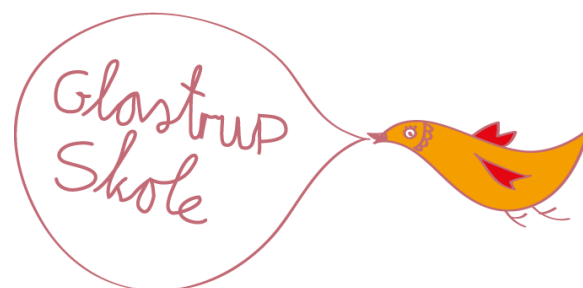


Folkeskoleforliget – ny ledelse af folkeskolen?

Master i offentlig ledelse



Masterafhandling

Udarbejdet af Kirsten Balle Eskildsen

Vejleder: Anders Berg-Sørensen, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Antal typeenheder: 110.366

December 2013.



Summary

I have in this thesis analysed the government school settlement of June 7. 2013 and law nr. 409, which were adopted after the lockout of the teachers in the spring of 2013, and now regulates the teacher's working hours. As a school leader I'm naturally preoccupied with how the new school management will be implemented, and what this means for my own role as a school leader. I have asked myself the question, whether the adoption of the new government school settlement is an expression of a new school management, and if so, what implications will the new school leader role and the administration have for the implementation of the government school settlement?

I have in this thesis observed the management conditions, which arise as a result of the government school settlement. What meets the eye is a school, in which the teachers are no longer dependent on taking in to account the centrally provided working hour rules when managing, planning and organising. Now the school leaders must organise the schools in a whole new way. But this also sets higher demands for reflection and strategy about how to manage the schools after the government school settlement. Management by objectives, with few clear goals and simplifications of rules, is a new important management concept, which must ensure, that the academic level of students, as well as teachers and pedagogues, increases and constantly develops. I have analysed the government school settlement based on Niklas Luhmanns system theory. Through my work with the system theory it has become clear, that every time I see something, there is always blind spots. This means that I'm basically blind to see, that I can't see, what I can't see. But with a second order observation I'm aware of this issue, and I'm able to see the blind spot of a first order observation. I have studied how this is expressed in the government school settlement to be able to illustrate the incidental consequences and challenges, which the government school settlement results in for the school leader. The fact, that management must now be run on outcome instead of time, demands a new and different management of the government school, which imply a new role for the school leader, which I have decided to analyse from three distinctions respectively; management as pedagogical, management as objectives and management as strategy, but I could also have picked others. It hasn't been explicated from the political system, what kind of new and different management we are dealing with. Through my empirical studies I have shown, that there are many different ideas, of what the new school management should be capable of. This openness in the social dimension, with a lack of transparency in the cause dimension shows the paradox, which 'the new school leader' has to master.

Whether the implementation of the government school settlement will succeed at Glostrup government school, will largely depend on, how members of the school connect with the time- and role construction, which follows from the government school settlement.

Indhold

Kapitel 1: Indledning.....	4
1.1. Problemformulering	6
1.2. FSF og ledelse af skolen i en historisk kontekst.....	6
1.3. Masterafhandlingens opbygning.....	7
Kapitel 2: Analysestrategi	8
2.1. Videnskabsteoretisk afsæt	8
2.2. Luhmanns systemteori	11
2.2.1. lagttagelsesbegrebet	12
2.2.2 Sociale systemer som kommunikationssystemer	14
2.3. Analysebærende begreber	16
2.3.1. Semantik.....	16
2.3.2. Organisation	18
2.3.3. Tiden som konstruktion.....	18
2.3.4. Rollekonstruktionen	19
2.3.5. Ledelse og styring	21
2.3.6. Opsummering	22
2.4. Empiri.....	22
2.4.1. Præsentation af empiri.....	23
Kapitel 3: Analyse	23
3.1. Analyse af FSF som program	23
3.1.1. Opsamling.....	26
3.2. Ny ledelse af folkeskolen	27
3.2.1. Den nye skoleleder udøver pædagogisk ledelse	28
3.2.1.1. Opsamling.....	31
3.2.2. Den ny skoleleder opfylder mål.....	31
3.2.2.1. Opsamling.....	32
3.2.3. Den nye skoleleder leder strategisk	32
3.2.3.1. Opsamling.....	34
3.2.3. Rollerne på GS	35
3.3. Delkonklusion: Ny ledelse af folkeskolen	36
3.4. Analyse af 'tiden' i folkeskoleloven med udgangspunkt i lov 409.....	37
3.4.1. Tidsmodaliteter	37

3.4.2. Konstruktion af nutidsfremtiden:.....	39
3.4.3. Opsamling.....	39
3.5. Styring af tiden:	40
3.6. Delkonklusion: Styring af tiden.....	41
3.7. Opsamlende analyse af rolle- og tidskonstruktion.....	42
3.8. Analysens betydning for ledelsen af GS	43
Kapitel 4: Afslutning	45
4.1. Konklusion	45
4.2. Perspektivering.....	46
Kapitel 5: Afrunding og egen ledelsesmæssige udvikling.....	47
Litteratur:.....	49

Kapitel 1: Indledning

Folkeskolen er forankret historisk, socialt, politisk og kulturelt i det danske samfund. Det netop indgåede folkeskoleforlig (herefter benævnt FSF) fra 7. juni 2013 er resultat af en udvikling, som alt afhængig af, hvor man tager sit udgangspunkt, kan siges at have en historisk fortælling som i hvert fald har 200 år på bagen. Det bliver nok heller ikke det sidste. I det 20. århundrede er der blevet kortere og kortere mellem reformerne i takt med, at velfærdssamfundet udvikler sig. FSF (som bliver en reform, når den bliver vedtaget her i efteråret) skriver sig ind i en lang række af reformer op igennem 00'erne. Den, der har haft mest betydning for folkeskolen, er strukturreformen, med virkning fra 1. januar 2007.

Efter strukturreformen er vi gået fra 1598 folkeskoler i 2006 til 1318 i 2012, og der er opstået "storskoler", som den jeg er leder af, nemlig Glostrup Skole (herefter betegnet GS). GS er en fusion af de 4 eksisterende skoler i Glostrup Kommune til én skole. Fusionen blev en realitet fra 1. august 2012, hvor jeg tiltrådte som skoleleder. Der er ca. 2200 elever, 350 medarbejdere, heraf 15 ledere, hvoraf de 3 strategiske ledere refererer direkte til mig.

Skolelederne er blandt den gruppe offentlige ledere, der er mest bevågenhed om i øjeblikket. På Sorø-mødet¹ i august i år blev der opstillet en liste over de udfordringer, skolelederne står over for med implementeringen af FSF. *"Vi skal derfor tilrettelægge vores undervisning på en anden måde, og det kræver, at alle skoler arbejder systematisk og målrettet med at forbedre undervisningen. Det er også derfor, at vi satser massivt på efteruddannelse af skolelederne"*, udtalte Christine Antorini på Sorø-mødet i august 2013 (WEB 3²). Der er store forventninger til efteruddannelsernes potentiale af skolelederne. Fra KL lyder det: *"De vilkår, skolelederen skal lede under, vil være meget forandrede. Når skolelederen skal tilrettelægge lærernes arbejdstid, vil der ikke være de gamle knager at hænge dispositionerne op på. Lederen skal i langt højere grad træffe individuelle beslutninger, som ikke kan begrundes i regler, men hvad der gavner elevernes læring og trivsel bedst muligt (...). Der påhviler derfor skolelederne et stort ansvar"* (WEB 6: En ny folkeskole side 5 af 7).

Som skoleleder er jeg naturligvis optaget af, hvordan den nye ledelse af folkeskolen skal udmøntes, og hvad det kommer til at betyde for min rolle som skoleleder. I denne afhandling vil

¹ Sorø-mødet er undervisningsministerens årlige møde, hvor 120 repræsentanter fra skoleverdenen var samlet 6.-8. august 2013 på Sorø Akademi til et møde om fremtidens skole og de ledelsesudfordringer, der følger med.

² Denne betegnelse 'WEB' henviser til min empiri, der fremgår af litteraturlisten.

jeg derfor iagttage de ledelsesbetingelser, der dukker op som følge af FSF. Skolelederne skal nu organisere skolerne på helt nye måder. Ledelse gennem målstyring, med få klare mål og regelforenkling, er i skoleforliget det nye vigtige ledelsesbegreb, der skal sikre, at det faglige niveau hos elever såvel som lærere og pædagoger højnes og konstant udvikles. Med FSF bliver styringsobjektet således at nå skolens mål, og vejen dertil er på nye måder sat fri med henblik på at øge det faglige niveau i folkeskolen. Men inden for rammerne af at højne det faglige niveau stiller FSF på samme tid klart definerede krav til skolerne og dermed til lederne. Krav, der bl.a. omhandler øget inklusion, forpligtende samarbejde med det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv, øget inddragelse af eleverne i planlægningen af undervisningen, øget brug af digitale medier, øget forældreinddragelse der skal ses som en vigtig ressource for skolen, nye krav og standarder til kvalitetsrapporter, 45 minutter daglig motion til eleverne m.v. Derudover øges kravene til skoleledernes pædagogiske ledelse, herunder i forhold til at skabe et godt undervisnings- og læringsmiljø med både ro og struktur og afveksling og fleksibilitet.

Nye krav, udfordringer og muligheder er der rigeligt af i FSFs ændrede ledelsesbetingelser, men hvad betyder det konkret? Og hvordan er den ny skolelederrolle, der skal lede skolen fra 1. august 2014? For at blive lidt klogere på disse spørgsmål, vil jeg med udgangspunkt i Niklas Luhmanns systemteori analysere FSF. Gennem systemteorien bliver det tydeligt, at hver gang jeg ser noget, så er der også noget, jeg ikke ser. Det, jeg ikke ser, er imidlertid styrende for måden, jeg ser, det jeg ser på. Denne indsigt erfarede jeg bl.a. i modulet "Kommunikation og Ledelse" hvor jeg analyserede Glostrup Kommunes inklusionsstrategi. Systemteorien gav mig indsigt i, at kommunikation om inklusion er at kommunikere om forskellen på inklusion/eksklusion, hvor man betoner inklusionssiden, og dermed risikerer at gøre sig blind for, at man aldrig kan kommunikere om inklusion uden samtidig at kommunikere om det, man ekskluderer. Systemteorien leverer således et stærkt organisationsteoretisk begrebsapparat, der tager udgangspunkt i, at organisatoriske beslutninger er komplekse, og som belyser, hvordan organisationer kan lukke sig omkring deres egne beslutninger samtidig med, at de kan koble sig til hinanden og samfundet (Tække og Paulsen 2008).

Med denne indsigt vil jeg undersøge, hvordan FSF kommunikerer om ny ledelse af folkeskolen, for at kunne iagttage de utilsigtede konsekvenser og udfordringer, som FSF medfører skoleledelsen. På den baggrund opstiller jeg nedenstående problemformulering.

1.1. Problemformulering

Hvilke nye ledelsesbetingelser konstruerer FSF, og hvilken betydning får den nye skolelederrolle for implementeringen af FSF?

For at belyse problemformuleringen vil jeg undersøge disse underspørgsmål:

- Hvilke præmisser for beslutninger sætter FSF og lov 409³?
- Hvilke tidskonstruktioner konstrueres i FSF, og hvordan virker de strukturerende for skoleledelsen?
- Hvordan opstår 'den nye skoleleder' som den forventningsstabiliserende rolle i kommunikationen?
- Hvordan betinger 'tid' og rollekonstruktionen hinanden?
- Hvilke indsigter bidrager afhandlingen med til ledelsen på GS - at lede en skole gennem ledelse af ledere?

1.2. FSF og ledelse af skolen i en historisk kontekst

Formålet med dette afsnit er kort at skitsere, hvordan ledelsen af folkeskolen har udviklet sig i en historisk kontekst og særligt stærkt de sidste godt 20 år. Denne historik har betydning for både, hvordan medarbejderne ser på ledelse af skolen, og hvordan lederne i dag leder.

Folkeskoleloven fra 1993 skriver sig ind i en historisk skoletradition, der går tilbage til 1814. Skolens leder var fra starten "*den bedste blandt ligemænd*" (Qvortrup 2006: 14).

I 1989 kom der en ny styrelsesvedtægt for folkeskolen med en betydelig uddelegering af opgaver, ansvar og kompetence til skolens leder. Der indføres skolebestyrelser, afskaffes skolekommission, lærerråd og fælles lærerråd, og der oprettes pædagogisk råd på de enkelte skoler, hvor lærere og pædagoger sammen bliver rådgivende for skolens leder. Det er første gang i skolens historie, at der kommer fokus på ledelse. Indtil da har skolens leder været skoleinspektør, hvilket vil sige, at "*han skulle inspicere forholdene på sin skole inden for rammerne af en klar kommunal rammestyring*" (Qvortrup 2006: 15).

³ Lov 409 var den lov, der blev vedtaget i forlængelse af lok outen af lærerne i foråret 2013.

Den nye styrelsesvedtægt for folkeskolen er en udløber af Moderniseringsprogrammet fra 1983, hvor der blev sat fokus på økonomisk styring, effektivitet, resultatorientering og brugerinddragelse, hvor kimen blev lagt til "frit valg". Folkeskolen blev pålagt en højere grad af selvstyre og skulle fungere autonomt med egen bestyrelse, egen økonomistyring og frihed til at udvikle deres egen profil, gerne i konkurrence med andre folkeskoler. Skolen var således ikke længere en centralstyret del af et større uddannelsessystem, men en selvstændig organisation, der skal sætte fokus på egen indre forhold. Det er dette, der er grundlaget for den ledelsesmæssige udfordring, vi står med i skolen i dag. Skolelederen skal ikke længere lede en institution, der er solidt funderet i et centralt styret system, hvor man blot kan gøre som sin forgænger, og hvor der er en naturlig autoritet knyttet til embedet, men i dag skal skolelederen hele tiden træffe beslutninger, som kunne være anderledes – kontingens. Det er grunden til, at der i dag stilles langt større krav til skoleledelse (Qvortrup 2006: 17). Det er første gang i historien, vi skal lave så stor en forandring af skolen.

1.3. Masterafhandlingens opbygning

Jeg har nu præsenteret afhandlingens problemfelt, problemformuleringen med de underspørgsmål, der strukturer afhandlingen. Jeg har ligeledes sat forliget ind i en historisk kontekst, der sætter rammerne for at stille spørgsmålet: Er der tale om ny ledelse af folkeskolen? I kapitel 2 præsenterer jeg afhandlingens analysestrategi og herunder den videnskabsteoretiske position. Jeg præsenterer den systemteoretiske ramme, som afhandlingen befinder sig inden for, samt de analysebærende begreber jeg benytter. Jeg præsenterer den semantiske analyse, som analysen baserer sig på, og endelig slutter jeg kapitlet af med en præsentation af min empiri. Kapitel 3 udgør afhandlingens analyse, hvor jeg indleder med at lave en analyse af FSF som et program. Dernæst analyserer jeg den forventningsstabiliserende kommunikation, der er om forventninger til ny ledelse af folkeskolen, for efterfølgende at analysere, hvordan forårets lovindgreb på lærerkonflikten påvirker ledelsens tidskonstruktioner. Jeg afslutter min analyse med en opsamling på, hvordan 'tid' og rolle betinger hinanden i ledelsen af skolen.

I Kapitel 4 besvarer jeg problemformuleringen i konklusionen. Dernæst foretager jeg en perspektivering af analysen og reflekterer over den særlige udfordring, der er på GS med at implementere FSF. Endeligt afrunder jeg afhandlingen med at reflektere over

kompetenceudviklingen af skolelederne. Kapitel 5 er mine refleksioner over, hvordan arbejdet med denne afhandling og MPGen samlet har bidraget til min egen ledelsesmæssige udvikling.

Kapitel 2: Analysestrategi

I dette kapitel præsenterer jeg min analysestrategi. Jeg indleder med at diskutere det videnskabsteoretiske udgangspunkt, dernæst bevæger jeg mig ind på systemteorien og præsenterer de grundlæggende systemteoretiske principper, som jeg bygger min afhandling på. Efterfølgende introducerer jeg de begreber, som jeg bruger i analysen.

Men hvorfor overhovedet en analysestrategi? Først og fremmest gælder det spørgsmålet om, hvordan jeg kritisk kan analysere noget, som jeg selv er en del af? (Andersen 1999: 7). Svaret er, at det er mulig ved at sætte mit eget iagttagelsespunkt som udgangspunkt for analysen og dermed synliggøre mit strategiske valg og konsekvenserne af, at jeg kunne have valgt anderledes (Andersen 1999: 14). Hermed følger, at den viden, jeg producerer i denne afhandling, er iagttagerafhængig og konstrueret. Det betyder, at jeg ikke er ude på at opnå en universel viden om ny ledelse af folkeskolen, men undersøger derimod, hvordan ny ledelse af folkeskolen er iagttaget. Det vil give mig mulighed for at problematisere selvfølgeligheder og blive klogere på, hvad der er i spil, når jeg som skoleleder skal udføre den nye ledelse af GS.

2.1. Videnskabsteoretisk afsæt

Som det fremgår af min indledning, baserer jeg afhandlingen på Luhmanns systemteori, og jeg vil her forsøge at placere Luhmann inden for en videnskabsteoretisk ramme. Det er ikke umiddelbart let at indplacere systemteorien i en videnskabsteoretisk ramme; man finder træk af både socialkonstruktivismen og poststrukturalismen i systemteorien (Esmark 2005a: 37). Betonningen af sprog/kommunikation, strukturer og hele forskelstanken ligger sig op af poststrukturalismen. Over for dette står systemteoriens blik på verden som socialkonstruktivistisk, da Luhmann mener, at vores erkendelse af verden er social konstrueret af kommunikation. Det grundlæggende spørgsmål i socialkonstruktivismen er netop, *"hvordan vi skal forstå forholdet mellem tænkning og virkelighed, mellem subjekt og objekt, mellem sproget og det, sproget er om"* (Fuglsang 2005: 350). Luhmann mente, at der eksisterer en fysisk verden uafhængigt af vores erkendelse, men vi kan ikke nå den uden vores erkendelse. Vi kan erkende verden på mange måder, hvilket betinger

kontingens, dvs. den kunne være erkendt anderledes. Denne pointe viser ligeledes et vist tilhørsforhold til socialkonstruktivismen (Esmark 2005b: 23).

Ofte betegnes Luhmann som poststrukturalist, fordi hans forskydning af strukturbegrebet på mange måder lægger sig op ad de mere traditionelle poststrukturalister som f.eks. Foucault. Selv opfattede Luhmann sig ikke som poststrukturalist, da han grundlæggende kritiserede strukturalismen for at lade erkendelse og genstand falde sammen i deres mulighedsbetingelser (Esmark 2005b: 228). Luhmann anvender strukturbegrebet på sin egen måde, som placerer ham i udkanten af poststrukturalismen. Det skyldes, at han insisterer på systemer som den paradoksale enhed af forskellen mellem struktur og hændelse – hvad er tilfældet, og hvad ligger der bag? Det betyder analysestrategisk, at der må være en forskel mellem, hvad der er tilfældet, og hvad der ligger bag. Strukturer er for Luhmann det, der skaber en ramme for en mulig forandring. Et lærerteammøde er således afhængigt af, hvorvidt der er indkaldt til mødet, om der er lavet dagsorden osv., hvilken struktur der er sat for mødet. Hændelser derimod markerer, at noget er sket, men består i sig selv ikke af andet end grænsen mellem før og efter. Det betyder med andre ord, at hvad hændelsen bliver på mødet er ikke entydigt forbundet med den struktur, der ligger bag.

Jeg mener ikke, det har afgørende betydning for afhandlingen, hvor systemteorien placeres videnskabssteoretisk. Jeg vil endda gå så vidt som til at sige, at netop det at placere den ét bestemt sted er at gå imod dens interesse, da teorien selv må være iagttagerafhængig.

Der er en del diskussioner af Luhmanns udlægning af systemteorien og sociologiens opgave. Jeg vil kort her behandle nogle af disse diskussioner for at kunne præcisere, hvor denne afhandling placerer sig. Jeg kommer til at foregribe nogle begreber, som først vil blive defineret i det efterfølgende afsnit.

Luhmann var tysk sociolog og levede fra 1927-1998. Drivkraften i hans sociologiske tænkning var at udvikle en teori, *"hvis opløsnings- og rekombinationsevne er så højt udviklet, at man teoretisk set kan fatte det moderne samfund bedre"* (Kneer & Nassehi 1997: 14).

Luhmann var ikke optaget af at finde normative idealer om et bedre samfund. Han har ifølge Preben Kirkegaard sagt: *"Jeg har slet ikke nogen forestilling om, hvordan samfundet kunne blive godt eller bedre. Jeg finder, at vores samfund har flere positive og negative egenskaber end ethvert tidligere samfund (...)* Dette kan man beskrive meget mere præcist end før, men ikke lægge det

sammen til en samlet dom” (Reinsholm 1999:122). Luhmann ønsker således ikke at ændre samfundet ud fra normative idealer, hvilket bl.a. førte til hans diskussioner med Habermas. Luhmann er af den opfattelse, at man ikke bør holde fast i idealer, der måske er blevet til i en hel anden kontekst end den, vi befinder os i, i dag. Han var derfor optaget af, hvad der kan overbevise i den konkrete kontekst frem for at finde en universel sandhed. Luhmanns ambition var at udvikle en erkendelsesteori om sociale systemers udvikling uden normative og ideologiske opfattelser af, hvordan verden bør være.

Et andet aspekt ved Luhmanns samfundsteori er, at den antager, at der ikke findes et privilegeret iagttagelsespunkt i samfundet, hvorfra man kan iagttage alting. Det er dette perspektiv, der får mig til at anvende systemteorien som udgangspunkt, da det eneste sikre, vi ved om det moderne samfund, er, at det forandrer sig konstant. Der er intet begreb eller fænomen, der har en fast betydning i sig selv, derimod skabes det som en semantisk konstruktion. Hvad ny ledelse af folkeskolen er, vil således afhænge af de sproglige fremskrivninger af begrebet, som jeg vil finde i min empiri og være et udtryk for den tid og det sted, hvori det er skrevet.

Systemteoriens brugbarhed og relevans for empiriske analyser er omdiskuteret. Lars Fuglsang hævder, at systemteorien er vanskelig at overføre på empirisk materiale på grund af dens abstrakte sprog, og han omtaler teorien som ekstrem teoretisk (Fuglsang 2004:115). Luhmann selv mener, han er meget empirisk i sin forskning, idet hans teorier i sig selv er empiriske (Luhmann 2007). I forhold til denne afhandling handler det om analysestrategi. En analysestrategi forudsætter, at jeg kun kan have blik for empirien gennem teorien ved at lade min analyse være begrebsmæssigt styret. Det gør analyserne ret teoretiske. Det særlige ved dette i denne sammenhæng er, at jeg tillader mig at se på 'ny ledelse af folkeskolen' ud fra det generelle udgangspunkt om iagttagelse som en enhed af en forskel. Jeg forlader mig altså ikke på allerede givne begreber eller modeller, der er defineret og bestemt på en måde. Jeg mener dermed, at jeg kommer tættere på empirien, men det må naturligvis være op til læseren at bedømme i min analyse. Det systemteoretiske blik er på makroniveau og har svært ved at fange mikroniveauet, hvilket skyldes teoriens manglende begrebsudvikling om subjektet.

2.2. Luhmanns systemteori

Ifølge Luhmann består det moderne samfund af en række sociale systemer (udddybes i afsnit 2.2.2.). Hvert system ser verden på sin helt egen måde. De ser verden ud fra de funktioner, de varetager i samfundet.

”Systemer er et sammenhængende hele, i hvilket de enkelte dele er indbyrdes relaterede og fungerer efter bestemte principper” (Fuglsang 2005: 117). Skolen er et eksempel på et system, der har en 200 årig tradition for at fungere efter bestemte principper.

Luhmann opererer ud fra, at samfundet består af sociale systemer. Ved sociale systemer forstår Luhmann *”sammenhængen mellem sociale handlinger, der henviser til hinanden”* (Kneer & Nassehi 1997: 42). Der arbejdes med tre typer sociale systemer: interaktions-, organisations og samfundssystemer. Fælles for dem alle tre er, at de definerer sig selv i forhold til forskellen mellem system/omverden, som er den primære skelnen i systemteorien. Grænsen mellem system og omverden, mellem indre og ydre, markerer et fald i kompleksitet – omverdenen er altid mere kompleks end systemet. Sociale systemer reducerer med andre ord kompleksitet (Kneer & Nassehi 1997: 45). Det betyder også, at sociale systemer er autopoietiske, dvs. selvskabende og selvopretholdende enheder, der selv regulerer udveksling med omverdenen. Folkeskolen er på en og samme måde lukket om sig selv og samtidig åben over for sin omverden, når den skal have næring til sin selvfremstilling og selvopretholdelse.

Luhmann betragter samfundet som funktionelt differentieret. *”Funktionel differentiering deler samfundet efter de funktioner, de sociale systemer varetager, fx differentieringen mellem økonomi, politik, ret, videnskab og religion”* (Fuglsang 2005: 136).

Luhmanns systemteori består foruden sociale systemer også af psykiske systemer, der er det tætteste, vi kommer på mennesket i Luhmanns teori, da de psykiske systemers elementer tanker eller forestillinger sammen med de biologiske systemer udgør mennesket. De psykiske systemer fungerer som omverden for sociale systemer og arbejder med bevidsthed i stedet for kommunikation. Undervisning er et eksempel på, at mennesket som psykisk system ikke er en lineær maskine, hvor det læreren underviser i også er ensbetydende med, at eleven lærer. Undervisning er et socialt system, der vil noget bestemt med læring som tema, men læring vil altid

foregå i det psykiske bevidsthedssystem. Undervisning og læring er således to adskilte områder, men de etableres i kraft af hinanden.

Sociale systemer forholder sig til omverdenkompleksitet ved selv at beslutte, hvad der skal anvendes i systemet. Det betyder, at omverdenen vil optræde som en forstyrrelse for systemet, som så vælger, hvordan den vil reagere på disse forstyrrelser ud fra sine egne kriterier. Det nye folkeskoleforlig og den nye måde at planlægge lærernes arbejdstid er aktuelle eksempler på forstyrrelser i skolen, som skolen som socialt system vil lade sig irritere af.

Luhmann ville altså udvikle en sociologisk teori om samfundet, og han gjorde det gennem en almen teori om sociale systemer. Dermed skabte han et nyt systemteoretisk paradigme (Luhmann 2000a: 7). Luhmanns teori er omfattende, og der er derfor mange mulige udgangspunkter for både fremstilling og anvendelse.

Jeg har valgt at begynde med iagttagelsesbegrebet, som er grundlæggende for denne afhandling.

2.2.1. Iagttagelsesbegrebet

Luhmann definerer iagttagelse som *”betegnelse ved hjælp af en skelnen”* (Kneer & Nassehi 1997: 100). I en iagttagelse er det umuligt at se begge sider af forskellen samtidig, da der vil altid være en umarkeret side, som systemet gør sig blind for. *”Iagttagelsen kan altså kun se, hvad den kan se ved hjælp af denne forskel; den kan ikke se, hvad den med denne forskel ikke kan se”* (Kneer & Nassehi 1997: 103). Iagttagelsen er altså paradoksalt funderet, og enhver iagttagelse er derfor samtidig en afparadokseringsstrategi, idet det alligevel er muligt at skelne, således at paradokset tjener til, at kommunikationen kan fortsætte. Det bringer mig videre til at introducere Luhmanns arbejde med iagttagelse af anden orden. Iagttagelse af anden orden kan heller ikke iagttage sig selv og forbliver bundet til sig egen blinde plet. Men iagttagelsen af anden orden muliggør refleksive indsigter i dens egen iagttagelse (Kneer & Nassehi 1997: 105), idet man kan se, hvad første ordens iagttagelsen gør sig blind for. Anden ordens iagttagelsen iagttager iagttagelser som iagttagelser. I forhold til en organisationsanalyse, som er denne afhandlings genstandsfelt, er det Luhmanns empiriske pointe, at iagttagende systemer og herunder såvel organisationsstudier som organisationer konstant løber ind i paradokser, når de forsøger at immunisere deres iagttagelser (Trække & Paulsen, 2008: 17). Inden jeg fordyber mig mere i systemteorien, må jeg afklare, at der

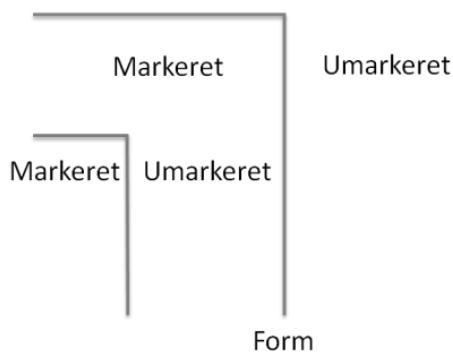
er ting, jeg ikke kan se, når jeg baserer min analysestrategi på anden ordens iagttagelse. Når jeg ser på, hvordan det politiske system iagttager FSF, der iagttager skoleledelse, så er det kun det, jeg gør. Det betyder, at jeg ikke samtidig kan se intentioner eller ideologi, som jeg var inde på i min indledende diskussion af systemteorien. Jeg kan heller ikke sige noget om, hvorvidt vores iagttagelse er underlagt bestemte strukturer i samfundet og i givet fald hvilke. Det er heller ikke min interesse. Jeg vil se iagttagelserne som det, de er, nemlig iagttagelser og ikke et udtryk for noget skjult eller undertrykt. Det betyder, at jeg ser på, hvordan fænomenet 'ny skoleledelse' kommer til syne, og hvilke muligheder det giver for at lede skolen, efter forliget er implementeret.

Når man iagttager en iagttagelse, bliver man i stand til at iagttage den forskel, den første iagttagelse benyttede sig af, og man bliver dermed i stand til at tage stilling til det hensigtsmæssige ved at foretage endnu en iagttagelse. Den nye iagttagelse vil dog også være blind over for sin egen forskel, hvorfor vi teoretisk kan ende med en uendelig masse iagttagelser. Spørgsmålet vil derfor være: hvilken distinktion skal man vælge? Ifølge Luhmann skal vi vælge den distinktion, som iagttagelsesobjektet selv vælger (Trække & Paulsen, 2008: 18). I forhold til min analyse betyder det, at FSF ikke blot er et folkeskoleforlig. Det er altid et folkeskoleforlig for en iagttagelse, og hvordan FSF er et folkeskoleforlig afhænger af den forskel, der iagttages igennem. Der er forskel på, hvordan FSF kommer til syne i en iagttagelse af styre/styret og en iagttagelse af betale/ikke betale. I den første bliver FSF en styringsform, hvis styringskapacitet kan sammenlignes med andre styringsformer, som f.eks. lov, hierarki m.fl. Iagttageren dukker i denne iagttagelse op som en, der har en styringsintention med FSF. I den anden forskel bliver FSF synligt i et økonomisk perspektiv. Kan det betale sig at investere i folkeskolen, fordi det vil øge elevernes udbytte af skolen, og der vil være flere, der klarer sig godt i samfundet, hvilket igen vil betyde, at Danmark klarer sig bedre i den internationale konkurrence. Eller kan det ikke betale sig i et samfund, hvor der er kamp om de ressourcer, der afsættes til velfærdssamfundet?

Både første og anden ordens iagttagelse er altså en operation, som sætter en forskel, der ikke samtidig er synlig for iagttagelsen selv (Andersen 1999: 112). Man ser således FSF som en ny måde at styre skolen på, men man ser ikke den forskel, der får FSF til at tage sig netop sådan ud. Luhmann skelner mellem tre måder at sætte forskel på, nemlig skelneoperationen:

1. Genstande, forstået som forskelle, der markerer noget uden at specificere den anden side af forskellen, f.eks. hus/ikke hus.
2. Begreber, der altid indeholder et modbegreb f.eks. mand/kvinde.
3. Anden ordens begreberne, der forstås med udgangspunkt i en re-entry.

Anden ordens begreber er en særlig form for begreber, der sætter sin forskel ved at genindføre begrebsdistinktionen og føre den på indersiden eller ydersiden af begrebet selv for derved at indikere aspekter ved selve begrebet (Andersen 1999: 113). Luhmann kalder dette for re-entry, og beskriver det således: *"Iagttageren træder igen ind i det iagttagne. Iagttageren er en del af det han iagttager, ser sig selv i de paradoksale situationer, som han selv iagttager"* (Luhmann 2007:154). Illustrationen ser således ud:



En iagttagelse af en organisation ud fra system/omverdens analyse er et eksempel på en re-entry, hvor der opstår en sontring mellem organisationssystemet og dets omverden. Organisationssystemet er altid kun eksisterende i kraft af dets relation til omverden. Men denne omverden er imidlertid systemets egen konstruktion, hvorfor omverdenen nødvendigvis må være en allerede integreret del af systemet selv. Andersen (2001:22) fremhæver, at systemet er enheden af differencen mellem systemet og dets omverden. Jeg kommer i kapitel 3 ind på, hvordan denne re-entry har betydning for, hvordan jeg bliver iagttaget som skoleleder på GS.

2.2.2 Sociale systemer som kommunikationssystemer

For at komme lidt tættere på Luhmanns sociale systemers måde at fungere på, dvæler jeg et kort øjeblik ved verdens kompleksitet, som ifølge Luhmann er det øverste udgangspunkt for en funktionel analyse (Kneer og Nassehi 1997:44): *"Kompleksitet betyder først og fremmest den samlede mængde af mulige begivenheder og tilstande"*. Verden er ikke i sig selv kompleks, men er

det i kraft af de sociale systemer, der forsøger at forarbejde verden på en kompleksitetsreducerende måde (Kneer og Nassehi 1997:46). Sociale systemer reducerer kompleksiteten ved at udelukke muligheder, således at kun en meget lille del af det, der er muligt i verden, bliver muligt i systemet. Med andre ord forholder det sig sådan, at jo mere komplekst et socialt system er, jo større et udsnit af verden det inkorporerer, des større er dets evne til at opfatte og reducere verdens kompleksitet (Kneer og Nassehi 1997:46). Med andre ord er der stor forskel på et socialt system bestående af to psykiske systemer, der interagerer i en hverdagssnak over et strikkesøj, eller hvorvidt det er en stor skole som GS, der som organisationssystem nødvendigvis må rumme en større mængde kompleksitet.

Jeg vender nu tilbage til de tre former for sociale systemer, som jeg præsenterede i afsnit 2.2. Interaktionssystemet er karakteriseret ved, at de tilstedeværende personer sanser hinanden og handler. Et eksempel kan være et møde på skolen, hvor interaktionssystemet består af de handlinger, der finder sted i mødet. Det er alt fra oplæg, præsentationer, referatskrivning, snakken over kaffen med kollegaen osv. Alle handlinger uden for mødelokalet bliver til interaktionssystemets omverden. Interaktionssystemet er opløst, så snart mødet er hævet. Organisationssystemer, som jeg uddyber i afsnit 2.3.2, er karakteriseret ved, at der er særlige betingelser for medlemskab (Kneer og Nassehi 1997:47). Gennem særlige betingelser for medlemskab bliver det muligt at beregne organisationens forventninger for både medlemmer og ikke-medlemmer. Samfundssystemer er den tredje form for socialt system, og det mest omfattende. Alle organisationssystemer og interaktionssystemer er en del af samfundet, men samfundet er ikke et interaktionssystem, da det også omfatter interaktioner mellem personer, der ikke er til stede. Man kan heller ikke træde ind og ud af samfundet, som man kan i et organisationssystem (Kneer og Nassehi 1997:48).

Sammenfattende består samfundet ifølge Luhmann af kommunikation og kun det, alt er kommunikation, også denne afhandling. Andersen (2006:27) definerer kommunikation som et netværk af bagudrettede beslutninger, hvilket vil sige, at kommunikation først bliver til kommunikation, når næste kommunikation knytter an til den forudgående. Dette er en grundlæggende præmis, jeg som leder må have for øje, når FSF skal implementeres.

2.3. Analysebærende begreber

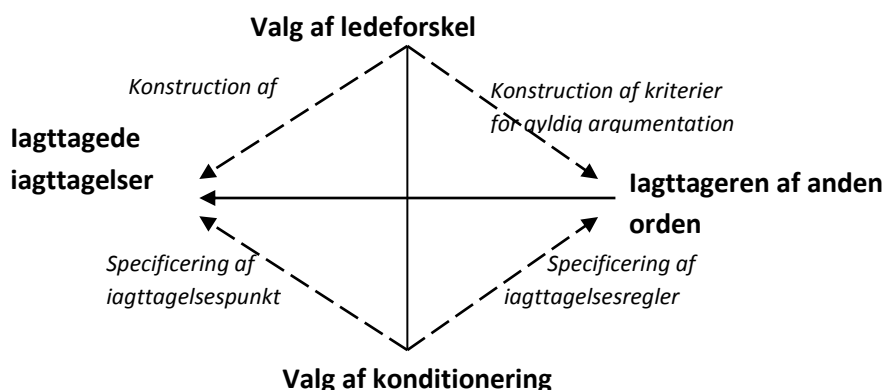
I det følgende præsenterer jeg begreberne semantik, organisation, tiden som konstruktion og rollekonstruktionen, som jeg sætter i spil gennem afhandlingens analyser.

2.3.1. Semantik

Udgangspunktet for den semantiske analyse er at iagttage, hvordan mening dannes og konditioneres i et antal begreber, der tilsammen danner et semantisk reservoir af meningsformer, der står til rådighed for kommunikation. En væsentlig pointe er dog, at det ifølge Luhmann ikke er muligt at indfange meningsskabelse i nuet. Med dette for øje bevæger jeg mig ind i en semantisk analyse for at besvare min problemstilling.

For at anvende Luhmanns semantikanalyse i relation til min problemstilling, har jeg valgt at knytte an til Niels Åkerstrøm Andersens videreudvikling af semantikanalysen, der åbner for muligheden af at iagttage samtidige semantikker, idet Luhmann primært beskæftiger sig med plejet semantik. Den semantiske analysestrategi er en *"anden ordens iagttagelse af iagttagelser som iagttager"* (Andersen 2010: 1). Ifølge Andersen er det, der facilliterer iagttagelse af anden orden, en sondring mellem den ledeforskel, der skaber anden ordens blikket og den konditionering, der fastsætter betingelserne for, hvilken side af ledeforskellen der markeres og det iagttagelsespunkt, der består i valget af systemreference. Det funktionelt differentierede samfund, som Luhmann beskriver, er ikke et, der blot er, men det rummer en iboende historisk kraft. Beskrivelsen af samfundets funktionelle differentiering er en indefra beskrivelse, der er bundet til den tid, som diagnosen er foretaget i (Andersen 2010: 2).

Valg af ledeforskel er den forskel, der skaber anden ordens blikket. Det kan illustreres således (Andersen 2010: 3):



Det er således valg af ledeforskel, der grundlæggende bestemmer, hvordan andenordens-iagttageren bliver en iagttager, og hvordan iagttagelser bliver genstand for iagttagelse som iagttagelse. Konditionering skaber analysestrategiens empirifølsomhed og fastsætter betingelserne for, hvilken side af ledeforskellen der markeres. Iagttagelsespunktet består i valg af systemreference. Det har betydning for anden ordens iagttagelserne, om man iagttager en kommunikation som f.eks. interaktion, organisation eller samfund som systemreference.

Luhmann skelner mellem system og semantik, hvor semantik er særlige strukturer, der forbinder kommunikation med kommunikation ved at stille former for mening til rådighed, som kommunikationssystemerne behandler som bevaringsværdige (Andersen 2010: 9). Semantik defineres som *"beholdningen af generaliserede former for forskelle (f.eks. begreber, ideer, billeder og symboler), som kan blive brugt i selektionen af mening i kommunikationssystemerne"* (Andersen 2010: 9). Med andre ord kan man sige, at semantik er kondenserede og gentagelige former for mening, der står til rådighed for kommunikationen. Konkret for min analyse vælger jeg en semantisk analyse, hvor ledeforskellen er begreb/mening, og FSF iagttages da som begreb og semantisk felt. Et begreb kondenserer de mange forskellige forventninger, der bliver fortættet i et begreb. Et begreb er derfor heller aldrig entydigt at definere. Et begreb rummer også en form for forventningsstruktur. Det er derfor, der aldrig er et begreb, uden et modbegreb. Den semantiske analyse kan således beskrives som en historisk analyse, der bruger historikken til at beskrive alt det, begrebet har lagret historisk, og som systemet behandler som seriøs og bevaringsværdig – et

koncentrat af forskellige meningsforskelle, der er indlejret i systemet, og som systemet kan trække på, hvis det findes relevant (Rennison 2011: 22).

2.3.2. Organisation

Organisationssystemer er sociale systemer, hvortil der er knyttet særlige betingelser for medlemskab. GS er et eksempel på et organisationssystem. *"Ved hjælp af medlemskab lykkedes det for organisationen, relativt vedvarende at reproducere adfærdsmåder af en i høj grad kunstig art"* (Kneer & Nassehi 1997: 47).

Organisationer kan iagttages som det moderne samfunds beslutningssystemer – de kommunikerer gennem beslutninger, der fører til en ny beslutningskommunikation (Trække & Paulsen, 2008: 15 + 29). Hvor funktionssystemer opererer ud fra simple binære koder som f.eks. kærlighedssystemet, der kommunikerer i elsker/elsket eller det politiske system, der kommunikerer i koden styre/styret, kobler kommunikationen i organisationer sig konstant til mange funktionssystemer, men består udelukkende af beslutningskommunikation. Præmissen for en beslutning kan iagttages som et program, der skelner mellem beslutning og præmis. Jeg vil således kunne iagttage, hvordan FSF og loven om lærernes arbejdstid skaber betingelser for beslutningerne på GS.

2.3.3. Tiden som konstruktion

Jeg har valgt at fokusere på tidsdimensionen i min analyse af ledelsen af folkeskolen, hvorfor jeg vil præsentere Luhmanns definition af tidsdimensionen. Når jeg har valgt det, er det, fordi tiden spiller forskellige roller. Første del af min analyse handler om, hvordan FSF sætter nogle betingelser for tid, som jeg har kaldt nutidsfortid 1 og nutidsfortid 2⁴. Andel del af min analyse handler om, hvordan tiden bliver systemintern, hvor tiden før var styret af en central arbejdstidsaftale, er den nu styret af opgaver/mål.

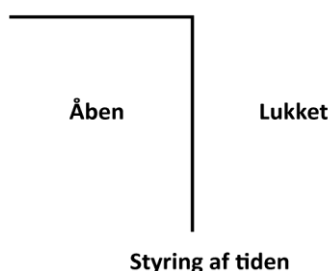
Luhmann mener, at tidsdimensionen *"konstitueres ved, at differencen mellem før og efter, som umiddelbart kan erfares i alle hændelser, relateres til særlige historier, nemlig dem, der forlænges ind i fortiden og ud i fremtiden"* (Luhmann 2000: 117). Tiden er således en konstruktion i organisationssystemet selv, hvilket betyder, at systemet alene består af nutid, og at fortid og fremtid alene må forstås som organisationsinterne konstruktioner. Nutiden varer netop så længe som det tager noget at blive irreversibelt. *"Øjeblikket beskrives alene med det, som det ikke er, nemlig fortid og fremtid"* (Højlund og Knudsen 2003: 65). Det betyder, at organisationer, som fx

⁴ Det forklarer jeg nærmere i afsnit 3.4.1.

skolen, skaber sig selv igennem bestemte forestillinger om fortiden og fremtiden, der igen skaber bestemte erfaringer, forventninger etc. Jeg vil således kunne iagttage, hvordan skolen som organisation har skabt sig selv gennem forskellige konstruktioner af tiden i skellet mellem fortid og fremtid.

Jeg vil med udgangspunkt i Frankels artikel (i Højlund og Knudsen 2003: 62-91), om tidens strategificering i organisationer, iagttage, hvordan der er forskellige tidsmodaliteter på spil i FSF. At tid er blevet strategificeret betyder, at tid er blevet et afgørende kampfelt, hvilket bl.a. ses af Danmarks Lærerforenings (herefter benævnt DLF) retorik om den nye måde at opgøre lærernes arbejdstid på. Der er en tidskonstruktion på spil i FSF, som handler om tid med eleverne, og så er der en anden, når vi taler om lærernes arbejdstid.

Med udgangspunkt i denne tolkning af tid, vil jeg kunne iagttage, hvordan f.eks. fremtiden som begreb, ifølge Frankel, er en upræcis definition af tidsbegrebet. Jeg vil skulle forholde mig til, om det er fremtiden, som den er defineret i nutiden, eller om det er fremtiden, som den så ud i går, eller om det er fremtiden, som den ser ud på et fremtidigt tidspunkt, der er på spil (Højlund og Knudsen 2003: 65). Jeg vil således iagttage, hvordan konstruktionen af skolens tidsmodaliteter skaber særlige betingelse for medlemskab, og dermed kan iagttages som et udtryk for styring. Jeg vil altså analysere, hvordan lov 409, der regulerer lærernes arbejdstid installerer nye tidskonstruktioner i skolen virker strukturerende for skolen. Eller sagt på en anden måde, så er den åben for nye måder at sætte tiden fri på i den sociale dimension, men lukket i sagsdimensionen. Det kan illustreres således:



2.3.4. Rollekonstruktionen

Jeg spørger i et af mine underspørgsmål til, hvordan 'den nye skoleleder' opstår som en forventningsstabiliserende rolle i kommunikationen? Til analysen af dette anvender jeg Luhmanns

begreb om roller. Som jeg tidligere har været inde på, består det, vi i systemteoretisk forstand kalder et menneske, af et psykisk system, bevidstheden, og et fysisk system, kroppen. Sociale og psykiske systemers autopoiesis opererer på forskelligt grundlag, og derfor er de altid omverden for hinanden (Andersen 1999:120). Alligevel står de to typer systemer i et strukturelt forhold til hinanden, idet det psykiske system lader sig irritere af det sociale og omvendt.

Ifølge Thygesen (i Højlund og Knudsen 2003: 274) er en person *"en form med to sider, dels en enorm mængde operation af biologisk og psykisk art, der er utilgængelig for organisationen, dels en struktur i det sociale system"*. Personer bliver derfor i et systemteoretisk blik på organisationer henvist til en position i det kommunikerede systems omverden, der kun kan nås ved tildeling af roller. Jeg vil i denne afhandling analysere, hvordan 'den nye skoleleder' opstår som rolle i FSF, hvortil der knyttes særlige forventninger om adfærd og dermed særlige betingelser for medlemskab.

Jeg vil se på følgende roller: rollekonstruktionen, den tilbudte rolle og rollens beslutningsrum.

Rollekonstruktionen opstår, fordi roller stabiliserer forventninger til en særlig adfærd uafhængig af kendskabet til personen, *"på den ene side drejer det sig altid om, at kun et udsnit af menneskets adfærd forventes som rolle, og på den anden side drejer det sig om en helhed, som kan varetages af mange og udskiftelige mennesker"* (Luhmann 2000: 370). Jo flere forskellige forventninger, des mere kompleks person (Luhmann 2000: 369). En person er altså ikke et menneske og ikke et psykisk system. Det er derimod *"...et semantisk trick, som gør det muligt for kommunikationen at beslutte, hvilket aspekt af mennesket den skal henvise til"* (Rennison 2011:33). Roller har altså den unikke funktion, at de kan stabilisere forventninger til en særlig adfærd uafhængigt af personkendskab. Dermed muliggør roller en stabilisering i organisationer, da rollen personuafhængigt sikrer en bestemt adfærd. Der kan med andre ord ansættes et nyt menneske som leder, uden at organisationen nødvendigvis bryder sammen.

Ifølge Luhmann (2000: 370) konstrueres rollen i kommunikationen og stabiliseres gennem konfliktsituationer, som vil true personen, der påtager sig rollen. Jeg vil analysere, hvordan rollen 'den nye skoleleder' konstrueres i kommunikationen og dermed iagttagelse, hvilken adfærd rollen stabiliserer.

Den tilbudte rolle er den rolle, der tilbydes det psykiske system, og jeg vil analysere, hvordan rollen 'den nye skoleleder' tilbydes det psykiske system. De psykiske systemer fortolker det

sociale, og derved indretter de deres tankekæder i forhold til samfundet. På den måde sikre det sociale system en indirekte mere effektiv adgang til de organisatoriske kapaciteter gennem denne strukturelle kobling til deres bevidsthed (Højlund og Knudsen 2003: 254).

Rollens beslutningsrum er der, hvor jeg analyserer, hvordan de beslutninger, der er lagt ud til 'den nye skoleleder', ikke har en funktion som egentlige beslutninger, fordi præmissen for beslutningerne allerede er fastlagt.

2.3.5. Ledelse og styring

Luhmann beskæftiger sig ikke med fænomenet ledelse, men derimod "*på organisationen, beslutningerne og mulighederne for at forstyrre systemer til egen udvikling*" (Trække & Paulsen, 2008: 256). Som leder kunne jeg godt ønske mig, at jeg kunne være i stand til at skabe refleksionen hos andre, men i den systemteoretiske forståelsesramme må jeg stille mig tilfreds med at forsøge at skabe de ydre rammer og betingelser, der kan påvirke refleksionsarbejdet.

Jeg vælger i min analyse at iagttage styring som en væsentlig del af ledelse. Med den præmis er styring i en Luhmanniansk optik en beslutningsaktivitet, der som intention har at minimere en forskel. Den styring, som jeg i min afhandling beskæftiger mig med, er målstyring som distinktionen fremtid/nutid. Styringen består i at styre folkeskolen, således at forskellen mellem fremtid og nutid minimeres (Andersen og Thygesen 2004: 34). Når man beskæftiger sig med styring vil det være relevant at se på magt. Luhmann (1979:167) forbeholder ikke magten det politiske system alene. Luhmann mener, at magt som kommunikation har den funktion, at den har kontrol over den ubetingede kontingens. Når vi forstår iagttagelse som en skelsættende operation, vil den være magtfuld. Magt handler i organisationer om at definere betingelserne for medlemskab samt tildele de eftertragtede roller i organisationen. Lov 409, som regulerer lærernes arbejdstilrettelægges frem over, er et forsøg på afparadoksning af tiden, og konstruktionen med øget fokus på skolelederen kan ses som et udtryk for magt. Om implementeringen af FSF bliver en succes vil afhænge af om kommunikationen omkring det lykkedes med at knytte an til det psykiske system, således at forholdet mellem magt og styring bliver i stand til at få skolen til at bevæge sig i retning af mere fokus på out come.

Strategien for min ledelsesanalyse er at iagttage og beskrive, hvordan andre iagttager og beskriver den ledelse, de mener, der skal være i skolen frem over. I en anden ordens iagttagelse bliver det et

spørgsmål om, hvordan det iagttagede iagttages. Hvordan bliver forestillingen om ledelse af skolen skabt?

2.3.6. Opsummering

Jeg vil her kort opsummere mine analysestrategiske valg, inden jeg går videre til selve analysen. Jeg anlægger forskellige analytiske blikke gennem min analyse og anvender udvalgte begreber fra systemteorien, som jeg har præsenteret i løbet af kapitlet. Den semantiske analyse sætter fokus på distinktionen begreb/mening, og jeg analyserer således FSF som begreb og semantisk felt. Dette blik ligger jeg på analysen af de politiske betingelser for FSF, samt i rolleanalysen og analysen af lov 409. Gennem en analyse af tiden som konstruktion iagttager jeg, hvordan skolen som organisation har skabt sig selv gennem forskellige konstruktioner af tiden i skellet mellem fortid og fremtid. Det giver mig mulighed for at analysere, hvordan der installeres nye tidskonstruktioner i skolen, som virker strukturerende for skolen. Ved hjælp af rollekonstruktionen analyserer jeg, hvordan 'den nye skoleleder' konstrueres i kommunikationen, og iagttager dermed, hvilken adfærd rollen stabiliserer, og hvordan forestillingen om ledelse af skolen bliver skabt.

2.4. Empiri

I dette afsnit præsenterer jeg mit empiriarkiv og beskriver, hvordan jeg har udvalgt det. Præsentationen af min analysestrategi har klargjort, at min problemformulering, iagttagelsepunkt og begrebsvalg er styrende for valget og behandlingen af min empiri. Mit blik på empiriproduktionen er altså styret af min erkendelsesinteresse. I forlængelse heraf betyder mit systemteoretiske ståsted, at jeg bevæger mig fra dataindsamling til dataproduktion. Skiftet sker, da jeg erkender, at jeg ikke har direkte adgang til et empirisk fænomen, men producerer empirien gennem den måde, jeg iagttager på. Denne tilgang til min empiri betyder, at jeg ikke har ambition om at præsentere empirien som sand eller rigtig. Min systemteoretiske ramme har som konsekvens, at al empiri iagttages som kommunikation. Det bliver derfor afgørende at vise, hvordan jeg når frem til konklusionen, og at ikke alle iagttagelser eller al empiri er lige hensigtsmæssig til at besvare min problemformulering.

2.4.1. Præsentation af empiri

Jeg har i denne afhandling valgt at gøre FSF fra 7. juni 2013 og lov nr. 409, der var den lov, der blev vedtaget i forlængelsen af KLs lock out af lærerne, og som nu regulerer lærernes arbejde, til genstand for min primære analyse og lave en semantisk analyse i forhold til, hvordan der kommunikeres om ledelse. Dernæst vil jeg inddrage de dokumenter, der er udarbejdet om forventninger til ledelse af FSF nemlig fra KL, Sorø mødet i august 2013 (ministeriet) og Skolelederforeningen. DLF har ikke direkte skrevet et dokument om deres forventninger til ny ledelse af folkeskolen, så her har jeg valgt formandens mundtlige, men nedskrevne, beretning fra kongressen i september 2013. Der er således udelukkende tale om dokumentstudier.

Dokumentstudie er den mest benyttede empiriform i systemteoretiske analyser og var også Luhmanns foretrukne form. Dokumenter har den egenskab, at de kan *”opbevare kommunikationen, uafhængigt af interaktionsdeltagernes levende erindringer, ja sågar uafhængigt af interaktionen overhovedet (...) tidspunktet for dens (kommunikation red.) ankomst kan vælges vilkårlig”* (Luhmann 2000:127). Jeg kan altså med dokumenterne iagttage kommunikation i sin oprindelige form, og derfor er dokumentanalyser velegnet i systemteoretiske analyser, der analyserer det sociale som kommunikation.

Kapitel 3: Analyse

Jeg indleder afhandlingens analysedel med at iagttage, hvordan det politiske system indvirker på skolen som organisation i distinktionen styrer/styret. Dernæst laver jeg en semantisk analyse af mine empiridokumenter for at komme tættere på, hvilke forventninger der er til ny ledelse af folkeskolen. Efterfølgende analyserer jeg, hvordan FSF sætter forskellige tidskonstruktioner i spil i organisationen skole. Afslutningsvis bevæger jeg mig over i en analyse af, hvad der betinger en ny skolelederrolle. Jeg afslutter hver delanalyse med en opsamling og refleksion over, hvad analysen har bidraget med i forhold til min egen ledelsesmæssige udfordring.

Tilsammen fungerer disse to analyser som grundlaget for at kunne svare på min problemformulering, som jeg gør i kapitel 4.

3.1. Analyse af FSF som program

Jeg betragter FSF i et systemteoretisk perspektiv, og forliget er det politiske systems unikke funktion, nemlig at træffe kollektivt bindende beslutninger på vegne af alle folkeskoler i Danmark.

Analysen er styret af min interesse for at undersøge den kompleksitet, det politiske system er styret af, i et ønske om at konstruere en ny ledelse af folkeskolen, som svar på, ikke alene folkeskolens udfordringer, men på velfærdssamfundets udfordringer.

Udgangspunktet for forståelsen af det politiske system er, at det befinder sig i en dobbeltbundet situation mellem at være styrende og have magt. Jeg tager dermed udgangspunkt i, at magten nødvendigvis må betinge frihed, hvorfor vi får en magt, der viser sig i styring af andres selvstyring (Andersen 2008: 165 og frem). På den måde bliver den moderne stats rolle at påberåbe sig kommunernes ansvarlighed, da det er deres opgave at implementere FSF. Det er et kendt fænomen, at politiske konstruktionsprocesser handler om at forme betingelser for forandring. Det er ifølge Højlund (2004) især sket op igen 90'erne, men det lever stadig og ses således i forligsteksten: *”Men den danske folkeskole står også over for store udfordringer. Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt (...) Mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder (...) Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence”* (WEB 1: 1).

Svaret på denne udfordring er FSFs mål, som er:

- 1) *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*
- 2) *Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.*
- 3) *Tilliden og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis* (WEB 1: 2).

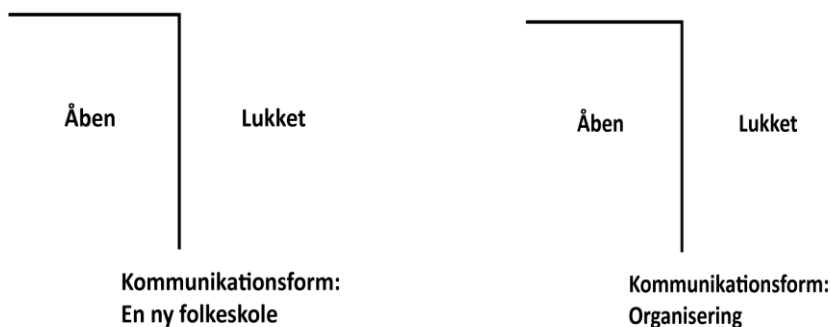
FSF leverer konkrete løsninger til, hvordan folkeskolen skal nå disse mål. Specielt 3 områder trækkes frem, nemlig:

- *En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring*
- *Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere*
- *Flere klare mål og regelforenkling* (WEB 1: 2).

På Sorø-mødet i år blev det slået fast, at skolelederne skal stå i spidsen for disse forandringer.

Ovenstående er et eksempel på, hvordan det politiske system kommunikerer i en paradoksalt dobbeltbundet. På den ene side kan man se, det politiske system kommunikerer om konkrete

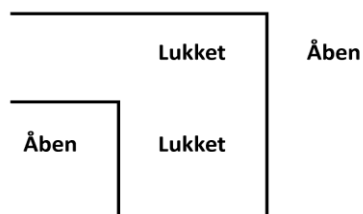
løsninger, der blot venter på at blive implementeret. Vi ser altså en lukkethed i forståelsen af forligets løsninger, der sætter 'forhandling' eller åbenhed på den blinde side. På samme tid kommunikerer FSF en åbenhed over for kommunerne for at realisere egne politiske mål inden for den fælles ramme. Hermed ser vi en åbenhed i socialdimensionen over for kommunernes egne initiativer, der kan fungere inden for den fælles ramme, FSF. Ligeledes ser vi en åbenhed over for, hvordan de kommunale skoleledere implementerer forliget, idet selve initiativerne for implementering lades stå åben fra politisk side. I KLs materiale om implementeringen (WEB 6:1) skriver de: *"Erfaringer fra tidligere skolereformer har vist, at bæredygtige forandringer skabes, når der er en samlet målrettet kommunal indsats. Med de har også vist, at det for ofte bliver mindre og uensartede justeringer af det eksisterende, når skolerne lades alene med omstillingsopgaven. En reform betyder omfattende ændringer, så derfor skal kommunalbestyrelse, skolebestyrelser, direktion, skolevæsenets ledelse og medarbejdere ind i reformarbejdet fra første færd, så der lægges nogle stier, der sikrer reelle ændringer"*. Her ser vi, hvordan kommunikationen omkring kommunernes organisering lader åbenhed stå på den markerede side og dermed lukkethed som det, der udelukkes i kommunikationen af kommunernes organisering af skolen. En illustration af denne dobbeltbundne kommunikation ser således ud:



Min pointe er, at FSF på samme tid skaber åbenhed og lukkethed. Med ord som *bæredygtige forandringer, samlet målrettet kommunal indsats, omfattende ændringer* osv. står det åbent, hvad disse ord skal indeholde, og altså hvordan disse ord skal få betydning i praksis. På samme tid ser vi en lukket kommunikation omkring, hvilke konkrete initiativer der skal implementeres, hvornår de skal implementeres, samt hvordan og i hvilket omfang systemernes betjenes. Der skabes således åbenhed og frihed for organiseringen, men det må ske på en præmis om lukkethed, i og med organiseringen skal ske inden for de særlige præmisser og rammer, som FSF skaber. Med andre

ord kan man sige, at selve definitionen af en 'ny skole' ikke er til forhandling, men det er derimod organiseringen af den.

Denne pointe kan illustreres som en re-entry operation således:



FSFs præmis

FSFs præmis er et godt eksempel på den dobbelthed, der er i det politiske system, der som styrende har magten til at træffe kollektivt bindende beslutninger, men som også i kraft af sin magt med frihed som sin yderside også må sætte de styrende frie til at styre sig selv. Men de styrede (altså kommunerne og skolerne) er dog aldrig mere fri, end at de er fri inden for rammerne af folketingets intentioner for deres frihed. Moderne magt består således, ifølge Luhmann, i at styre på andres frihed. Det ser vi ved, at den magtoverlegne lægger kompleksitet over på den magtunderlegne, som må bære at håndtere denne kompleksitet i en fortsat fortolkning af den magtoverlegnes intentioner (Andersen 2008: 165 ff). Vi ser dette, når den magtoverlegne udstikker en opgave til den magtunderlegne uden at specificere, hvad denne opgave skal indeholde. Den magtunderlegne får dermed ikke blot en opgave, men også en til opgave at bestemme, hvordan denne opgave skal udføres, velvidende at det aldrig er muligt helt at vide, hvad de magtoverlegne havde i tankerne. Mest sandsynligt er det, at den magtoverlegne ikke har nogen klar intention med opgaven, men altid har magten til at sige, at det ikke lige præcis var det, man ville (Andersen 2008).

3.1.1. Opsamling

Denne kompleksitet oplevede jeg meget tydeligt komme frem på det kursus, som KL og COK gennemførte her i efteråret for alle skoleledere. På dag to, hvor vi arbejdede skolevis, sagde en af afdelingslederne på GS, mens hun holdt sig for ørerne: *"Jeg kan kun høre, de siger, det bliver svært, men find selv ud af det"*. I et systemteoretisk perspektiv er det helt korrekt, fordi den

opgave, vi har fået med at implementere FSF, er åben i den sociale dimension, men lukket i sagsdimensionen. Vi skal nå de mål, som er sat i forliget, men vi skal selv finde ud af hvordan. Vi skal tilrettelægge lærernes arbejde og skoledagen på en ny og anderledes måde, og det må vi selv finde ud af, men vi skal gøre det. Det, der er på spil her, er kommunikation om magt. Som min analyse viser, består moderne magt i, at den magtoverlegne kan læsse kompleksitet over på de magtunderlegne, hvilket overstående er et eksempel på. Andersen (2008: 166) beskriver den moderne magt således: *”Den moderne magts fortrin er derimod at kunne læsse kompleksitet fra den magtoverlegne over på den magtunderlegne, som må bære og håndtere denne kompleksitet i en fortsat tolkning af den magtoverlegnes intentioner”*.

3.2. Ny ledelse af folkeskolen

Jeg vil nu bevæge mig tættere på en analyse af, hvilken intention den magtoverlegne har med den nye skolelederopgave. Med FSF er der truffet en beslutning om at iagttage skolens ledelse som en løsning på skolens udfordringer. Skolelederen tildeles altså en ny rolle, som jeg i denne analyse vælger at betegne 'den nye skoleleder'. Jeg gør rollen 'den ny skoleleder', som den opstår i kommunikationen om FSF⁵ til genstand for analyse. Formålet er at fremanalysere, hvordan min empiri definerer rollen 'den ny skoleleder', og dermed definerer, hvilke forventninger til handling rollen stabiliserer (Luhmann 2000: 369). Hermed sætter jeg rollen 'den ny skoleleder' i spil i forhold til den ledelsesanalyse, jeg har redegjort for i afsnit 2.3.5.

Jeg analyserer kommunikationens form ved at spørge til den umarkerede side af forskellene i kommunikationen om 'den nye skoleleder' og dermed finde kommunikationens grænser (Andersen 1999: 128-131). Jeg fremanalyserer, hvordan logikken om 'den nye skoleleder' bygger på en paradoksal distinktion, og hvordan denne distinktion udfyldes af andre distinktioner. Disse andre distinktioner drejer sig om pædagogiske ledelse, målstyring og strategisk ledelse.

Følgende skema tegner et billede af distinktionerne:

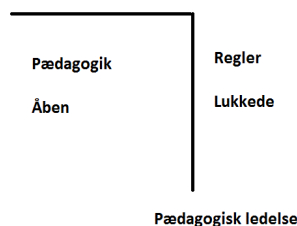
'Den nye skoleleder' leder gennem	Udfordringer/problemer	Paradokset
Pædagogisk ledelse	Hvordan leder man pædagogisk?	Pædagogik/regler
Målstyring	Hvordan måler vi faglighed og trivsel?	Styrer/styret
Strategisk ledelse	Medarbejdernes manglende anknøytning til FSF?	Indenfor/udenfor

⁵ Dvs. min empiri

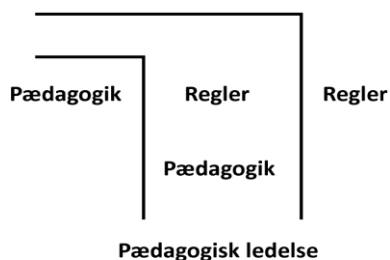
Når det netop er disse tre distinktioner, jeg har valgt at analysere, skyldes det, at det er disse, der har været fokus på i den politiske lancering af folkeskoleforliget. Dette fremgik dels af de politiske partiers pressemeddelelser og omtalen af forliget i dagspressen og dels i baggrundsmaterialet til Sorø-møde.

3.2.1. Den nye skoleleder udøver pædagogisk ledelse

For at blive klar på, hvad der er i rollen som pædagogisk leder, har jeg stillet mig selv spørgsmålet, om hvordan man leder pædagogisk igennem paradokset pædagogik/regler. Eller jeg kunne også spørge: Hvad sættes på den anden side af pædagogisk ledelse? Jeg har valgt at sætte regler på den umarkerede side, fordi det for mig er det modsatte af at lede pædagogisk, og samtidig ser jeg det som et paradoks i min empiri, jvf. nedenstående citat med *"ro og orden"*. At lede på regler kalder ikke på den refleksion, som man nødvendigvis må have, hvis man leder pædagogisk. I kommunikationen om, at den nye skoleleder udøver pædagogisk ledelse, knyttes der an til det på forskellig vis. I FSF fremkommer det på følgende måde: *"I forbindelse med opkvalificeringen af skolelederne vil der blive sat fokus på skolelederens pædagogiske ledelse, herunder i forhold til at skabe et godt undervisnings- og læringsmiljø med ro og orden"* (WEB 1:18) og fortsætter *"Det er afgørende (...), at skolelederne har stærke pædagogiske lederkompetencer og generelle ledelseskompetencer"* (WEB 1: 19). Det efterlader lederen med opgaven at definere, hvad pædagogisk ledelse er. På Sorø-mødet, hvor der blev defineret 'Elleve udfordringer for god skoleledelse', kommer vi det lidt nærmere, idet nr. 5, der omhandler skoleledelsens faglige ledelsesopgaver, lyder, at lederen skal *"sætte en faglig dagsorden med dialog om den pædagogiske praksis ("svesken på disken") fulgt op af pædagogisk handling (teamsamarbejde, flerfaglig samarbejde, kompetenceudvikling). Evaluering skal styrkes med feedback og opfølgning. Skabe professionelle læringsfællesskaber"* (WEB 3). Det interessante her er, at pædagogikken er fri, men inden for rammerne af regler. Det kan illustreres således



Re – entry bliver det således:



DLF anvender ikke udtrykket pædagogisk ledelse, men udtrykker sig således om ledelse i den mundtlige beretning til kongressen (WEB 2:15): *"Vi blev lærere fordi, vi vil gøre en forskel og ikke bare gøre det, vi får besked på. Vi har i høj grad brug for ledelse. Dygtige ledere, der kan inspirere, skabe udvikling og formidle god praksis"*.

Danmarks Skolelederforening taler i "Skoleledelse i en ny kontekst"(WEB 8) om de fire ledelsesområder, hvoraf pædagogisk ledelse er et af dem, men de beskriver ikke nærmere, hvad der er pædagogisk ledelse. I stedet opridser de 4 udfordringer, der handler om

1. *Skolelederen skal have den fornødne autorisation til at træffe beslutninger (WEB 8:5).*
2. *Lærernes overenskomst (WEB 8:5).*
3. *Skolelederen skal som udgangspunkt selv have et analytisk og distanceret blik på egen praksis (WEB 8:6).*
4. *Skolelederen skal skabe mest mulig læring for eleverne (WEB 8:7).*

Pædagogikken i pædagogisk ledelse kan med udgangspunkt i ovenstående citater sammenfattes til at omhandle: *Et godt undervisnings- og læringsmiljø med ro og orden, dialog om den pædagogiske praksis og opfølgning*. Lidt karikeret kan man sige, at alt det, 'den nye skoleleder' skal, samles i betegnelse 'pædagogisk ledelse'. Det forventes af rollen, at den samler og tager ansvar for skolens virke.

Udfordringen bliver, hvordan skolelederne knytter an til begrebet pædagogisk ledelse. Med systemteoriens begreb om beslutning og anknytning, er rollen pædagogisk leder afhængig af skoleledernes anknytning. Således vil jeg hævde, at om skolelederne påtager sig den ny pædagogiske lederrolle vil afhænge af, om de knytter an til begrebet som en gældende beslutning,

og dermed accepterer og tilpasser sig de nye medlemsbetingelser og den nye 'rolle', som dette begreb skaber.

Med pædagogisk ledelse gennem pædagogikken '*et godt undervisnings- og læringsmiljø med ro og orden, dialog om den pædagogiske praksis og opfølgning*' bliver det relevant at anvende tanken om begreb/modbegreb (jf. Kossellecks begrebshistorie her fra Andersen 1999). Det interessante i denne sammenhæng er forståelsen af, at begreber indeholder en ubestemt betydningsfylde. Det vil sige, at de ikke er fastlåste i deres mening, men derimod iagttages som flertydige. Netop begreberne 'godt' og 'dialog' er eksempler på det, Kosselleck beskriver som begrebernes tvetydighed, som betyder, at kampen om definitionen er konstant (Andersen, 1999). Over for et begreb står, ifølge Kosselleck, altid et modbegreb, som begreberne danner betydning ud fra, og som i denne sammenhæng tyder på at være 'dårlig' og 'ikke i dialog', og hvem ønsker at identificere sig med det? Pointen er her, at netop fordi pædagogikken i sin grundform er tvetydige, og dermed tilbyder mange forståelser og dermed anknætningsmuligheder, bliver det vanskelig at tage rollen på sig. Paradokserne forflyttes fra politisk niveau til organisationsniveau, og det gør det yderligere vanskeligt at lede. Konkret betyder det for mig, at der i forhold til de ledere, jeg leder, ligger en opgave i at sikre en fælles anknætning og enighed om, hvordan det at udøve pædagogisk ledelse skal indholdsfyldes.

Det paradoksale ved at lede gennem pædagogik peger på et spænd mellem åben og lukket pædagogik. På den ene side er det essentielt, at vi får skabt en klar definition af pædagogik, der skal sikre anknætning. På den anden side tyder det på, at pædagogik nødvendigvis samtidig må være åben nok til at kunne rumme udefrakommende krav, opgaver og projekter, der også kræver ledelse.

I mit skema har jeg lavet den antagelse, at det modsatte af at styre på pædagogik, er at styre på regler. Derved bliver det tydeligt, hvordan tydeliggørelsen af pædagogikken kommer til at stå i et paradoksalt forhold mellem at være pædagogisk og blive til en regel. Gennem tydeliggørelsen af pædagogikken i pædagogisk ledelse skabes særlige forventninger i lederrollen, hvorved pædagogik kan tage form af regler. Det peger således på det paradoksale forhold, at enten bliver pædagogikken i pædagogisk ledelse tom i dens tvetydighed, eller også forandres den til regler, og

hvor blev så pædagogikken af? Vi får således pædagogik, der vil være regler og regler, der vil være pædagogik.

3.2.1.1. Opsamling

Ovenstående analyse har givet mig et systemteoretisk blik for, hvorfor det kan være vanskeligt at indkredse, hvad pædagogisk ledelse er. En af de politiske intentioner med dannelsen af GS var netop, at afdelingslederen skulle have mere tid til at udøve pædagogisk ledelse. I det 1½ år der er gået, siden jeg blev ansat på GS, har det været et tilbagevendende tema, som lederne har taget op: Hvad er pædagogisk ledelse? Det, at spørgsmålet bliver ved med at dukke op, tydeliggør, at jeg endnu ikke er lykkedes med at få etableret en fælles anknævnelse og enighed om, hvordan begrebet skal indholdsfyldes på GS, så det ikke bliver regler.

Den ledelsesmæssige rolle bliver med pædagogisk ledelse gennem pædagogik at være opmærksom på paradokset og den hårfinde grænse mellem at lede på pædagogik og lede på regler. Det er således en ledelsesmæssig strategisk udfordring at overveje, i hvilke situationer det ene er mere hensigtsmæssigt end det andet. Pædagogisk ledelse gennem pædagogik har altså den fordel, at det med en reflektiv bevidsthed om de paradoksale ledelsesbetingelser åbner for nye strategiske muligheder. Men samtidig er det interessant, at KL i "En ny folkeskole" sætter lighedstegn mellem pædagogisk ledelse og målopfyldelse, idet de skriver: *"Skolens leder skal derfor udøve faglig pædagogisk ledelse med fokus på mål og målopfyldelse"* (WEB 6: 6).

3.2.2. Den ny skoleleder opfylder mål

Jeg vil i forlængelse af ovenstående derfor bevæge mig ind i en analyse af, hvad det vil sige, at den nye skoleleder skal opfylde målbeskrivelser, og jeg har stillet spørgsmålet, hvordan måler vi faglighed og trivsel. Vi kommer til at befinde os i paradokset mellem at styre og være styret. Skolelederen må på den ene side iagttage sig selv som styrende i relation til, om medarbejderne når de mål, der er fastsat, og på den anden side styret af de overordnede mål i forliget. FSF (WEB 1: 2) er tydelig i sin kommunikation om mål: *"Målene skal bidrage til at sætte en klar retning og et højt fælles ambitionsniveau for folkeskolens udvikling og sikre klare rammer for en løbende og systematisk evaluering"* og fortsætter på side 9: *"målene understøtte skoleledernes arbejde med målstyret undervisning"*. Fra Sorø-mødet hedder det: *"etablering af klare mål med fokus på kerneydelsen: At udvikle alle elevers potentialer gennem hård prioritering af det væsentlige på hver enkelt skole"* (WEB 3: 3). I teksten "En ny folkeskole" fra KL handler afsnit 7 om paradigmeskiftet

fra styring på økonomi til styring på mål, og det hedder bl.a.: *”Dette fokusskift har også betydning for styringen af skolevæsenet. Det bliver ikke alene et spørgsmål om budgetoverholdelse, indfrielse af lovgivningen og kommunalt fastsatte rammer. Der skal fokus på, om lovens mål indfries”* (WEB 6: 4).

At den nye skoleleder leder gennem målopfyldelse betyder, at vi befinder os i et paradoksalt forhold mellem at styre og være styret. Det handler ikke alene om forholdet mellem kommunen og skoleledelsen, men også mellem skolelederen og medarbejderne. Skolelederen er på den ene side den, der har autoritet til at styre og sætte strategierne og målene for skolen, som i dette tilfælde er at øge elevernes faglige udbytte at undervisningen og sikre at de trives. På den anden side er det helt nyt i skolen, at vi i den grad bliver styret på outcome, og det betyder, at ledelsen af medarbejderne må ændres. Her må ’den nye skoleleder’ sætte tydeligere mål for medarbejderne i skolen. Igen befinder vi os i paradokset styrer/styret. Nu er det lederen, der skal styre medarbejderne, og medarbejderne vil opleve sig styret betydeligt mere, end de har kendt tidligere. Ikke mindst fra den tidligere arbejdstidsaftale. Jeg kommer nærmere ind på denne styring i afsnit 3.4., der handler om styring af tiden. I det næste afsnit vil jeg se på betydningen af strategisk ledelse af medarbejderne i forhold til forliget.

3.2.2.1. Opsamling

Umiddelbart efter forliget blev indgået samlede jeg lederne og gennemgik forliget. Det, der kom til at fylde mest ved den lejlighed var, at afdelingslederne opfattede det at lede på mål og outcome som kontrol, hvilket jeg på det givne tidspunkt ikke forstod. Men det er jo netop, hvad min analyse viser, nemlig at vi med styring på mål og outcome befinder os i paradokset styrer/styret, der naturlig bliver set som kontrol. I forhold til FSF er det særlige, at vi skal have fokus på læringsmål, og det at lede på læringsmål, hvilket jeg ser som en ny ledelsesmæssig udfordring, som jeg dog har valgt ikke at komme nærmere ind på i denne afhandling.

3.2.3. Den nye skoleleder leder strategisk

Jeg bevæger mig nu ind i distinktionen ’den nye skoleleder leder strategisk’, hvor jeg vil fremhæve udfordringen om medarbejdernes manglende anknævnelse til FSF som værende væsentlig for, om det lykkedes at implementere forliget. Jeg antager altså, at medarbejdernes anknævnelse til FSF er et vigtigt (måske det vigtigste) element i at skabe en ny skole og stiller paradokset indenfor/udenfor. Konflikten i foråret og det efterfølgende lovindgreb har uden tvivl ført til, at i

hvert fald lærerne føler sig udenfor. På DLFs kongres udtaler formanden således i sin beretning: *”Folkeskolereformen er endnu et eksempel på reformer, der har deres udspring i et teoretisk effektiviseringspotentiale formuleret af økonomer uden nogen indsigt i fagområdet”* (WEB 2: 9).

Selve forligsteksten forholder sig ikke til, om eller hvordan den nye skoleleder skal lede strategisk i forhold til medarbejderne. Sorøtmødets fjerde udfordring handler om medarbejderne og det forhold, at lederen skal have *”tillid til, at medarbejderne kan og vil tage medansvar for den samlede organisationsudvikling og ressourceanvendelse. Mobilisering af medarbejderne til medledelse og faglig udvikling er en opgave for såvel lederen som for den enkelte medarbejder”*(WEB 3). Antagelsen er her, at hvis der skal skabes den ønskede udvikling af skolen, er medarbejdernes engagement vigtig. Medarbejderne gøres således relevante i ledelseskommunikationen og bliver herigennem italesat som vigtige medlemmer i organisationens strategi for den nye skole.

Inddragelsen af medarbejderne peger på flere udfordringer. Først og fremmest er der en udfordring i relation til medarbejdernes anknytning til beslutningen og forventningerne om deres opbakning. Udfordringen handler om, at medarbejderne har en oplevelse af, at der ikke er overensstemmelse mellem beslutningen om FSF, og hvordan de som fagprofessionelle gerne ser skolen. Hvilket kommer til udtryk således på DLFs kongres (WEB 2: 5): *”Men er det den skole, vi vil have? Er det den skole, der giver eleverne det allerbedste afsæt til deres videre liv? De drøftelser har vi overhovedet ikke haft, for nu skal vi alle bare juble over reformen – for alle kan jo være enige om at løfte elevernes faglige niveau og styrke trivsel”*. Udtalelsen peger tilsyneladende på, at det bliver en udfordring for ledelse i relation til at få medarbejderne til at knytte an til beslutningen. Jeg antager i denne analyse, at implementeringen af FSF er afhængig af medarbejdernes opbakning, og at ledelsen derfor tilsyneladende står over for en udfordring i forhold til medarbejdernes anknytning til beslutningen. Ifølge systemteorien er det sådan, at så længe medarbejderne ikke knytter an til beslutningen, mister beslutningen sin kraft og kalder på, at der træffes en ny beslutning, der på ny søger medarbejdernes anknytning og dermed opbakning. I denne konkrete problemstilling er det imidlertid ikke muligt at træffe en beslutning, der ændrer ved det gældende FSF, da dette allerede er et politisk præmis. Dog er der mulighed for, at jeg som leder tilrettelægger min kommunikation om FSF anderledes i endnu et forsøg på at sikre anknytning fra medarbejderne. Men denne beslutningskommunikation kan ikke være uendelig og

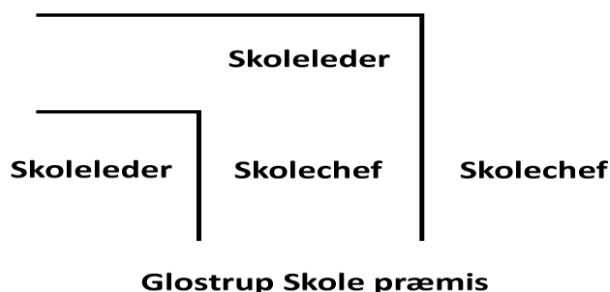
på et tidspunkt må det være op til medarbejderne, om de vil knytte an eller ej, med den konsekvens, at en afvisning af anknytning nødvendigvis må ekskludere medarbejderne fra GS.

3.2.3.1. Opsamling

Analysen er et eksempel på beslutningens paradoks og på det paradoksale forhold mellem at være indenfor og udenfor i relation til medarbejderne. På den ene side er det tydeligt, at vi ikke kan nå de høje mål, der er med den nye skole uden medarbejderne, og derfor skal de inviteres 'indenfor', hvorved medarbejdernes rolle iagttages som afgørende for at skabe den nye skole. Her konstrueres en beslutningskommunikation med en særlig rolletilskrivning til medarbejderne, hvor det forventes, at de tager ansvar for målene med den nye skole, alternativt vil de ekskluderes. At 'den nye skoleleder' skal lede strategisk i forhold til medarbejderne, vil i et systemteoretisk perspektiv betyde, at der skal tilrettelægges en kommunikation af FSF ud fra, at skolen som organisation reproducerer sig selv gennem en særlig form for kommunikation, nemlig beslutningskommunikation. Når en beslutning træffes, er det samtidig et fravalg af en række andre potentielle alternativer. Det særlige ved en beslutningskommunikation er, at den mere eller mindre eksplicit også kommunikerer de fravalgte alternativer. Det betyder, at når 'den nye skoleleder' vælger en særlig kommunikationsstrategi for FSF, vil de fravalgte potentielle alternativer optræde på den markerede side af forskellen, altså fordi de bliver i organisationen. Ingen beslutning kan finde en fast form eller endelig bestemmelse – det er beslutningens paradoks. Vi kunne have valgt en anden strategi, og hvorfor gjorde vi ikke det? Ifølge Andersen (1999) vil det først være den næste beslutning, der afgør, hvorvidt den forrige rent faktisk var en beslutning eller blot snak. Konkret er dette kommet til udtryk undervejs i arbejdet med at implementere FSF på GS ved bl.a., at medarbejderne har bedt om, at ledelsen besluttede, hvordan ledelsen ville organisere den nye skoledag. Da beslutningen blev meldt ud, var det ikke den skoledag medarbejderne havde tænkt. Medarbejderne knyttede således an til den umarkede side af beslutningen og altså det, der formelt set ikke var selve beslutningen. Men dette er netop med til at vise beslutningens paradoks, og hvordan det fravalgte alternativ forbliver i organisationen og får liv, netop fordi beslutningen altid samtidig rummer beslutningens egne fravalg. Det vil således først være op til den næste beslutning at afgøre, hvorvidt den forrige beslutning om den nye skoledag, nu også var en beslutning.

3.2.3. Rollerne på GS

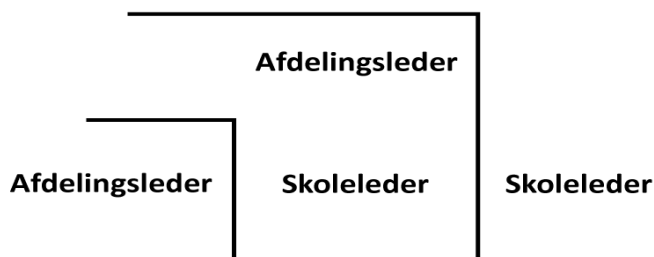
Ifølge systemteorien opretholdes organisationens stabilitet gennem kommunikationen: *”det er ikke mennesker, der kommunikerer, men kommunikationen selv, der kommunikerer”* (Kneer & Nassehi 1997: 7). I denne afhandling har jeg analyseret, hvordan denne stabilisering forekommer. Analysen af min empiri viser, at det er tydeligt, hvordan skolelederen bliver vigtig for implementeringen af FSF, og hvilke forventninger der til ’den nye skoleleder’. Men det er min antagelse, at der vil være stor forskel på den stabilitet, der opnås ved forventninger til personkonstruktioner over for rollekonstruktioner. Jeg vil nu se på denne forskel, som Luhmann iagttager den. En person bliver skabt i kommunikationen som en konstruktion, der binder egne og andre individualiserede forventninger til sig (Luhmann 2000:370). Personbegrebet knytter sig således til den enkelte krop. En rolle er dermed en personuafhængig generaliseret rolle. Luhmann forklarer rollebegrebet med disse ord: *”På den ene side drejer det sig altid om, at kun et udsnit af et menneskets adfærd forventes som rolle, og på den anden side drejer det sig om en helhed, som kan varetages af mange udskiftelige mennesker”* (Luhmann 2000:370). Roller har altså den unikke funktion, at de kan stabilisere særlige forventninger fra omverdenen. Når skolen, som det er tilfældet med GS, bliver en storskole, vil der ske en re-entry af rollerne således:



Jeg har titel af skoleleder, og jeg er leder af alle skolerne i Glostrup Kommune, men jeg er ikke skolechef, og alligevel bliver jeg tildelt rollen ’skolechef’ i forskellige sammenhænge⁶, og bliver af omverdenen set som ’skolechef’.

⁶ Konkret i forbindelse med afvikling af COK kurset for skoleledere i efteråret hvor jeg blev bedt om at gå ind i den rolle. Jeg uddyber dette nærmere i kapitel 5.

På samme måde sker der en re-entry i forhold til den daglige ledelse på skolerne således:



De enkelte delskoler af Glostrup Skole

Lederne ude på skolerne har titel af afdelingsleder, men de løser mange opgaver, som i FSF er "skolelederens ansvar", men de er ikke skoleledere.

Systemteorien stiller nogle analyseredskaber til rådighed i forhold til analysen af styringen af GS, nemlig system/omverden, organisation, iagttagelse og re-entry, som har bidraget til, at jeg er blevet klogere på udfordringen med at skabe en forventningsstabiliserende lederrolle på GS.

3.3. Delkonklusion: Ny ledelse af folkeskolen

I starten af dette kapitel undersøgte jeg, hvordan det politiske system sætter betingelser for ledelse af den nye folkeskole på en åben/lukket distinktion. Samlet har analysen vist, hvordan FSF som politisk program sætter magten over, hvad det er, der skal ledes på i skolen, uden dog at være specifik på, hvad den ny ledelse af folkeskolen er.

Jeg har med analysen af 'den nye skoleleder' søgt at skabe et blik for, hvordan 'den nye skoleleder' får en forventningsstabiliserende rolle i kommunikationen og de paradokser, der opstår i enhver ledelseskommunikation. Med udgangspunkt i de tre fremhævede eksempler har jeg forsøgt at skabe blik for nogle af de problemstillinger, der er i ledelse af den nye folkeskole. Formålet har således ikke været at udpege en definition af 'den nye skoleleder', men derimod et ønske om at bidrage til refleksivitet til 'den nye skoleleders' videre udmøntning. Jeg har afsluttet hver delanalyse med en refleksion over hvad, det har betydet for min egen ledelsesmæssige udfordring med implementeringen af FSF.

I den første delanalyse har jeg ikke behandlet den væsentlige lederudfordring, der er i forhold til den ændrede måde at tilrettelægge lærernes arbejdstid på. Det vil anden del af min analyse handle om.

3.4. Analyse af 'tiden' i folkeskoleloven med udgangspunkt i lov 409

Vedtagelsen af loven om lærernes arbejdstid (Lov 409) kan betragtes som en reform. Det er en radikal ændring, der skaber mulighed for en helt anderledes anvendelse af lærernes arbejdstid og dermed for, hvordan opgaver prioriteres, og arbejdets tilrettelægges. Det konkrete formål med lov 409 er at sætte den systeminterne tid i folkeskolen på en bestemt måde. Det afgørende nye er, at der ikke længere er en faktortid, men at lærernes arbejde skal beskrives i opgaver. Opgavebeskrivelsen kan iagttages som det værktøj, der skal sikre at skolelederen kan planlægge arbejdstiden fleksibelt og ubureaukratisk og samtidig give den nødvendige tid til at løse lærerarbejdet på en kvalificeret måde, således at målene med FSF indfries. Opgavebeskrivelsen skaber en forventningsdannelse om at give mulighed for, at lederen kan lede tættere på den pædagogiske praksis i skolen, hvorigennem de overordnede mål kan nås.

Samtidig med at FSF som program reducerer kompleksiteten i systemet ved at sætte et bestemt beslutningsspillerum gennem opgavebeskrivelsen, åbner programmet for nye iagttagelser af, hvordan tiden virker strukturerende. I næste afsnit analyserer jeg derfor, hvordan der sker en strukturering gennem forskellige tidskonstruktioner, der knytter an til FSF og ledelsens iagttagelser af tiden. Jeg vil i det følgende analysere, hvordan ledelsen i folkeskolen skaber sig selv gennem konstruerede forestillinger om nutid og fremtid, hvilket jeg ved hjælp af Frankel (Højlund og Knudsen 2003:64) betegner som tidsmodaliteter. Ligeledes vil jeg analysere, hvordan disse tidskonstruktioner bliver et udtryk for en særlig styring, der skaber særlige betingelser for medlemskab, og hvordan FSF som program installerer nye tidsligheder, der virker strukturerende for organisationen.

3.4.1. Tidsmodaliteter

Konstruktion af to nutidsfortider:

Jeg kan iagttage to forskelligt konstruerede nutidsfortider, altså nutidige konstruktioner af fortiden, der er på spil i skolens kommunikation. Med de to nutidsfortider skelner jeg mellem to forskellige tidlige perioder, som jeg kalder henholdsvis nutidsfortid 1 og nutidsfortid 2. Nutidsfortids 1 er italesat som perioden før 1993⁷, hvor det at være lærer mere handlede om et "kald" end om at tælle timer. Og hvor ledelse, som Qvortrup (2006:17) skriver om i denne

⁷ I 1993 blev der indgået en arbejdstidsaftale med lærerne, der opgjorde tiden i forskellige kategorier, undervisning (U), forberedelse (F) og øvrig tid (Ø), og timetælleriet starter.

nutidsfortid handlede om, at *"man gjorde det man plejede at gøre, og man gjorde det under udfoldelse af den naturlige autoritet, der klæbede sig til embedet. Man ledede, som det hed, per konduite, eller med et andet udtryk: Man udøvede intuitiv ledelse"*. Denne konstruktion skaber et idylliseret billede af lærerjobbet, hvor lærerjobbet er et kald, og skoleinspektøren lokalsamfundets myndighedsperson.

Denne nutidsfortid skaber en kontrast til nutidsfortid 2, der konstrueres omkring perioden fra 1993 og frem til i dag, hvor lov 409 vedtages med det formål, *"at lærerne bliver sidestillet med størstedelen af de statsansatte med hensyn til arbejdstid. Derudover får lærerne en række særlige værneregler, der blandt andet betyder, at lærerne som udgangspunkt arbejder i dagtimerne på hverdage. Det er regler, som ikke kendes i de generelle arbejdstidsregler for andre offentligt ansatte"* (WEB 7).

Nutidsfortid 2 konstrueres som uhensigtsmæssig for udviklingen af skolen, og man kan som leder iagttage, at denne mentalitet stadig er strukturerende for måden, hvorpå lærerne agerer i skolen. Der opstår et spænd mellem nutidsfortiden og nutidsfremtiden (nutidsfremtiden uddybes i næste afsnit), som jeg vælger at kalde nutidens konstruktion af en oplevet nutid, hvor det strukturelle levn fra fortiden problematiseres i relation til skolens udvikling. Dette kommer bl.a. til udtryk i DLFs kongresvedtagelse, hvori der står: *"Ingen af os ønsker en rigid og anakronistisk ledelsesstil, hvor skolens behov for fleksibilitet og tillid erstattes af optælling og kontrol"*. I den mundtlige beretning til kongressen fremhæver formand Anders Bondo, hvordan *"kredse overalt i landet er i tæt samarbejde med forvaltningerne om at udvikle det kommunale skolevæsen"* og hvordan lærerforeningen altid har medvirket til skolens udvikling (WEB 2: 7-9). Anders Bondo slutter dette afsnit i hans beretning af med: *"Giv læreren stor autonomi og skab gode rammer for, at de kan tilrettelægge en undervisning, der udfordrer den enkelte elev, og at de løbende kan udvikle deres praksis i samarbejde med andre lærere"* (WEB 2:16).

Jeg har nu iagttaget, hvordan to forskellige fortidskonstruktioner har konsekvenser for, hvordan skolen som organisation konstrueres. Jeg vil nu undersøge, hvordan disse nutidsfortider skaber betingelser for, hvordan ledelsen konstruerer en bestemt nutidsfremtid, der kan iagttages som strategisk og dermed styrende for organisationen.

3.4.2. Konstruktion af nutidsfremtiden:

Når FSF konstruerer en særlig nutidsfremtid, er det med udgangspunkt i FSFs mål for skolen. Hermed konstruerer ledelsen af skolen i et spænd mellem nutidsfortiderne, som begge på forskellig vis medvirker til en bestemt konstruktion af nutidsfremtiden. Konstruktionen af nutidsfremtiden iagttager jeg med udgangspunkt i Frankel som et strategisk ledelsesvalg, der styrer medarbejderne mod den definerede nutidsfremtid (Højlund og Knudsen 2003).

Frankel henviser til en bestemt konstruktion af fremtiden, der kan iagttages som en styreform, der skaber betingelser for medlemskab, idet de forpligter medarbejderne til fælles fremtidsforestilling. *”Spørgsmålet om, hvem der er medlem af organisationen, kan blive til et spørgsmål om, hvilke tidsmodaliteter der kvalificerer medlemskab: Er det fx primært gammelt venskab og en fælles fortid, der er afgørende (nutidsfortid), eller er det primært, at man forpligtes ift. fælles fremtidsforestillinger (nutidsfremtid)”* (Højlund og Knudsen 2003: 65). Hermed bliver betingelsen for et fremtidigt medlemskab af folkeskolen til et spørgsmål om at knytte an til ledelsens konstruerede nutidsfremtid. Jeg betragter ledelsens konstruktion af nutidsfremtiden som en forudsætning for at kunne anvende den målstyring, som jeg har redegjort for i afsnit 3.2.3. Jeg kan bl.a. iagttage målstyring i følgende fra Sorøtmødet: *”Etablering af klare mål med fokus på kerneydelsen: At udvikle alle elevers potentialer gennem hård prioritering af det væsentlige på hver enkelt skole”*(WEB 3: udfordring 3).

Med udgangspunkt i FSF og lov nr. 409 kan jeg altså iagttage, hvordan skolens mål konstruerer en nutidsfremtid og derigennem særlige betingelser for at lede. Da der ikke længere styres på tid, bliver målstyring et vigtigt ledelsesværktøj, som jeg har analyseret i afsnit 3.2.2.

3.4.3. Opsamling

Jeg har nu belyst, hvordan forskellige tidsmodaliteter konstrueres i ledelsens kommunikation, og hvordan en bestemt konstruktion af fortiden og fremtiden kan iagttages som et strategisk styringsredskab for ledelsen. Jeg vil nu fortsætte analysen ved at inddrage tiden som en bestemt iagttagelsesform igennem styring af tiden, der nødvendigvis vil antage nye forskelle med FSF og lov 409 som strukturerende præmis for skolen.

3.5. Styring af tiden:

Jeg vil indledningsvis foretage en kort refleksion over, hvordan konstruktionen af tiden, forstået som noget der ikke er fastlagt i en central arbejdstidsaftale, sætter tiden fri for, at det bliver muligt at skabe en bedre skole.

Her er tiden forstået som den tid, der gives til elevernes læring i skolen. Det fremgår f.eks. af følgende citat fra KL: *”Fokus er gået fra undervisning til læring. I den pædagogiske verden er det et skifte fra input til outcome. Undervisning er (forenklet sagt) input og hører styringsmæssigt sammen med timetildeling, elevtal, antal fag på forskellige klassetrin osv. Læring er outcome. Det handler om resultatet af undervisningen. Hvilket udbytte har eleven af skoledagen, hvad har eleven lært? Det er ikke svært at måle på input, som har en stærk kvantitativ dimension. Det er langt mere komplekst at måle på outcome, som er kvalitativ og præget af vurderinger”* (WEB 7: 2). Tiden gøres altså ikke umiddelbart til et tema i kommunikationen om FSF, og jeg vil med denne analysedel søge at vise, hvordan denne konstruktion af tiden, som noget der ikke fylder, iagttages som en forudsætning for at kunne lede gennem målstyring, som FSF sætter som præmis. Formålet bliver dermed at vise, hvordan denne konstruktion af tiden ikke skaber mindre tidsstyring, men blot dukker op i nye former.

Jeg iagttager på den baggrund, hvordan FSF iagttager forskellen ikke styret tid/styret tid, hvilket bliver en forudsætning for at kunne styre mod den konstruerede nutidsfremtid. Både FSF og lov 409 uden fast tidsfastsættelse, men med fokus på opgavebeskrivelse, er i sig selv konfliktualiserende, da det forsøger at skabe et rum, der ikke er styret af tiden, men ligger i målopfyldelsen. Man styrer så at sige for ikke at styre. Når jeg iagttager ledelsens iagttagelser igennem formen ikke styret tid på den markerede side og styret tid på den umarkerede side, er det f.eks. som følge af dette citat fra Skolelederforeningens *”Skoleledelse i en ny kontekst”* (WEB 8): *”Ændringerne af lærernes overenskomst sætter fokus på nogle af aspekterne ved autorisationsbegrebet. Afskaffelse af arbejdstidsaftalen kan ses som en måde at styrke autorisationen ovenfra – ved at skolelederen får den fulde ret til at lede og fordele arbejdet, men samtidig kan den enkelte skoleleder blive presset i en overgangsperiode, fordi lærerforeningen giver udtryk for at føle sig tromlet af arbejdsgiverparten. Dette sætter pres på autorisationen nedefra”*.

Lærernes arbejdstid bliver her konstrueret som noget, der ikke er styret af timetælleri, men derimod den tid, det er op til den enkelte leder at fastsætte. Før vedtagelsen af lov 409 blev der afsat et bestemt antal timer til alle opgaver både i form af undervisning, skole-hjem samarbejde, elevplaner, teamsamarbejde m.v., hvilket betød, at den overordnede timestrukturering af tiden var fastsat og gennemskuelig for alle parter. Med vedtagelsen af lov 409 installeres en uspecificeret, ikke gennemskuelig og mere åben tid. Det muliggør styring på mere indirekte måder. Styring af tiden vil komme til at optræde i nye former bl.a. som indirekte styring i form af målstyring gennem opgavebeskrivelser. Skolelederforeningen beskriver det således: *”For at kunne styre på opgaver i højere grad end på tid beskriver ledelsen tydeligt sine forventninger til lærernes arbejde og forpligtelser i forhold til loven, til professionsidealet og til skolens opstillede mål. Tilrettelæggelsen af arbejdstiden foregår i direkte dialog med hver enkelt medarbejder, og der aftales en fleksibilitet, som både giver mulighed for den enkeltes selvstændige prioritering af opgaver og for at foretage ændringer efter behov i løbet af skoleåret”*(WEB 8).

Jeg kan yderligere iagttage, at lov 409 skaber en ny tidsstyring i kraft af muligheden for at bryde skoleåret op og stoppe en arbejdsopgave, hvis lederen skønner, at det er en anden opgave, læreren skal løse eller et andet fag, der er vigtigere. Skoleåret kan altså struktureres som mindre sammenhængende brudstykker af tid. Hermed bliver skoleåret som en tidsstruktur gjort ikke-selvfølger, hvilket igen betyder, at tiden vil opstå som tema i kommunikationen og dermed være til diskussion.

3.6. Delkonklusion: Styring af tiden

Analysen af ”tid” viser, at folkeskolen skaber sig selv gennem konstruerede tidsmodaliteter. Nutidsfortid 2 skabes som en særlig konstruktion af medarbejderne, som ledelsen ønsker at tage afstand fra. Nutidsfortid 1 konstrueres for at vise, hvordan organiseringen kan være anderledes. Ligeledes kan jeg iagttage, hvordan det er muligt for ledelsen gennem konstruktionen af nutidsfremtiden at skabe særlige betingelser for medlemskab af skolen. Analysen viser, hvordan tidsmodaliteterne bliver styrende i skolen, og hvordan målstyring i denne forbindelse fremtræder som et styringsværktøj. Jeg kan således konkludere, at der med FSF og vedtagelse af lov 409 skabes en ny kommunikation omkring tiden, hvori ledelsen nødvendigvis må iagttages igennem ledeforskellen ikke styret tid/styret tid. På den baggrund rejser spørgsmålet sig, om lov 409 har en effekt som mindre tidsstyrende, da styring af tiden tilsyneladende blot vil dukke op som andre

styringsværktøjer. Tiden sættes således på spil i FSF som en betingelse for ledelse samtidig med, at lov 409 også ændrer på den tidskonstruktion, vi har kendt i skolen indtil nu. Eller sagt på en anden måde: De 37 timer en lærer skal arbejde om ugen er de samme, men der er nye betingelser for magten til at definere, hvordan de 37 timer skal bruges. Tidskonstruktionen har således ændret magtforholdet mellem lærer og skoleleder.

Jeg samler min delkonklusion i følgende skema:

Tidskonstruktioner	Funktion
Tidsmodaliteter	
Nutidsfortid 1	En anderledes organisering bliver mulig som noget positivt
Nutidsfortid 2	Konstruerer den fortid, ledelsen styrer væk fra
Nutidsfremtid	Skaber en fælles fremtidsforestilling for skolen, som muliggør målstyring og betinger medlemskab
Tidsstrukturer	
Lov 409	Styring på opgaver, dvs. søger at skabe et rum for lærerarbejdet, der ikke er styret af tiden. Åbner for forhandling mellem den enkelte medarbejder og lederen om opgaven. Styring af tiden optræder dermed blot i nye former bl.a. som indirekte styring i form af målstyring.
Skoleåret	Skoleåret opbrydes i opgaver og åbner derved op for forhandling af opgaverne.

3.7. Opsamlende analyse af rolle- og tidskonstruktion

Denne analyse har til formål at binde en sløjfe på afhandlingens to hovedanalyser om roller og tid, og jeg viser, hvordan struktureringen af tiden betinger 'den nye skoleleder' og omvendt, hvordan rollen muliggør tidslig styring.

Rollen 'den nye skoleleder' stabiliseres gennem forventninger om at lede pædagogisk, på mål og strategisk. Jeg antager, at rollen bliver attraktiv, fordi der i langt højere grad end i tidligere tiders folkeskoleforlig er tydelige forventninger til skolelederen i form af fokus på outcome. Forliget kommunikerer, at det *vil* noget med skolelederen, og FSF har givet skolelederen betydelig magt i forhold til styring af lærernes arbejde.

Jeg har gennem min analyse af nutidsfremtiden vist, at den virker styrende gennem målstyring, idet læreren må knytte an til målene for at blive inkluderet som medlem af organisationen.

Målstyring er også genstand for forandring for 'den nye skoleleder', idet denne skal beslutte en retning med undervisningen i en helt anden form end tidligere. 'Den nye skoleleder' leder pædagogisk, gennem mål, og strategisk ved at kommunikere med beslutningspræmissen om, at en beslutning først er en beslutning, når der knyttes an til den.

Med lov 409 bliver tiden ikke-selvfølgergjort, både i struktureringen af arbejdsdagen og skoleåret, som den var i de tidligere arbejdstidsaftaler, hvilket sætter tiden til diskussion (jf. afsnit 3.5). Jeg kan iagttage, at ledelsens kommunikation er at stabilisere og styre forventningerne til lærerne og dermed undgår, at lærerne sætter tiden til diskussion og forhandling. Måden, 'den nye skoleleder' skal administrere tiden på, er styret af indholdssiden i rollen, nemlig forstået som pædagogisk, målopfyldende og strategisk.

Tidligere var der afsat et bestemt antal timer til læreren til at udfylde arbejdsopgaverne, og hvis arbejdsopgaverne ikke blev løst godt, kunne læreren forklare det med manglende tid. Nu skal læreren selv udvise ansvar for at løse opgaven ud fra de mål, lederen har opstillet med opgaven. Lærerne skal selv administrere tiden samtidig med, at de skal leve op til kravene for måden, hvorpå arbejdsopgaverne skal løses, hvilket hører til rollen 'de fagprofessionelle'⁸ såsom opfylde mål, inddrage ny viden fra forskning, eleven og læring i centrum osv. Netop ved at installere forventninger til, at læreren løser arbejdsopgaverne efter anviste målsætninger og metoder, er det min påstand, at der etableres en ny styring af læreren. Hvor lærerne før blev styret på tid, bliver de nu styret gennem opgaver. Lærerne må leve med, at der altid er en risiko for, at lederen siger, at det ikke præcist var det han forventede til opgaveløsningen, og at målet derfor ikke er nået.

Ud fra denne opsummerende analyse går jeg nu videre til at diskutere analysens resultat og give mit bud på, hvilke indsigter afhandlingen bidrager med til ledelsen på GS, nemlig at lede en skole gennem ledelse af ledere?

3.8. Analysens betydning for ledelsen af GS

Med min indsigt fra systemteorien om, at sociale systemer er meningskonstituerende kommunikationssystemer, der består af og ved kommunikation og intet andet, vil jeg nu belyse, hvilken betydning den nye skolelederrolle og styring af tiden får for implementeringen af FSF på

⁸ Skolens fagprofessionelle personale er et begreb jeg har hentet fra KLs materiale (WEB 6:6).

GS. Som jeg har redegjort for i kapitel 2, er systemteorien ikke en handlingsanvisende teori, hvorfor jeg må bruge den indsigt, jeg har analyseret mig frem til om den systeminterne tid og rollekonstruktionen, når jeg skal tilrettelægge kommunikationen omkring implementeringen af FSF.

Det særlige ved at skulle tilrettelægge en kommunikation ud fra en systemteoretisk analyse er, som beskrevet i afsnit 2.2.2., at skolen som organisation reproducerer sig selv gennem beslutningskommunikation. Når en beslutning træffes, er det samtidig et fravalg af en række andre potentielle alternativer, som altid vil optræde på den markerede side af forskellen, altså fordi de bliver i organisationen. Det vil således være væsentligt i ledelsens kommunikation at tilrettelægge en proces, som skaber muligheder for, at medarbejderne kan knytte an til beslutningerne.

Beslutningens kontingens er et ledelsesvilkår for den moderne organisation, og dermed for lederne på GS i forhold til implementeringen af FSF og lov 409. Det kan være vanskeligt at være i som leder, og derfor må vi forsøge at mindske usikkerheden ved at benytte den første beslutnings valg som referencepunkt, hvorved den første beslutnings paradoks forsvinder (Rennison 2001). FSF bliver altså først en beslutning, når kommunikationen omkring det fortsætter i samme form, f.eks. ved at afdelingslederne på de enkelte skoler, skolebestyrelsen, medarbejderne, forældrene og eleverne knytter an til beslutningen og accepterer den ved også at handle i overensstemmelse hermed. Når skolen knytter an til FSF, redefineres også de forventninger og betingelser, der er for medlemskab i organisationen. Således kan en ændring af skolens kommunikation have konsekvenser for, hvilke forventninger der stilles til skolens medlemmer og dermed også, hvilke rolletilskrivninger, der opstår i kommunikationen. FSF bliver til et spørgsmål om nye betingelser for medlemskab for både elever, forældre og medarbejdere, herunder lederne.

Kapitel 4: Afslutning

4.1. Konklusion

Nu vil jeg svare på afhandlingens problemformulering, hvilket jeg vil forsøge at gøre så præcist og kort som muligt. Jeg opridser først analysens delkonklusioner for herefter at præsentere en samlet konklusion.

Først undersøgte jeg FSF som et politisk program og fandt den dobbelthed, der er i det politiske system, der har magten til at styre og udstikke en opgave uden at specificere, hvordan denne opgave skal løses, men altid vil have magten til at sige, at det ikke lige præcist var det, man ville have. Altså er det ikke specifikt defineret, hvad den ny ledelse af folkeskolen er. I analysen af 'den nye skoleleder' har jeg fået et blik for hvordan 'den nye skoleleder' får en forventningsstabiliserende rolle i kommunikationen om FSF og de paradokser, der opstår i ledelseskommunikationen. Efterfølgende analyserede jeg hvordan den ændrede betingelse for tilrettelæggelse af lærernes arbejdstid kan betragtes som en ny styringsform, blot hvor der nu styres på opgaver og mål i stedet for tid.

Min problemformulering lød:

Hvilke nye ledelsesbetingelser konstruerer FSF og hvilken betydning får den nye skolelederrolle for implementeringen af FSF?

Svaret er: Det, at der nu skal styres på outcome i stedet for tid, kræver ny og anderledes ledelse af folkeskolen, der betinger en ny skolelederrolle, som jeg har valgt at analysere ud fra tre distinktioner, henholdsvis at lede pædagogisk, at lede på mål og at lede strategisk. Det er ikke ekspliciteret fra politisk hold, hvad det er for en ny og anderledes ledelse. Jeg har gennem min empiri vist, at der er mange, der har et bud på hvad den 'nye skoleleder' skal kunne. Denne åbenhed i socialdimension og på samme tid lukkethed i sagsdimensionen, viser det paradoks, 'den nye skoleleder' skal kunne mestre at være i.

Hvordan det lykkedes med implementeringen af FSF på GS, vil i høj grad afhænge af, hvordan medlemmerne af skolen knytter an til den tids- og rollekonstruktion, der følger af forliget. Min analyse har tydeliggjort de paradokser, der altid vil være til stede i kommunikationen om FSF, og som jeg som leder må være bevidst om. Jeg har ikke med denne opgave ønsket at frembringe en universel viden om ny ledelse af folkeskolen, men derimod at blive klogere op, hvad der er i spil, når jeg som skoleleder skal mestre og indføre en ny ledelse af GS. Arbejdet med min afhandling

har tydeliggjort paradokserne for mig og muliggjort, at jeg kan udføre mit arbejde i denne paradoksalitet.

4.2. Perspektivering

Min perspektivering af den ny ledelse af folkeskolen falder i to dele: Første del om perspektiverne med storskoler og min egen ledelsesopgave og anden del om det særlige med at lede på det potentielle i medarbejderne.

I mit historiske afsnit (afsnit 2.1.) har jeg redegjort for, hvordan ledelsen af folkeskolen historisk har udviklet sig de sidste 200 år. Etableringen af GS er blot en begyndelse på de forandringer, der ses rundt om i landet i denne tid, og som ændrer betingelserne for skoleledelse. Det, at jeg som skoleleder ikke er skoleleder på en matrikel, stiller helt anderledes krav til at kunne lede gennem ledere, der leder ledere, der leder medarbejdere. Vi har i den strategiske ledelse hentet inspiration til denne problematik gennem teorien "Leadership Pipeline" af Thorkild Molly Søholm, men jeg ser et behov for yderligere at arbejde med denne problematik, som også min analyse af rollerne på GS viser (afsnit 3.2.3.).

Med vedtagelsen af FSF er det blevet tydeligt, at jeg befinder mig i et paradoksalt forhold mellem, at være pålagt at skabe et dynamisk ledelsesteam (gennem den nye skolestruktur), der samtidig indefra skaber sig selv som en dynamisk selvledende enhed. Spørgsmålet bliver, hvordan man leder et ledelsesteam uden at reducere det til et implementeringsorgan? At det er interessant i denne sammenhæng, er fordi det sætter beslutningens paradoks i spil, nemlig at det kun er en beslutning til at beslutte, der kan afgøre om noget er en beslutning, dvs. hvornår noget er en fiksering af sociale forventninger.

Systemteorien mangler en begrebsudvikling om subjektet og kan derfor ikke anvendes til en analyse af menneskelig interaktion, hvilket heller ikke har været mit ærinde i denne afhandling, men det betyder ikke, at det ikke er væsentligt for ledelse af folkeskolen. Dorthe Staunæs (red. 2011) har i bogen "Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle" beskæftiget sig med, at vi skal lede mod mål, der hele tiden flytter sig, og om behovet for at stabilisere og konsolidere ledelse i dag. Hun taler om, at ledelse af uddannelse handler om at lede på det potentielle i medarbejderne. Det faglige råderum er ikke givet, det er hele tiden til forhandling. Det er eksterne krav, der definerer det. Vi bliver som ledere nødt til at forholde os til, at medarbejderne er ved at få kvalme af alle forandringerne og ved at miste fodfæste. Derfor må vi som ledere lede på dette.

Reservationerne over for det nye er et udtryk for, at der er noget, der er ved at ske. Det betyder, at medarbejderne lader sig berøre af, at der er noget, der er ved at ske. Det bliver vi nødt til at adressere. Vi skal have fat i det affektive. Forandringer afficerer organisationens medlemmer voldsomt. At være ude af balance er læringens moment. Det svære er at få medlemmer til at dedikere sig til det moment. Dorthe Staunæs (2011) taler om, at det at lede på forandring også er at lede i forandring. Dorthe Staunæs og Helle Bjerg giver et bud på, hvordan vi ved hjælp af 'Tænketeknologier' kan få øje på det potentielle. Ledelseskompaset er et eksempel på en tænketeknologi⁹, som jeg tænker er anvendelig på dette perspektiv.

Kapitel 5: Afrunding og egen ledelsesmæssige udvikling

Denne afhandling markerer slutningen på min MPG. Mit arbejde med min master har været en kontinuerlig læreproces for mig.

Jeg har gennem arbejdet med masterafhandlingen fået nye indsigter i, hvad der er på spil i ledelsen af GS. Jeg har således haft to parallelle spor kørende i efteråret 2013. Det ene spor, arbejdet med denne afhandling, har handlet om, hvordan jeg gennem en systemteoretisk analyse kan forstå kompleksiteten i skolelederrollen. Det andet spor har været præget af 'handletvang', nemlig at jeg skulle igangsætte en implementering af FSF på GS. Den systemteoretiske analyse har med analysen af paradokserne og rollekonstruktionen bidraget til, at jeg kan hæve mig op på metaplan og anlægge et analytisk blik på de reaktioner, der nødvendigvis må komme, når så omfattende ændringer af skolen skal gennemgøres, og at det er min 'rolle' at gøre det. Det flytter fokus fra person til rolle.

Undervejs i arbejdet med afhandlingen har jeg registreret, hvordan mine "systemteoretiske briller" har givet mig en indsigt i min egen lederrolles kompleksitet. Det vil jeg nu eksemplificere. Jeg havde valgt ikke selv at deltage i KL og COK's kursus for skoleledere i efteråret, da jeg fandt, at det var en opgave for mine strategiske ledere og afdelingslederne med driftsansvar. Umiddelbart før kursets afvikling blev jeg kontaktet af min chef, der er Centerchef for Dagtilbud og Skole, fordi KL's ansvarlige konsulent for kurset havde kontaktet hende og bedt om, at den øverste leder for skolens skulle deltage. Hun bad mig deltage, hvilke jeg gjorde. I min analyse er det dette paradoks,

⁹<http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20af%20Helle%20Bjerg%20og%20Dorthe%20Staur%C3%A6s.pdf>

jeg beskriver i afsnit 3.2.3. om rollerne på GS. For jeg er ikke skolechef, men skoleleder, men bliver af omverdenen set som skolechef. Jeg blev også på kurset placeret i gruppen med skolechefer. Jeg har endvidere præsenteret min rolleanalyse for direktøren for bl.a. GS, og som har været ansvarlig for den nye skolestruktur med én skole i Glostrup. Hendes kommentar var *”Ja, det er væsentlig pointe. Det er derfor politikerne har så svært ved at forstå din opgave”*.

Jeg har gennem arbejdet med min afhandling opnået en indsigt i, at denne moderne magt er på spil på to niveauer samtidig i forbindelse med implementeringen af FSF på GS, både i forhold til lederne, men også i forhold til lærerne, som jeg har været inde på i afsnit 3.7. Luhmann taler om, at *”magt opstår, når der er betingelser for dobbelkontingens på begge sider af relationen”* (Andersen 2008: 167). Det betyder, at både den person, der har magten, og den person, der er underlagt magten, kunne have handlet anderledes, eller sagt med andre ord, så forudsætter magt den magtunderlegnes frihed. Sammenfattende er jeg således blevet bevist om, at moderne magt er baseret på selvstyring og subjektets frihed. Magt består således i at styre andres frihed. Selv befinder jeg mig både i den magtunderlegnes position i forhold til de forventninger, der ligger til lederen fra politisk hold og min overordnede leder, og som den magtoverlegne i forhold til de ledere, jeg leder, og medarbejderne på GS.

Med afhandlingens analyse af kommunikationen om ledelse og tid har jeg sat systemteorien i spil for at iagttage denne kompleksitet på en ny måde. Det er netop det, min faglighed handler om. At kunne tydeliggøre, at en strategi må basere sig på en indsigt, og at alle valg skaber fravalg. Heri ligger ledelse. Jeg har analyseret det mulighedsrum, FSF skaber for ny ledelse af folkeskolen, og forhåbentligt har jeg skabt en indsigt, der kan bidrage til strategisk udvikling og bedre ledelse af skolen gennem reflektiv stillingtagen. Nu vil det så være nærliggende at spørge, hvordan jeg kan anvende min systemteoretiske indsigt i forhold til at bedrive ny ledelse af folkeskole? Her må jeg igen vende tilbage til, at det ikke er Luhmanns ærinde at være handlingsanvisende (afsnit 2.1.), og det har således heller ikke været mit ærinde med denne afhandling at komme med en normativ eller ideologisk opfattelse, af hvad ny ledelse af skolen er, og hvordan den skal bedrives. Tværtimod har arbejdet med afhandlingen øget min indsigt i paradokserne i ledelsen af GS, og gjort det legitimt for mig at være i disse paradokser.

Bl.a. Betina Wolfgang Rennisons (2011)¹⁰ *Ledelsen genealogi* og de gange, hun har undervist på mastermodulerne, har bidraget til min forståelse af kompleksiteten i mit ledelsesarbejde via hendes analyse af paradokser for ledelse. Det har betydet, at jeg i dag bedre rummer at være i paradokserne. I en polyfon organisation skal lederen ikke alene kunne reflektere over sit arbejde, lederen skal også medreflektere, at tingene kunne gøres anderledes. Desuden skal jeg som leder have fokus på aktuelle udviklingstendenser i folkeskolen generelt, på anbefalingerne fra Skolerådet, Glostrup kommunes skolepolitik m.v., min position i forhold til de øvrige chefer/ledere (min polyfone position), samt de øvrige ledelsesopgaver der knytter sig til det konkrete lederjob. Det er Rennissons pointe, at lederen for at klare paradokserne vælger forskellige af-paradokser. Personligt er det, at jeg læser MPG et eksempel på min egen re-paradokseringsstrategi, nemlig *refleksionsstrategien*. Jeg har forsøgt bl.a. gennem denne afhandling at hæve mig op over situationen og paradokserne for forhåbentlig at blive bedre/mere reflekteret til at træffe mine ledelsesmæssige valg.

Litteratur:

Andersen, Niels Åkerstrøm (1999): *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne, København.

Andersen, Niels Åkerstrøm (2001): *Beslutningens ubesluttelighed*. Hentet her:
<http://openarchive.cbs.dk/handle/10398/6375>

Andersen, Niels Åkerstrøm (2002): *Polyfone organisationer*. Nordiske organisasjonsstudier.

Andersen, Niels Åkerstrøm (2006): *Partnerskabelse*. Hans Reitzels Forlag, København.

Andersen, Niels Åkerstrøm (2008): *Legende magt*. Kaptitel 1 og 5, samt konklusion (55 sider). Hans Reitzels Forlag, København.

Andersen, Niels Åkerstrøm (2010): Den semantiske analysestrategi og samtidsdiagnostik. Århus Universitet, center for sociologiske studier. Hentet her:
http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcesau.au.dk%2Ffileadmin%2Fwww.cesau.au.dk%2FDen_semantiske_analysestrategi_til_gorm.doc&ei=FZFGUv7QGIXE4gSeoYGgAw&usg=AFQjCNH7btRUAWZq3gkDfZ0QmDcczk2hWg&sig2=iKQPGR7GvobfWcetiEf0-A&bvm=bv.53217764,d.bGE

¹⁰ Her fra undervisningen på MPG – modulet: Ledelse af reform og forandring, den 31. marts 2011

Andersen, Niels Åkerstrøm og Niels Thyge Thygesen (2004): *Styring af styringsværktøjer*. Nordisk Administrativt Tidsskrift. København

Cederstrøm, John m.fl. (red): *Læring, samtale og organisation – Luhmann og skolen*. Ungepædagoger 1993, København

Danske Kommuner 12. september 2013/NO. 23, side 36-38: "Fra hyggeonkel til pædagogisk leder", interview med Lars Qvortrup

Esmark m.fl. (red.) (2005a): *Poststrukturalistiske analysestrategier*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde

Esmark m.fl. (red.) (2005a): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde

Fuglsang, Lars og Poul Bitsch Olsen (red.) (2005): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Side 349-415. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde

Højlund, Holger (2004): *Markedets politiske fornuft. Et studie af velfærdens organisering i perioden 1990-2003*. Forlaget Samfundslitteratur, København.

Højlund, Holger og Morten Knudsen (2003): *Organiseret kommunikation - systemteoretiske analyser*. Forlaget samfundslitteratur, København

Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips (2006): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde

Kneer, Georg og Armin Nasser (1997): *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*. Hans Reitzels Forlag. København.

Luhmann, Niklas (1979): *Trust and Power*, John Wiley & Sons, Chichester, New York, Brisbane, Toronto

Luhmann, Niklas (2000): *Sociale systemer – grundris til almen teori*. Hans Reitzels Forlag. København

Luhmann, Niklas (2007): *Indføring i systemteori*. Forlaget Unge Pædagoger, København.

Qvortrup, Birthe og Lars (2006): *Ledelsens mirakel – om skoleledelse I et vidensperspektiv*. Dafolo. Frederikshavn

Reinsholm, Niels m.fl. (red) (1999): *Pædagogiske grundfortællinger*. Kvan, side 121 – 134, Århus

Seidl, David og Kai Helge Becker (2006): *Organizations as Distinction Genetatin and Processing Systems: Niklas Luhmanns Contribution to Organization Studies*. Organization, nr. 13(1), side 9-35.

Staunæs, Dorthe m.fl. (red) (2011): *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*. Samundslitteratur, side 7-26 + s.235-264. Frederiksberg

Tække, Jesper og Michael Paulsen (2008): *Luhmann og organisation*. Forlaget UP. København

WEB henvisninger:

WEB 1: FSF:

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130601-Fremtidens-folkeskole-paa-vej>

WEB 2: DLF's kongres 2013:

<http://www.dlf.org/om+danmarks+l%C3%A6rerforening/organisation/kongres/kongres+2013>

WEB 3: Sorø mødet 2013:

<http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Aktuelt/2013/130805-Soromodet-2013-Arbejdet-frem-mod-fremtidens-folkeskole-er-i-fuld-gang>

WEB 4: UVM nye krav til ledelse

<http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Sep/130917-Fremtidens-folkeskole-stiller-nye-krav-til-ledelse>

WEB 5: Lov nr. 409 om lærernes overenskomst

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=146561>

WEB 6: KLs kommunikation om FSF

<http://ennyfolkeskole.dk/>

WEB 7: Beskæftigelsesministeriets nyhed om indgreb mod lockout

<http://bm.dk/da/Aktuelt/Nyheder/Arkiv/2013/04/Regeringen%20stopper%20laererlockout%20med%20lovindgreb.aspx>

WEB 8: Skolelederforeningen

http://www.skolelederforeningen.org/images/Media/Skoleledelse_tæt_på_vers.2_copy.pdf