet, mens de på den anden side forventes at kunne dokumentere og ensrette deres ydelser, så det bliver muligt at foretage sammenligninger og gribe ind fra centralt hold på et 'oplyst grundlag' i forhold til overordnede indsatsområder og mål. Det, der i et moment ligner dialog og involvering af lærere og elever i udviklingen af nye lokale sammenhængende løsninger (som fx flerfaglige forløb og elevsamtaler), kan i et andet moment gøres til genstand for central måling, standardisering og kontrol (som fx frafaldsprocent, ranking ud fra karaktergennemsnit, trivselsmålinger eller lignende). Det betyder, at der er en indbygget åbenhed og uforudsigelighed i styringen og man kan ikke altid på forhånd vide hvorvidt, eller gennem hvilke antagelser om kausalitet en given (styrings)aktivitet søges tilskrevet mening og af hvem. Mål og midler kan kobles på mange måder, lokale aktiviteter reduceres til aggregerede målinger og vice versa. Det samme gentager sig i det enkelte gymnasium eller VUC, hvor den daglige ledelse på den ene side skal sikre, at centrale bekendtgørelseskrav implementeres, økonomiske ressourcer prioriteres, budgetter overholdes mv., mens man på den anden side skal åbne op for og facilitere, at der skabes autonomi og et øget udviklingsansvar hos team, lærere, elever og kursister. Ansvar og kontrol kan altså forskydes både i tid og mellem forskellige sociale niveauer og enheder (centralt og lokalt). Der er med andre ord et styringsimperativ, men det er ikke givet på forhånd, hvordan det udfolder sig. Det kunne altid have udfoldet sig anderledes, netop fordi der er flere og relativt autonome niveauer og led, rum og aktører, som må agere og spille sammen for at styringen lykkes.

Endelig for det fjerde, har den dobbelttydige styring også implikationer for de magtformer, der udspiller sig i den lokale styrings- og ledelsespraksis. Vores udgangspunkt er, at den neoliberale styring gør det relevant at se magt som et produktivt og relationelt fænomen. I tråd med Foucault opererer vi således med et anti-essentialistisk magtbegreb, der giver os blik for den såkaldte governmentale styring og magt, forstået som en spidsfindig kobling af magtteknologier og selvteknologier, der bringes i spil i moderne organisationer, når der ikke længere kan styres via et formelt hierarki, men gennem styring af selvstyring. Magt er ikke en formel eller materiel besiddelse, men skabes hele tiden i relationer og samspil og der vil altid være både magt og modmagt til stede. Vi kan altså ikke på forhånd sige, hvem eller hvad der er magtfuldt, da det først viser sig i de identiteter, interaktioner og relationer, der muliggøres og udfoldes med udgangspunkt i konkrete politikker, strategier og styringsteknologier. Vi skal senere vise, hvordan, der i udviklingen af nye organiserings- og ledelsesformer i gymnasier og VUC'ernes udfoldes magtformer, der kan relateres til Foucaults samtidsskildringer af fx biomagt, pastoral magt eller disciplinærmagt (Dean 2006: 43-65; Mik Meyer & Villadsen 2007:17-19).

Samlet set betyder de teoretiske udgangspunkter, at ledelsesudfordringen i gymnasier og VUC'er kommer til at handle om ledelse af selvledelse. Ledelse er som sagt blevet

allestedsnærværende og i vid udstrækning fokuseret på 'identitetsarbejde', dvs. at udvikle og forme nye helhedsforestillinger og ledelsesopgaver forbundet hermed. Det handler om i høj grad om at få øje på, mobilisere og synliggøre ressourcer i form af andres udviklingsansvar, anknytning, identifikation og bidrag til helheden. Hermed bliver ledelse også en åben og dynamisk proces, hvor der konstant skal søges efter retning, værdier og mål for helheden og dens opgave, hvad enten den nu udgøres af organisationen (hele skolen, VUC'et), et netværk, et team, et projekt, en studieretning, en klasse eller eleverne generelt mv. Hvad ledelsesudfordringerne konkret handler om, er altså ikke givet på forhånd – hverken ud fra centrale bekendtgørelser eller færdigsyede koncepter i en lærebog – det er derimod et lokalt og empirisk spørgsmål.

Spørger vi de deltagende gymnasier og VUC'er, hvordan de grundlæggende opfatter ledelsesudfordringen i forlængelse af de senere års reformer, viser citaterne nedenfor, at disse langt fra er entydige, funktionelt eller hierarkisk afgrænsede:

[Reformerne] har affødt forandrede koordinationsbehov på nye organisatoriske niveauer og har aktualiseret ledelsesproblemet i to henseender – dels lærerens evne til at indgå i kollegialt ledede strukturer, dels skoleledelsens evne til at understøtte denne proces og forankre den i organisationen. (Leder, VUC ansøgning, januar 2011).

Overgangen til selveje er virkelig nyt. Vores egen bestyrelse: det giver både frihed og pres. Og det er accelereret op med ministeriets ikke-tilstedeværelse. For fem år siden var det anderledes. (Leder, VUC, referat fra netværkssamling, maj 2011 ).

Udviklingen skal forankres i såvel top- og mellemlidelse, team og lærerene ved hjælp af kommunikation. [Det kræver] fokus på engagement, medejerskab og samarbejde [og på] transformation fra fagbureaukrat til organisationsmedarbejder. (Ledelse, Gymnasium, ansøgning, januar 2011).

For mig lyder det som om vi skal ud og kapitalisere alt, men jeg forstår ikke: indholdet i det vi producerer, bliver aldrig diskuteret. Når vi skal diskutere, hvordan vi får de sidste 10% igennem, er det for mig en pædagogisk diskussion. (Lærer, VUC referat fra netværkssamling, maj 2011).

På baggrund af vores teoretiske og diagnostiske udgangspunkter, kan vi endelig genformulere den overordnede problemstilling, som er styrende for denne rapport, nemlig:

*Hvordan møder og håndterer gymnasier og VUC'er komplekse reformkrav og paradoksale styringsvilkår? Hvilke ledelsesudfordringer udpeges som væsentlige, hvad gør man konkret til genstand for ledelse og organisering og hvilke svar i form af konkrete ledelses- og*

*organiseringssprincipper arbejder man på at udvikle, forandre og forankre på de udvalgte gymnasier og VUC'er?*

Et allerførste overblik over de projektforslag, som netværksskolerne formulerede i netværkets initiale fase, viser, at de ledelsesudfordringer, som presser sig på og som man ønsker at udvikle ny viden og praksis i relation til, i vid udstrækning handler om den faglige-pædagogiske og relationelle ledelse, hvorimod den klassiske administrative ledelse med fokus på regler og økonomi slet ikke er til stede i skolernes oplæg. Projektforslagene fra 2011 centrerede sig således om at "forankre fagenes samspil i studieretninger"; "skabe øget sammenhæng i uddannelsen"; "skabe, udvikle og forankre pædagogisk udvikling og nytænkning"; "at fremme selvledelse 'på kulturelt niveau'; "at udvikle nyt mind-set hos lærerne og ledelse"; "at skabe trivsel, inklusion og motivation hos elever/kursister"; samt; "at skabe godt studiemiljø og nye læringsrum". Det er tydeligt, at skoler og VUC'er har fokus på den faglige-pædagogisk udvikling og på ledelse af medarbejdere og elever/kursister, og at dette i høj grad handler om at forme ansvaret for nye ledelsesopgaver, ændre og udvikle identitet og roller. Lærernes og elevernes/kursisternes involvering og motivation gøres til et afgørende ledelsesobjekt, samtidig med at de anråbes som ledelsessubjekter, der forventes at tage ansvar for nye helheder (fx klassen, studieplanen, SR projekter, team mv.) og de konkrete opgaver, der følger heraf. Hermed gøres det til en hel central ledelsesopgave at støtte forandring mod at lærere og elever/kursister involverer sig på nye måder. Der ledes med andre ord på disses aktørers frihed til at påtage sig et større helhedsansvar.

Som vi vil vise i det følgende, er der langt fra tale om entydige svar og færdige løsninger, men derimod modsætningsfyldte processer, mangetydige tolkninger og fortællinger, i en mangfoldighed af nye praksisformer, projekter, forsøg og organiserede handlinger. Samlet set giver rapportens case-beskrivelser et varieret billede af, hvordan man lokalt på forskellig vis forsøger at håndtere de komplekse vilkår og skabe lokalt ledelsesrum i et spændings- og dilemmafyldt terræn, omringet af mange typer af styringsforsøg.

## Udviklingen af nye ledelsesformer

I disse år sker der en fortsat professionalisering af ledelse på det almene gymnasium og VUC'erne. Professionaliseringen sker ikke gennem centralt udstukne koncepter eller via en bestemt formel uddannelse af de lokale ledelser. Tværtimod arbejdes der lokalt med mange forskellige ledelsesformer gennem udvikling, afprøvning, selvudforskning eller mere inkrementelle tilpasninger af eksisterende og legitime ledelsesformer. I de skoler, der har deltaget i forsknings- og udviklingsprojektet arbejder man eksempelvis med udvikling af strategiarbejde gennem projekter, udvikling af nyt organisatorisk samarbejde og teamstrukturer, udvikling af teamledere gennem selv-udforskning, procedurer for møde- og udvalgsstruktur, samt øget selv- og medledelse gennem nye mødestrukturer og dialogformer.

Professionaliseringen antager således forskellige lokale former på forskellige gymnasier og VUC'er med udgangspunkt i den tradition og kultur, som kendetegner det enkelte sted. På tværs af de forskellige udviklingstiltag, kan man dog genkende nogle mere generelle spændinger og konflikter i forhold til, hvad der opfattes som legitime former for ledelse og organisering. De fleste skoler har fx tradition for en udpræget kollegial ledelse og flere arbejder derfor med en forsigtig eller trinvis reorganisering af en flad ledelsesstruktur med fokus på kollegiale udvalg. På et kontinuum finder vi i den ene ende skoler, hvor Pædagogisk Råd i mange hverdagsfortællinger stadig opfattes som skolens øverste besluttende myndighed, mens vi i den anden ende finder skoler, hvor bestyrelse og daglig ledelse ikke kun på papiret, men også de facto spiller en afgørende rolle i at forme overordnet strategi og indsatsområder for skolen.

For de fleste deltagende skolerne gælder det dog, at de er kompromis- og konsensussøgende og typisk forsøger at udvikle nye ledelsesformer og lokal ledelseskapacitet gennem eksempelvis lærerstyrede forsøg og projekter eller via justering af en given udvalgs- og teamstruktur på grundlag af en kollektiv besluttet evaluering af en tidligere struktur. Sådanne processer handler typisk om at skabe mest mulig legitimitet i forhold til nye ledelses- og organiseringsformer. Ledelsen på et af de deltagende gymnasier uddyber nedenfor, hvordan det historiske udgangspunkt med overgangen fra en ledelse med hvervs-inspektorer til en ledelse baseret på lederansættelser gør det til en vanskelig opgave at udvikle nye ledelsesformer:

Det er en aktuell udfordring for os at vælge ny ledelsesstruktur, nye funktionsbeskrivelser, jobbeskrivelser og jobbetegnelser og at definere nye grænseflader mellem rektor, ledelse, administration, sekretariat og lærere. De ønskede og mulige valg afhænger af den øvrige organisationsstruktur, så udfordringen omfatter også en række valg af teamstrukturer, koordinator – eller teamlederroller og formelle rammer om såvel den individuelle som den fælles lærerforberedelse. Mulighederne er mange og processen træg. (Ledelse, Gymnasium, indsendt beskrivelse af udfordringer inden 1. Netværkssamling, april 2011).

Som det fremgår, er ledelsen her tydeligvis stadig bundet af den ledelsesforestilling, at der



skal skabes en administrativ og formelt rationel ledelsesstruktur. Det legitime består i, at der er klare procedurer og funktionsbeskrivelser og fokus holdes på strukturer, frem for personer eller relationel ledelse. Man kan også sige, at gymnasiet forsøger at genopfinde eller tilpasse den traditionelle fagbureaukratiske organisering, så den kan rumme og tage vare på de nye ledelsesopgaver, som henholdsvis selveje og indholdsreform har aktualiseret. Lokalt handlerum søges, med andre ord, skabt ved at lede efter det rationelle i reformdagsordenen og sortere støjen fra, dvs. ved at være 'klogere' end bekendtgørelsen, kunne gennemskue det fornuftige bag nye bekendtgørelseskrav og herudfra opstille en både effektiv og legitim lokal struktur og procedure for implementering.

Ledelsen på et andet gymnasium beskriver udfordringen med udvikling af nye ledelsesformer i et andet sprog. Frem for at trække på en fagbureaukratisk og administrativ logik, beskrives organisationen her som humane ressourcer og relationer, hvor ledelsesudfordringen handler om at skabe motivation og arbejdsglæde. Det kræver dog en stor reorganisering, der til stadighed giver udfordringer. En leder på gymnasiet beskriver problemstillingen således:

Jeg opfatter gymnasiets situation som præget af paradokser – mest dominerende for mig er kombinationen af behovet for og ønsket om øget ledelse og styring - og behovet for og ønsket om at lade medarbejdernes mange, mange kompetencer udfolde sig inden for et så stort råderum som muligt, fordi det kan give store resultater og mere arbejdsglæde. (Leder, gymnasium, indsendt beskrivelse af udfordringer inden 1. netværkssamling, april 2011).

Ledelsesudfordringen bliver her at være i denne dobbelthed af styring og autonomi, som vi pegede på i indledningskapitlet. Lederen ser altså et behov for både at være synlig og sætte retning, men samtidig give plads til og bakke op om lærernes engagement. Handlerum skabes så at sige ved at kunne håndtere paradokset på en måde, så styringen ikke 'kvæler' engagementet, men tværtimod faciliterer, at medarbejderne kan og vil knytte an til styringen og anvende deres engagement og kompetencer til at udfylde den helhed, som tilbydes i den lokale kommunikation om styring og koordination. Udfordringen består mere præcist i at sætte retning, men også at holde tolkningsmuligheder og udfoldelsesmuligheder så åbne, at medarbejdere kan se sig selv i dem og vil deltage i udviklingen.

Dette skisma mellem en klassisk administrativ form for ledelse inden for en fagbureaukratisk organisering over for nye former for relationel ledelse inden for en mere organisk og åben organisering går igen for de øvrige skoler, der har været med i netværket. I flere af de deltagende gymnasier og VUC'er er spørgsmålet om at udvikle og professionalisere ledelse et tema, der er blevet sat på dagsordenen siden gymnasireformen i 2005. Flere peger på, at det er et langt og sejt træk at skabe nye ledelsesforestillinger, udvikle et fagligt-pædagogisk lederskab, forbinde det med skolens overordnede værdier og strategier og samtidig brede ledelse ud i organisationen. Der er store forskelle på, i hvilket omfang og hvordan denne

ledelsesudvikling finder sted. På nogle af skolerne giver man udtryk for, at man har grebet ledelsesopgaven under reformårene mere styrende og planlægningsmæssigt an, mens man nu vil skabe mere rum for lærernes selvledelse. En leder fra et gymnasium beskriver det således:

Tidligere har vi været i en situation, hvor selvledelse har fyldt meget mindre. Det var da vi skulle implementere gymnasireformen. Det har vi nu gjort og kan igen give mere plads til selvledelse (Leder, gymnasium, referat fra 1. netværkssamling, maj 2011).

Her ses de to grundtilgange til ledelse altså som noget man sekventielt kan vælge til og fra. Mens det følte mest sikkert og effektivt at fastholde den administrative ledelsesstil og fagbureaukratiske organisering i de første år med fokus på 'implementering' af gymnasireformen, ønsker man nu 'at løsne op' og skabe en mere dynamisk relationel ledelse med fokus på selv- og medledelse. Man ønsker med andre ord at frigøre de ressourcer og potentialer, der ligger i at udbrede et nyt helhedsansvar hos team, lærere og elever, frem for at videreføre den ellers velkendte og legitime adskillelse af en effektiv administrativ ledelse og selvstyrende faggrupper og lærere. Og lige præcis her starter udfordringen med at udvikle og professionalisere ledelse.

På de gymnasier og VUC'er, der har deltaget i forsknings- og udviklingsprojektet, er der en række forskellige måder at gribe udviklingen og professionaliseringen af ledelse an på. Her vil vi pege på tre, der i deres forskellighed giver en fornemmelse af spændvidden. De tre cases er udvalgt og skåret til efter tre temaer, der er trådt frem i det empiriske materiale, fordi de temaer, de slår an, går igen på flere af de deltagende skoler. Imidlertid kan ingen af de deltagende gymnasier og VUC'er siges at arbejde med at professionalisere ledelse på så rendyrkede måder som de fremstilles nedenfor. Typisk arbejdes der med flere parallelle tilgange. Den første case handler om at professionalisere ledelse gennem refleksioner over procedurerne for forandringsprocesser, den anden handler om at professionalisere ledelse ved at fokusere på udviklingen af studieretninger gennem arkitektur og den tredje handler om professionaliseringen af ledelse gennem forskningsinitiativer.

### **Case 1: Procedurer for forandringsledelse**

Den første case tager udgangspunkt i et gymnasium, hvor lærere og ledere præsenterede de væsentligste udfordringer omkring et behov de oplever for at reorganisere den nuværende struktur med demokratiske udvalg. Vi vil her beskrive gymnasiets forløb i netværket og vise de overvejelser og udfordringer omkring denne reorganisering som et eksempel på, hvordan skoler med en udbredt administrativ ledelsesstil og en stærk tradition for kollegial ledelse, arbejder med professionalisering af ledelse.

På den første netværkssamling, hvor gymnasiet mødtes med to andre gymnasier i et netværk, skulle de på baggrund af et oplæg om ledelsesmæssige og organisatoriske udfordringer i dag, præsentere deres organisation. En leder beskrev, hvilke udfordringerne gruppen af deltagere så for deres gymnasium i en præsentation af deres organisation,

billedliggjort som en myretue:

Leder 1: Der er en modsætning mellem den gamle myretue [organisationsform] med udvalg og så de pres, der kommer udefra, fx fra nye elevtyper. Man har lavet et udvalg om de nye elevtyper – men der er nogle pres udefra, der gør, at vi oftere skal flytte tuen rundt. Virker det? Ja, men måske ikke hurtigt nok. [...] Vi står i en ikke vel-defineret struktur, som er ubevidst og ikke diskuteret (Leder, gymnasium, fra referat 1. netværkssamling, maj 2011).

Citatet sætter den dynamik på spidsen, som er karakteristisk for de forandringer, der er – og har været i gang – i gymnasier og VUC'er, særligt siden 2005; nemlig de hverdagsforhandlinger, der opstår omkring de organisatoriske og styringsmæssige ændringer, i forbindelse med hvordan man via sine eksisterende udvalg og kollegiale organer kan berede sig på de nye (ledelses)opgaver, der er blevet lagt op til i indholds- og selvejereformerne.

Forløbet for dette gymnasium i netværket startede i en diskussion af, hvordan en ny ledelses- og organisationsstruktur kunne se ud, og hvordan man kunne skabe legitimitet til nye ledelsesformer i et gymnasium, der historisk har været præget af en stor grad af kollegial ledelse og lærerinitiativ med projekt- og forsøgsarbejde. Gruppens diskussion af dette illustrerer den spænding, der er mellem en organiseringsform, hvor den daglige ledelse i højere grad sætter retningen for skolens udvikling, på den ene side, og den lærerbårne udvikling, der har været tradition for her, på den anden:

Leder 2: Når det kører bedst, så er det jo nogle lærere, der arbejder med udvikling, og det fungerer bedre, end hvis ledelsen udstikker reglerne for det. Folk arbejder rigtig meget, når det er deres eget projekt.

Lærer 1: Det, der bærer arbejdslivet, er, at man laver sine egne projekter.

Leder 2: Men der er også nogle gange, hvor det ikke slår til.

[...]

Lærer 1: Vi skal have fokus på kerneydelsen som det redskab, der giver os klarhed om, hvad vores organisation er, og hvad skal den være. Vi støder på forståelsen af, at ledelsen og ledelse er ondt, og så får vi ikke talt videre end det (Referat 1. netværkssamling, maj 2011).

Inden næste samling i netværket har deltagerne fra gymnasiet formuleret et papir, der udpeger de problemstillinger, som de gerne vil arbejde med i projektet.

De nye bekendtgørelser og de nye elevtyper fordrer nye typer af pædagogikker og tvinger forberedelsen over mod mere pædagogisk tænkning og øget lærersamarbejde, fremfor individuel fagfaglig forberedelse. Hvordan opnås en forståelse for dette i organisationen? [...] Hvordan styres og organiseres en skole, som gerne vil være demokratisk, så de nødvendige prioriteringer bliver foretaget i forhold til indsatsområder og udviklingsområder? (Fælles papir indsendt inden 2. netværkssamling, august 2011).

I papiret peger gruppen på, at de oplever et behov for organisatoriske ændringer, men at der er en udfordring i forhold til at skabe "forståelse" og legitimitet omkring det. Desuden udpeger de en problemstilling i forhold til ønsket om at være en demokratisk ledet skole og samtidig sikre sig, at der tages de nødvendige prioriteringer omkring skolens udvikling.

I en opsummering af skolens præsentation efter et gruppearbejde, forklarer en lærer fra et andet gymnasium, hvordan han har forstået skolens ledelsesmæssige problemstilling:

Lærer: [Det lyder som om der er] et styringsvakuum – man kunne ikke køre efter en planstyring efter reformen, og nu skulle man lave en overordnet struktur for at styre skolen. Man er usikker på, hvem der har ansvaret for hvad. Man har en tradition for at lærerne bestemmer det hele. Men nu ønsker man 'tilpas styring': Lærerne vil gerne bestemme selv, men også gerne styres. Det er et paradoks (Referat fra 2. netværkssamling, august 2011).

'Paradokset', som læreren her peger på, handler om, at lærerne på dette gymnasium efterspørger styring, men også gerne vil bestemme selv. Der er altså flere hensyn og ideale organiseringsformer, der støder sammen her. Gymnasiet kommer fra en udpræget kollegial ledelse med høj grad af selvstyring for faggrupper og individuelle lærere. Lærernes engagement er bundet til deres egne projekter, hvilket de på den ene side værner om. På den anden side oplever de en begrænsning heri, idet de får øje på en række tværgående udfordringer som fx nye elevtyper og nye reformkrav om at skabe helhed og fagligt samspil, der ikke længere kan løses gennem denne organiseringsform. De efterspørger derfor ledelse og retning, men kan ikke længere appellere til en 'ufarlig' administrativ ledelse, der blot stiller rammer og ressourcer til rådighed. Adskillelsen af den faglige ledelse via selvstyrende faggrupper, lærere, projekter og udvalg og den administrative ledelse med fokus på planlægning og procedurer udfordres af de påtrængende nye udfordringer, som skal mødes.

Skolen søger derfor efter nye legitime måder at skabe ledelse, retning og koordinering på. Man spørger i princippet; "hvordan skaber vi kollektivt bindende beslutninger for helheden uden at nedbryde de eksisterende legitime beslutningsstrukturer"? Lærerne kalder på den ene side på en daglig ledelse, der vil træde i karakter og sætte retning og sammenhæng for de mange individuelle projekter og tematisk afgrænsede udvalg, men på den anden side har de

ikke nogen legitime forestillinger om andre former for ledelse end den kollegiale eller administrative, som de kender. Ledelsen ser sig selv som en del af denne tradition og forsøger at møde de nye udfordringer og ledelsesopgaver ved at igangsætte en refleksionsproces, der skal skabe rum for en udvidelse eller større dynamik i den kollegiale ledelse. Denne justering af en flad ledelsesstruktur med demokratiske udvalg er ikke udtryk for en afvikling af flade ledelsesstrukturer med demokratiske udvalg, men snarere en tilføjelse af nogle professionaliserede ledelsesformer, der fordobler ledelsesbestræbelsen: Ledelse skal både sætte rammer og give råderum.

Deltagerne fra dette gymnasium besluttede således efterfølgende, at "de gerne vil være bedre til at tale om udviklingsprojekter på et metaniveau", særligt i forhold til spørgsmålet om, hvordan man gør det legitimt, "så det ikke bliver en kontrol, men en facilitering" (Referat fra 2. netværkssamling, august 2011). Som deres projekt tog de udgangspunkt i en refleksion over to forandringsforløb, hvor det ene var modtaget positivt af lærerne, mens det andet havde affødt stor modstand. På baggrund af det succesrige projekt opstillede de en 10-trins-liste over gode råd om tilrettelæggelse af formidlings- og forandrings- og forankringsprocesser. Dernæst undersøgte de om samme 10-trins-liste kunne give mening i forhold til det andet – modstandsfyldte – forandringsforløb. Her konkluderer de, at en vigtig indsigt handlede om at skabe legitimitet igennem kommunikation:

Det er vigtigt at fortælle den store historie udvidet med historierne om projektets udviklingshistorie. Og det er vigtigt i den sammenhæng, at demokratisk valgte beslutningsdygtige udvalg står ved beslutninger, der er afhandlet på møder, hvor valgte medlemmer repræsenterer alle medarbejdere (Indsendt papir inden 3. netværkssamling, november 2011).

Deltagerne fra dette gymnasium peger på, at det er centralt at præsentere et projekt inden for rammerne af en mere generel fortælling om skolens retning. De peger på, at det samtidig er vigtigt, at et projekt har vundet legitimitet igennem det kollegiale demokrati. Projektet var således en udforskning af, hvordan man kan professionalisere ledelse og samtidig bevare og udbygge den kollegiale

#### **10-punkts huskeliste – i vilkårlig rækkefølge**

##### Udviklingsplan

1. Baggrund for projektet (eksisterende problem; lokalt ledelsesinitiativ; lokalt lærerinitiativ; udefrakommende krav)
2. Formål og relevans (hvorfor?)
3. Klare mål (hvad vil vi?)
4. Klare konkrete delmål, tidshorisonter og veldefinerede succeskriterier
5. Evaluering, løbende undervejs og igen efter et klart aftalt tidsrum fra søsætning.

##### Ideudviklingsfasen (Ledelse →) Udvalg → (Pilotprojekt →) Skoleprojekt

6. Klare rammer for udvalgs beslutningsstatus og arbejdstid (timetal)
7. Klare aftaler internt i udvalget om hvem, der gør hvad i kraft af hvad? Ledelses-/udvalgs-/team-/lærerniveau (Fx Optræder en person fra ledelsen som ledelsesrepræsentant eller som 'menigt' udvalgsmedlem? Optræder lærerrepræsentanter med bundet mandat eller er de forhandlingsdygtige?)
8. Referater og klare udmeldinger om arbejdsgange, knaster og resultater.

##### Forankringsplan

9. Kommunikation/formidling. Gentagelse af visionen, rammen og målene.
10. Modstand (strukturelt og kulturelt). Hvordan håndteres den? (AI-modeller synes egnede)

demokratiske struktur, der eksisterer på denne skole. Det er et projekt, der fokuserer på procedurer for at skabe legitimitet i forandringsprocesser, og dermed kan man sige, at ledelsen forholder sig taktisk til gennem små skridt at gennemføre mindre forandringer i de eksisterende organisatoriske rammer, snarere end at tage store skridt med fokus på strukturelle ændringer eller en mere langsigtet udvikling af helt nye ledelses- og organisationsprincipper. Der skabes rum for kollektiv refleksion og metastyring af skolens udvalgs- og udviklingsprojekter, samtidig med at ledelsen fastholder sin tilbagetrukne rolle, der dog med projektet udvides til at stille kollektive refleksionsværktøjer til rådighed og herved indirekte (meta)styre på skolens mange udvalg og projekter. Det holdes herved åbent, hvorfra et givet projekt skal iagttages og begrundes. Det vil sige, at den helhed som et givet projekt vælger at indskrive sig i, ikke er givet, men at projektet må begrunde sig selv i forhold til en relevant helhed som fx skolen, faget, loven, pædagogikken etc.. Både ledelse og lærere har fokus på at legitimere den bløde og næsten usynlige metastyring via procedurer for udvalgsarbejdet. Der appelleres primært til at legitimitet skabes ved at henvise til kollegial refleksion og kollektiv læring samt ved at overholde fælles procedurer i selve 10 punktplanen. Til gengæld undgår man at tage stilling til det strategiske (fx målhierarki og hvad der skal prioriteres), da det ville aktualisere en eventuel interessekonflikt og politisk forhandling og dermed sætte den formelle magtstruktur i spil – en magtstruktur, der søges suspenderet for at lave fælles udvikling.

## **Case 2: Studieretningsudvikling gennem arkitektur og faggrupper**

Den anden case om udvikling og professionalisering af ledelse handler om et gymnasium, der i forlængelse af en fusion og indflytning i fælles nye lokaler, fokuserer på at udvikle studieretningsmiljøer for at "[opfylde] intentionen i gymnasireformen." (Indsendt papir inden 2. netværkssamling, august 2011). Deltagerne peger på, at reformens "vægtlæggelse på studieretningsgymnasiet har [...] været rammesættende for strukturen på [gymnasiet]." Denne struktur med studieretningsmiljøer [...] giver dog "en del praktiske vanskeligheder [og] status på år 1 er, at miljøerne ikke er en daglig og praktisk realitet." (op.cit.). Ledelsen på dette gymnasium har som en del af en flytningsplan haft fokus på, hvordan de rent arkitektonisk og indretningsmæssigt har kunnet signalere og tilskynde til samspil i en række studieretningsmiljøer, således at disse får betydning, og bliver understøttende for realiseringen af studieretningsgymnasiet – både for elever og lærere.

En leder forklarer, hvad ideen om studieretningsmiljøer udspringer af:

Det er ydelsen, der er det primære for os. [Idéen om studieretningsmiljøer] udspringer af drøftelser [...] om, at vi ikke var ankommet til studieretningsgymnasiet – der var ingen af os, der kunne sige, at vi opfyldte den intention, vi læste ind i reformen – at vi havde et fagligt samspil. (Referat 2. netværkssamling, august 2011).

Deltagerne i netværket giver deres projekt overskriften: "Fagene i spil, spil i fagene ...en realisering af tankerne bag studieretningsgymnasiet." Og de peger på to områder, som projektet har fokus på:

- et øget tværfagligt samarbejde imellem fagene med studieretningstuning, for at skabe en ny dynamik omkring faglig udvikling.
- en sammenhæng imellem studieretning, fag og bygning for at skabe en mulighed for tilknytning for elever, og for at den store skole bliver mere differentieret. (Indsendt af gruppen inden 2. netværkssamling, august 2011).

De indsatser, som deltagerne sætter fokus på i forhold til at udvikle studieretningsmiljøer, er "GRUS, præsentation og mapper om tværfaglige temaer, inddragelse af lærere i visionsarbejde om studieretningsmiljøer, udsmykning - inden for fag og studieretninger." Gruppen peger imidlertid på, at den væsentlige udfordring er "at gå fra overordnet projekt til en konkret handlingsplan for etableringen af studieretningsgymnasiet, med delmål og mål". (Indsendt inden 2. netværkssamling, august 2011).

I diskussionerne om projektet peger lederne på, at der dels er praktiske årsager til udfordringerne med denne konkretisering, men også vanskeligheder i forhold til at få lærerkollegiet med i processen. En leder formulerer det således:

Det er meget tydeligt, at selvom ideen er udsprunget af hele skolen, så er implementeringen meget top-down. Mange lærere tænker: 'Gud ved, hvornår der sker noget.' Men vi skal lige have løst de praktiske problemer, inden vi går i gang. (Leder, fra referat 2. netværkssamling, august 2011).

Nogle af de praktiske problemer handler om, hvorvidt studieretningsmiljøer involverer en indretning af gymnasiet i fakulteter. Lederen fortsætter:

Vi skal strukturere hele gymnasiet som fakultetsopdelt, man kunne forestille sig, at det også bliver fysiske miljøer. Der er praktiske problemer - [og vi må overveje:] er omkostningerne større ved at gennemføre det? Det er lettest med naturvidenskab - for de kræver særlige lokaler og er placeret et bestemt sted i huset. [...] Nu har vi tre miljøer: NAT har let ved at føle en fælles identitet, hvorimod HUM er ovre i denne blok fordi de ikke er i de andre (Referat 2. netværkssamling, august 2011).

Idéen om at indrette skolen i fysiske studieretningsmiljøer (fakulteter) udspringer af, at gymnasiet er meget stort, og at ledelsen har et håb om, at en mindre enhed er nemmere at identificere sig med og knytte an til. Samtidig peger ledelsen også på, at de fysiske rammer kan understøtte samarbejdet i studieretningerne. På den ene side, argumenterer en leder for,

at det kan "skabe mening, når vi vil afmontere den fagfaglige lærer. Der skal være et attraktivt samarbejde mellem lærerne." På den anden side, udtrykker en anden leder på, at disse miljøer ikke er nødvendige for at udvikle dette samarbejde (Fra referat 2. netværkssamling, august 2011).

En anden problemstilling handler om at få lærerkollegiet med i processen. En leder formulerer her spørgsmålet om at projektet får praktisk betydning for lærerne i hverdagen:

Vi har ikke sagt, at vi sætter alle sejl til. Der er både på lærerside og ledelsesside forskellig entusiasme. Jeg fornemmer ikke en modstand fra lærerne, men det har ingen praktisk betydning for lærerne i dagligdagen (Leder, referat 2. netværkssamling, august 2011).

En lærer peger på, at "der er en mæthed over for, at man får pålagt at lave tværfaglige ting", Mens en anden lærer peger på, at han ikke tror, at "lærerne er interesserede i at være tilknyttet et miljø."

Senere i forløbet peger denne lærer på, at nøglen til at "få lærerne til at tænke med" er "ved at tage fat i det, de er allermest stolte af; nemlig faget" (Lærer, referat 3. netværkssamling, december 2011). Han præsenterer projektets udvikling:

Efter vi havde mødtes sidst, gik det op for os, at der er to forskellige projekter i det:

1) **Bygningen.** Kunne man tænke sig, at skolen var studieretningspræget – at man havde akvarier forneden og samfundstænkere på væggene? Det har vi haft oppe på et pædagogisk rådsmøde. Det har også været på en visionsdag for lærere, bestyrelse, elevråd. Vi har kunnet generere mange idéer. Klatrevægge uden for. Boldbane på taget. Der var meget energi i det. Folk var villige til at tænke med.

2) **Udviklingen inden for fagene.** Og her har vi søgt at appellere til lærernes fag, dernæst fag på tværs og derigennem studieretningsgymnasiet. Vi har derfor i faggrupperne udviklet studieretningsforløb. Det haltede mere med de tværfaglige forløb end med bygningen. Målet er at skabe sammenhæng mellem studieretning, fag og bygning samt studieretning og fag (Lærer, referat 3. netværkssamling, december 2011).

Læreren peger på, at der også skal nogle strukturelle ændringer til for at realisere idéen om studieretningsmiljøer. "For at dette skal realiseres helt, er der nødt til at være en ledelsesorganisering, der er knyttet an til studieretninger" (Lærer, 3. netværkssamling december 2011). Disse strukturelle ændringer gennemfører gymnasiet ved at organisere de pædagogiske ledere omkring hvert fakultet.

For dette gymnasium bliver det en fler-sidet indsats at udvikle studieretningsgymnasiet, hvor både organiseringen af ledelsen, arkitekturen og faggrupperne indtænkes i arbejdet med at få fagene i samspil. Gymnasiet tager udgangspunkt i studieretningsmiljøer, som organiseret



gennem fakulteter, men oplever imidlertid, at fakultets-organiseringen giver en række praktiske problemer, da eksempelvis de humanistiske faggrupper ikke er så oplagte at binde sammen omkring faglokaler som de naturvidenskabelige. Da man i stedet inddrager lærerne i en idéudvikling omkring udsmykning og tager fat i faggrupperne i forhold til udviklingen af flerfaglige forløb, begynder der at ske noget. Og gennem et fokus i hverdagen på udviklingen af studieretningsmiljøer – gennem gruppeudviklingssamtaler (GRUS), præsentationer og mapper om tværfaglige temaer, inddragelse af lærere i visionsarbejde om studieretningsmiljøer og udsmykning, rykker målet om fagligt samspil og samarbejde nærmere.

Det ledelsesmæssige skisma består ligesom i den foregående case i, hvor meget og hvor tydeligt man fra ledelsens side skal styre. På denne skole er der ikke principiel modstand mod nye beslutningsstrukturer og lærerne har bl.a. qua fusion og sammenflytning oplevet mange omvæltninger de seneste år. Den indirekte styring handler derfor mere om, hvordan man skaber engagement, og hvordan man gennem forskellige tværgående tiltag opmuntrer til mere flerfagligt samarbejde inden for studieretningerne. Frem for at fokusere på nye formelle strukturer forsøger man her at udvikle den daglige relationelle ledelse. Ledelse udvikles gennem kollektive projekter og små skridt i hverdagen, der har fokus på engagement og øget fagligt samspil i lærergruppen generelt og omkring de enkelte fakulteter, der har fået mere ledelsesmæssig fokus og tydeligere organisering..

### **Case 3: Ledelse som interaktionsforskning**

Den tredje case om professionaliseringen af ledelse handler om selvudforskning eller rettere hvad deltagerne selv kalder; 'interaktionsforskning' som en ny ledelsespraksis. Denne form for professionalisering af ledelse hænger sammen med den tendens til systematisk at indsamle informationer om sin organisation, bl.a. gennem evalueringer, der har præget uddannelsesområdet gennem de seneste 20 år. Men hvor evaluering primært har sigte på kvalitetssikring, da handler denne tendens om, at ledelser i stigende grad initierer eller arbejder med forskning i egen organisation for at skabe udvikling. Og hvor evalueringstendensen har taget udgangspunkt i standardiserede former som evalueringsskemaer eller forskellige former for refleksionsmodeller<sup>2</sup>, da er det oftere socialvidenskabelige metoder som interviews og observationer, som er i spil i denne case.

I netværksforløbene har vi set eksempler på denne form for ledelsesudvikling, som vi her har valgt at kalde 'ledelse som interaktionsforskning'. Det er et udbredt fænomen både i forbindelse med formelle lederuddannelser og ledelseskurser, der har fokus på udvikling af egen ledelsespraksis samt i spredningen af stadig flere undersøgelses- og refleksionsværktøjer som eksempelvis skoleleders brug af 360 graders lederevalueringer, reflekterende team eller fokusgruppeinterviews med nøglepersoner, som giver ledelsen

---

<sup>2</sup> Se fx Pors (2009) eller Ratner (2013) for diskussioner af evaluerings- og refleksionsværktøjer.

mulighed for at agere "socialantropologer" og placere sig selv i andre sammenhænge i organisationen, end hvor de typisk vil være som ledelse.

Denne case om ledelse som forskning tager udgangspunkt i et VUC, der har valgt at fokusere på udviklingen af teamsamarbejdet omkring hf-enkeltfagshold, særligt de 1-årige fagpakker. Casen tager udgangspunkt i et VUC'ets forløb i netværket og viser de overvejelser og udfordringer omkring den form for professionalisering af ledelse, som ledelse som selvudforskning rummer.

Baggrunden for at dette VUC fokuserer på teamsamarbejdet omkring hf-enkeltfagshold er, at teamsamarbejdet i deres erfaring "fungerer fint" omkring den 2-årige hf (fra referat, netværkssamling, maj 2011), mens en styrkelse af teamsamarbejdet på enkeltfagsholdene, hvor der er større frafald af kursister kunne give "øget sammenhæng" for kursisterne og styrke "fastholdelsen" (fra ansøgning, februar 2011).

En af deltagerne forklarer:

Vi har observeret, [at] vi har sværere ved at fastholde [kursister på] hf-enkeltfag. Det der virker på 2-årigt hf, er den bedre kontakt mellem koordinatorene og den rolle, lærerne spiller for kursisterne. Vi har tænkt det i forhold til den fastholdelsesstrategi, vi er i gang med. Hvad virker i 2-årigt hf, og som ikke virker i hf-enkeltfag? Vores erfaring med 2-årigt hf er ret lille. Vi vil se mindre på det tværfaglige, [...] og har mere fokus på støttefunktionerne, [som] tutor, sps-ansøgninger, lektieværksted, og hvor meget betyder relationen mellem lærer og kursister? De udtrykker eksempelvis, at det er vigtigt, at læreren lærer kursistens navn at kende (Leder, referat 2. netværkssamling, oktober 2011).

Deltagerne fra dette VUC beskriver, at fastholdelse på hf-enkeltfag er en vigtig problemstilling, der imidlertid har nogle særlige udfordringer, da der eksempelvis ikke er tutorordning og værkstedsundervisning på hf-enkeltfag (Fra indsendt ansøgning, januar 2011). Desuden peger de på en ledelsesmæssig udfordring ift. team – nemlig at kolleger skal indgå i ledelsesforhold. I gruppen diskuterer de dette, og gør sig overvejelser over, hvorvidt man skal tage alle begreber om ledelse bort fra teamkoordinatorens rolle, da der kan være modstand hos lærerne i forhold til spørgsmålet om ledelse af kolleger (fra referat 3. netværkssamling, november 2011). Endelig peger deltagerne fra dette VUC på, at de har brug for at definere teamets opgaver i et katalog. De har imidlertid også diskussioner om dette punkt, og i den forbindelse bemærker en leder: "Vi har tit problemet at komme fra projekt til drift, og det er forskellige niveauer. Vi har et katalog, og vi ved af erfaring, at det ikke er nok." (Referat fra 3. netværkssamling, november 2011).

For at udvikle teamarbejdet i hf-enkeltfag iværksætter de et projekt, som er en dobbeltsidet undersøgelse af teamsamarbejdet:

I den ene del afprøves en ny form for teamstruktur i ét forløb på hf-enkeltfag, hvor særligt teamkoordinatorrollen bliver afprøvet [...]. I den anden del sker der en systematisk afdækning af 'tavs viden' blandt lærere, der i øjeblikket arbejder i team (2-årig hf)/udvidede lærersamarbejder (hf-enkeltfagspakker), samt lærere, der har stor erfaring med teamarbejde på 2-årig hf. Endvidere afprøves mulige tiltag/'aktioner' på baggrund af afdækningen i et udvalgt team i [en afdeling]. Målet med denne anden del er systematisk og kvalificeret at kunne arbejde med lærernes erfaring med, hvad der virker i forhold til kursisternes trivsel og fastholdelse. (Indsendt papir før 3. netværkssamling, november 2011).

Undersøgelsen er således et forsøg på at opsamle erfaringer og "tavs viden" om teamsamarbejde. Og dermed har den selvudforskning eller interaktionsforskning, som deltagerne tager i brug en særlig karakter her. En leder forklarer i en fremlæggelse af deres projekt: "Vi er sådan nogle praktiker-forskere, mere end rigtige forskere." I en samtale de har i gruppen, fremgår det, hvordan forskning tager form som et analytisk redskab for ledelsen:

Det, der bliver sjovt for os at se, er, hvad der er for måder at se tingene på. Man kan lave meget analyse uden at være diskursanalytiker. Hvad er det for forforståelser, der er derude? (Referat fra 3. netværkssamling, november 2011).

Planlægningen af denne undersøgelse bringer imidlertid spørgsmål i spil, om hvilken karakter undersøgelsen har, hvilke krav, der kan stilles til den, og hvordan de metodisk griber den an. Gruppen skriver, at de gerne vil have sparring i netværket på:

- "Hvordan opsamles 'tavs viden' om teams? Vi forestiller os strukturerede interview med centrale teamlærere.
- Hvordan undersøger/spørger vi om, hvad der virker hos kursisterne – altså om teamorganisering og dens roller og funktioner 'virker' i forhold til kursisternes trivsel og fastholdelse?
- [En lærer] skal give sit eget team (og særligt teamkoordinatoren) sparring på baggrund af den afdækning, der foretages i projektet – og løbende mens projektet er i gang. Hvordan udføres denne form for 'interaktionsforskning'?" (Indsendt papir inden 3. netværkssamling, november 2011)

Lederne og lærerne, der skal gennemføre undersøgelsen beskriver altså samtidig en usikkerhed over, hvordan de tilrettelægger og opbygger en undersøgelse, men også hvordan den implicerede lærers rolle ændres, fordi hun skal bruge den nye viden til at give sparring til sine kolleger. At deltage i dette forskningsprojekt placerer hende i en rolle med ledelsesopgaver som både praktiker, udvikler, analytiker og supervisor og endog i helt nyt eksperimenterende forløb.

På det efterfølgende møde diskuterer gruppen, de udfordringer, de har i forhold til at gennemføre dette forskningsprojekt:

Leder: Hvis bare vi kunne få den udelte viden delt.

Lærer: Jeg tror, vi skal lave både strukturerede og semistrukturerede interviews.

Leder: Ja, men kan de forenes metodisk? ... Kan vi i stedet lave et mindre struktureret forløb [...] [Eller] træder vi os selv metodisk over tæerne ved det her? Så kan det godt være, at vi ud fra dette skal have hjælp til de semistrukturerede interview.

Leder: Så har vi en masse data. Medmindre vi får at vide, at det kan man ikke – så dygtig er jeg ikke lige inden for de fag – så synes jeg vi skal lave det narrative først.

Det interessante ved dette selvudforskningsforløb er, at ikke bare den deltagende lærers rolle ændres, men at denne forskning forandrer ledelse: Læreren er ikke kun lærer, men skal også indtræde som forsker eller konsulent, der skal give sine kolleger ledelsesmæssig supervision. Og ledelsen spiller ikke kun rollen som ledelse, men også som 'medforskere', der skal bidrage til at udvikle og designe udforskningsmetoder og processer og samtidig give supervision og feedback ift indsamlet viden. I modsætning til et klassisk forskningsprojekt, så foregår denne selvudforskning ikke rumligt og tidsmæssigt forskudt fra praksis, men er derimod fuldt ud integreret i praksis. Praksis søges udforsket, reflekteret, viden delt og god praksis spredt i et og samme projekt. Ledelsesudvikling sker hermed på begge sider af iagttagelsen – både for de selvudforskende og for genstanden for udforskningen, nemlig den teamledelse, der iagttages, samtidig med at gode ideer og viden søges delt og spredt ud på tværs heraf. Det bringer dilemmaer om, hvordan det forskningsmæssigt gyldige og ledelsesmæssigt relevante kombineres. Hvornår og hvordan kan den formodede 'tavse viden' iagttages og fortolkes ift. projektets formål og, hvordan kan den dernæst omformes og generaliseres med henblik på spredning af god praksis. I alle disse meningsskabende oversættelsesprocesser ligger potentialet for ledelsesudvikling af såvel de aktuelt implicerede, som dem projektet retter sig i mod at sprede ideer om god teamledelsespraksis til. Selve spredningen og forankringen af ny praksis bliver næste cirkulære udfordring i den fortsatte selvudforskningsproces.

Projektet om at bruge forskningsmetoder i en udvikling af teamsamarbejdet er interessant, fordi det giver et indblik i en særlig måde at professionalisere ledelse på, der ser ud til at være en generel tendens i de 10 skoler, der har deltaget i netværksforløbene. Det ledelsesdilemma, der er udtalt for flere af de deltagende skoler om på den ene side at være synlig og sætte retning, men på den anden side give plads til og bakke op om lærernes engagement indfanges i disse bestræbelser på ledelse som selvudforskning, fordi de gennem udforskning søger at støtte op om de erfaringer visse lærere har med teamsamarbejde, men samtidig gør det i forhold til VUC'ets strategi om flere veje til fastholdelse. Det rummer imidlertid også ubesvarede spørgsmål, som deltagerne stiller undervejs, der handler om, hvor der kunne opstå konflikter i forløbet, og hvordan "implementerer vi det [...] hvis dette virker?" (fra referat 3. netværkssamling, november 2011). Iagttagelse og skabelse af fælles mening står i centrum for ledelsesbestræbelsen.

## Konklusion

De tre cases viser, at der gøres en omfattende og mangfoldig indsats for at møde nye ledelsesudfordringer og udvikle ny ledelsespraksis. Frem for at tage udgangspunkt i færdigsyede generiske ledelsesmodeller, er det kendetegnende for skolerne, at de tager udgangspunkt i de helt konkrete udfordringer, som de oplever som påtrængende, og som de derfor søger svar på.

Udviklingen af nye ledelsesformer i de tre cases er ikke hentet i klassiske erhvervsøkonomiske lærebøger med fokus på performance og eksekvering i en hierarkisk struktur. Tværtimod sker udviklingen af nye ledelsesformer gennem selvevaluering, afprøvning og selvudforskende projekter. Flere skoler iværksætter selv evalueringer af egen praksis, deltager i nationale og tværinstitutionelle forskningsnetværk eller udvikler egne metoder til selvudforskning, der skal bidrage til udvikling af ny ledelseskapacitet og metoder til at håndtere konkrete udfordringer – lige fra teamledelse og udvalgsarbejde til toning af studieretninger og fastholdelse af elever og kursister. Udvikling og forankring af disse ledelsesformer sker gennem mangfoldige lokale processer med respekt for traditioner og kulturer, men også med en stor indsats for at undersøge egen praksis, give sprog til det interaktive og erfaringsbaserede (den tavse viden), søge efter og afprøve nye løsninger samt sprede gode ideer på såvel læreniveau som team-, gruppe- og skoleniveau.

Samtidig er det tydeligt, at udviklingen af nye ledelsesformer foregår i forskellige sprog, der tager udgangspunkt i skolernes tradition og kultur. Som vi så, er der gymnasier, som primært forsøger at udvikle og forankre ledelsesformer med udgangspunkt i den traditionelle fagbureaukratiske organisering. Her udvikles ledelse med små skridt som justeringer af en eksisterende beslutnings- og udvalgsstruktur, så den kan rumme og tage vare på de nye ledelsesopgaver, som fx selveje og indholdsreform har aktualiseret. Tværgående ledelse sker primært gennem en procedure-orienteret (meta)styring af kollegiale projekter og udvalg. På andre gymnasier eller VUC'er sker udvikling af nye ledelsesformer i et andet sprog med fokus på organisationen som humane ressourcer og relationer, der skal udvikles og opmuntres til at tage et nyt organisatorisk udviklingsansvar på sig. Her handler ledelsesudfordringen om at skabe motivation og arbejdsglæde ved at søge efter, tilbyde og udvikle nye ledelseskompeterencer og ledelsesroller bredt i organisationen.

Fælles for de tiltag til udvikling og professionalisering af ledelse, er at det sker på flere fronter og gennem en bred indsats for at skabe nye ledelsesforestillinger, udvikle et fagligt-pædagogisk lederskab og skabe koblinger mellem skolens overordnede værdier og strategier og en stor underskov af udvalg, team, projekter og initiativer bredt ud i hele organisationen. Et skisma, der gælder for de mange forskellige ledelsesformer er, at de alle arbejder med at finde en balance eller måske rettere en god dynamik mellem styring og autonomi og mellem det objektive, standardiserede og målbare ift. det subjektive, det erfaringsbaserede og tavse. På den ene side er der et behov for at skabe en fælles horisont og retning for en overordnet

helhed, mens der på den anden skal skabes og opildnes til nye former for autonomi, kreativitet og udvikling. Handlerum skabes altså ved at kunne håndtere paradokset mellem styring og autonomi på en måde, så begge dele opnås.

Udfordringen består mere præcist i at sætte retning, men også at holde tolkningsmuligheder og udfoldelsesmuligheder så åbne, at team, udvalg, faggrupper, lærere etc. kan se sig selv i dem og vil deltage i udviklingen. Trods yderst forskellige angrebsvinkler, viser alle tre cases, hvordan der på den ene side søges efter fælles sprog for tavs viden og nye ledelsesformer, mens der på den anden søges bevaret en vis åbenhed og dynamik, således at potentialer og muligheder for innovation og specifikke og subjektive løsninger ikke begrænses. Den reflektive selvudforskning skal holdes flydende, så man i ledelse, teams, faggrupper og hos individuelle medarbejdere hele tiden overvejer, hvorvidt en given organisering, interaktion og handling kunne være anderledes eller tilpasses ændrede udfordringer, behov og situationer, hvad enten det er gennem metastyring af procedurer for udvalg, små skridt i hverdagen eller interaktionsforskning, der søger efter tavs erfaringsbaseret viden.

## Udviklingen af medejerskab og selvledelse

Den professionalisering af ledelse, som vi har set på ungdomsuddannelsesområdet i de senere år, handler, som anslået ovenfor, langt fra kun om opbygning af nye ledelsesstrukturer og en synlig teamorganisering. Tværtimod søges ledelse i stigende grad spredt ud i hele organisationen og gjort til et spørgsmål og selv- og medledelse fra ansvarstagende medarbejdere (lærere m.fl.). Herved bringes både ledelses- og lærerbegrebet i spil.

Udfordringen med selv- og medledelse handler i høj grad om den styringsforlegenhed, som vi nævnte i indledningen. Når flere og flere bekendtgørelseskrav (både om selveje og uddannelse) har fokus på opbygning af lokal kapacitet til styring, ledelse, organisering og udvikling, afføder det også, at reformkrav ikke blot kan implementeres via en central administrativ og planlæggende ledelse på den enkelte skole. Som vi så i forrige kapitel, oplever de formelt udpegede ledere, at det bliver sværere at rammesætte og planlægge alle processer og løsninger via administrativ ledelse. Tværtimod søges forskellige kollektive refleksionsprocesser, projekter, teamstrukturer og dialogrum skabt for at inddrage skolens lærere på nye måder. Som vi skal se nedenfor, handler mange ledelsesbestrebelse om at skabe øget selv- og medledelse fx ved at danne forventninger til individuelle lærere, team, faggrupper – ja alle skolens aktører om at tage et større helhedsansvar på sig for hele skolen, teamet, klassen, studieretningen, studieprogressionen, kursisten etc.

Pointen her er, at der er mange relevante helheder, som ledelsesidentitet og ansvar kan aktualiseres og udvikles i forhold til. Som central ledelsesposition kan man ikke længere entydigt repræsentere organisationens helhed og derfra definere og uddelegere opgaver. Man må i stedet forsøge at lede på lærernes selvledelse (ansvarstagen), og så satse på at de vil 'knytte an' til de helheder og udfordringer, som man stiller til rådighed eller som de selv formulerer som bud på, hvordan organisationen kan tage ansvar for nye udviklings- og ledelsesopgaver. Herved udfordres også det lærerbegreb, man ofte kalder den privatpraktiserende lærer og de selvstyrende faggrupper, som er de stabile og bærende institutioner i den klassiske fagbureaukratiske organisering. Flere af de deltagende skoler taler om en stor kulturændring af skolens organisations-, ledelses- og læreforestillinger.

Ønsket om at brede ledelse ud i hele organisationen og skabe øget selv- og medledelse hænger således sammen med, at der formuleres andre organisationsbilleder end dem vi kender fra den fagbureaukratiske organisation og den kollegiale ledelsesform. En gymnasielærer i netværket peger på denne forandring som en stor kulturændring:

Vi synes, det er en udfordring at komme fra gymnasiet som en flad struktur – da jeg startede blev det beskrevet som en flad græsplæne med en flagstang: rektor – til i dag, hvor man skal være organisationsmedarbejder. Der skal en kulturændring til. (Lærer, gymnasium, referat fra 3. netværkssamling, november 2011)

En dominerende fortælling under denne organisatoriske forandring handler om, at lærerne tidligere passede deres undervisning, mens de nu forventes at orientere sig mod og tage et bredere ansvar for organisationen som helhed – være "organisationsmedarbejdere" (Pedersen & Ryberg 2012). At forme denne nye læreridentitet og sprede og dele et organisatorisk ansvar for en række nye opgaver og indsatses bliver – som vi skal vise i nedenstående cases - i sig selv en ledelsesbestræbelse, som udfordrer både lærer- og ledelsesrollen. Hvis ledelsen fx skal understøtte en forandret form for organisationsorientering hos medarbejderne, så kan den ikke alene agere administrativt og nøjes med at stille rammer og ressourcer til rådighed. Som vi skal se, forsøger flere at udvikle en mere dialogisk og superviserende ledelse, der tilbyder og inviterer til at lærerne til at tage et bredere organisatorisk og (fler)fagligt ansvar. En gymnasielærer peger imidlertid på, at nogle lærere ikke ønsker at deltage i denne dialog om et øget organisatorisk ansvar, og at det derfor er en udfordring, hvordan de skal adresseres og involveres, hvis der skal ske en forandring:

Man bliver nødt til at tage hånd om dem, der har den "forkerte" holdning til lærergerningen [markerer gåseøjnene med fingrene]. De har bare en anden holdning til, at der ikke skal ske noget. Dem bliver man nødt til at tage med. De må aktiveres. Man kunne forestille sig et pædagogisk projekt, hvor de bliver tvunget ud i at italesætte, hvordan vi skal håndtere de forandringer, der sker. Så kan de også være med til at formulere de værdier, som vi skal styre efter. Hvilke værdier kan vi blive fælles om, som vi alle kan se os selv i? (Lærer, gymnasium, 3. netværkssamling, november 2011).

Citatet beskriver erkendelsen af, at ledelse af selvledelse kun kan lykkes, hvis de selvledende kan bringes i tale og ønsker at deltage i en organisatorisk dialog og kommunikation om nyt udviklingsansvar. Procedurer for involvering er altså ikke nødvendigvis lig med øget selv- og medledelse. I gymnasierne og VUC'erne er der forskellige måder at beskrive denne problemstilling om at involvere lærerne i denne ny organisationsform. De begreber, der træder frem som nøgleord i netværkene er "organisationsmedarbejder", "ejerskab", "medejerskab", "selvledelse" og "medledelse".

Eksempelvis anvender et VUC begrebet "selvledende" i forhold til team i et indsendt papir, der udpeger spørgsmålet om selvledelse som et spørgsmål og udviklingen af nye kompetencer hos lærerne:

Lærerteamet skal både kunne koordinere de faglige opgaver og tilrettelægge passende pædagogiske tiltag for at understøtte kursisternes gennemførelse, herunder kunne håndtere en voksende andel af tosprogede kursister. De skal være 'selvledende' inden for nogle nærmere definerede rammer. Det har vist sig at være en meget stor opgave for mange VUC lærere, der har været vant til mere individuelle fagprofessionelle arbejdsforhold. Spørgsmålet er, hvordan vi skaber optimale rammer for teamarbejdet,



hvordan vi indretter vores organisation, og hvordan vi videreudvikler de lærerkompetencer det kræver. (Problemstillinger for projektet indsendt af ledelse, april, 2011).

Et andet VUC peger på ejerskab som centralt i den type organisation, som er karakteristisk for flere VUC'er, der er spredt geografisk over store områder. Her gøres spørgsmålet om selvledelse til en udfordring om 'ejerskab' til centrale strategier og indsatsområder og knyttes til en problemstilling om lokale implementering af centrale tiltag:

I en organisation, hvor der praktiseres distanceledelse, er det vigtigt, at der blandt medarbejderne skabes ejerskab til de valgte strategier og indsatsområder. Derfor skal strategier og indsatsområder omsættes til konkrete tiltag (Leder, VUC, 1. netværkssamling, april 2011).

Her udtrykkes altså en forhåbning til medarbejderens medejerskab uden at det ekspliciteres, hvori eller hvordan dette medejerskab tænkes skabt.

Det tænkes til gengæld på et VUC, der udtrykker, at realiseringen af en højere grad af selvledelse indebærer, at man bevidst tænker i en ny form for 'byttehandel' mellem ledelse og lærere:

Det er afgørende, at alle medarbejdere i organisationen kan se en fordel i de valgte strategier, der ligger til grund for processen og udviklingen. ... afkastet skulle gerne også give lærerne et kompetencemæssigt løft, således at lærerne i højere grad vil være medarbejdere i en organisation (med faglig ekspertise). (Leder, VUC indsendte problemstillinger, januar 2011).

Strategien består altså her i at synliggøre for lærerne, hvad de kan få ud af at påtage sig et større organisatorisk medansvar og blive til selv- og medledende medarbejdere. Paradoksalt nok anråbes lærerne via et 'interessesprog' om 'byttehandel', selvom det man ønsker er, at opnå er en mægtiggørelse af lærerne som selvledende medarbejdere med 'magt til' at påtage sig et større organisatorisk ansvar. Spændingen mellem den velkendte hierarkiske og politiske (forhandlingsledelse) med fokus på interesseafvejning og den relationelle og faciliterende ledelse træder frem.

Nedenfor gennemgås tre cases, der baserer sig på skoler, hvor ledelsen har fokus på at udvikle selvledelse eller medledelse og udpeger medejerskab eller ejerskab som væsentlige begreber at orientere deres ledelse mod. Den første case tager afsæt i et gymnasium, hvor ledelsen gør forsøg med nye teamledere og nye mødestrukturer for at skabe et "incitament" til "mere selvledelse". Den anden case tager udgangspunkt i et VUC, der tager fat på spørgsmålet om selvledelse gennem et fokus på at skabe sammenhængskraft. Den tredje case handler om at

komme fra et involverende strategiarbejde til at skabe ejerskab og inddrage lærernes kompetencer, når strategien skal udfoldes i hverdagen.

### **Case 1: Nye strukturer for mere medledelse**

Den første case tager udgangspunkt i et gymnasium, der i disse år arbejder eksplicit med, hvordan ledelsen kan sætte rammerne for mere selvledelse for lærerne. Ledelsen beskriver her et forløb, hvor de i årene, da de skulle "implementere gymnasireformen", var i "en situation hvor, selvledelse [fyldte] meget mindre." Og nu, hvor det er "gjort kan [de] igen give mere plads til selvledelse" (Referat, 1. netværkssamling, maj 2011). Selvledelse beskriver ledelsen på dette gymnasium som et spørgsmål om, at lærerne i højere grad ser sig selv som ledere:

Nu er vi måske i en lidt vanskeligere fase, hvor udfordringen er at finde andre incitamenter og nye udfordringer/projekter, der indebærer mere *selvledelse* for lærerne, hvor lærerne i højere grad opfatter sig selv som ledere, både i klasserummet og i samarbejdsfora. (Indsendt papir inden 2. netværkssamling, august 2011, *kursivering i den oprindelige tekst*)

For ledelsen er formålet med at udvikle selvledelse "at sikre udvikling – (næsten) ligegyldigt hvad" (Referat 2. netværkssamling, august 2011). Ledelsen gør sig imidlertid nogle overvejelser om, hvordan de skal gribe idéen om selvledelse an, og hvordan deres forestillinger om "læreren-som-leder" kan give mening for lærerne:

Men hvordan skal dette *give mening* for lærerne; hvad kan de *vinde* ved at være ledere i forhold til de givne opgaver? Kunne læreren-som-leder være en afløser for det autoritetstab nogle lærere har oplevet i og med reformen afskaffede enkeltmandslærerjobbet? Kunne det give fornyet stolthed ved jobbet at være med til at sætte synlige aftryk på skolens organisering og udvikling? Kan det være et led i fastholdelse? På en og samme tid skal ledelsen frisætte kræfter til selvledelse og dog forblive synlig ledelse – hvordan tydeliggør vi, hvilke områder, der er "fri" til selvledelse, og hvilke, der ikke er. Hvordan/hvor i organisationen giver vi sparring under processen til de enkelte lærere og forskellige samarbejdsfora – og hvordan viser vi anerkendelse i forhold til vores *medledere* af vores fælles projekt? (Indsendt inden 2. netværkssamling, august 2011).

Ledelsen på dette gymnasium peger altså på nogle centrale dilemmaer omkring denne særlige form for ledelse af medarbejdere, som de søger; nemlig hvordan de gør denne forandring meningsfuld for lærerne, og hvordan de både er "synlige" som ledelse og samtidig giver "fri til selvledelse". De beskriver det som et spørgsmål om at tydeliggøre "områder", der er "fri til selvledelse" – en rumlig metafor, der giver et billede af, at ledelsens rolle nu er at kortlægge hvor og hvornår lærerne skal agere som "medledere". Ledelsen peger på, at de "områder"

hvor de kan give mere "fri til ledelse" skal være der, hvor lærerne er tættest på, og derfor er de bedste til at træffe ledelsesmæssige beslutninger:

Ud over magt og agt kunne man give lærerne nogle kompetencer til at være selvledende snarere end at lade sig lede sådan fuldstændigt tilbagelænet. Det skal kun være der, hvor det giver bedre mening, fordi det er der, hvor de kender til det, fx studieretningen (leder, referat 2. netværkssamling, august 2011).

Skolen her forsøger sig altså via en trinvis udvikling at kombinere den administrative og planlæggende ledelse fra den fagbureaukratiske organisationsform med en ny form for selvledelse, hvor lærerne på udvalgte felter overdrages et større organisatorisk ansvar, nemlig felter, som ligger tæt på lærerne og deres nye samspil om fx studieretninger og som i høj grad afhænger af lærerens selv- og medledelse.

For at underbygge denne strategi for mere selvledelse eller "forsøg på at lave delt ledelse", vælger ledelsen at indføre studieretningsledere. De bemærker, at "det at kalde det for studieretningsledere er ikke tilfældigt. Det ord skaber noget." Dernæst går ledelsen i gang med et arbejde for at udtænke en struktur og nogle incitament, der underbygger ledelsens idéer om, at lærerne i højere grad skal være selvledende og "medledere". En leder forklarer:

Vi har nedsat to studieretningsledere, som har møder med ledelsen. De har 25 timer pr. år, hvor de kan gøre, hvad de vil med klassen. Jeg kan jo ikke sidde ude i studieretningen og vide det her. Det er der, hvor lærerne er dygtige, og kan noget og kan opleve succes. (Leder, referat 2. netværkssamling, august 2011)

Ved fremlæggelsen af dette gymnasiums strategi for at skabe øget selvledelse, fremhæver netværksdeltagerne en række spørgsmål og dilemmaer, som de oplever, at strategien bringer frem:

Leder 1: Hvorfor er selvledelse så godt og vigtigt? [Bliver jeg spurgt] Det er nødvendigt, der hvor lærerne bedst løser opgaven. Hvorfor diskuterer I ikke med lærerne om de vil have mere selvledelse? [Kunne man spørge] Men det er ikke tiden til det nu. Vi vil sætte det i søen og så lave en time-out, når vi er kommet et stykke hen og ser, hvordan feedbacken bliver til os.

[...]

Leder 2: Der er et paradoks, som vi skal tage med os. Vi vil give selvledelse til nogle grupper af lærere, som måske ikke ønsker den selvledelse, som vi gerne vil give dem. Vi skal huske at få ejerskabet med – at få det forankret hos lærerne. De skal ikke have noget selvledelse stoppet ned i halsen. Det er selvfølgelig, fordi vi tror, vi ved bedre – at lærerne vil have godt af noget mere selvledelse (Referat 2. netværkssamling, august 2011).

Ledelsen udformer en model for at indføre studieretningsledere og formulerer et papir med et oplæg til en "Ny organisering og styrkelse af studieretningerne":

I den nye organisering afholder klasserne helt i starten af skoleåret klasseteammøder (alle klassens lærere) med en rammesat, fremadskuende og planlæggende dagsorden. Dernæst holder ledelsen årgangsvise, to-delte dialogmøder med studieretningslederne (én kontaktperson ud af to studieretningsledere pr. klasse). I første del af dialogmødet drøftes den fremadrettede tilrettelæggelse af undervisningen og særlige tiltag/udfordringer for den enkelte studieretning, herunder også udfordringer til de særligt dygtige elever. [...] I anden del af dialogmødet drøftes enkeltelever med henblik på særlig støtte/svage elever – dette foregår klassevis (Papir indsendt inden 3. netværkssamling, november 2011).

Ledelsens gennemfører denne nye mødeorganisering som et eksperiment – en slags udforskning – i at arbejde mod øget selvledelse, og de beskriver, hvordan de på skift har været delt op i to grupper: "en gruppe, som gennemførte dialogmøderne med 1.g, 2.g og 3.g studieretningslederne." Og den anden del af ledelsen, der var "tavse iagttagere og referenter af dialogen". Dette betegner de "en slags socialantropologi". Efterfølgende analyserer hele ledelsesgruppen disse møder og drøfter, "hvorvidt vi giver mulighed for selvledelse – og om der sker selvledelse" (Papir indsendt inden 3. netværkssamling, november 2011).

Projektet rejser imidlertid en række spørgsmål hos de andre deltagere i netværket:

- "If it ain't broken why fix it?", spørger en leder fra et andet gymnasium.
- Her svarer en leder: Jeg er ikke enig i den præmis – vi skal udvikle studieretningerne, og så må vi stå på tæer for at realisere de her studieretninger. (Leder, referat 3. netværkssamling, december 2011)
- "Er I ikke bange for at dræbe initiativ med det her? Nu har I givet en studieretningsleder initiativet – det kunne godt dræbe initiativet hos de andre." Spørger en lærer fra et andet gymnasium.
- Her svarer en leder: "Selvledelse uden rammer vil være et tilbageskridt til gymnasiet, hvor de privatpraktiserende udøver deres faglighed uden fælles retning. Top-down ledelse vil på den anden side ikke frigøre de ressourcer som medarbejderne er i besiddelse af." (Leder, referat 3. netværkssamling, december 2011)
- "I har betydeligt flere møder end vi har [...] I vil gerne mere selvledelse, men jeg oplever, at I har mere topstyring end vi har?" Spørger en lærer fra et andet gymnasium.
- En leder svarer: "Ja, men ikke i mødetid og i den tid, hvor ledelsen sidder med ved bordet. Derfor er der mere tid til, at lærerne kommer til fadet. [...] de skal koordinere klassens skriftlige arbejde, og skabe retning for studieretningen. (Leder, referat 3. netværkssamling, december 2011)

- "Jeg synes, det er vildt spændende med bestræbelsen, som jeg synes er nem at forstå, men har I et hierarkisk system, som I erstatter med et andet?" Spørger en lærer fra et andet gymnasium.
- En leder svarer, at dette er det område, hvor de gerne vil have input: "Vi vil distribuere noget ledelse ud fra den vertikale ledelse og ned til dem, der sidder med den enkelte elev. For at gøre det, skal man kunne selvlede, og det er et individuelt projekt: [...] Man skal ud og ind af roller som lærer. Hos ledelsen har vi også en forandring – hvad er det nye, man skal kunne som leder i gymnasiet – det er i virkeligheden at tænke mere faciliterende. Der er stadigvæk et hierarki, men det skal bare være et team, der også beforder teamarbejdet (Referat 3. netværkssamling, december 2011).

Citaterne viser, at gymnasiet står i et skisma mellem den traditionelle administrative og planlæggende ledelse og ønsket om at udvikle en ny form for mere udstrakt selvledelse. Men netop fordi dette søges gennemsat via en form for 'distribueret ledelse', der er initieret og styret fra den daglige ledelse, ligner det en paradoksalt dobbeltkommunikation, når man herigennem søger at skabe en ny ledelseskultur, der netop ikke er kendetegnet ved distribution af formel kompetence i et hierarki, men derimod relationel og flydende. Sat på spidsen bliver 'forsøget' med øget selvledelse en art suspension af den normale hierarkiske ledelse. Arbejdet med at udvikle selvledelse gennem en ny organisering med studieretningsledere og nye mødestrukturer udfordrer da også både lærernes og ledelsens identitet og roller:

[En barriere er, at] vi (ledelsen) føler os godt tilpas i problemløserrollerne og dels (måske af samme grund) ligger de ledelsesværkøjer, der udvikler en teamkultur med høj grad af participation måske nok lidt langt nede i værktøjskassen. Dermed er det også understreget at en højere grad af selvledelse ikke kun er et spørgsmål om konkret organisation omkring teams, men i høj grad også om organisationspsykologi og -kultur samt personrelaterede kompetencer (Indsendt papir inden 3. netværkssamling, november 2011).

Spørgsmålet om, hvordan ledelsen sætter rammerne er afgørende for, hvordan gymnasiet udvikler sig som organisation fra en mere flad struktur med fokus på en administrativ og problemløsende ledelse mod en mere faciliterende ledelse med fokus på supervision af selvledende lærere og team. Det viser sig imidlertid svært både for ledelsen og lærerne at ændre roller og skabe et nyt samspil. Trods gode intentioner og en vedholdende indsats for at skabe øget grad af selvledelse, er det svært for alle parter at ændre roller. Ledelsesmæssigt er det en balancegang 'at sætte fri' og samtidig understøtte øget selvledelse gennem en styret form for delegation, opgave- og ansvarsfordeling. Pointen er, at man ikke blot kan strukturere sig til mere selvledelse. Og det viser sig, at være et langt og sejt træk at ændre identiteten for både ledelse og lærere i retning af at være ansvarstagende, dvs. selv knytte an til et relevant helhedsansvar, frem for at være ansvarshavende i en formel struktur. Casen kan derfor også

ses som et eksempel på, at man afprøver nye ledelses- og mødestrukturer og forsøger at holde sig åben og nysgerrig på processen og rollerne, hvilket dog opleves som stærkt udfordrende, da det står i skærende kontrast til den planlæggende og problemløsende ledelse, der er tradition for.

## **Case 2: Plurale ledelsestiltag for større sammenhængskraft**

Den anden case om udviklingen af medejerskab og selvledelse tager sit afsæt i et VUC, der har sat et projekt i søen om at skabe en større organisatorisk sammenhængskraft.

I netværkets opstart har lederne fra dette VUC en forestilling om, at den centrale problemstilling handler om at arbejde i team, og at der er behov for at udvikle teamsamarbejdet. Undervejs i processen bliver det imidlertid klart, at det for de deltagende lærere ikke er der, det brænder mest på, men at de snarere ser en væsentlig problemstilling omkring socialt ansvar. Lærerne, der er med i projektet ønsker at sætte fokus på det sociale ansvar, på trivsel og ledelse. Deltagerne finder frem til en overskrift, der både kan rumme udviklingen af team og fokus på socialt ansvar, nemlig begrebet sammenhængskraft. De formulerer derfor et projekt med et mål om at styrke VUC'ets sammenhængskraft:

Vi vil gerne skabe større *sammenhængskraft* i organisationen, sådan at der er en større forståelse for hinandens arbejde på tværs af arbejdsopgaver. Der skal måske mere indsigt i, hvad de forskellige grupper arbejder med og hvorfor. Altså et element af *videndeling* (Indsendt inden 3. netværkssamling, november 2011).

Sammenhængskraft definerer deltagerne her som et spørgsmål om forståelse for hinandens arbejde og om videndeling. Ledelsesopgaven i forhold til at udvikle sammenhængskraft ser de som et arbejde med at skabe en kulturel ændring:

Vi vil gerne aktivt være med til at styre denne *kulturelle ændring* i retning af, at *alle medarbejdere* i organisationen tager et større *medansvar* og indgår i en evalueringskultur. Det er ikke længere nok kun at være ansvarlig, man skal også i høj grad kunne tage medansvar (Indsendt papir inden 3. netværkssamling, november 2011, *kursivering i det indsendte*).

Den kulturelle ændring, som dette VUC ønsker, har den samme grundproblemstilling, som vi ser i en række debatter på uddannelsesområdet i disse år, nemlig efterspørgslen efter, at lærerne ikke alene tager ansvar for deres egen undervisning, men tager et bredere medansvar for hele organisationen. Projektet bliver et undersøgende projekt, der ser på den nuværende organisering og ledelsespraksis i forhold til at skabe denne kulturændring:

Vores nuværende ledelsespraksis skal undersøges med henblik på at danne optimale rammer for samarbejdet. Både hvad angår de blødere sider af arbejdet, som sociale relationer (både fagligt og socialt), og de mere strukturelle rammer for samarbejdet.

Hvilken rolle spiller ledelsen i denne nye virkelighed og hvordan håndteres kulturskiftet på ledelsesniveau? Med andre ord: Hvordan udøves pædagogisk ledelse i et nyt set up? (Papir, indsendt inden 2. netværkssamling, august 2011).

Gruppen af deltagere reformulerer projektet ud fra overskriften sammenhængskraft og udpeger de områder af ledelsespraksis, som de vil udvikle:

På baggrund af den politiske omverdens indvirkning på kulturen på VUC – bl.a. gennem en yngre kursistgruppe - står vi over for en kulturel udfordring, som indebærer en høj grad af menneskelige relationer (HR-aspektet). Vi vil monitorere og håndtere en ny kultur på centret, både hvad angår et nyt ledelsesrum og håndtering af vidensdeling i organisationen. Endelig vil vi være meget bevidste om de menneskelige ressourcer og kompetencer i et HR-perspektiv, og udvikle medansvar. (Papir, indsendt inden 2. netværkssamling, august 2011).

VUC'ets projekt lægger vægt på to indgangsvinkler til udviklingen af sammenhængskraft: En kulturel vinkel, med fokus på den kulturelle forandring, der sker i VUC'et, bl.a. pga. en yngre kursistgruppe; og en human ressource og arbejdspladsvinkel, der har fokus på de menneskelige ressourcer og udviklingen af medansvar. Deltagerne fra dette VUC peger især på, at disse aspekter er vigtige, fordi de er blevet opmærksomme på det forhold, at strukturelle tiltag som officielt strategiarbejde ikke fanger "skygge-kulturerne" i medarbejdergrupperne:

Vi er opmærksomme og nysgerrige på, hvordan vi skal ændre kulturen i retning af større sammenhængskraft, når vi ved, at der findes en "officiel" kultur (bl.a. udstykket af strategi, værdi mv.) og i mange sammenhænge også en skyggekultur i forskellige medarbejdergrupper. Vi ønsker med projektet at integrere skygge-kulturerne i vores fælles målsætning. Det er dermed vigtigt, at tiltagene ikke kun kommer oppefra, men også fra de ansatte på centret. (Papir, indsendt inden 3. netværkssamling, november 2011).

Projektet er dermed et forsøg på at styrke sammenhængskraften, dels gennem et blik for det kulturelle og dels gennem et blik for VUC'et som arbejdsplads for at involvere det, de kalder skygge-kulturer i organisationen. Helt konkret søger man at skabe en mere synlig pædagogisk ledelse ved at overvære undervisning i forbindelse med MUS-samtaler, at sætte fokus på sociale arrangementer, og endelig gennem udvikling af team med en udviklingskonsulent. Gennem idéer om kulturforandring og en interesse i de områder af arbejdspladsen, der ellers har været skyggefulde, søger VUC'et gennem dette projekt at udvikle en idé om sammenhængskraft og medansvar. Projektet om sammenhængskraft er et eksempel på, hvordan det bliver en påtrængende ledelsesudfordring at skabe et stærkere organisatorisk samarbejde mellem faggrupper og medarbejdere om at tage et tværgående ansvar og bidrage

til skolens opgavevaretagelse i et helhedsperspektiv. Frem for at blot at fokusere på den administrative og planlæggende ledelse og overlade undervisningen til privatpraktiserende lærere, opstår der et behov for at udvikle en stærkere medarbejderånd og en arbejdspladskultur med fokus på samarbejde og organisatorisk ansvar. Projektet her er udtryk for en søgeproces i den retning. Udfordringen for ledelsen består i at finde nye redskaber, der kan åbne op for et nyt helhedsansvar og en samarbejdende organisation, der skaber større sammenhængskraft. De mange parallelle tiltag centrerer sig om kommunikation og dialog. Der er dog ikke valgt eller udviklet en bevidst og systematisk tilgang til denne kommunikation fx i form af en narrativ praksis med fokus på afkodning af organisationens 'skyggefulde' problemfortællinger og forsøg på at skabe alternative helhedsfortællinger, der bygger på afklarede og retningsgivende værdier. Ledelsesinitiativerne er mere mangfoldige og i en afprøvende fase.

### **Case 3: Fælles strategiarbejde mod en projektorganisation**

Den tredje case handler om den spænding eller det paradoks, som vi nævnte i indledningen, nemlig behovet for som ledelse at være synlig og sætte retning, men samtidig give plads til og bakke op om lærernes engagement. Casen tager udgangspunkt i et gymnasium, der har lavet et strategiforløb, og står med overvejelser om, hvordan de strategiske idéer skal konkretiseres i handlinger. Her forsøger man at skabe retning ved at arbejde med forskellige koblingsmekanismer mellem enkeltprojekter og udviklingen af en overordnet faglig-pædagogisk strategi for skolen, hvor momentum skabes gennem en art handle- eller initiativpligt hos lærerne til at deltage i strategiske projekter.

Casen handler om den proces, det er at komme fra et bredt inddragende strategiarbejde til nogle konkrete tiltag, der får de strategiske beslutninger til at tage form og involverer lærerne i hverdagen. Den brændende platform skabes i kraft af at gymnasiet har været stærkt trængt økonomisk de seneste år. En lærer forklarer:

Vi fik et stort sparepålæg, som har ført til en større sparerunde [...], der var en meget hård proces. [Vi fik] et humørmæssigt dyk, og der var en tendens til at lærere og ledelse kom på hvert deres parti: Men her i foråret med lærere, elever og ledelse har vi diskuteret en ny strategi (Lærer, referat 1. netværkssamling, maj 2011).

Gymnasiet har haft en strategidag med deltagelse af alle skolens medarbejdere. Ved netværkets begyndelse overvejer ledelsen, hvordan denne strategiproces skal fortsætte. En leder beskriver de overvejelser, de har gjort i gruppen af deltagere i netværket:

I forhold til vores strategi [talte vi om]: Hvordan skaber vi ejerskab til de forandringer, vi har udtrykt i vores strategi? Hvordan får vi vores lærerkollegium til at knytte an til den strategi? Hvordan får vi lærerkollegiet til at knytte an til den forandringsproces, som strategien er en del af? Vi talte meget om kommunikation. [De deltagende lærere] sagde: I skal fortælle os noget mere om, hvad I gør. En af vores udfordringer bliver



strategisk kommunikation. Vi skal have en transparent organisation, så det bliver muligt at knytte an. (Leder, referat 1. netværkssamling, maj 2011).

En anden leder peger på, at der skal nogle revolutionære ting til:

Vi tror, vi skal prøve nogle ting, vi aldrig har prøvet før – som ingen har prøvet før for at få folk til at være selvledende medarbejdere. Jeg tror, at vi skal prøve nogle ret revolutionære ting. [...] Vi har et projekt, der handler om den ansvarstagende lærer. Vi laver nogle projekter, efteruddannelse, der handler om at skabe en udviklingsproces i den daglige praksis. (Leder, referat fra 2. netværkssamling august 2011).

En tredje leder beskriver ledelsesformen som et spørgsmål at "være med til at facilitere processen og kommunikere anderledes og lytte", mens en lærer peger på, at forankringen af strategiprocessen nu er et spørgsmål om at handle:

Forankringen vises også ved, at man handler. For alle lærere er inddraget og venter på at se handlinger. (Lærer, referat fra 2. netværkssamling august 2011).

Et halvt år efter er flere af projekterne ved at komme i gang i hverdagen. På et opsamlende møde forklarer en leder og en lærer om det pædagogiske udviklingsprojekt, de har sat i søen:

Leder: Jeg fornemmer ikke, at der er uenighed om, hvilken retning, vi skal i. Vi laver et pædagogisk udviklingsprojekt, som lærerne skal arbejde med. Det er lagt op som frivilligt. Der er 50 lærere med, og de får lidt timer. Det er set ud fra det, at vi vil udnytte den kæmpe ressource derude, at udvikling tænkes ind i dagens dont.

Lærer: Vi sidder jo nede i vores små verdener, men det er vigtigt, at der ikke er nogen, der dirigerer, for så bliver det ikke oplevet som ejerskab. Det er godt, at vi er enige om en linje.

Leder: [Den anden leders] væg på lærerværelset, hvor han hænger information om projekter op. Da står pludselig to mennesker foran det, og siger noget om det.

Lærer: Man kan lige gå over til det, i stedet for at man skal ind i Lectio

Leder: I det pædagogiske udviklingsprojekt vil vi undgå de blå mapper. Det primære er processen. Vi har prøvet at tænke det anderledes.

Lærer: Der var nogle år, hvor, hvis man skulle lave et projekt, så skulle man gå flere skoler sammen og have fat i en forsker og have tjek på budgettet, og så blev det for meget.

Leder: Et projekt – det er ikke afgørende, hvad det rummer. Noget udvikling. Indholdet er genereret af lærerne, ikke ledelsesinitieret.

Lærer: Men der er overskrifter for temaer. Det er simpelt at lave projektet.

Leder: Det er ikke bare a-lærere, der er tilmeldt, det er a-, b- og c-lærere

Lærer: Det er sjovt at arbejde med så små projekter, for det bliver næsten en leg.

(Lærer, og leder, referat fra opfølgende møde, januar 2012).

Det interessante ved dette tiltag er, at læreren beskriver det som noget, der ikke bliver "dirigeret" for meget, mens ledelsen ser det som en del af deres strategi om at skabe pædagogisk udvikling og i øvrigt mere selvledelse. Det vigtige for ledelsen er processen og den pædagogiske udvikling, der foregår gennem disse små projekter. Mens læreren lægger vægt på, at det er let tilgængeligt – man skal ikke ind i Lectio, og det er sjovt at lave disse projekter, som man selv har indflydelse på. Casen er et eksempel på, hvordan man som ledelse forsøger at projekt- og processtyre et engagement og et udviklingsansvar hos lærerne, der bl.a. grundet det økonomiske pres, knytter an til et fælles mål om at styrke skolens samlede brand og indre identitet som et godt gymnasium. De mange projekter handler derfor først og fremmest om at skabe engagement. Ledelsesudfordringen består i at fastholde engagementet, at involvere alle lærere og anerkende forskellige projekters bidrag til den fælles strategi. Strategien er således meget åben og inkluderende ud fra det udgangspunkt, at skolen skal få øje på sig selv som 'et spændende sted at være'. I forhold til at forankre strategien er det en udfordring at få konsolideret skolens daglige ledelse og give den en mere langsigtet platform for den videre proces, herunder ikke mindst den praktiske iværksættelse, prioritering og opfølgning. Oplevelsen af at alle bidrager og høster ligeligt, kan være svær at opretholde, når der ikke længere er den samme fornemmelse af undtagelsestilstand (trussel på overlevelse) og nogle projekter træder mere frem end andre.

## **Konklusion**

De tre cases er illustrative eksempler på, hvordan både lærer- og ledelsesroller er i opbrud i gymnasier og VUC'er i disse år. Nye reformkrav, men også konkurrence og nye pres fra omverdenen fx i form af øget optag og nye elev- og kursisttyper har skabt højere kompleksitet i opgavevaretagelsen, hvilket synes at udfordre den klassiske fagbureaukratiske organisering med fokus på en formel administrativ ledelse, faggrupper og individuelle lærere. Især fra ledesside formuleres der visioner om og behov for at udvikle "ansvarstagende organisationsmedarbejdere", der kan skabe "ejerskab", "øget sammenhængskraft", "øget flerfagligt samarbejde", "samlet strategi", "fælles værdier" etc. De mange positive ord lyder umiddelbart oplagte og uproblematiske. Men ved nærmere eftersyn, er de udtryk for dybere institutionelle og kulturelle forandringer, der handler om at formulere nye helheder, der kan udvikles nyt ansvar og stabiliseres nye roller i forhold til.

Set som et spørgsmål om forandring og forankring, kan man sige, at den fagbureaukratiske organisering er udfordret og også destabiliseret af en række forsøg med at udvikle nye alternative organiserings- og ledelsesformer, hvilket igen udfordrer traditionelle ledelses- og lærerroller. Ledelse ses ikke som udelukkende bundet til bestemte centrale *ansvarshavende* positioner (fx rektor, uddannelsesledere mv.). I stedet bliver ledelse allestedsnærværende og forventes varetaget af alle skolens aktører. Både daglig ledelse og lærere forventes ikke blot

at være ansvarshavende med en formelt tildelt kompetence som fx også lærerne ift. faget og undervisningen, men i stigende grad at være aktivt ansvarstagende over for et langt bredere og mere udstrakt ansvar for fx hele skolen (dens økonomi, værdier, strategier, sammenhængskraft etc.), teamet, udviklingsprojektet, studieretningen, studieprogressionen, klassen, kursisten etc.

Som vi så i de tre cases, opstår der et skisma mellem den formelle ledelse, faggruppen og den individuelle lærer som yderst stabile institutioner på den ene side og så ønsket om og behovet for en mere åben, dynamisk og allestedsnærværende ledelse, der kan løfte et bredere organisatorisk ansvar på den anden. Alle de tre beskrevne cases befinder sig i en eller anden forstand i en spænding mellem disse to poler, hvoraf sidstnævnte er den åbne og ukendte, den der søges mod og knyttes store forventninger til, men som også er usikker, utryk og langt mere uafklaret.

Både de deltagende ledere og lærere i netværkene peger da også på store udfordringer med at ændre roller og påtage sig nye former for organisatorisk ansvar. Nogle lærere har simpelthen svært ved at se nødvendigheden af de nye tiltag og forventninger til deres rolle og ønsker ikke at indgå i dialog om frivilligt at tage et nyt og langt mere flydende ansvar på sig. Andre kan se perspektiver i en ny lærer- og medarbejderrolle, men savner retning og klarhed fra ledelsens side. Ledelsen, der typisk fører an i formuleringen af visioner og tiltag til øget selv- og medledelse, er dog mindst lige så udfordret, da det ikke kun handler om at formulere nye krav til medarbejderne, men i lige så høj grad om selv at udvikle nye roller og kompetencer som den superviserende og faciliterende ledelse, der kan åbne op for lærere og andre medarbejders øgede organisatoriske og (fler)faglige ansvar, fremfor at forblive i den mere distancerede planlæggende og problemløsende lederrolle. For begge parter handler det altså om at skulle opgive velkendte trygge roller, foruden hævndvundne rutiner, privilegier og positioner, og i stedet træde ind i mere ukendt terræn, hvor man tør lade sig udfordre, udvikle nye kompetencer og i det hele taget udholde at befinde sig mere i det åbne og relationelle ledelsesterræn, hvor positioner, relationer og opgaver ikke er veldefinerede på forhånd, men skabes i et dynamisk samspil om den konkrete opgave og udfordring.

Blikket på og tilgangen i forhold til at ændre roller og ansvar i retning af mere selv- og medledelse er – som det fremgår ovenfor – da også ret forskellige. Udfordringen formuleres fx som et spørgsmål om *skabe incitament* og *en ny byttehandel*, hvor lærerne kan se en fordel i at tage et nyt ansvar eller som det udtrykkes fra en anden ledelse: "at omsætte strategier og indsatsområder i konkrete tiltag", hvilket indikerer en politisk og aktørorienteret tilgang, der har fokus på eksekvering, synlig og tydelig ledelse. Andre taler i stedet om at designe den rette organisering og herved 'skabe optimale rammer for teamarbejdet og at videreudvikle de lærerkompetencer, det kræver', altså en mere strukturel og human relation-baseret tilgang. Og andre igen om at 'udvikle selvledelse på et kulturelt plan' fx via involvering i projekter og nye dialogrum, der kan skabe engagement, altså en mere dialogbaseret og anerkendende

tilgang.

Det grundlæggende forskellene ved tilgangene er måden, hvorpå de forsøger at håndtere balancen mellem styring og autonomi. Udvikles nyt organisatorisk ansvar ved at skabe incitament og så at sige tiltale 'den rationelle aktør', hvorved nye roller bliver en forhandling og byttehandel om magt og interesser (jf. 'magt over' perspektiv, magt som besiddelse af fx privilegier, formel kompetence, ressourcer), eller handler det om at skabe nye helheder, som medarbejdere frivilligt vil 'knytte an til' og forme organisatorisk ansvar og praksis på grundlag af (jf. 'magt til' perspektiv, magt som relationelt fx at forme social mening og handlingskapacitet). Som vi så ovenfor, formulerede nogle af netværksdeltagerne det som et dilemma om på den ene side at undgå "et tilbageskridt til gymnasiet, hvor de privatpraktiserende udøver deres faglighed med 'formel magt over' fag og metode, men uden fælles retning". Mens "top-down ledelse på den anden side ikke [vil] frigøre de ressourcer som medarbejderne er i besiddelse af" (Leder, gymnasium, fra 3. Netværks-samling, december 2011). Som vi har set i de tre cases, er det netop udfordringen: Hvordan lede selvledende medarbejdere dels ved at skabe understøttende strukturer og incitament, dels ved i dialog og kommunikation at tilbyde relevante helheder (skolens økonomi, studieretningen, studieplanen, nye elev- og kursisttyper) og de konkrete udfordringer og opgaver, der knytter sig hertil? På den ene side er der magt og interesser på spil og på den anden lykkes selvledelsen først, når medarbejdere frivilligt forpligter sig på at udvikle og udnytte egne ressourcer, kompetencer og potentiale ift. en fælles opgave, som de selv er medskabere af. Hvordan formuleres og tilbydes disse helheder i skolens kommunikation og dialoger, og hvordan sættes der retning på kommunikationen? Og hvordan undgår man at interessekonflikter og usikkerhed afmonterer selve kommunikationen? Disse spørgsmål synes at være den 'varme grød', der danses rundt om i de deltagende gymnasier og VUC'er.

## Ledelse af elever/kursister

Dette tredje case-kapitel tager en tendens op, som var tydelig i hvert af de deltagende netværk, nemlig, at den enkelte elev eller kursists motivation og læring i stigende grad er blevet genstand for ledelse i ungdomsuddannelserne. Populært sagt, er ledelse i ungdomsuddannelserne i disse år ikke alene et spørgsmål om at udvikle og professionalisere ledelsesstrukturer på forskellig vis, eller lede selvledende lærere – den er tilsyneladende på vej helt ud hos den enkelte elev. En leder fra et gymnasium udtrykker det således:

De opgaver vi ser foran os, er på den ene side den egentlige realisering af studieretningsgymnasiet, som dybest set handler om at høste synergieffekt ved fagsamarbejder, klarhed i delmål og progression for såvel lærere som elever. På den anden side er det håndteringen af stx-bekendtgørelsen fra august 2010, hvor der defineres og finansieres et nyt fokus på enkelt-elever, som betyder, at vi forpligtes til at tage udgangspunkt i den enkelte elevs indgangsniveau - og udviklingspotentiale - på helt nye måder (Ansøgning til projekt, indsendt af ledelse på et gymnasium, januar 2011).

Dette er ikke alene en fordring, som bekendtgørelserne fra 2010 stiller, men en fordring, som størstedelen af de deltagende gymnasier og VUC'er beskriver, at de oplever i kraft af de nye elev- og kursisttyper, som optages på ungdomsuddannelserne i disse år. En leder udtaler, under en opridsning af, hvilke temaer der optager deltagerne i de to gymnasienetværk:

Det er vigtigt at have en pind for 95% - det er helt andre elevtyper, et helt andet segment, som er styrende for, hvad vi skal gøre (Leder fra gymnasium, referat, 1. netværkssamling, maj 2011).

At ledelsen af elever eller kursister er nået helt ud hos den enkelte elev, hænger altså delvist sammen med bekendtgørelsen og de nye elevtyper, men den er også en del af en pædagogisk tendens, der handler om at sætte fokus på fx læring frem for undervisning og på kompetencer frem for fagspecifik viden; at uddannelse orienterer sig mod at skabe rammer for individets læring, frem for lærerens formidling (jf. Pors 2011:14ff). En leder fra et VUC udtrykker det som spørgsmål en ændring fra klasseværelset til studieværkstedet:

Billedligt talt er det skiftet fra det traditionelle klasseværelse med tavle og hesteko til studieværkstedet, eller et skifte fra et konsumerende til et arbejdende miljø (Ledelse, Indsendt papir april 2011).

På dette VUC er en af visionerne at have "en anvendelsesorienteret faglig tilgang, hvor samarbejde og interaktion med parter uden for VUC-miljøet fremmes" (Ledelse VUC, indsendte problemstillinger inden 1. Netværkssamling, april 2011). Der er altså i disse år nye bekendtgørelseskrav, nye kursisttyper og nye perspektiver på læring, som alle har betydning for, at det er den enkelte kursists læring, der i stigende grad bliver genstand for ledelse.

På de enkelte gymnasier og VUC'er tages denne fordring til at lede helt ud hos den enkelte elev op på forskellige måder. Kapitlet her vil præsentere tre cases, hvor den enkelte elev eller kursists motivation, fastholdelse og læring på forskellige måder bliver genstand for ledelse. Det gælder forsøg med stærke lærersamarbejder omkring den enkelte klasse – i hf-enkeltfag på et VUC, nye læringsrum i forhold til ny arkitektur og endelig i en strategi om at sætte den enkelte elev og dennes motivation i centrum. I alle tre tilfælde styres der indirekte ved at rammesætte pædagogiske formater, skabe dialog og samtale, frem for direkte at beordre og eller sanktionere en bestemt adfærd. Med inspiration fra Foucault taler vi om 'governmental styring', der handler om at forme andres refleksion- og handlerum gennem forskellige ledelsesteknologier og selvteknologier, der stilles til rådighed eller opfindes af ledelse, lærere, elever og kursister.

### **Case 1: Udviklingen af stærke lærersamarbejder om fastholdelse**

Den første case om ledelse af elever/kursister handler om at skabe større sammenhæng for eleverne gennem et stærkere lærersamarbejde. Casen tager udgangspunkt i et VUC, der som en del af netværksforløbet igangsætter et projekt, der har til formål at "skabe bedre sammenhæng mellem vores HF enkeltfag". Indgangen til projektet var at skabe en større samarbejdsflade mellem lærerne med fokus på tværfagligt samarbejde. En fra ledelsen fortæller i begyndelsen af projektet, at de er "blevet vældigt inspireret af 2-årigt hf, hvor lærerne arbejder sammen og fagene hænger sammen for kursisterne" (Referat fra 1. netværkssamling, maj 2011) Derfor vil de gerne arbejde med, hvordan de bygger velfungerende team op i enkeltfagssystemet. Projektet beskrives overordnet som en måde at lave "en tværfaglig model inde i enkeltfagssystemet." Men VUC'ets ledelse beskriver ud over det tværfaglige samarbejde en række forhåbninger til, hvad et sådant styrket lærersamarbejde kan afstedkomme:

Det, vi som organisation ønsker at opnå ved den nye teamstruktur og samarbejdsflade, er på kursistsiden at bidrage positivt til kursisters læring og studiekompetencer og desuden opnå, at kursisterne oplever en øget sammenhæng i uddannelsen – fagligt, pædagogisk og didaktisk, hvilket i sidste ende kan være en medvirkende faktor i fastholdelsen af kursisterne. På lærersiden og for organisationen er målet at styrke det tværfaglige samarbejde og flerfaglige samspil og herigennem styrke lærernes samarbejdskompetencer, evne til at påtage sig forskellige roller i team og evne til at se andre fag i deres eget fag. (Indsendt papir, april 2011).

For ledelsen præsenteres dette altså som en indsats, der både skal virke fagligt udviklende for lærere og kursister og samtidig give nogle sociale gevinster, der for kursisterne vil betyde fastholdelse og for lærerne styrke samarbejdskompetencer. Fagligt handler det om, hvordan "den enkelte lærer ser sit fag ind i de andres fag og didaktisk og pædagogisk samspil, og hvordan man sprogligt taler til [kursisterne]". Mens de sociale aspekter har at gøre med: "Den

måde man skaber ro i klassen, og taler til dem om måden at være kursist på.” (Referat fra 2. netværkssamling oktober 2011). På kursistsiden, er der et underliggende fokus om at få større gennemførelse hos enkeltfagskursisterne. Ledelsen peger på, at denne type teamsamarbejde kan være en del af en organisering, der har som sigte at bakke op omkring nutidens sammensatte læreropgave:

Det er jo rigtig vigtigt, [...] at vi også husker, at der er mulighed for at lave udviklingsarbejde også i hf-enkeltfag. [...] Vi kræver noget andet i vores projekter, fordi læreropgaven i dag er anderledes. Der er mange af de unge lærere, der bliver helt overvældede af det, som de skal. Der tror jeg, det er rigtig vigtigt, at vi som institutioner tilbyder dem en masse ting, og bakker dem op. Det er så sammensat i dag at være lærer, så institutionen skal på en eller anden måde strukturelt og indholdsmæssig bakke dem op. Det bliver så vigtigt. For de har selv et billede af, at de er ansvarlige, men jeg tror, at vi skal gå ind og lave et set up, der gør at de kan overkomme det. Den gammeldags lærer, ja, men med støtte (Referat fra 2. netværkssamling, oktober 2011).

VUC’ets ledelse igangsætter projektet som et pilotprojekt, hvor tre lærere arbejder sammen om et enkeltfagshold. Den ene lærer er også studievejleder. Ledelsens indgangsvinkel til samarbejdet er det tværfaglige aspekt, og de stiller undervejs i netværksforløbet skarpt på den måde, som lærernes fag organiseres parallelt og med fælles tværgående temaer:

Vi forsætter med vores parallelle forløb i både dansk, engelsk og psykologi. Det foregår på den måde, at vi tager udgangspunkt i de temaer, som engelskundervisningen på normal vis følger, således at fagene dansk og psykologi på bedste vis forsøger at ramme samme tema. Så vidt muligt arbejdes der med temaerne i alle tre fag på samme tid, selvfølgelig med det enkelte fags egne arbejdsmetoder, redskaber og tekster. (Indsendt papir april 2011)

I lærernes beskrivelser af forløbene, bliver det tværfaglige imidlertid primært en anledning til at koordinere en social indsats. De peger på, hvordan dette samarbejde afstedkommer, at lærerne er ”tæt om” kursisterne, og kan støtte og fastholde af dem:

Vi holder små korte møder. Vi er meget tæt om dem. Og vi hører, at de fornemmer, at hvis de falder, så står der en og griber dem. (Lærer, referat fra 2. netværkssamling, oktober 2011)

Og de tre lærere finder hurtigt i forløbet en fælles orientering, der primært drejer sig om, hvordan de går til undervisningen:

Vi stiller skarpt med vores team på anerkendelsen, tolerance, og vi har en plan, når vi går ind - men det er kun den uprofessionelle, der holder den. [...] Vi vil bygge en kraft op

hos de studerende gennem et angstfrit undervisningslokale. Vi talte også om, at vi har fælles koder, at vi taler parallelt, sprogligt, og at på et tidspunkt flyder det sammen. [Og at det er vigtigt,] at vi opfordrer dem til at være nysgerrige. (Lærer, referat fra 2. netværkssamling, oktober 2011)

Den koordinering, lærerne laver ser altså ud til at række ud over det fagligt specifikke omkring temaer, men handler i lige så høj grad om at lægge en ensartet pædagogisk linje og være "tæt om" kursisterne.

Da projektet er et pilotprojekt, melder spørgsmålet sig om, hvordan de gode erfaringer med denne model kan udbredes til resten af enkeltfagsområdet. En fra ledelsen peger på, at en udbredelse må afvejes i forhold til en balance mellem at skabe forandringer i organisationen og samtidig passe på ikke at slide medarbejderne:

Leder 1: Det er ikke bredt ret meget ud. Vi laver kaskademodellen, og får lysten og ildsjælene til at drive værket. Man kunne godt have valgt at brede det ud fra starten, men vi har mange udviklingsprojekter, så vi skal passe på ikke at slide medarbejderne. (Referat fra 2. netværkssamling, oktober 2011).

Det er således en udfordring for ledelsen, at de er afhængige af, at lærerne selv "driver værket", der kan siges at være en typisk selvledelsesproblematik. I den forbindelse bliver ledelsens rolle imidlertid også at passe på, at medarbejderne ikke slides af de mange udviklingsprojekter, som ledelsen initierer med stor følsomhed over for lærernes problemudpegning og ideer om at skabe helhed for kursisterne. Når genstanden for ledelse bliver elevernes læring og fastholdelse, sætter det imidlertid denne ledelse af selvledelse yderligere på spidsen, og stiller spørgsmål ved, hvordan styringen af denne læring kan foregå. Ledelsen overvejer bl.a., hvordan denne form for udvikling stiller krav til en faciliterende ledelse, der understøtter uden at blande sig for meget, men som samtidig ikke risikerer, at lærerne ikke håndterer kursisterne i overensstemmelse med generelle værdier og retningslinjer.

Leder 2: Hvordan kan vi, når vi laver eksperimenter, evaluere processen, hvordan kan vi facilitere processen, så man som ledelse ikke blander sig for meget?

Leder 1: Så vi samtidig ikke risikerer, at der er fire lærere, der fortæller at det er nogle dårlige elever.

[...]

Leder 2: Det bliver også en udfordring, hvordan de andre, der ikke er med i eksperimentet vil tage imod det.



Dette VUC har altså gode erfaringer med et pilotprojekt, hvor tre lærere med enkeltfagselever koordinerer fagligt og derigennem udvikler en fælles tilgang til gruppen af kursister. De involverede lærere har en positiv oplevelse af samarbejdet og beskriver, hvordan dette samarbejde muliggør, at de fastholder kursisterne ved at være "tæt om" dem og møde dem, hvor de er. Dette pilotprojekt står imidlertid over for en række udfordringer i forhold til at bredes ud til resten af organisationen. Disse udfordringer handler om at lede selvledende medarbejdere, der er dem, som skal "drive værket" – men bliver yderligere skærpet af, at genstanden for ledelse ikke alene er lærernes selvledelse, men også kursisters engagement og selvansvar i forhold til egen læring. Ledelsen reflekterer derfor over, hvordan de kan hjælpe lærerne med at tage ansvar for at få kursisterne til at tage ansvar, eller med andre ord; hvordan lærerne via teamsamarbejde bliver selvledende og herigennem tager et organisatorisk ansvar for at ansvarliggøre kursisterne over for deres egen uddannelse og læring. Lærerne reflekterer over og afprøver, hvordan de kan øge kursisters selvdisciplin og motivation via forskellige samtaleteknologier og tiltaleformer, der handler om at bruge "fælles koder" og "bygge en kraft op" hos kursisterne. Både ledelse og lærere udøver med andre ord en 'governmental styring', der handler om at forme andres udviklingsmuligheder og selvansvar, hvilket igen rejser spørgsmål om hvor langt et sådant ansvar kan strækkes, og hvorvidt det kan overføres fra disse specifikke ledelsesrelationer til andre i organisationen.

## Case 2: Nye rum for læring gennem ny arkitektur

Den anden case i dette kapitel om ledelse af elever/kursister handler om, hvordan et VUC benytter rum og arkitektur for at organisere VUC'et omkring den enkelte kursists læring, og hvordan denne forandring håndteres ledelsesmæssigt og kombineres med andre organisatoriske tiltag, i dette tilfælde teamorganisering.

Dette VUC lagde i netværksforløbet ud med at ville fokusere på, hvordan teamsamarbejde kunne udvikles i deres organisation. Team var blevet indført som organiseringsprincip fra kursusåret 2011/2012, og projektdeltagerne formulerede både teamorganisering og senere en ny bygning og rumlig organisering som svar på samme udfordring om at bringe kursisters læring og gennemførelse på banen som et centralt fokus for ledelse. Debatterne om både team og rum i organisationen giver således et indblik i, hvordan ledelsen gennem forskellige organiseringsteknikker forsøger at styre den enkelte kursists læring og gennemførelse.

Ledelsen formulerer problemstillingen omkring team som et spørgsmål om at imødekomme nye kursisttyper. Som en indledning til at tage fat i udviklingen af team beskriver ledelsen, hvordan VUC'et har haft en stor tilgang af kursister og dermed også lærere. Og at de typer af kursister, de har, er blevet yngre igennem de seneste år, og mere sårbare:

Forholdsvis mange af vores unge kursister har sociale, faglige eller personlige

forudsætninger, der gør dem sårbare i forhold til uddannelses gennemførelse. Det er derfor overordentligt væsentligt, at lærerne koordinerer undervisning og kursisters arbejdsbelastning, og kan udføre en tidlig aktiv indsats i forhold til frafaldstruede kursister, eventuelt i samarbejde med det lokale vejledningscenter (Ledelse, 1. netværkssamling, maj 2011).

Organiseringen af lærerteam blev her set som en vigtig del af en indsats mod frafald. Ledelsen peger i et indsendt papir på, at udfordringen i forhold til teamarbejdet handler om, at "lærere er vant til at tænke læring, pædagogik, fag." Og her ser de teamarbejdet som en mulighed, fordi; teamarbejdet forpligter lærerne på":

- At man står på to ben og i teamet ved at dagsordensætte både økonomiske (gennemførelse og fastholdelse) og pædagogiske mål.
- At man som lærer skal tænke og dagsordensætte, hvordan man opfylder måltallene for fastholdelse og gennemførelse, som er en del af team- og lærersamarbejdet
- Hvordan sikrer man, at kursister opnår bedre karakterer?
- At alle skal bidrage på nye måder til den pædagogiske og flerfaglige udvikling for at udvikle VUC'et (Ledelse, i fælles papir om projektidé inden 2. netværkssamling, september 2011).

For ledelsen spiller teamene således dels en rolle i forhold til at fastholde sårbare kursister, men også som et organiseringsprincip, der kan bidrage til at lærerne i højere grad tager de overordnede "økonomiske og pædagogiske mål" på sig og tager ansvar for at opfylde "måltallene" og for organisationens "udvikling." Dermed er forhåbningen til teamorganiseringen også, at den kan bidrage til en facilitering af, hvad ledelsen beskriver som "distanceledelse:"

På personalesiden skal man kunne lede fagligt dygtige og *selvledende medarbejdere* og sikre, at de tænker i helheder og er i stand til at binde tingene sammen på afdelingerne. Ledelsesmæssigt kræves, at man er *facilitator* og superviserende, så medarbejderne støtter op om initiativerne. Team er derfor en måde at organisere *distanceledelse* på og sikre mål opfyldelse i forhold til de opgaver som skal løses, da man hurtigt kan komme i dialog med en gruppe af medarbejdere, som samarbejder om de samme mål (Ledelse, i fælles papir om projektidé inden 2. netværkssamling, september 2011)

Team bliver dermed en organiseringsform, som den centrale ledelse har forhåbninger til kan bidrage til at "sikre mål opfyldelse" og "hurtigt [...] komme i dialog med en gruppe af medarbejdere" med henblik på at sprede centrale mål ud i organisationen.

Som vi så i del I og II, er der her tale om en paradoksal dobbelthed og klar spænding mellem en klassisk administrativ og hierarkisk (distance)ledelse, der samtidig iklæder sig og udpeger selvledende medarbejdere og team som et redskab til at 'walk the talk' så at sige. Selvledelse ses altså som noget, der kan 'distribueres' på distancen og team som en genvej til

at skabe 'ejerskab'. De deltagende lærere i netværksprojektet, beskriver imidlertid deres oplevelse af behovet for team med et andet fokus. Nemlig som et spørgsmål om at skabe en ens "stemme" i mødet med kursisterne:

Der er ikke en gennemgående linje i vores samarbejde. Vores samarbejde eller mangel på samme påvirker vores kursisters holdning til deres skolearbejde. Vi skal da helt klart sætte høje krav til vore kursister, men det hele afhænger altså af vores måde at kommunikere på. Hvis kursisterne ikke føler/mærker en konsekvens, så tager de os heller ikke alvorligt. Vi skal nødvendigvis tale med "en stemme" – altså have en fælles holdning til det at studere (Lærer, i fælles papir om projektidé indsendt inden 2. netværkssamling, september 2011).

For lærerne er den fælles "stemme" en af de konkrete måder at opnå fastholdelses-, gennemførsels- og de pædagogiske mål på. Og en af lærerne peger på, at denne fælles stemme er afhængig af, at lærerne kender hinanden og af, at lærerne får information om kursisterne:

...hvis vi skal samarbejde på flere niveauer, kræver det også, at vi kender hinanden! hvem er hvem!!! [...] Jo mere vi "taler sammen i hverdagen", jo mere føler eleverne/kursisterne også, at vi samarbejder – her er der igen tale om et højt informationsniveau, og ikke bare kortfattede referater fra teamet, de er trods alt forbeholdt personalet, så hvis vi ikke mundtligt får informationer om vore kursister, så skal de som minimum fremgår af referater – det er åbenbart det, vi har at forholde os til i vores hverdag (Lærer i fælles papir om projektidé indsendt inden 2. netværkssamling, september 2011).

Samtidig peger de deltagende lærere på, at målopfyldelsen som eksempelvis målet om en højere gennemførselsprocent spiller en rolle, men at den ikke nødvendigvis løses alene gennem etableringen af team:

Som det ser ud lige nu er der jo meget høje mål for gennemførselsprocenten – i sig selv virker de uoverskuelige og kan måske på forhånd frustrere, fordi de nærmest fremstår uopnåelige i forhold til nuværende resultater. Måske kunne nogle team savne redskaber/påklædning til at påtage sig og tro på opgaven og målet ...? - at en del af teamarbejdet kommer til at foregå i en del af den nuværende forberedelse kræver måske klare retningslinjer for os lærere, så vi ved, hvad der er forberedelse til de faglige lektioner, og hvilken del af forberedelsen der skal ligge i teamet (Lærer i fælles papir om projektidé indsendt inden 2. netværkssamling, september 2011)

Lærerne peger altså på, at målene for gennemførselsprocenten spiller en rolle, og at en mulighed ved teamarbejdet kunne være teamene får redskaber til at håndtere de ambitiøse mål. Samtidig peges der på, at samarbejdet i team rejser nye spørgsmål om, hvordan man tilrettelægger sin forberedelse. På lærerside opleves en vis dobbelthed i forventningerne til

ledelse. På den ene side savnes konkret information, retningslinjer og støtte fra den centrale ledelse fx i form af kompetenceudvikling, altså forventelige krav ift. en klassisk administrativ og hierarkisk ledelse. På den anden side efterlyser de rum og rammer til konkret dialog i hverdagen, at 'vi kender hinanden' og kan udvikle noget sammen, altså en reaktion og et modsvar på den centrale ledelses ideal om selvledelse og organisatorisk ansvar for mål i team og hos individuelle lærere.

Dette skisma blev også italesat på møderne i netværket af nogle af de andre deltagere. Her pegede de på, at det lød som om, lærerne fra dette VUC savnede "et forum for pædagogisk dialog, der kunne støtte op om de radikale ting, der skal ændres nede i maskinrummet". De talte om, at den type kursister, som der er en større andel af på VUC'erne i dag kræver en ledelsesmæssig opmærksomhed, der har mere fokus på en pædagogisk nærledelse end på målstyring på tal (Referat, 2. netværkssamling september 2011). Det der fra ét perspektiv kan give god mening som en distanceledelsesorganisering, rejser imidlertid i et andet perspektiv en række nye spørgsmål om organisering og ledelse i hverdagens relationelle (selv)ledelse, var den konklusionen på refleksionsrunden.

Spændingen mellem distanceledelse og pædagogisk nærledelse blev yderligere sat på prøve, da dette VUC satte et stort arkitektonisk projekt på dagsordenen. På anden netværkssamling besluttede deltagerne fra VUC'er, at de stadig ville have fokus på team, men nu i relation til de principper, ledelsen har udviklet til brug i det nye byggeri. Det nye byggeri blev voldsomt aktualiseret, da de skal flytte ind i de nye lokaler allerede ugen efter. Deltagerne reformulerer derfor deres udviklingsprojekt som et spørgsmål om teamarbejde, men nu med særligt fokus på et delelement, der handler om lærersamarbejdet om kursister i forhold til de nye principper for de nye læringsrum, de skal flytte ind i.

Det nye byggeri har fire typer af læringsrum 1) grupperum 2) opgaverum 3) dialogrum og 4) stillezone. Byggeriet er ifølge ledelsen et svar på, at "uanset omfanget af mentor- og tutorordninger samt uddannelsespålæg er det urealistisk, at man kan løfte 95% målsætningen, hvis kerneaktiviteten i uddannelserne fortsat i stort omfang udgøres af traditionelle passive indlæringsformer" (Ledelse, i fælles papir om projektidé inden 2. netværkssamling, september 2011)

Bag byggeriet ligger der således nogle antagelser om, hvad læring er, og hvordan den foregår. Ledelsen har formuleret nogle principper om læring som et vekslende arbejde:

At uddanne sig er et arbejde, og for at indarbejde gode studievaner tilrettelægges undervisningen som en veksel mellem forskellige arbejdszoner; oplæg, dialog, gruppe- og individuelt studiearbejde. VUC[ets] studiemiljø indrettes fysisk, så det afspejler disse arbejdszoner. (Ledelse, i fælles papir om projektidé inden 2. netværkssamling, september 2011)

Ledelsen lægger vægt på, hvordan byggeriet ikke alene er et vekslende arbejde for kursisterne, men kræver og kan være styrende for en pædagogisk bevidsthed om denne vekslen:

**Læring – hvornår sker det:** Det særlige ved disse læringskompetencer er, at læringen skal ske i en situation præget af nærhed og direkte social kontakt og/eller virtuel kontakt. Det vil sige, at kursisten skal kunne håndtere selve den menneskelige, sociale og kammeratlige side af situationen på en sådan måde, at der skabes optimale vilkår for egentlig læring. [...] Hele dette indkredsede forberedende arbejde, hvor der er en stigende pædagogisk bevidsthed om, hvad der kan læres i de forskellige læringsrum, er væsentlig for forståelsen af, hvordan rummene kan bruges. (Papir indsendt af ledelsen forud for 2. netværkssamling, september 2011)

De forskellige typer af rum beskrives således:

**Grupperummene:** Giver bl.a. afprøvning af kursistens anvendelse af fagets viden på de opgaver, der stilles. De kan øve sig i samarbejde, søge information, arbejde med tværfaglige projekter mv. Grupperummene virker overbevisende og vigtige som læringsrum. At kursister arbejder aktivt med opgaver er ikke nyt og har været placeret som en del af i holdundervisningen i flere årtier. Grupperummene er et mere åbent rum for aktiv kursistindsats og giver plads til mangfoldighed. Den enkelte kursist kan bedre komme til at arbejde med lige præcis det, som de har mest brug for inden for faget. Kursisterne kan på lærerens opfordring arbejde med den samme faglige aktivitet eller forskellige faglige aktiviteter.

**Oplægsrum:** Undervisningen indebærer en gennemgang, fremstilling og forklaring på det faglige stof og dets indre logikker og kan bruges til en fælles diskussion af bestemte emner. Kursisterne får herved klaring på, *hvad* de skal lære - men lærer det ikke her.

**Dialogrummet:** Kan anvendes på forskellig vis. Det kan være møder med faglæreren, hvor man drøfter kursistens konklusioner, hvor man opsummerer pba. dagens lektion, eller opklarer huller i kursistens viden, som kræver længere forklaring. Det er også et sted, hvor kursisten kan fordybe sig i noget stof, og redegøre det for læreren. Man kan lave beviser, opstille hypoteser, lave problemformuleringer i små grupper mv., og drage læreren ind i drøftelserne.

**Stillerum:** I stillezonen kan kursister koncentrere sig helt om egen tilegnelse, idet de kan sidde uforstyrret. (Ledelse, i fælles papir om projektidé inden 2. netværkssamling, september 2011)

Ledelsen peger på, at de "har en stor pædagogisk udfordring ift. at få disse principper [med forskellige former for læring i forskellige rum] til at fungere:

Nødvendigheden af, at kursister i dette „læringscentrerede“ samfund i højere grad tager ansvaret for egen læring og forstår nødvendigheden heraf, er så iøjnefaldende, fordi de skal fortsætte med selvansvarlig og selvstyret læring resten af livet og derfor må forberedes til selv at kunne orientere sig og tage afgørende beslutninger om retning, indhold og dybde i deres læring og kompetenceudvikling. Udfordringerne ligger i pædagogisk konservatisme mht. til udviklingen af "the missing links", der ligger mellem holdundervisningen og en vellykket udbredelse af de nye tilrettelæggelsesformer og aktivering af nye læringsrum. Den videre diskussion i vores gruppe må bl.a. gå på – hvordan får vi lærerne klædt på til de nye udfordringer (Ledelse, i indsendt papir forud for 3. netværkssamling, december 2011).

Projektet bygger altså på en grundantagelse om, at byggeriet med de nye rum og tilhørende organiseringsprincipper lægger op til en ny pædagogisk praksis, der vil tilskynde kursisterne til i højere grad at tage ansvar for egen læring. Der er her tale om en governmental styring af både lærere og kursister.

Såvel teamorganisering som byggeri med tilhørende GODS principper kan ses i forlængelse af de ledelsesmæssige bestræbelser på via "distanceledelse" at presse og opdne til en ny form for selvledelse hos både lærere og kursister. Gennem den fysiske og teknologiske intervention etablerer topledelsen et markant og tydeligt forandringspres, der kan åbne for pædagogisk nytænkning og i det hele taget udfordre klassiske institutionelle strukturer som faste forestillinger og indøvede rutiner om 'en klasse, en lærer og et fag'. Lærerne bliver så at sige anråbt til at udnytte deres eget produktive potentiale til at få øje på potentialer hos kursister via nye læringsrum og pædagogiske formater og didaktiske præmisser, som den nye arkitektur tilbyder. Hvorvidt og hvordan de ændrer deres identitet og praksis i tråd med den nye arkitektur og lader sig forpligt på principperne bag, viser sig dog først ved selve ibrugtagningen af de nye lokaler, der så at sige 'disciplinerer' lærerne til at begrunde sig og udvikle konkret pædagogisk praksis i relation hertil. I denne proces opstår igen en mangfoldighed af fortolkninger og fortællinger, der i sagens natur vil være lokale. Topleledelsen har således igangsat en vigtig forandringsproces, der handler om at skabe nyt organisatorisk ansvar og nye udviklingsmuligheder for lærere og kursister. Men den har samtidig opdaget, at den ikke kan styre dette top-down og via ordrer og central planlægning. I stedet må den besinde sig på en rammesættende og faciliterende ledelse, der stiller fysiske rum og teknologiske muligheder til rådighed og herved former lærere og kursisters selvansvar i en given retning, der dog i sidste ende afhænger af den konkrete pædagogiske praksis og den relationelle og produktive magt (formning af andres selvansvar), der kan etableres mellem de konkret involverede i den pædagogiske praksis. Det innovative potentiale udfolder sig således først ved ibrugtagningen og i den meningstilskrivning og praksis, der udvikles ud fra de nye rammer.

### Case 3: Tæt på den enkelte elev

Den tredje case i dette kapitel handler om, hvordan den enkelte elevs motivation og læring gøres til genstand for et bredt organisatorisk ansvar. Udgangspunktet tages i et gymnasium, der udvikler et koncept om at komme 'Tæt på den enkelte elev'. Konceptet udspringer af, at skolens lærere i stigende grad efterspørger nogle retningslinjer omkring fravær, bl.a. i kølvandet af en ændring i skolens elevoptag til nye typer af elever. Gymnasiets ledelse opbygger konceptet i samarbejde med studievejledningen og har fokus på en række metoder, hvorpå den enkelte elevs læring og deltagelse kan styrkes, bl.a. gennem omlagt elevtid mv.

Da netværksprojektet starter, beskriver gymnasiets ledelse det som en væsentlig problemstilling, at de i disse år oplever en efterspørgsel fra lærerne om at stramme op om fravær og forsømmelser.

Vi kan som ledelse og skole ikke holde til ikke at stramme op på nogle elevers fravær og forsømmelser. Vi taler på skolen indimellem om, at vi taber elever, som kunne være fanget ind - hvis vi havde været mere offensive i vores tilgang til fravær og forsømmelser. Det virker demotiverende for andre elever og for lærerne, hvor fravær og forsømmelser i for høj grad præger skolehverdagen. Vi har et ansvar som ledelse til at få sat noget mere virksomt i værk.

Vi kan som gymnasium kun løfte denne opgave i flok. Vi kan trække på de ting, der allerede viser sig at virke til bekæmpelse af forsømmelser/fravær - starte i nærmeste udviklingszone. Vi skal hjælpe hinanden med at lave et eftersyn af os selv som skole, og finde frem til, hvad vi ikke længere skal gøre, som vi plejer. (Indsendt papir forud for 1. netværkssamling, april 2011)

I første omgang formulerer deltagerne fra skolen 'Tæt på den enkelte elev' som et fraværs- og forsømmelsesprojekt. En leder fortæller om processen:

Vi har haft problemer med elevrekrutteringen, det er vendt. Men karaktergennemsnit, frafald og fravær ligger også dårligt. Hvordan håndterer vi det, for vi troede, at vi fokuserede på en god måde for at forhindre fraværet. Vi stangede sanktioner ud. Lærerguppen var frustreret over, at vi enten ikke stangede nok ud eller kom for sent. Vi ville vende bøtten, og ville have, at det var lærerne, der skulle have ansvaret. Jo mindre vi skal lave, jo bedre. Vi siger til lærerne: hvis der kommer en elev, der har været væk i tre dage, så sig: 'hvor har du været', og 'det er dejligt at se dig igen'. Og at de også kan få den faste hånd.

Der startede vi, og vi har brugt en del tid til at diskutere ... hvad det betyder, at der bliver flyttet opgaver. Vi har fået lavet et papir, som er lavpraktisk (Leder, referat fra 1. netværkssamling, april 2011).

I første omgang formulerer skolen et papir med procedurer for fravær, og gruppen af deltagere formulerer de forskellige organisatoriske enheders opgaver i forbindelse med fravær. I forbindelse med deltagelse i vidennetværket omformuleres denne fraværsproblemstilling imidlertid til et 'hold fast' projekt, der præsenteres af skolens rektor på første samling:

Vi har et projekt som skal udvælge nogle klasser til et 'hold fast' projekt. Et pilotprojekt om, hvordan man kan gribe børn. 'Hold Fast' knytter alle skolens dele sammen (peger på tegning). Det er et mentor-projekt, hvor både lærere, studievejledere og ledelsen deltager. 'Hold fast' fokuserer på et af redskaberne for den enkelte elevs velbefindende og handler derunder også om klassetrivsel, som vi skal fokusere på.

Indtil videre har vi være meget på det strukturelle plan og nu skal vi måske folde det kulturelle mere ud. Vi har sat målsætningen om, at vores skole skal være et sted man har lyst til at gå. [...] Det vil alt i alt sige, at vi tidligere har været meget fokuserede på studieretningsgymnasiet og skal nu zoome ind på eleven (Fremlæggelse af projekt, referat fra 1. netværkssamling, maj 2011).

I forbindelse med udformningen af dette projekt, beskriver gruppen af netværksdeltagere, at de begynder at få fokus på, hvordan de kan organisere skolen i forhold til de tidligere mål og intentioner, de har arbejdet med ift. at dæmme op for fravær:

Vi har så småt taget hul på at se på vores måde at organisere os på som uddannelsesinstitution i forhold til de intentioner, der ligger i og til grund for papiret. I første omgang i forhold til funktionsbeskrivelser relateret til fravær og forsømmelser: hvor sætter lærerne, lærerteamet, studievejlederne, ledelsen ind? Vi har oprettet skriveværksted. Vi fastholder lektiecafé. (Papir indsendt inden 2. netværkssamling, august 2011).

Her defineres den enkelte lærers opgave, teamets opgave, studievejlederens og teamets rolle ift. fravær. Samtidig opretter de et skriveværksted som en støtte til de elever med skriftligt fravær.

Fra [...] januar er der skriveværksted én gang ugentligt [...]. Skriveværkstedet vil være bemandet af en lærer, som kan vejlede eleverne i generelle skrivekompetencer. Derudover har eleverne mulighed for at få hjælp fra faglærerne i lektiecafeen, som [finder sted samme dag]. Dermed understreger vi, at skriveværkstedet er tænkt som et pædagogisk tiltag, som skal hjælpe de elever, der har problemer med det skriftlige arbejde.

Læreren eller teamet sender en mail [...] med besked om, at eleven skal sættes på skriveværkstedet i den følgende uge. Læreren skal give besked senest onsdag kl. 12.00,



hvis eleven skal deltage i skriveværkstedet den følgende mandag. Læreren informerer eleven om, at vedkommende er henvist til skriveværkstedet. Aktiviteten vil samtidig fremgå af elevens Lectio-skema. Det er obligatorisk for eleven at møde frem i skriveværkstedet, og der bliver derfor ført fravær. Eleven afleverer efterfølgende opgaven til faglæreren. (Papir indsendt inden 2. netværkssamling, august 2011).

I denne proces med at dele ansvaret for at mindske fravær, bliver netværksdeltagerne opmærksomme på, at projektet ikke nødvendigvis behøver at være fokuseret på fravær og forsømmelser, men kan anskues bredere, og at de må tage fat i begrebet motivation og overveje en mere positivt formuleret strategi:

Men undervejs i dette projekt, finder vi ud af, at det er da for uambitiøst – så nu er visionen, at den enkelte skal hæves mest muligt. Vi vil gerne have, at det er en rygmarvsreaktion hos lærerne – så skal de selv kaste sig ud i at løse det. Det er nogle lærere hamrende gode til, og så er der nogen, der synes, at det ikke rigtigt er deres opgave. I lærergruppen er der en selvopfattelse, at det er en meget faglig skole. Der skal også være udfordringer for de dygtige og for mellemgruppen – hvor finder vi deres motivation. Motivation går igen og igen – og det tænder lærerne meget på. Så kan vi ramme hele elevflokket (Leder, Referat fra 2. netværkssamling, august 2011).

En af de centrale debatter i forhold til at organisere denne indsats handler om ansvar. På en af samlingerne i netværket bliver de spurt om ansvarsplacering: ”det er jo dybest set elevernes ansvar”, siger en lærer. En leder svarer, at det er vigtigt at holde fast i, at ”lærerne så ikke bare siger: det er elevens eget ansvar...” En studievejleder fra gymnasiet peger på en problemstilling omkring ledelse, nemlig, at ”jo mere ledelse, der er kommet hos os, jo mere ansvar har lærerne lagt fra sig” (Referat fra 3. netværkssamling, november 2011).

For at få fokus på motivation og ansvar hos eleverne som et fælles tværgående ansvar hos alle skolens aktører (og ikke kun distribueret til fx studievejledere), vender gruppen undervejs i processen deres fokus fra procedurerne og det negativt formulerede begreber om fravær og forsømmelser mod en positiv formulering af en strategi om at komme ‘tæt på den enkelte elev:’

Vi vil på [gymnasiet] afprøve, hvordan vi kan formulere og arbejde med tankesættet ‘Tæt på den enkelte elev’, strategisk, og så det slår igennem i praksis i skolehverdagen. Hensigten er, at ‘Tæt på den enkelte elev’ skal præge [gymnasiet] som ungdomsuddannelse, i undervisningen og i vores tilgang til elever i det hele taget. ‘Tæt på den enkelte elev’ bliver således et bredt skoleanliggende, som alle i princippet involveres i. Det skal derfor være enkelt at kommunikere og elastisk nok til at give mening for mange. (Referat, 2. netværkssamling, august 2011).

Deltagerne fra gymnasiet peger på, at de skal:

finde et niveau for dialog om 'Tæt på den enkelte elev,' hvor vi på samme tid kan tale overordnet strategisk om, hvor vi vil hen, og formulere og afprøve handleplaner. Vi oplever allerede skolen som udviklingsorienteret, så der virker realistisk, at vi kan skabe forandringer. Vi skal være meget lydhøre også over for elevernes idéer til, hvordan vi kan gøre noget ved tingene. Vi skal være tilpas faste i kødet, så 'Tæt på den enkelte elev' bliver noget, vi som skole erfarer, at vi rykker på (Papir indsendt inden 2. netværkssamling, august 2011).

På den tredje netværkssamling bliver deltagerne spurgt, om hvordan de vil forankre projektet:

Leder fra et andet gymnasium: Det frække spørgsmål er, om det bliver forankret hos alle, fordi der kommer handleplaner ud?

Gymnasiets leder: Du har ret principielt, men der er værdier omkring fællesskab og rumlighed, som det virker som om der er lydhørhed overfor. (Referat, 3. netværkssamling, november 2011).

Gruppen overvejer, hvordan 'Tæt på den enkelte elev' kan blive til en overordnet strategi for skolen. Og peger på, at det er et 'mantra', der som sådan kan fungere til at motivere lærerne:

'Tæt på den enkelte elev' som strategi: Kan 'Tæt på den enkelte elev' skabe inklusion og ikke eksklusion? Kan vi gøre 'Tæt på den enkelte elev' til en demokratiserings-strategi? Kan 'Tæt på den enkelte elev' få den enkelte elev til at se sig selv som en del af et større fællesskab: klassen, [gymnasiet], samfundet? (Referat, 3. netværkssamling, november 2011).

Som de andre projekter om ledelse af kursister/elever bygger dette projekt på en antagelse om, at der skal fokus på den enkeltes elevs motivation og ansvar for egen læring, snarere end undervisnings- og fagtraditioner, hvis der skal ske en større fastholdelse og udvikling af den enkelte. Gruppen har fokus på den række af rum, som eleven bevæger sig igennem i deres hverdag, og det er her, de fokuserer indsatsen. Ambitionen på dette gymnasium er at gøre denne tæthed på den enkelte elev til en strategi og et ansvar, der deles af alle i såvel ledelse som lærergruppe. Frem for et delegeret ansvar til en given position og med en given funktionsbeskrivelse (som fx studievejlederen) formes forventninger og teknikker til understøttelse af et fælles organisatorisk ansvar. Forankringen sker gennem fortællingen om 'hold fast' og 'tæt på den enkelte elev' og organisatoriske tiltag så som lektiecafe, skriveværksted, udvidet vejledning og team om elevmotivation. Samtidig udvikles en række samtaleformer og teknikker, såsom fraværssamtaler, indslusningssamtaler i 1. g, (samtaleskema), teambuilding på enkelte hold (klasser), refleksionsrum og -kort om elevmotivation (få øje egne ressourcer), elevteamråd samt introduktionsmøder, hvor eleven skal vurdere egne læringsformer mm. Ledelsesbestræbelsen rækker således helt ud og styrer

på den enkelte elevs tilskyndelse til at tage ansvar for egen læring og sunde studievaner. Alle skolens aktører tildeles et udstrakt ansvar for at eleven tager øget selvansvar gennem en konstant opmærksomhed på elevens motivation og læringsparathed. Anvendelse af de forskellige samtaleformer og teknikker åbner samtidig for en governmental styring, der frem for at styre på sanktionering af konkret adfærd, søger at styre på elevens selvforhold, bekendelser om egen udvikling og disciplinering i retning af øget engagement og selvansvar.

## **Konklusion**

De tre cases viser, hvordan der i VUC'er og gymnasier er et stigende fokus på at skabe trivsel, inklusion, fællesskab og fastholdelse, dels ved at arbejde i flerfaglige teams, der giver kursister og elever en oplevelse af øget sammenhæng i uddannelsen, dels ved at arbejde proaktivt med elever og kursisters motivation, lærings- og studiekompetence. Det er tydeligt at kravet om 95 % igennem og oplevelsen af 'nye elev- og kursisttyper' udpeges som en afgørende ledelsesudfordring, der sætter spørgsmålstejn ved hidtidige lærer- og elevroller og peger på helt nye måder at organisere dette samspil. På forskellig vis arbejder man på at tage et nyt ledelsesansvar på sig bredt i organisationen, når det gælder elever og kursisters motivation og deltagelse.

Både de deltagende ledere og lærere i netværkene peger da også på store udfordringer med at ændre roller og dele ansvaret med at skabe øget motivation hos elever og kursister. Som en leder udtrykker det: "Der [er] til stadighed behov for at komme tættere på 'den nye kursisttype' og deres baggrund samt at tilrettelægge uddannelserne, så de rammer plet i forhold til kursisterne. [...] Dette vil vi [...] gøre gennem øget fokus på og udvikling af selvstyrende, dynamiske team (VUC ledelse, ansøgning til projektet, april 2011). Og en lærer beskriver sin nye rolle således: "som lærer oplever jeg i stigende grad at være indpiskeren/træneren, der igennem struktureringen og organiseringen af undervisningen og igennem personlig gennemslagskraft og engagement motiverer mere eller mindre ligeglade elever til at gøre noget ved det" (Lærer, gymnasium, indsendte beskrivelser af udfordringer inden 1. Samling, april 2011).

Det er tydeligt, at det nye ansvar for elevernes trivsel og motivation indebærer en mere superviserende rolle hos ledelse og lærere, hvorigennem de så at sige forsøger at få elever og kursister til at få 'magt til' selv at påtage sig et større ansvar for motivation, trivsel og fastholdelse. Både ledelses- og lærerrollen bliver derfor langt mere interaktiv og dialogisk og får i flere tilfælde karakter af coach og sparringspartner for elever og kursister. Begge parter må momentvis suspendere deres traditionelle autoritet som formelt eller fagligt ansvarlige og i stedet arbejde med elever og kursisters selvforhold og selvansvar gennem nye governmentale styringsformer, der handler om at styre på andres frihed til at forme ansvar, deltagelse og identitet.

Netværksskolerne er tydeligvis ude i nyt farvand og alle i afsøgende og afprøvende fase i forhold til at udvikle dette nye og udstrakte organisatoriske ansvar. Tilgangene er dog forskellige. Mens den første case er et udpræget 'fra neden pilotprojekt' med fokus på et unikt teamsamarbejde, der lykkes med at skabe øget sammenhæng for kursister, er case nummer to et udpræget top-down projekt, hvor ny arkitektur og specifikke læringsrum 'fremtvinger' og former nye lærer- og kursistroller, der dog først viser sig ved ibrugtagning, når koncept møder virkelighed, og endelig er den tredje case et fælles skoleprojekt, der forankres bredt i organisationen gennem en kollektiv læreproces om, hvilke tiltag og samtaleteknikker der virker ift. at fastholde og skabe positiv motivation og selvansvar hos eleverne.

Fælles for de tre cases er, at de alle søger efter nye veje til at motivere og ansvarliggøre elever og kursister for deres egen læring, trivsel og fastholdelse. De udvikler alle på en eller anden måde en governmentmental styring, der kan beskrives som en indirekte styring af selvstyring. Ledelsen kan ikke længere blot delegere funktionelt ansvar og sanktionere regler og læreren bliver coach og 'spillende' træner, der tager et udstrakt ansvar for både faglighed og elevs motivation, trivsel og studiekompetence.

## **Sammenfatning og perspektiver**

Formålet med denne rapport var at tegne et billede af de udfordringer med ledelse og organisering, som er karakteristiske for det almene gymnasium og VUC i forlængelse af stort reform- og forandringspres de senere år. Gennem en række illustrative cases har vi ovenfor vist, hvordan der udvikles og forankres ny ledelses- og organiseringspraksis på konkrete gymnasier og VUC'er, der har deltaget i tre vidennetværk fra 2011-2012. Rapportens overordnede problemstilling lød:

*Hvordan møder og håndterer gymnasier og VUC'er komplekse reformkrav og paradoksale styringsvilkår? Hvilke ledelsesudfordringer udpeges som væsentlige, hvad gør man konkret til genstand for ledelse og organisering og hvilke svar i form af konkrete ledelses- og organiseringsprincipper arbejder man på at udvikle, forandre og forankre på de udvalgte gymnasier og VUC'er?*

Som rapportens tre deltemaer indikerer, har netværksskolerne haft fokus på selve det at udvikle og professionalisere deres ledelse, hvad enten det handler om overordnet strategiarbejde og faglig-pædagogisk ledelse eller ledelse af selvledende medarbejdere og elever/kursister. De mest påtrængende ledelsesudfordringer handler med andre ord om indhold og mennesker, mens den klassiske planlægning, økonomiske og administrative ledelse slet ikke har været udpeget som tema eller væsentlig udfordring i selve netværksarbejdet.

De deltagende gymnasier og VUC'er har således haft fokus på at undersøge, udvikle og

forankre nye ledelsesformer, når det handler om den faglige-pædagogisk udvikling og ledelse af medarbejdere og elever/kursister. Som vi slog an i rapportens indledning, kommer ledelsesudfordringerne herved i vid udstrækning til at handle om ledelse af selvledelse og får et stærkt fokus på 'identitetsarbejde', dvs. at udvikle nyt ledelsesmæssigt og organisatorisk ansvar bredt ud i organisationen hos både ledelse, lærere og elever. De gennemgåede cases handler således i høj grad om at få øje på, mobilisere og synliggøre ressourcer i form af andres udviklingsansvar, identifikation med og bidrag til løsning af nye opgaver og udfordringer. Ledelsesteam, læreteam og individuelle læreres og elevers/kursisters involvering og motivation gøres til et afgørende ledelsesobjekt, samtidig med at de anråbes som ledelsessubjekter, der forventes at tage ansvar for nye helheder (fx progression, fagligt samspil, studieretningsprojekter, teamet, egen studiekompetence mv.) og de konkrete opgaver, der følger heraf. Hermed gøres det til en hel central ledelsesopgave at støtte forandring mod at alle skolens aktører, herunder lærere og elever/kursister involverer sig på nye måder. Der ledes med andre ord på disse aktørers frihed til at påtage sig et større organisatorisk ansvar ved at ændre og udvikle identiteter og roller.

Samtidig er det tydeligt, at udviklingen af nye ledelsesformer indebærer en spænding ift. tidligere anerkendte og legitime ledelsesformer og den tradition og kultur, der er herfor på den enkelte skole. Flere af de deltagende gymnasier og VUC'er peger da også på, at det er et langt og sejt træk at skabe nye ledelsesforestillinger, udvikle et fagligt-pædagogisk lederskab, forbinde det med skolens overordnede værdier og strategier og samtidig brede ledelse ud i organisationen.

I langt de fleste cases kan vi således identificere en klar spænding mellem på den ene side; ledelse som administrativ planlægning, bundet til fastlagte procedurer og skemaer og hvilende på en legal faglig legitimitet med fokus på regler, viden og sædvaner; og på den anden en mere relationel og dynamisk ledelse via faciliterende og superviserende processer, hvilende på enten en moralsk etisk legitimitet med fokus på fælles værdier, konkrete relationer og organisatorisk ansvar eller en pragmatisk legitimitet med fokus på fx målopfyldning og hvad der virker i praksis. Denne spænding mellem en klassisk administrativ form for ledelse inden for en fagbureaukratisk organisering over for nye former for relationel ledelse inden for en mere organisk og åben organisering går igen i alle de gennemgåede cases, om end på noget forskellig vis.

Som vi så i del I, er der således flere skoler og VUC'er, som primært forsøger at udvikle og forankre nye ledelsesformer med udgangspunkt i den traditionelle fagbureaukratiske organisering. Her udvikles nye ledelsesformer med små skridt som justeringer af en eksisterende beslutnings- og udvalgsstruktur, så den kan rumme og tage vare på nye udviklingsopgaver. Det foregår fx gennem en (meta)styring af kollegiale projekter og udvalg, der opretholder formelle procedurerer, samtidig med at den åbner op for en kollektiv refleksion om nye opgaver og tværgående koordination. På andre gymnasier eller VUC'er sker

udviklingen af nye ledelsesformer i et andet sprog med fokus på organisationen som bestående af humane ressourcer og relationer, der skal udvikles og opmuntres til at tage et nyt organisatorisk ansvar på sig. Her handler ledelsesudfordringen om at skabe motivation og organisatorisk ansvar ved at søge efter, tilbyde og udvikle nye ledelsesopgaver og udviklingsmuligheder bredt i organisationen.

For begge tilgange gælder det, at de befinder sig i en spænding og arbejder med at finde en balance eller måske rettere en god dynamik mellem styring og autonomi og mellem det objektive, standardiserede og målbare ift. det subjektive, det erfaringsbaserede og tavse. På den ene side er der et behov for at skabe en fælles horisont og retning for en overordnet helhed, mens der på den anden skal skabes og opildnes til nye former for autonomi, kreativitet og udvikling. Handlerum og -kapacitet skabes altså ved at kunne håndtere paradokset mellem styring og autonomi på en måde, så begge dele opnås.

Spændingen søges i vid udstrækning håndteret via en undersøgende og afprøvende tilgang. Som vi har vist, arbejdes der med projektorganisation, 'interaktionsforskning' om tavs viden, unikke lærersamarbejder, ny arkitektur, studiemiljøer og læringsrum etc. Som en deltager udtrykte det; "Vi går væk fra 'manualstyring' og mod mere kollegial sparring og supervision". Spændingen overkommes med andre ord ved at tidsligheden i disse processer er anderledes (på forskellig vis) end normal procedure for den planlæggende og administrative ledelse. Eller man kan sige, at der er tale om en form for *suspension*, hvor vi laver udvikling, pilotprojekter, interaktionsforskning, afprøver nye læringsrum etc. I selve suspensionen er samtidig indbygget et håb eller en forventning om et endnu ikke opdaget og udfoldet *potentiale* for udvikling, samarbejde, og øget organisatorisk ansvar. Samtidig aflastes den ledelsesforlegenhed, der er typisk for det planlæggende fagbureaukrati, for devisen er, at 'det er bare noget vi prøver' eller uskyldigt lægger ind som refleksionsmekanismer i en projektorganisering. Der forandres med andre ord med små skridt og med en åbenhed for at inkorporere forskellige og også modsatrettede ledelses- og organiseringsprincipper.

Dette skisma mellem en fagbureaukratisk og en løsere projektorganisering går igen, når vi ser på de konkrete bestræbelser på at udvikle medejerskab og selvledelse i del II. Her opstår typisk en spænding mellem den formelle ledelse, faggruppen og den individuelle lærer som yderst stabile institutioner på den ene side og så ønsket om og behovet for en mere åben, dynamisk og allestedsnærværende ledelse, der kan løfte et bredere organisatorisk ansvar på den anden. De fleste cases befinder sig i en eller anden forstand i en spænding mellem disse to poler, hvoraf sidstnævnte er den åbne og ukendte, den der søges mod og knyttes forventninger til, men som også er usikker, utryk og langt mere uafklaret.

Her har vi set, hvordan en aktørorienteret og strukturel tilgang med fokus på incitamenter og 'byttehandler' umiddelbart er mere forenelig med den traditionelle fagbureaukratiske tilgang, hvor ledelse er noget, der er forudsigeligt og kan 'distribueres', mens en mere anerkendende og relationel tilgang er mere fokuseret på den kommunikation

og de konkrete relationer, der kan skabes mellem leder og medarbejder, og mellem medarbejdere på tværs i organisationen. Organisationen bliver mere åben og flydende og skal hele tiden reformuleres som skæbnefælleskab i kommunikation om værdier, strategier, udfordringer, opgaver mv. Helheder kan i princippet formuleres af alle, der forsøger at forme et fælles ansvar. Ledelse bliver dermed allestedsnærværende og kommer til at handle om hvorfra og hvordan de helheder formuleres, som åbner op for nye identifikationsmuligheder og øget organisatorisk ansvar. En udtalt udfordring i de præsenterede cases handler om, hvordan der overhovedet sættes retning og horisont for helheden, samtidig med at der søges bevaret en vis åbenhed og dynamik, således at medarbejdernes ressourcer, selvudvikling og potentialer for innovation og nye løsninger ikke begrænses. Kommunikationen skal holdes flydende, så man i ledelse, team, faggrupper og hos individuelle medarbejdere hele tiden overvejer, hvorvidt en given organisering, interaktion og handling kunne være anderledes eller tilpasses ændrede udfordringer, behov og situationer. Samtidig er der også behov for at skabe ny stabilitet, ved at udvikle fælles mening og lægge nogle værdier og præmisser fast for den videre udvikling.

Det samme gentager sig i vid udstrækning i samspillet mellem lærere og elever/kursister, når ledelse breddes ud i hele organisationen og kommer til at handle om også at lede på elever og kursisters motivation, trivsel og studiekompetence, som vi så i del III. Her får både ledelse og lærere en mere superviserende og coachende rolle, hvorigennem de så at sige forsøger at magte og 'mæggiggøre' elever og kursister til at få 'magt til' selv at påtage sig et større ansvar for egen trivsel, motivation og læring. Begge parter må momentvis suspendere deres traditionelle autoritet som formelt eller fagligt ansvarshavende og i stedet arbejde med elever og kursisters selvforhold og selvansvar gennem nye governmentale styringsformer. Eksempler herpå er forskellige samtaleteknikker og nye organisatoriske og pædagogiske rum, der bliver redskaber til at forme kursister og elever som studiekompetente, engagerende og motiverede. Styringen betjener sig med andre ord af det vi i indledningen kaldte relationelle og produktive magtformer, der kan relateres til Foucaults samtidsdiagnoser af fx biomagt, pastoral- eller disciplinærmagt. Der søges opnået en vis disciplinering af elever og kursister ved at styre indirekte på deres frihed til at forme ansvar og identitet. Det organisatoriske arbejde med at skabe motivation og elevtrivsel kan altså iagttages som en relationel magt, der disciplinerer gennem elevernes selvbekendelse om egne ressourcer og studieaktivitet. Fx søger skolen gennem samtaleteknologierne at magte eleverne ved at skabe en 'normalisering' (biomagt) gennem en vurdering af den unge i forhold til en normal og (for organisationen) hensigtsmæssig studieadfærd. Samtaleskemaer og teknikker kan samtidig iagttages som det Foucault beskriver som pastoral magt, dvs. en styring af selvstyring gennem sandhedsbekendelser, når der fx styres på en pædagogisk dimension om at tage ansvar for egen læring (Mik-Meyer & Villadsen 2007:17- 19, Dean 2006:135-166). Dette kommer blandt andet til udtryk i måden, der produceres viden på med støtte fra de forskellige samtaleformer og skemaer, der retter blikket mod elevens selvforhold og evne til 'at få øje ressourcer'.

En udtrykt udfordring her handler om, hvordan man skaber klare forventninger og afklaring af, om man har levet op til dem. Når man hele tiden er på jagt efter potentialer for selvudvikling ift. et givent helhedsansvar og ideal om normaltilstand, må individer hele tiden undersøge egen relevans og tilpasse sin selvudvikling. Der opstår en etisk udfordring om hvor langt man kan gribe ind i andres personlige liv, når samtalen og interventionen ikke længere hviler på et strikt fagligt eller legalt grundlag, men på personlige og kommunikative evner til at få en anden (eleven og kursisten) i tale og bearbejde dennes selvindsigt og ansvar. Både læreren og eleven risikerer sin identitet. Læreren skal fx tilbyde sig selv som superviserende leder og blive genkendt og anerkendt for det via elevens anknytning og deltagelse i samtalen. Eleven kan udøve modmagt ved så at sige 'at trække interesse- og rettighedskortet', formulere alternative helheder og værdier, eller slet og ret ignorere tilbuddet om selvudvikling og helhedsansvar ved fx at forblive tavs.

Skal vi afslutningsvis sammenfatte og sætte overskrifter på de nye ledelses- og organiseringsformer, der arbejdes med at udvikle og forankre hos de deltagende gymnasier og VUC'er, kan de reduceres til tre punkter:

- Dialog, supervision og 'nærledelse', frem for distanceledelse,
- Meta-styring og projektledelse, frem for delegeret ansvar ('distribueret ledelse')
- Nye læringsrum og pædagogiske formater, frem for fagspecifikke eller kollegiale procedurer

Fælles for disse ledelses- og organiseringsprincipper er, at de i en eller anden forstand er udtryk for, hvad der i international ledelses- og governancelitteratur kaldes for 'superviserende og faciliterende ledelse'. Ledelse ses som et sæt af dynamiske processer fokuseret på at aktivere og mobilisere ansvar og handlinger fra mange forskelligartede aktører mod fælles opgaver og mål og at forme disse gennem komplekse, meningsskabende og interaktive processer. Kilden til autoritet og legitimitet følger ikke et bestemt formelt hierarki eller en funktionel organisationsform, som vi kender fra fagbureaukratiet (Benington & Hartley, 2011). Clarke og Newman trækker på en lignende diskursiv og relationel tilgang, når de fremhæver, at lederskab bør overskride klassiske skel mellem det politiske, det organisatoriske og civile rum. De taler om både politiske, sociale og kulturelle transformationer, der konstitueres og kommer til syne på baggrund af mange forskelligartede interaktioner og former for praksis, hvor forskelligartede individer arbejder med at bearbejde magtrummet mellem de formelle grænser og roller. Lederskab kommer til at handle om at forme og "samskabe" identiteter gennem diskursive og meningsskabende processer, der symbolsk konstruerer temaer og "medlemsskaber", og dernæst gennem inddragelse og interaktion at samle, opildne, mobilisere og mediere mellem forskellige former for institutionel praksis, ressourcer, viden og (styrings)teknologier (Clarke & Newman 2009).



I denne form for ledelse handler det ikke om at adlyde ordre eller tilpasse sig bestemte standarder og administrative procedurer. Ledelse er ikke udelukkende bundet til bestemt centrale ansvarshavende positioner (fx rektor, uddannelsesledere mv.) eller privatpraktiserende lærere i klasserummet. I stedet bliver ledelse allestedsnærværende og kommer til at handle om at kunne forme betingelser for sit eget og andres organisatoriske ansvar og i det hele taget mobilisere ressourcer og potentialer om konkrete opgaver og formål. Lederskab er ikke noget, der er givet på forhånd – hverken af et formelt regelgrundlag eller af en bestemt funktionel organisationsform. Lederskabet er noget, der skal formes og erobres i en åben og dynamisk proces.

## Litteratur

- Andersen, N.Å. (2008) "Velfærdsledelse: Diagnose og udfordringer" I: Camilla Sløk & Kasper Villadsen (red.) *Velfærdsledelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Andersen, N.Å. (2008a) *Legende magt*. København: Hans Reitzels Forlag
- Andersen, N.Å. (2012) *Flygtige forhold. Om ledelse af medarbejdere mellem ledelse, pædagogik og leg*. København: Hans Reitzels Forlag
- Benington, J. and J. Hartley (2011) *Recent trends in leadership*. Thinking and acting in the public and voluntary service sectors, UK: The Kings Fond
- Clarke, J. and J. Newman (1997) *The managerial state*, London: Sage Publications
- Clarke, J. and J. Newman (2009) *Publics, Politics and Power*. Remaking the public in public services, London: Sage Publications
- Dean, M. (2006) *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. København: Forlaget Sociologi (eng. udgave: London: Sage 1999)
- Ejersbo, N. & C. Greve (2005) *Moderniseringen af den offentlige sektor*. København: Børsens Forlag
- Foucault, M. (1991) "Governmentality" in Burchill, Gordon and Miller (red.): *The Foucault Effect*. London: Hester-Wheatsheaf
- Foucault, M. (1997) Technologies of the self. I: *The essential works of Michel Foucault, vol. 1*. New York: The New York Press
- Hood, C. (1991) "A public management for all seasons?" *Public Administration* 69 s. 3-19.
- Hjort, Katrin (2012) *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2012) "Indledning: At skabe en professionel". I: *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Koppenjan, J. and E-H. Klijn (2004) *Managing Uncertainties in Networks: Public Private Controversies*. London: Routledge
- Mik-Meyer, N. & K. Villadsen (2007) *Magtens former – sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København: Hans Reitzels Forlag
- Newman, J. (2011) "The Involving Public Sector" *Distinktion*. Scandinavian Journal of Social Theory vol. 12, no. 3:321-31,
- Newman, J. & E. Tonkens (red.) (2011) *Responsibility, Participation and Choice: Summoning the active Citizen in Western Europe*. Amsterdam: University of Amsterdam Press

OECD (2009) *Together for Better Public Services: Partnering with Citizens and Civic Society*, Paris: OECD

Osborne, S. (red) (2010) *The New Public Governance. Emerging perspectives on the theory and practice of public governance*, London and New York: Routledge

Pedersen, D. (2004) "Ledelsesrummet i Managementstaten", I: D. Pedersen (red.) *Offentlig Ledelse i Managementstaten*. København: Forlaget Samfundslitteratur

Pedersen, D. (2008) "Strukturreformens styringspolitik – en overskridende dynamik" I: D. Pedersen, C. Greve og H. Højlund: *Genopfindelsen af den offentlige sektor*. København: Børsens Forlag

Pedersen, D. and J. Hartley (2008) "The changing context of public leadership and management: implications for roles and dynamics." *International Journal of Public Sector Management*, vol. 21, no. 4. s. 327-339

Pedersen, D. (2012): "Offentligt lederskab efter New Public Management" I: Tabor & Hall (red.) *Ledelse af velfærd. Mod, besindighed, retfærdighed*. København: Hans Reitzels Forlag

Pedersen, Ove K. (2011) *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag

Pedersen, Dorthe og Marie Ryberg (2012) *Ledelse og organisering i gymnasiet og VUC*. Undervisningsministeriet, marts 2012

Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2011) *Public Management Reform. A Comparative Analysis: New Public Management, the Neo Weberian State and Public Governance*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press

Pors, Justine Grønbæk (2009) *Evaluering indefra: Politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Pors, Justine Grønbæk (2011) *Noisy Management A History of Danish School Governing from 1970-2010*. Doctoral School of Organisation and Management Studies. PhD Series 24.2011, <http://openarchive.cbs.dk/handle/10398/8355>

Torfig, J., B. Guy Peters, J. Pierre, and E. Sørensen (2012): *Interactive Governance. Advancing the paradigm*. New York: Oxford University Press.

Ratner, Helene (2013 *in press*). *Inklusion – dilemmaer i organisation, profession og praksis*, København: Akademisk Forlag

Rennison, Betina Wolfgang (2011). *Ledelsens genealogi. Offentlig ledelse fra tabu til trend*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Rose, N. (1999) *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press