

Ledelse i folkeskolen

Hvad betyder udmøntningen af Lov 409
for ledelsespraksis i Folkeskolen?

Master i læreprocesser, Ledelses- og Organisationspsykologi (LOOP)

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Specialerapport, 4. semester, efterår 2014

Afleveret 6. januar 2015

Udarbejdet af:

Mie Døvling Andersen

Studienummer 19851163

Vejleder:

Charlotte Wegener, Ph.d.

Institut for Kommunikation

Aalborg Universitet

Antal ord m/mellemrum: 128.163 tegn, svarende til 53,4 normalsider

Opgaven må udlånes

INDHOLD

Abstract	1
Forord.....	3
Indledning.....	4
Indflyvning.....	4
Problemfelt & Problemformulering	7
Problemfelt.....	7
Problemformulering.....	8
Specialets opbygning.....	10
Videnskabsteori og Metode	12
Videnskabsteoretisk udgangspunkt	12
Metode & Undersøgelsesdesign	13
Interviews	15
Interviewguide	15
Udvælgelse af interviewpersoner	16
Databearbejdning.....	17
Introduktion til ledelsesteori.....	19
Hvad er ledelse?	19
Ledelsesroller i praksis	21
Kurs, koordinering og commitment	23
Videre til analysen	26
Analyse	27
Indledning.....	27
Analysens første del	27
Betydningen af Lov 409 i lederrollerne på informationsplanet	27
Den kommunikerende rolle	27
Kontrolrollen	31
Opsamling på informationsplanet.....	35
Betydningen af Lov 409 i lederrollerne på det menneskelige plan.....	36
Ledelse af personer internt i afdelingen	36
Opsamling på det menneskelige plan	40

Betydningen af Lov 409 i lederrollerne på handlingsplanet	41
Involvering i aktiviteter internt i afdelingen	41
Opsamling på handlingsplanet.....	43
Analysens anden del.....	44
Hvordan er lederne blevet rustet til implementeringen af Lov 409?	44
Opsamling.....	47
Refleksioner over metode	48
Konklusion & Perspektivering	50
Konklusion	50
Perspektivering.....	53
Litteratur & Kilder	55
Bilag 1 - Uddrag af Lov 409.....	56
Bilag 2 - Interviewguide.....	62
Bilag 3 - Uddrag fra transskriberede interviews.....	64
Bilag 4 - Eksempler på arbejdet med data	67

ABSTRACT

This paper examines whether the implementation of a new act, which determines the organization of the teachers working hours, **(1)** has had an impact on the leadership practice and **(2)** to which extent the school leaders find that they have been prepared for the task. The aim of the paper is to create knowledge about how to design the best programs for leadership development.

The paper is founded on Dewey's thoughts on pragmatism, and based on an empirical study, where the empirical data has been created on the basis of interviews with six school leaders, from three different municipalities, two leaders from each municipality.

The empirical data is analyzed using two slightly different approaches to leadership: Henry Mintzberg's model of managing illustrates that managers in their leadership practice handles various management roles that relate to three different levels of management. Mintzberg's model of managing is used to establish a framework of understanding that can be used to identify at which management levels and in which management roles the implementation of the act has had an impact on the leadership practice. Drath & al. contributes with an interesting view on how to approach management from a different perspective. Their focus is on the effect of leadership in practice, and they see the production of direction, alignment and commitment in the collective as a prerequisite for creating longer-term outcomes.

Where Mintzberg's model of managing provides a useful framework of understanding and examining the manager as an individual in a formal position, Drath & al.'s approach is useful in order to examine the process that contribute to create leadership.

The analysis indicates that if preparation of the school leaders has focused on only one or a few managerial roles there is a chance that both managers and employees experience disharmony in the leadership practice that is carried out, thus causing frustration among leaders and employees.

Furthermore the analysis indicates that if the preparation of school leaders is based on reflections on how the school leaders can facilitate the process of change that their departments is facing and if the school leaders are given the opportunity to reflect together with their peers, there will tend to be a higher level of confidence in the management team. Furthermore, the individual school leaders find that they have received valuable tools to facilitate direction, alignment and commitment.

Drath & al. sees leadership as shared and distributed in the collective and Mintzberg is also concerned with that perspective. But this paper finds that the perspective of shared and

distributed leadership – and the high level of agreement it demands from the collective – has some limitations in relation to the empirical field, where the act can be seen as a regulatory one-sided intervention in the conflict between employers and employees. The school leaders have the task to implement the act in their respective departments, where the employees generally do not agree with the political decision to change the working hours and organization of the teachers by law. This paper finds that the theories to some extent fail to embrace the reality that leadership sometimes is about implementing things the collective fundamentally disagrees with.

FORORD

Denne opgave er 4. semesters masterspeciale på masteruddannelsen i Ledelses- og organisationspsykologi på Aalborg Universitet, og specialet markerer dermed afslutningen på 2 års intens, givende, fantastisk inspirerende og til tider frygtelig frustrerende efteruddannelse. Det er både skønt og vemodigt at det slutter.

At kaste sig ud i en masteruddannelse er ikke et solo-projekt, det kræver både en familie som vil bakke op og leve med at store dele af det, som før var fritid, bliver master-tid og så kræver det en (eller flere) arbejdsgivere, som også tror på idéen.

Derfor er det på sin plads, at jeg takker Martin, Johannes og Ellen for jeres tålmodighed og overbærenhed samt EUC Nordvestsjælland og Odsherred Kommune for at give mig muligheden.

Tak til jer skoleledere som i en vild travl hverdag har stillet velvilligt op til interviews i forbindelse med dette masterspeciale.

Tak til vejleder Charlotte Wegener for opbakning, udfordringer, inspirerende sparring og i det hele taget bare rigtig god vejledning, som man går opløftet fra.

Mie Døvling Andersen

INDLEDNING

Specialets overordnede interessefelt er ledelse i folkeskolen. Folkeskolen har i 2014 stået overfor flere forandringer, dels vedtog Folketinget i december 2013 en folkeskolereform, der skulle implementeres og have virkning fra august 2014; dels vedtog Folketinget i april 2013 en lov, som bl.a. fastsatte de overordnede rammer for tilrettelæggelse af folkeskolelærernes arbejde, en lov der også skulle træde i kraft med virkning fra 1. august 2014.

Arbejdet med at implementere skolereformen og rammerne for arbejdstidstilrettelæggelsen har haft stor bevågenhed i medierne gennem det seneste år, og selv om forandringer i form af reform og arbejdstid er resultatet af forskellige forhandlingsforløb, så er de, når de skal omsættes til handlinger på den enkelte skole, i praksis tæt forbundne.

Men selv om reform og arbejdstid er forbundet i forandringsprocessen, så vil dette speciale ikke beskæftige sig med folkeskolereformens indhold, men i stedet afgrænse problemfeltet til at fokusere på ledelsesopgaven i forhold til de nye rammer for arbejdets tilrettelæggelse.

I det følgende redegør jeg for specialets problemfelt, først vil jeg dog lave en indflyvning til feltet, som forklarer min nysgerrighed for specialets tema.

INDFLYVNING

Frem til oktober 2013 var jeg ansat som personalechef på en erhvervsskole, hvor de godt 200 lærers arbejdstid gennem mange år havde været styret af en central arbejdstidsaftale, som var suppleret med flere lokalt forhandlede aftaler, alt efter hvilket undervisningsområde lærerne var tilknyttet. De lokalt forhandlede aftaler beskrev, hvordan man lokalt udmøntede den centrale aftale bl.a. i forhold til antallet minutter til forberedelse af hver lektion, hvor meget tid der var til rådighed til rettelæring, hvilke opgaver – og hvor stor akkord, der var afsat til "andet arbejde", hvornår læreren forventedes at være til stede på arbejdspladsen m.v.

Ledelsen havde opsagt den lokalt forhandlede aftale, der regulerede arbejdet for lærerne inden for de tekniske erhvervsuddannelser, med henvisning til, at man ønskede mere fleksibilitet i arbejdstidstilrettelæggelsen. Bl.a. ønskede ledelsen, at antallet af forberedelsesminutter pr. lektion kunne differentieres i forhold til hvilken undervisningsopgave læreren skulle løfte, og at antallet af tilstedeværelsestimer på arbejdspladsen blev øget. Desværre kunne der ikke opnås enighed om en ny lokal aftale, som kunne favne både ledelsens og lærernes ønsker, og da den opsagte lokal aftale udløb med udgangen af marts 2013, så var der pr. 1. april 2013 ingen lokal aftale. Når der ikke kan opnås enighed om en lokal aftale har

ledelsen fortolkningsfortrinnet i forhold til den centrale arbejdstidsaftale, og det betød, at ledelsen udmøntede et "administrationsgrundlag", som var ledelsens fortolkning af, hvordan lærernes arbejdstid administreres i overensstemmelse med den centrale arbejdstidsaftale.

Administrationsgrundlagets markante forandringer for lærerne var:

- Hvor lærerne før havde haft 45 minutters forberedelse til en 45 minutters lektion, så fik de nu kun 13 minutter pr. automatik. I en dialog med deres uddannelseschef, kunne de få mere forberedelsestid, såfremt der var en god begrundelse herfor.
- Tilstedeværelsesbegrebet blev vendt om. Hvor der før var kutyme for, at lærerne kun forventedes at være på arbejdspladsen når de enten varetog undervisning eller deltog i møder, så foreskrev administrationsgrundlaget, at lærerne var på arbejdspladsen i hele arbejdstiden med mindre andet konkret var aftalt.

Der er ingen tvivl om at administrationsgrundlaget var en stor - og upopulær - omvæltning for lærerne. Men jeg iagttog, at administrationsgrundlaget også gjorde "noget" ved de 4 uddannelseschefer, som var personaleledere for lærerne.

Mængden af forberedelsestid havde førhen været aftalt og styret af centrale og lokale aftaler, og var derfor ikke et emne, der reelt havde fyldt i leder-medarbejder-dialogen. Men med administrationsgrundlaget blev det nødvendigt, at uddannelsescheferne i høj grad var i dialog med lærerne om hvordan forberedelsestiden blev udnyttet, hvad der reelt blev forberedt og hvilken kvalitet, der skulle opnås. Tilstedeværelsespligten betød også, at uddannelsescheferne havde et ansvar for at sikre, at der kontinuerligt var opgaver til lærerne. Det ansvar havde de reelt hele tiden haft, men tilstedeværelsespligten gjorde det meget synligt hvis en eller flere lærere ikke arbejdede med relevante opgaver.

Jeg ved ikke om det var den potentielt konfliktfyldte dialog med lærerne om tid til forberedelse, kvalitet i forberedelsen, eller behovet for tilstedeværelse, som påvirkede uddannelsescheferne; eller om det var usikkerhed i forhold til de nye ledelsesroller/den nye ledelsespraksis, som administrationsgrundlaget fordrede. Men jeg oplevede uddannelsescheferne som tøvende eller usikre i forhold til de nye vilkår. Og set i bakspejlet er fakta måske, at vi ikke fik dem klædt godt nok på til at løfte den ændrede rolle.

I oktober 2013 forlod jeg erhvervsskolen til fordel for et job i en kommune, hvor jeg som chefkonsulent i HR-afdelingen har en partner tilknytning til hele folkeskoleområdet. Jeg er altså nu i en lignende kontekst, hvor ledere inden for folkeskoleområdet er i færd med at gennemleve de samme ting som uddannelsescheferne på erhvervsskolen. Mit ønske med dette masterspeciale er derfor, at opnå indsigt i hvordan lederne håndterer ledelse, når

vilkårene for deres ledelsespraksis ændres, samt skabe viden om hvad der i forbindelse med fremtidige ledelsesudviklingsforløb, er behov for at sætte fokus på. En viden, der vil være særdeles relevant for mit nuværende job.

Og nu som lovet, videre til problemfeltet.

PROBLEMFELT & PROBLEMFORMULERING

Problemfelt

Den 28. februar 2013 blev folkeskolelærere og en række lærere fra andre uddannelsesinstitutioner lockoutvarslet på baggrund af, at det så ud til at overenskomstforhandlingerne mellem Lærernes Centralorganisation (LC) og de offentlige arbejdsgivere (Kommunernes Landsforening, Regionerne og Finansministeriet), ikke ville nå et enigt resultat inden overenskomstens udløb. Forhandlingerne brød sammen og lockouten trådte i kraft den 1. april 2013 og blev først afsluttet den 26. april 2013, hvor Folketinget vedtog regeringens forslag til et lovindgreb (Lov 409) (se uddrag i bilag 1), som skulle få lærerne tilbage på arbejde.

Om stridens kerne og årsagen til lockouten skrev Kommunernes Landsforening i en pressemeddelelse:

"Årsagen til sammenbruddet er, at parterne grundlæggende er uenige om, hvilke arbejdstidsregler, der skal gælde for lærere og børnehaveklasseledere. Lærernes Centralorganisation ønsker at fastholde de nuværende regler. KL ønsker derimod at give lærerne arbejdstidsregler, der ikke i detaljer definerer, hvad lærerne skal lave, når de er på arbejde. Det skal i stedet afgøres lokalt og i dialog mellem lærere og ledelse. KL ønsker at modernisere lærernes arbejdstidsregler, så de svarer til reglerne for alle andre medarbejdergrupper. KL beder ikke lærerne om at arbejde mere." (Kommunernes Landsforening, 2013)

"Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område" (Lov 409) forlængede de eksisterende overenskomster, dog med væsentlige ændringer i forhold til 60-års reglen (hvor det tidligere var muligt at få timereduktion uden lønnedgang fra det år man fyldte 60) og arbejdstidsreglerne, hvor Lov 409 fastsatte de overordnede rammer for, hvordan organiseringen af arbejdet skal tilrettelægges på folkeskoleområdet efter 1. august 2014.

Skolerne, ledelser og lærere fik altså godt 1 år til at forberede sig på lovens ikrafttræden, som bl.a. byder på følgende væsentlige ændringer:

- Lærernes arbejdstid fastlægges af skolens ledelse, indenfor de mål og rammer, der fastsættes i kommunen.
- Arbejdstiden tilrettelægges normalt på hverdage i dagtimerne, og skal så vidt muligt være samlet. Arbejdsdagen er tiden mellem mødetidspunkt og det tidspunkt, hvor de ansatte kan forlade arbejdsstedet, hvilket i vid udstrækning er udmøntet som pligt til tilstedeværelse på arbejdsstedet.

- Frigørelse fra bindinger i forhold til anvendelsen af lærernes arbejdstid. Det er fx slut med omregningsfaktorer for forberedelsestid i forhold til undervisningstid, akkorder i forhold til opgaver og forudsætninger om lokale aftaler mellem ledelse og lærer-kollektivet på skolen.
- Der er ikke en begrænsning i antallet af dage, hvorpå arbejdet kan placeres. Den tidligere regel om, at arbejdet maksimalt kan placeres på 209 dage, ophæves.
- Der ikke krav om, at undervisningen skal ligge sammenhængende, der kan godt være ophold mellem undervisningstimer, hvor lærerne løser andre opgaver.

Med pligt til tilstedeværelse, ingen akkord i forhold til forberedelsestid og de øvrige ændringer i organiseringen af arbejdstiden, blev der lagt op til store og markante forandringer i den måde hvorpå folkeskolelærerne går på arbejde. Imidlertid er det ledelsesudfordringen i disse vilkårsændringer, der har vakt min nysgerrighed og givet anledning til forskellige refleksioner:

- Hvor den enkelte lærers forberedelse førhen var knyttet forholdsmæssigt til antallet af lektioner, så skal skolelederen nu aftale med den enkelte lærer, hvordan han/hun mest hensigtsmæssigt forbereder sig til undervisningen. Skolelederen skal altså i højere grad forholde sig til hvad den enkelte lærer rent faktisk anvender forberedelsestiden til, om der til nogle fag er brug for mere eller mindre forberedelse, om erfaring skal spille ind på det forventede tidsforbrug, om forberedelsestiden kan effektiviseres etc. Der er i min optik altså tale om en ændret ledelsesrolle, hvor lederen på et nyt område nu skal træffe beslutninger om ressourcefordeling.
- Overenskomstforhandlingerne, lockouten og Lov 409 har mødt megen modstand fra LC og mange af landets lærere, og mediedækningen har i min forståelse indikeret, at mange lærere oplever tilstedeværelsespligten som et udtryk for manglende tillid til, at lærerne førhen har leveret arbejdstid, selvom de ikke var på skolen. I min optik er det derfor vigtigt, at den ledelsespraksis som lederne udøver, er tillidsopbyggende.
- Kommunerne forsøger på forskellig vis at 'ruste' lederne til den nye opgave. På væsentlige områder ændrer ledelsesopgaven karakter, og den enkelte leder skal måske tillære (og aflære) ny praksis i udøvelsen af ledelse.

Problemformulering

Det er således min opfattelse, at skolelederne (forstået som de ledere, der har det direkte ledelsesansvar af lærerne) med implementeringen af Lov 409, står overfor nogle konkrete udfordringer. Udfordringer, der har betydning for deres ledelsespraksis, og som vækker min nysgerrighed i forhold til, hvordan man som leder udvikler sig hen imod en ny praksis og håndterer ledelsesrollen, når der sker markante skift i den ramme, man som leder hidtil har udøvet ledelse inden for. I arbejdet med dette speciale har jeg haft mulighed for at forfølge

min nysgerrighed ved at foretage dataindsamling i tre forskellige kommuner og problemformuleringen i masterspecialet er derfor:

- Hvilken betydning har loven om lærernes arbejdstid (Lov 409) fået for måden, hvorpå ledere i 3 kommuner udøver ledelse?
- Hvordan har 3 kommuners forskellige tilgange til at ruste lederne til implementeringen af loven om lærernes arbejdstid (Lov 409), haft betydning for ledernes ledelsespraksis?
- Hvordan kan jeg omsætte den opnåede viden og indsigt i fremadrettede ledelsesudviklingsaktiviteter?

SPECIALETS OPBYGNING

I dette afsnit vil jeg introducere specialets opbygning, for at give et indtryk af det flow, jeg ønsker specialet repræsenterer.

Specialet er overvejende i empirisk studie, hvor det i særlig høj grad er samspillet mellem den praksis empirien repræsenterer og de valgte teorier, som tiltaler mig. På bedste pragmatiske vis bruges dette samspil til at udfordre og udvikle min forståelse, og på den måde at skabe viden, som kan anvendes i forbindelse med fremtidig ledelsesudvikling.

Jeg starter med at redegøre for specialets videnskabsteoretiske afsæt, og forklarer hvilken betydning det pragmatiske udgangspunkt, i min optik har for indsamling af empiri, teoriforståelse og analyse.

Efterfølgende introducerer jeg de ledelsesteorier, som jeg anvender i forbindelse med den analytiske bearbejdning empirien. Den ledelsesteoretiske introduktion indledes - med inspiration fra Yukl (2013) og Elmholt, Keller og Tanggaard (2013) - med at kaste lys på min forståelse af hvad ledelse er og hvordan ledelse både kan være tildelt en person i en særlig rolle eller være distribueret blandt flere personer i en gruppe. En distinktion jeg finder særlig væsentlig i forhold til folkeskolen, hvor der traditionelt altid har været en person i en særlig rolle, altså en formel leder, men samtidig har skolernes organisering gennem de sidste ca. 10 år, i min optik, ændret karakter. Udviklingen er gået fra det, som i mange sammenhænge er blevet kaldt "de privatpraktiserende lærere", til et øget fokus på og behov for at lærerne samarbejder i selvstyrende teams. Den øgede brug af teamsamarbejde, øger samtidig muligheden for at ledelse kan være distribueret til teamet og foregå blandt flere personer, hvilket giver mulighed for at se på ledelse fra et andet perspektiv.

I Mintzbergs optik er ledelse hverken en videnskab eller et fag, men derimod en praksis, og i bogen "Om ledelse" (Mintzberg, 2010) har han udarbejdet en **ledelsesmodel**, hvor han illustrerer at ledere i deres ledelsespraksis håndterer **forskellige ledelsesroller**, som relaterer sig til det som Mintzberg kalder **3 forskellige ledelsesplaner**. Formålet med at anvende Mintzbergs ledelsesmodel er, at etablere en forståelsesramme, der kan anvendes til at identificere på hvilket ledelsesplaner og i hvilke ledelsesroller implementeringen af Lov 409 har haft betydning for skolelederne i de 3 kommuner.

Mintzbergs ledelsesmodel er i min optik særlig god som en forståelsesramme i forhold til at se på **lederen** – altså de udfordringer/roller som **personen** i den særlige rolle skal håndtere. Drath & al. bidrager i deres artikel med et spændende syn på, hvordan ledelse kan tænkes ud fra et andet perspektiv, hvor det ikke er foruddefineret hvilke strukturer og processer, som kendetegner udøvelsen af ledelse. Fokus er i stedet på **effekten** af ledelse i praksis, og

hvor produktionen af **fælles kurs, koordinering og commitment** er en forudsætning for at kunne skabe langtidsholdbare organisatoriske resultater (Drath & al., 2008, s. 636).

I forhold til folkeskoleledernes udfordringer, synes jeg at Drath & al.'s tanke om at ledelse først er lykkedes når der er produceret fælles kurs, koordinering og commitment er særdeles interessant, fordi deres tanker, i forhold til Mintzbergs ledelsesmodel, bidrager med et anderledes perspektiv på, hvornår ledelse forekommer og dermed bidrager med andre tilgange til, hvordan ledelsesopgaven og udviklingen af ledelse kan forstås.

Efter præsentationen af ledelsesteorien, anvendes teorierne til at analysere og diskutere den indsamlede empiri, med henblik på at etablere forståelse og ny viden i forhold til problemformuleringens spørgsmål.

Før specialet afsluttes med en konklusion og perspektivering, vil jeg reflektere over den anvendte metode, med henblik på at blive klogere på hvilken betydning det havde i gennem specialets forløb.

VIDENSKABSTEORI OG METODE

I dette kapitel redegør jeg for specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt og de metodiske overvejelser i forbindelse med indsamling af empiri. Jeg begrundet valget af empiri og forklarer hvordan dataindsamlingsprocessen konkret er tilrettelagt.

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Hvor teori og metoder kan betragtes som værende de "redskaber", som anvendes til at undersøge og analysere et bestemt emne, en bestemt problemstilling, så er det videnskabs-teoretiske udgangspunkt i min optik det forståelsesmæssige "bagtæppe", som danner grundlag for hvordan vi ser og forstår verden.

Det videnskabsteoretiske udgangspunkt for specialet er funderet i pragmatismen, som er kendetegnet ved en opfattelse af, at vi tilegner os viden og indsigt ved at deltage i praktiske aktiviteter og ved at interagere med omgivelserne. Pragmatismen er dog ikke primært interesseret i hvilke erfaringer vi kan gøre ved at deltage i praktiske aktiviteter, men mere optaget af de fremtidige muligheder for handling, som vores deltagelse og erfaring giver (Elkjær, 2005, s. 71).

John Dewey (1859 – 1952), amerikansk professor i filosofi og pædagogik, regnes for én af de væsentligste repræsentanter for pragmatismen, og hans tanker om, hvordan vi tilegner os viden og læring gennem refleksiv tænkning, har i særlig grad haft opmærksomhed i den pædagogiske verden. Ifølge Dewey er den refleksive tænkning kendetegnet ved at være *"den form for tænkning, der består i at vende et tema i hovedet og underkaste det en alvorlig og sammenhængende overvejelse."* (2009, s. 13), hvilket jo også er det jeg ønsker at praktisere i dette speciale. Svend Brinkmann skriver om Dewey:

"Dewey lærer det moderne menneske, at vores erfaring af virkelighedens, tilværelsens og fornuftens skrøbelige, vaklende og omskiftelige natur ikke efterlader os håbløse, men i stedet bør indgyde os mod til at mestre verden bedst muligt i de fællesskaber, vi uundgåeligt lever og udvikler os i, som de sociale dyr, vi er." (Brinkmann, 2006, s. 11)

I Deweys forståelse af pragmatismen er verden et sted under konstant udvikling og forandring, et sted hvor ingen sandheder er garanteret sikre og permanente. Det betyder, at vores deltagelse i verden og vores refleksive erfaringer, er udgangspunktet for viden, tænkning og handlen. På denne måde flyder ontologi (antagelserne om vores væren og eksistens) og epistemologi (antagelserne om hvordan vi bliver vidende) sammen i Deweys pragmatisme, og kan ikke adskilles i to selvstændige processer (Elkjær, 2005, s. 166).

Ifølge Dewey (2009) indebærer den refleksive tænkning:

"(1) en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring, mentale udfordringer, som tænkningen udspringer af, og (2) en handling præget af søgen, jagt og undersøgelse for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og stopper forvirringen." (Dewey, 2009, s. 20)

Og det er ønsket om at stoppe forvirringen, der er den stabiliserende og vejledende faktor i hele refleksionsprocessen (Dewey, 2009, s. 22). Vi er altså ikke passive beskuerne af en uforanderlig virkelighed, men skaber aktivt idéer og redskaber til at problemløse, for at forsøge at magte situationen og komme videre (Brinkmann, 2006, s. 25), pragmatismen bygger på den måde på en empirisk forståelse af virkeligheden.

I forhold til specialets problemfelt og problemformulering giver det derfor mening, at det videnskabsteoretiske udgangspunkt er funderet i pragmatismen, da skoleledernes udfordring netop er, at interagere i en stærkt foranderlig virkelighed, hvor de skal afprøve handlinger og løsninger, der kan bidrage til, at de mestrer verden bedst muligt.

Metode & Undersøgellesdesign

I det pragmatiske perspektiv karakteriseres *teoretiseringen* som en aktivitet, på linje med praktiske aktiviteter, og ifølge Brinkmann udtrykker Dewey, at:

"... vi bør opfatte forskellen mellem teori og praksis som en forskel mellem to slags praksis." (Brinkmann, 2006, s. 30)

I relation til specialet betyder det, at sigtet med de anvendte teorier, er, at de på linje med den indsamlede empiri, skal bidrage til mestringen af verden, hvilket vil sige, at producere viden om de spørgsmål, der rejses i problemformuleringen, og producere viden, som kan danne grundlag for fremadrettede handlinger.

Jeg har tidligere argumenteret for valget af de teorier, der anvendes i specialet, mens jeg i dette afsnit begrundet valg af metode til indsamling af empiri, som traditionelt tilvejebringes gennem kvalitative eller kvantitative metoder. Metoderne har hver deres fordele og ulemper, og kan således noget forskelligt. Kvalitative metoder er velegnede når man ønsker at undersøge noget om **hvordan** noget gøres, fremtræder, opleves eller udvikles. Hvor kvantitative metoder er velegnede til at undersøge noget om, **hvor meget**, f.eks. fænomeners udbredelse, analyse af talmateriale, bearbejde data statistisk og hvor man søger at kunne generalisere resultaterne fra et repræsentativt udsnit af en målgruppe (Tanggaard & Brinkmann, Introduktion, 2010, s. 17).

Problemformuleringen, rejser spørgsmålet om hvilken betydning Lov 409 har for ledelsespraksis på 3 folkeskoler og hvordan forskellige måder at ruste lederne til implementeringen

af den nye lov, har betydning for skoleledernes håndtering af udfordringerne, og for at undersøge det, har jeg indsamlet empiri i form af interviews, som ifølge Tanggaard & Brinkmann (2010, s. 29) er en god metode til at indsamle viden om holdninger, oplevelser og meninger, og formentlig den mest udbredte tilgang til kvalitativ forskning. Empirien er indsamlet gennem interviews med 6 skoleledere (2 fra hver af de 3 kommuner), og interviewene blev tilrettelagt som semi-strukturerede interviews.

Nedenfor redegør jeg for mine metodiske overvejelser omkring tilrettelæggelse og gennemførelse af interviewene. Men inden det gøres, er det værdifuldt lige at vende tilbage til Dewey (2009, s. 34-37), som på fornemmeste vis understreger, at viden om undersøgelsesmetoder ikke er tilstrækkelig – ønsket om og viljen til at anvende metoderne må også være til stede. Dewey skriver i den forbindelse om særligt tre holdninger, der bør have opmærksomhed for at sikre den bedst mulige anvendelse af metoderne:

Fordomsfrihed, forstået som friheden fra fordomme, partiskhed og andre vaner der udelukker andre perspektiver.

"En bevidsthed præget af fordomsfrihed (eng. open-mindedness) er meget forskellig fra en tom bevidsthed (eng. empty-mindedness). Selv om den er udtryk for gæstfrihed over for nye temaer, kendsgerninger, idéer og spørgsmål, er der ikke tale om den form for gæstfrihed, der antydes ved at hænge et skilt ud, hvor der står: "Kom bare ind. Der er ingen hjemme." (Dewey, 2009, s. 34)

Som jeg læser Dewey må vi acceptere – og drage nytte af – at vi, når vi begiver os ud i at undersøge noget med ønsket om at producere viden, allerede har en bevidsthed, der er fyldt med erfaringer, tanker og idéer. Men vi kan samtidig godt indtage en holdning og metodisk tilgang, hvor vi er fordomsfrie og nysgerrige i forhold til andre tanker og perspektiver.

Helhjertethed, forstået som lysten og viljen til at fokusere og blive opslugt af emnet eller sagen. *"En sand entusiasme er en holdning, der fungerer som intellektuel kraft"* (Dewey, 2009, s. 35).

Ansvarlighed, forstået som det at være intellektuel ansvarlig i forhold til at de metoder som anvendes, skal være meningsskabende i forhold til det der undersøges, og at færdiggøre undersøgelserne på ansvarlig vis (Dewey, 2009, s. 36).

I min optik er disse tre holdninger på den ene side indlysende, og næsten overflødige at nævne, på den anden side har jeg taget dem med her, fordi jeg forstår dem som essentielle holdninger, som kan guide og give anledning til eftertænkning, når man vover sig ud i opgaver som dette speciale. Jeg vil derfor vende tilbage til Deweys tre holdninger i specialets næstsidste kapitel, hvor jeg reflekterer over den anvendte metode.

Interviews

Det semi-strukturerede interview er kendetegnet ved at være en interaktion mellem interviewerens spørgsmål og informantens svar, hvor nogle af spørgsmålene er planlagt og formuleret i en interviewguide på forhånd (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 36). Fordelen ved at anvende det semi-strukturerede interview er, at intervieweren både kan spørge uddybende til nogle af de svar som informanten giver, samtidig med at interviewguiden giver en ramme for de overordnede spørgsmål der ønskes viden om, og er dermed en god hjælp at vende tilbage til gennem interviewet.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at interviewet ikke må betragtes som en neutral dataindsamlingsmetode, hvor man får upåvirkede svar fra informanten. Kvale og Brinkmann skriver det, således:

"Forskningsinterviewet bygger på dagliglivets samtaler og er en professionel samtale; det er et inter-view, hvor der konstrueres viden i samspillet eller interaktionen mellem intervieweren og den interviewede. Et interview er i bogstaveligste forstand et "inter view", en udveksling af synspunkter mellem to personer, der taler sammen om et emne af fælles interesse." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 18)

Deweys pointe om fordomsfrihed når man undersøger og indsamler viden er særdeles aktuel i forhold til ovenstående Kvale & Brinkmann citat, for det er netop vigtigt, at jeg i interview-situationen både kan anerkende, at mine egne erfaringer vil være til stede og anvende dem konstruktivt, men at jeg samtidig kan forholde mig åben, fordomsfri og nysgerrig i forhold til den interviewedes holdninger, viden og erfaringer.

Specialet er funderet på en pragmatisk videnskabsteoretisk tilgang, og i forhold til interviewene betyder det, at de skal bidrage til at producere viden i relation til problemformuleringen. Jeg er på den måde mindre optaget af at være stringent i forhold til fx en fænomenologisk eller diskursiv analyse af interviewene, men mere optaget af om skoleledernes svar er med til at producere viden i forhold til mine spørgsmål. Det betyder også, at jeg giver mig selv lov til at forfine interviewguiden undervejs i dataindsamlings-perioden, i en anerkendelse af at min erfaring fra ét interview bæres videre til det næste interview.

Interviewguide

Vedlagt som bilag 2, er den interviewguide jeg forholdsvis stringent anvendte til de første par interviews. Den er udarbejdet med inspiration fra Tanggaard & Brinkmann (2010, s. 38-39) og bygger på en tematisering af problemformuleringens spørgsmål, det som Tanggaard & Brinkmann kalder for forskningsspørgsmålet, samt min egen erfaring med temaet (som beskrevet i indflyvningen) og med den ledelsesteori, der indgår i specialet som baggrundstæppe.

Interviewguiden hjælper på denne måde med at etablere en synlig sammenhæng mellem problemformuleringens spørgsmål, den teori der anvendes og de konkrete spørgsmål interviewpersonerne stilles.

Interviewguiden kan give indtryk af at være meget struktureret, og målet er også at den indeholder den bruttoliste af spørgsmål, som jeg forud for interviewet, finder det væsentligt at få viden om. Men som ovenfor omtalt, er der tale om semi-strukturerede interviews, som beror på en dynamisk interaktion mellem interviewpersonerne og mig, hvor der undervejs er plads til uddybende spørgsmål

I løbet af de 6 interviews høstede jeg erfaringer med interviewguiden, som gjorde at der var temaer som jeg gav mere plads til end andre, og at jeg kunne forfølge temaer, som blev talt frem på et tidligere tidspunkt end oprindeligt planlagt i interviewguiden.

Udvælgelse af interviewpersoner

For at få adgang til at interviewe de 6 skoleledere, har jeg anvendt mit netværk. Det har været væsentligt for mig, at de personer som jeg har interviewet, er ledere som har den daglige direkte ledelse af medarbejderne.

Af hensyn til nogle af interviewpersonernes ønske om fortrolighed i forhold til nogle af deres svar, har jeg valgt at lave nogle fiktive kommunenavne og ændre interviewpersonernes navne. Her er en oversigt over navnene på interviewpersonerne og hvilke kommuner de hører til:

Halby Kommune	Ildsted Kommune	Oldhøj Kommune
Karen Svend	Peter Olav	Astrid Randi

I Halby Kommune, kender jeg en institutionsleder, som jeg har bedt om at pege på nogle forskellige mulige skoleledere, som jeg kunne kontakte. I Halby Kommune er skolestrukturen bygget op omkring flere større skoler, som hver ledes af en institutionsleder, hver skole har typisk mellem 3-5 afdelinger i forskellige mindre byer/eller kvarterer af byen, hver afdeling ledes af en skoleleder, som refererer til en institutionsleder. Jeg har talt med to skoleledere, der refererer til forskellige institutionsledere.

I Ildsted Kommune kender jeg børne- og kulturdirektøren, som jeg har kontaktet med henblik på at få etableret kontakt til 2 skoleledere. De to skoleledere jeg har talt med dér, er

begge skoleledere for en hel skole, beliggende på én matrikel. De refererer begge til centerchefen fra "Center for børn og undervisning".

Den sidste kommune er Oldhøj Kommune, hvor jeg kender institutionslederne, og gennem dem har jeg fået kontakt til to skoleledere. Oldhøj Kommune har netop indført ny skolestruktur, som minder om strukturen i Halby Kommune. De to skoleledere jeg har talt med i Oldhøj Kommune, refererer til forskellige institutionsledere.

I alle tre kommuner er de personer, som jeg har haft den indledende kontakt til, ikke selv direkte ledere af lærere. Under og efter hvert interview har jeg reflekteret over, om nogle af de svar skolelederne har givet i interviewene, kan være påvirket af, at min kontakt til dem har været formidlet af deres ledere/chefer. Men jeg har ikke fundet interviewsvar, som kan støtte den tanke.

Databearbejdning

Empirien i specialet består af 6 interviews, hver af ca. 1 times varighed, og selv om jeg har overvejet blot at lade relevante citater indgå i opgaven og vedlægge interviewene som lydfiler, så har jeg alligevel valgt at transskribere interviewene i stort set deres fulde længde. Det første interview blev transskriberet i sin fulde længde og i de efterfølgende fem, sprang jeg kun let hen over tale, der på en eller anden måde var "teknik", som fx hvordan man beregner vikarudgifter eller hvordan der udløses undervisningstillæg, når en lærer når over 750 lektioner. Transskriberingen af de 6 interviews er blevet til 66 sider, et arbejdskrævende og ganske omfattende datamateriale. I bilag 3 er vedlagt uddrag fra to interviews, og der står også hvordan et samlet dokument med alle 6 transskriberede interviews, kan rekvireres ved at kontakte mig.

Ved at investere tiden i den arbejdsproces som transskriberingen er, skabes i min optik et bedre fundament for den efterfølgende bearbejdning af materialet. I forbindelse med transskriberingen har jeg fx haft den erkendelse, at hvor jeg undervejs i et interview, havde en oplevelse af interviewpersonen var super imødekomende og at det blev et rigtigt godt interview, så blev jeg undervejs i transskriberingen klar over, at der måske ikke var så meget substans i de svar jeg var kommet hjem med. Og i et andet interview var jeg undervejs lidt i tvivl om, om interviewpersonen forsøgte at glide lidt af på spørgsmålene, hvor jeg i forbindelse med transskriberingen måtte sande, at der var rigtig meget indhold i svarerne. Transskriberingen bidrager også til, at jeg får lyttet intenst til det enkelte interview i sin helhed, og det skaber en god mulighed for at fange sproglige nuancer.

I arbejdet med at skabe overblik over datamaterialet og forberede analysen, har det virket for mig, at anvende store A3-print af de 66 siders data. Siderne er blevet gennemlæst mange

gange med analysens og teoriernes forskellige temaer for øje, samtidig med at passager er blevet understreget og der er suppleret med håndskrevne kommentarer, i forskellige farver, når jeg der var data som gav anledning til specifikke refleksioner (se eksempler i bilag 4)

Med dette afsæt i forhold til specialets metode og undersøgelsesdesign, starter vi det ledelsesteoretiske kapitel.

INTRODUKTION TIL LEDELSESTEORI

I dette kapitel vil jeg introducere de to teoretiske bidrag som jeg har valgt at anvende i specialet. I min optik giver Mintzbergs ledelsesmodel en god struktur og et godt sprog, som gør det muligt at undersøge de forskellige ledelsesroller som ledere håndterer når de udøver ledelse i praksis. Hvor Mintzbergs ledelsesmodel for mig fremstår som en forholdsvis statisk/konkret model, som er meget anvendelig til at etablere en struktur, hvorfra man kan tale ledelse, så fremstår Drath & al.'s måde at forstå ledelse på, som en mere processuel og skabende tilgang. Selv om de to bidrag er ret forskellige i deres udgangspunkter og den måde hvorpå de beskæftiger sig med ledelse, har jeg valgt dem fordi jeg er nysgerrig på, hvordan de kan hjælpe mig i min undersøgelse af specialets problemformulering, og om de kan bidrage til nye indsigter og forståelser. Så med et omfattende datamateriale fra interviews med 6 skoleledere, 2 forskellige teorier om ledelse og med Dewey i hånden vil jeg underkaste spørgsmålene i problemformuleringen en *"alvorlig og sammenhængende overvejelse"* (Dewey, 2009, s. 13).

Jeg vil starte med at folde begreberne i Mintzbergs ledelsesmodel ud, og efterfølgende forklare Drath & al.'s tanker om at betragte ledelse på en anderledes måde. Men inden vi begynder på det, er det måske relevant at dvæle et øjeblik ved spørgsmålet om, hvad ledelse egentlig er i min optik?

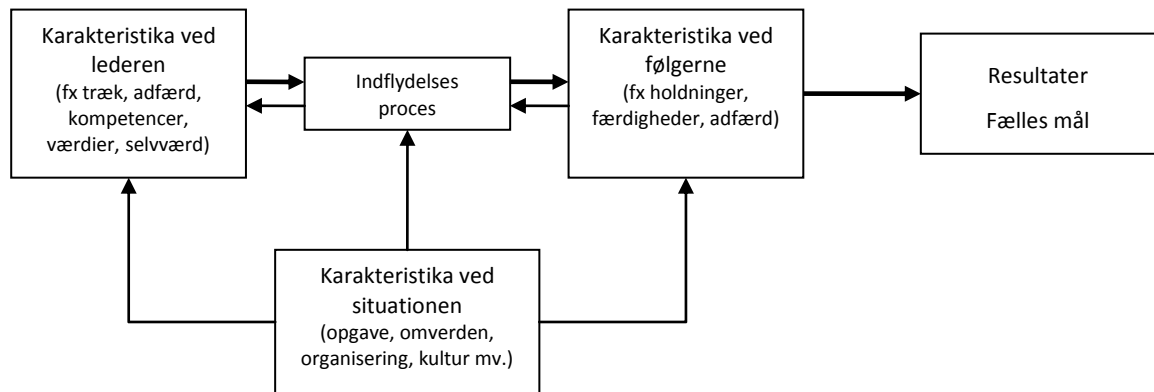
Hvad er ledelse?

Ledelse som begreb er komplekst og kan perspektiveres fra forskellige vinkler og tillægges forskellige betydninger. Elmholdt, Keller & Tanggaard beskæftiger sig i bogen *"Ledelsespsykologi"* med ledelsesbegrebet, hvor de på overskuelig vis forklarer, at ledelse ikke bare handler om at få mennesker til adlyde, men om at få dem til selv at ville det, de skal gøre (Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013, s. 9). Set i deres optik handler ledelse altså om positiv påvirkning og indflydelse, og indflydelsesbegrebet er et perspektiv Yukl (2013) også anvender i sin definition af ledelse:

"Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individuals and collective efforts to accomplish shared objectives." (Yukl, 2013, s. 7)

Ifølge Yukl handler ledelse om at facilitere og udøve indflydelse med det formål, at få individer og kollektiver til at bevæge sig mod fælles mål. Yukls definition er, set med mine øjne, nem at "koble" sig på, den fremstår kort og relativ klar og Yukls definition af ledelse vil derfor være den definition, som jeg lægger til grund i dette speciale. Jeg vil dog gerne tilføje en forståelsesmæssig "overbygning" så at sige, men mere herom om lidt.

Først skal vi lige have med, at Yukls definition af ledelse kan rummes inden for det, som Yukl selv omtaler som de tre variable - en triade bestående af leder, følger og situationelle variable, som er nødvendige at undersøge for at forstå, hvordan effektiv ledelse kan sikre, at de fælles mål nås (Yukl, 2013, s. 10). En illustration af triaden kan se således ud:



Figur 1: Illustration af triade inspireret af Yukl (Yukl, 2013, s. 10)

Forskellen i pilenes tykkelse indikerer i hvilken retning påvirkning og indflydelse er kraftigst, og dermed er hensigten med figuren at illustrere, at ledelse er lig med indflydelse og handlinger med det mål for øje, at få andre til at handle på en måde, så de fælles mål nås.

Og hvorfor er triaden interessant? Det er den fordi, det netop er triaden Drath & al. (2008) henviser til, når de argumenterer for, at der er brug for det, som jeg ovenfor kaldte en "overbygning" på forståelsen af ledelse. Drath & al. argumenterer for, at de sammenhænge hvor der er brug for ledelse forandres og bliver mere og mere ligeværdige og samarbejdsorienterede og det betyder, at triadens tilgang til ledelse ikke længere i tilstrækkelig grad kan rumme de forskellige sammenhænge. I stedet for triade-tænkningen, foreslår Drath & al. en tænkning, hvor det ikke er foruddefineret hvilke strukturer og processer, som kendetegner udøvelsen af ledelse. Og hvor det, at praktisere ledelse, godt kan, men ikke nødvendigvis involverer ledere, følgere og fælles mål, men nødvendigvis involverer produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment - og at det er tilstedeværelsen af fælles kurs, koordinering og commitment (jeg uddyber disse begreber om lidt), som indikerer, at ledelse er forekommet (Drath & al., 2008, s. 636).

Når jeg i dette speciale har fokus på, hvordan formelle ledere i folkeskolen udøver ledelse, så anerkender jeg også samtidigt, at disse ledere har en særlig position, en formel rolle og opgave, hvor deres håndtering af rollen bidrager til at skolen lykkes med opgaverne. Jeg mener derfor at det giver mening, at ledelse handler om at facilitere og udøve indflydelse i forhold til andre, med et fælles mål for øje. Men arbejdet på de folkeskoler jeg har været i

kontakt med er i vid udstrækning teamorganiseret, én lærer kan være medlem af flere teams (fx klasseteams, årgangsteams, afdelingsteams), og det er kendetegnende for organiseringen, at teamene er tillagt en udstrakt grad af beslutningskompetence og planlægningskompetence i forhold til tilrettelæggelse af arbejdet, koordinering, materialer m.v. På den måde er der visse ledelsesmæssige opgaver og roller, som distribueres til teamene - og med andre ord foregår der i folkeskolen en vis grad af det, som flere kalder distribueret ledelse (Mintzberg, 2010, s. 214; Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013, s. 71-75; Drath & al., 2008, s. 642), hvilket i min optik gør Drath & al.'s tanker om, at ledelse handler om at producere kurs, koordinering og commitment, meget relevante i en folkeskole-kontekst.

Og med "overbygningen" på plads, så handler ledelse, i min optik, om at facilitere og udøve indflydelse på produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment i organisationen, med det formål at nå organisationens mål.

Ledelsesroller i praksis

Selv om Mintzberg i sin bog også skriver om at ledelse kan være distribueret (Mintzberg, 2010, s. 214), så betragter han i min forståelse, ledelse gennem triadens-briller, hvor han i særlig grad har fokus på, hvilke roller lederen nødvendigvis bliver nødt til at håndtere i udøvelsen af sin ledelsespraksis.

Mintzberg skriver, at mange af de teoretikere som er blevet kaldt "ledelsesguruer" (fx Henry Fayol, Tom Peters, Michael Porter, Herbert Simon), typisk har fokuseret på enkelte aspekter af ledelse, som fx at ledelse handler om at analysere, eller ledelse handler om at træffe beslutninger, eller om kontrol (Mintzberg, 2010, s. 71-72), hvor Mintzberg i hans ledelses-model forsøger at favne alle aspekterne af ledelse, og han skriver:

"Ledelse er ikke én af de ting, men dem alle sammen: Det er kontrol og handling og indgåelse af transaktioner og at tænke og lede og beslutte og meget mere, ikke lagt sammen, men blandet sammen. Hvis man fjerner en af disse roller, har man ikke sammenfattet hele ledelsesfunktionen." (Mintzberg, 2010, s. 72)

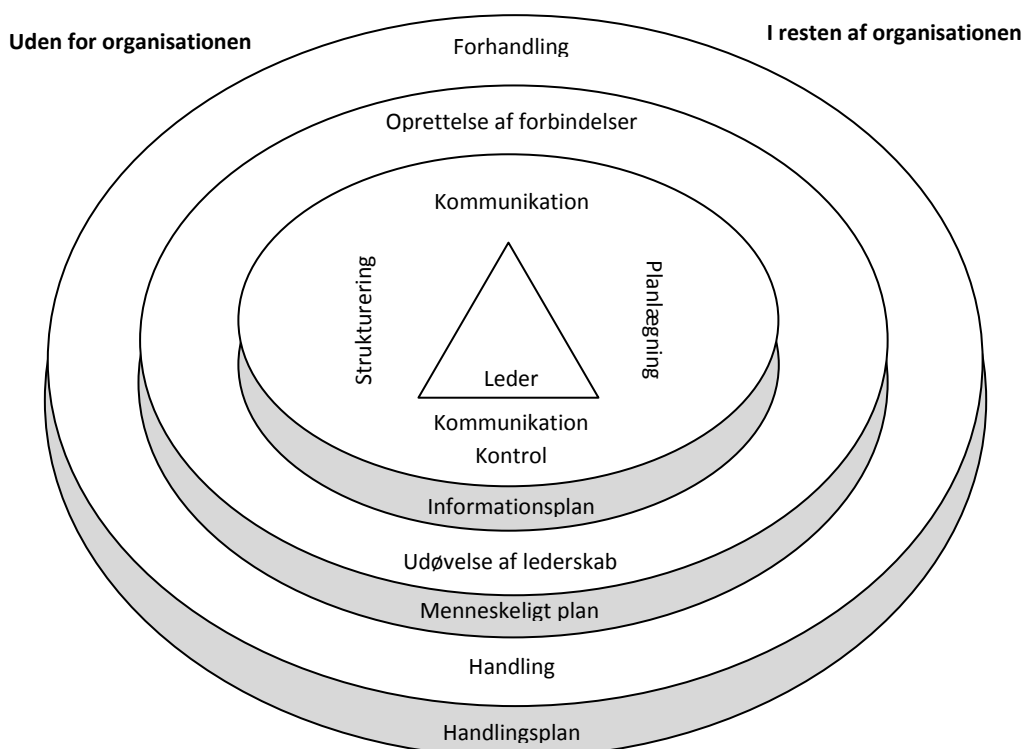
Og det er netop sammenfatningen Mintzberg forsøger at illustrere med sin ledelsesmodel, hvor ambitionen er, at gøre det muligt at illustrere hele ledelsesfunktionen under ét. Ledelse skal bidrage til at afdelingen tjener et formål, og det fordrer at der udføres relevante *handlinger*, nogle gange deltager lederne i handlingerne, men oftest er det andre *mennesker*, som lederen har opfordret til at udføre handlingerne. Lederen anvender og er afhængig af *informationer* for gennem informationerne, at få andre til at skride til handling (Mintzberg, 2010, s. 79). På den måde argumenterer Mintzberg for, at ledelse finder sted på

tre planer, som han kalder: informationsplanet, det menneskelige plan og handlingsplanet, og han tilføjer, at der på hvert plan udføres to roller:

- informationsplanet, hvor lederen **kommunikerer** (med alle omgivelser) og **kontrollerer** (internt i afdelingen)
- det menneskelige plan, hvor lederen udøver **lederskab** (internt i afdelingen) og **skaber forbindelser** til omverdenen
- handlingsplanet, hvor lederen **handler** internt i afdelingen og **indgår aftaler/forhandler** med omgivelserne.

Mintzberg bruger begrebet "roller", i nogle sammenhænge vil det i min optik give bedst sproglig mening, hvis ordet "opgave" blev brugt (fx lederen har en *opgave* i forhold til at kommunikere, lederen har en *opgave* i forhold til at skabe forbindelser til omverdenen), men jeg vil i det følgende anvende begrebet "roller" for at bevare den sproglige kobling til Mintzbergs ledelsesmodel.

Ud over de 6 roller, arbejder lederen også med i eget hoved at **strukturere** (udtænke strategier, prioritere, træffe bestemte beslutninger, skabe sammenhæng etc.) og **planlægge** (egen tid), hvilket Mintzberg har forsøgt at illustrere ved at placere lederen midt i modellen (Mintzberg, 2010, s. 77-80). I modellen placeres lederen centralt i forhold til omgivelserne, som både er den afdeling som lederen er ansvarlig for, de eksterne omgivelser uden for organisationen, og de interne omgivelser (fx andre afdelinger).



Figur 2: Mintzbergs ledelsesmodel (Mintzberg, 2010, s. 78)

Selvom det ofte kan være svært at præcisere hvilken rolle der i øjeblikket udføres, da flere aktiviteter kan foregå i flere roller, så er det ifølge Mintzberg vigtigt, at forstå hvad der kendetegner den enkelte rolle, for at kunne skabe et samlet overblik over, hvad der sker når ledelse udøves i praksis (Mintzberg, 2010, s. 133).

Det er min vurdering, at Mintzbergs ledelsesroller giver en god struktur for at analysere, hvilken betydning implementeringen af Lov 409 har fået for den måde hvorpå de 6 skoleledere udøver ledelse. Jeg vil i analysen koncentrere mig om de ledelsesroller, som har fokus på skoleledernes ledelsesroller internt på skolerne.

Kurs, koordinering og commitment

Hvor Mintzberg retter sit fokus på lederens roller og muligheder for gennem håndteringen af rollerne, at få medarbejderne til at handle på en måde, så målene nås, så har Drath & al. fokus på, at tilstedeværelsen af ledelse ikke nødvendigvis involverer ledere, følgere og fælles mål, som i triadens tænkning, men at ledelse i stedet er resultatet af, at der er produceret det, som på engelsk kaldes **direction, alignment og commitment (DAC)** (Drath & al., 2008, s. 636). I deres øjne skal ledelse altså ses som et resultat af tilstedeværelsen af **fælles kurs, koordinering og commitment** ('commitment' oversættes bedst som en kombination af engagement og forpligtigelse, jeg anvender primært det engelske udtryk), og produktionen

af disse tre komponenter er en forudsætning for, at organisationen kan skabe langsigtede resultater, som fx høj kvalitet, produktivitet, effektivitet og trivsel.

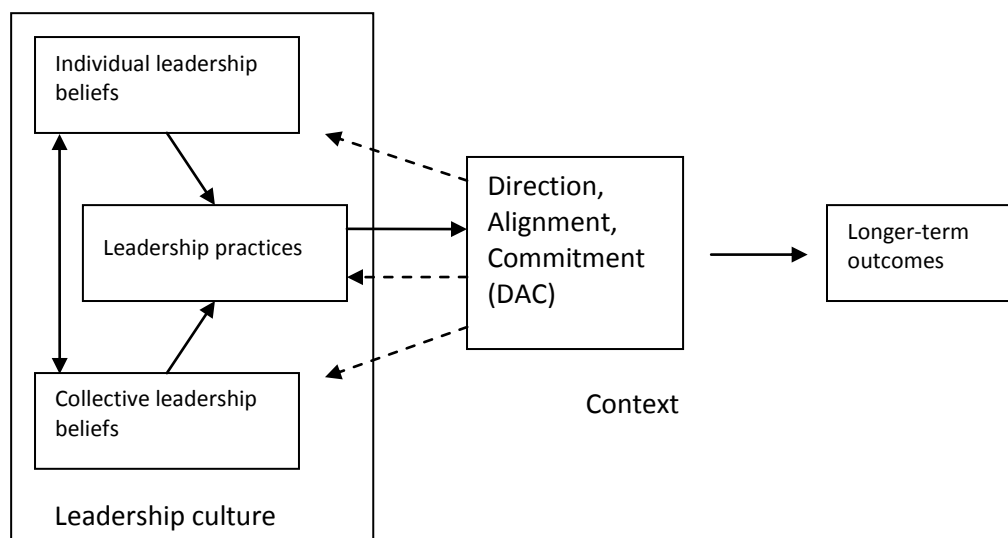
Al retning, behøves ikke at være ens og samordnet, men den **fælles kurs** (direction), handler om at kollektivet har en rimelig grad af enighed om mål, mission og vision – og enighed om værdien af at have fælles kurs (Drath & al., 2008, s. 647).

Koordinering (alignment) handler om, hvordan kollektivet organiserer og koordinerer deres viden og arbejde. Hvis der er sammenhæng mellem det arbejde individer og/eller grupper af individer udfører, er det et tegn på at kollektivet har produceret koordinering. I mindre eller uformelle kollektiver, produceres koordinering måske gennem gensidig tilpasning og bilaterale drøftelser, mens koordinering i større organisationer oftest opnås gennem fx strukturer, planlægning, kontrol og belønningssystemer (Drath & al., 2008, s. 647).

Commitment handler om gensidig forpligtigelse og engagement – og refererer til de enkelte individers villighed til at underordne sig kollektivets indsats og udbytte. I et kollektiv hvor der er produceret commitment, giver individerne kollektivet adgang til at beslutte, hvordan individerne skal bruge sin tid og energi (Drath & al., 2008, s. 647).

Fælles kurs, koordinering og commitment er relaterede resultater, men hvert resultat kan produceres enkeltvis og med forskellige grader af succes og effektivitet. Når teams eller grupper af medarbejdere fx enes om mål, men ikke kan håndtere at organisere sig eller forpligte sig i forhold til målene, så er der produceret fælles kurs – men ingen koordinering eller commitment. Og hvis en gruppe medarbejdere har et brændende ønske om arbejde sammen, men ikke kan blive enige om de fælles resultater, der skal nås og ikke er i stand til at organisere sig, så er der commitment, men ingen fælles kurs og ingen koordinering. Generelt har effekten af fælles kurs, koordinering og commitment sammenhæng med i hvilken grad alle 3 elementer er produceret og i hvor høj grad de fungerer sammen. Et opmærksomhedspunkt er, at det at producere fælles kurs, koordinering og commitment ikke er et arbejde som færdiggøres, men et arbejde, som hele tiden skal foregå som en respons i forhold til den kontekst som der arbejdes i forhold til (Drath & al., 2008, s. 647).

Det at praktisere ledelse involverer altså i Drath & al.'s perspektiv ikke nødvendigvis ledere og følgere, da det er tilstedeværelsen af fælles kurs, koordinering og commitment, som indikerer, at der er forekommet ledelse. Drath & al. illustrerer deres tanker om ledelse set i et DAC-perspektiv, på følgende måde:



Figur 3: Illustration af ledelse produceret gennem fælles kurs, koordinering og commitment (Drath & al., 2008, s. 642)

Leadership beliefs handler om antagelserne om og holdningerne til hvilken adfærd som støtter produktionen af DAC. Ifølge Drath & al. har det enkelte individ egne antagelser om og holdninger, og når flere arbejder sammen, så handler de hver især på baggrund af nogle af deres egne antagelser og forventer at andre i gruppen gør det samme. På den måde bliver nogle antagelser toneangivende og over tid vil der i kollektivet ske en udveksling af viden om hinandens antagelser og nogle antagelser vil blive delt af flere i gruppen. Nogle bliver delt af alle i gruppen og bliver til kollektive antagelser om hvordan fælles kurs, koordinering og commitment bedst produceres (Drath & al., 2008, s. 644).

Drath & al. kobler **beliefs** tæt til praksis:

"a belief is a disposition to behave; a practice is the playing out of that disposition." (Drath & al., 2008, s. 644)

Og ledelsespraksis, **Leadership practices**, er det overordnede mønster af adfærd (fx kommunikation, sprog, rutiner), som kollektivet udviser med det mål at producere fælles kurs, koordinering og commitment. Da kollektivets antagelser om hvordan DAC produceres, som ovenfor beskrevet består af individernes udveksling af antagelser, vil al ledelsespraksis på den måde reflektere nogle af de antagelser, som det enkelte individ eller kollektivet har:

"This means that the behavior and action of an individual member of a collective is always interpreted in light of its place and significance within the larger web of leadership beliefs and practices and the relations that sustain those beliefs and practices." (Drath & al., 2008, s. 645)

Forståelsen af ledelsespraksis som det overordnede adfærdsmønster, der sigter mod at producere fælles kurs, koordinering og commitment, gør det muligt, at forestille sig at der produceres ledelse uafhængigt af om rollerne som leder og/eller medarbejder er besat, fx hvis en lærergruppe/team eller en ledelsesgruppe er i stand til at etablere et ligeværdigt samarbejde.

Ledelseskulturen, **Leadership culture**, består dels af et sammenvævet net af antagelser om hvordan fælles kurs, koordinering og commitment produceres og dels af en udmøntning af den ledelsespraksis, som bistår produktionen. Det sammenvævede net af antagelser interagerer med kollektivets ledelsespraksisser, og interaktionen vil over tid producere et relativt stabilt system af antagelser og holdninger koblet til praksis. Dette system kan ses som kollektivets ledelseskultur, og bidrager til en opfattelse af, at se ledelse om resultatet af hele kollektivets indsatser (Drath & al., 2008, s. 646).

I illustrationen af DAC (fig. 3) skal konteksten, **Leadership context**, forstås som det bagvedliggende bagtæppe, som påvirker alle dele af figuren og på den måde illustrere, at konteksten både påvirker og skaber ledelse (Drath & al., 2008, s. 647). Det betyder fx at både organisationsstruktur, teknologi, værdier – men også de samfundsmæssige aspekter og nationale kulturelle mønstre, påvirker individernes og kollektivernes antagelser og den udmøntede ledelsespraksis.

Det kan være nærliggende at betragte resultatet af at der produceret fælles kurs, koordinering og commitment som målet, men de langsigtede kriterier for om der har fundet effektiv ledelse sted, er, om kollektivets langsigtede mål, **Longer-term outcomes**, er opnået. Her spiller forandringer i konteksten også en væsentlig rolle, og dermed også kollektivets evne til hele tiden at respondere på ændrede forhold i konteksten (Drath & al., 2008, s. 648).

Videre til analysen

Jeg har i dette kapitel introduceret til den ledelsesteori, som jeg vil inddrage i analysen, hvor jeg i en pragmatisk forståelse vil lade empiri og teori være ligeværdige bidrag i ærindet med at produceres viden om de spørgsmål jeg har rejst i problemformuleringen.

ANALYSE

Indledning

Analysen er bygget op i to dele. Første del vil fokusere på problemformuleringens første spørgsmål, og jeg vil med Mintzbergs ledelsesmodel, Drath et al.'s DAC-perspektiv og min empiri, analysere hvilken betydning Lov 409 har fået for den måde hvorpå skolelederne udøver ledelse. Analysens anden del, vil ud fra samme teorier og empiri, sætte fokus på problemformuleringens andet spørgsmål, om hvordan kommunernes forskellige tilgange til at ruste lederne til implementeringen af Lov 409, har haft betydning for ledernes ledelsespraksis.

Problemformuleringen har tre spørgsmål – men det tredje spørgsmål gemmer jeg til specialets sidste kapitel "Konklusion og perspektivering", hvor analysens første og anden del vil levere stof til en konklusion på problemformuleringens første to spørgsmål, konklusionen anvendes som afsæt til perspektiveringen, hvor jeg diskuterer problemformuleringens tredje spørgsmål om, hvordan jeg kan omsætte den opnåede viden og indsigt i fremadrettede ledelsesudviklingsaktiviteter.

Analysens første del

Betydningen af Lov 409 i lederrollerne på informationsplanet

På informationsplanet fokuseres på informationer som en indirekte metode til at få ting til at ske. Ifølge Mintzberg er der to ledelsesroller på informationsplanet (Mintzberg, 2010, s. 82-96):

- dels kommunikationsrollen, som handler om gennem overvågningsaktiviteter, at øge strømmen af informationer omkring lederen, hvilket giver lederen et central vidensoverblik, samt gennem formidlingsaktiviteter, at sprede informationer internt i afdelingen og gennem talspersonsaktiviteter, som er målrettet kommunikation med personer uden for afdelingen;
- dels kontrolrollen, hvor informationer anvendes til at styre adfærden i den afdeling, lederen formelt er leder for.

Den kommunikerende rolle

For alle de interviewede ledere er kommunikationsrollen væsentlig, for jobbet som leder går i høj grad ud på at behandle informationer – særligt ved at lytte, fornemme, observere og tale en masse. Ifølge Mintzberg bearbejder ledere informationer gennem fire forskellige kanaler:

*”...overvågningsaktiviteter, som sætter dem i stand til at være deres afdelings **nervecenter**, og de sender deres informationer ud via det, der kaldes **formidlingsaktiviteter** internt i afdelingen, og **talspersonsaktiviteter** uden for afdelingen.” (Mintzberg, 2010, s. 84)*

På denne måde bliver informationsplanets kommunikerende rolle dér, hvor al ledelsesmæssig aktivitet passerer igennem (Mintzberg, 2010, s. 83-84).

Alle de interviewede skoleledere giver udtryk for, at de ved, at mange lærere oplever sig pressede i den nye hverdag efter 1. august 2014 og flere af skolelederne beskriver, at de både har formelle og uformelle kanaler, hvor de indsamler informationer som anvendes til at træffe beslutninger, og at få viden om hvad der foregår og om hvordan lærerne har det. Randi fra Oldhøj Kommune siger fx:

”Jeg tror også at det her med at gå ud, nogle gange når jeg går ud fra min hule her, og så sætter jeg mig måske på biblioteket eller naller bare sådan lidt rundt, så spørger de: ”Jamen, hvad vil du” og så siger jeg: ”Jamen, jeg vil ikke noget - jeg skulle bare sprede lidt godt humør og høre hvordan I har det” - ”Nåhh, ok”, siger de så.”

Det Randi fortæller er et eksempel på, hvordan overvågningen kan foregå af mere uformelle kanaler, og Olav fra Ildsted fortæller, at han og hans ledelsesteam på mere formel vis, har arrangeret en række møder med de selvstændige teams, hvor de forsøger at overvåge hvordan lærerne har det:

”Så der er organiseret en form for føle-apparat, hvor det er, at vi ligesom på den måde kan fornemme på personalet direkte hvordan det går, og hvor vi gør opmærksomme på, at her er frit spil: ”Fordi hvis ikke vi hører noget omkring de udfordringer der kan være, så kan vi ikke hjælpe. Så hvis det er sådan, at der udfordringer, og I nu regner med at det går nok over - og ikke nævner dem for os, jamen så kan det være fordi det går over, men det kan også være at det i virkeligheden hober sig sammen. Så lad os høre hvad I har på hjerte” – Og så prøver vi at fornemme det den vej.”

Hvis man betragter de overvågningsaktiviteter som Randi og Olav beskriver i et DAC-perspektiv, så bidrager Randis og Olavs ageren også med vigtig information i forhold til hvordan de bedst kan støtte, at der produceres commitment og fælles kurs. I begge citater er lederen på udkig efter hvordan det står til hos medarbejderne og om der er behov for at justere fx de langsigtede målsætninger eller arbejdspresset, og sådanne justeringer kan påvirke den praksis der skal til for at producere fælles kurs og commitment.

Svend fra Halby Kommune forklarer, at den nye arbejdstidslov har haft betydning for måden han udøver ledelse på, da man på den institution, hvor han er skoleleder, har besluttet at arbejde struktureret med en metode de kalder læringsledelse, for at sikre at ledelsen får

styrket dialogen med lærerne om de ting, som lærerne foretager sig. Metoden går ud på at skolelederen overvåger mere undervisning, og ud fra en særlig struktur har leder og lærer efterfølgende en dialog om hvad der er observeret. Ifølge Svend giver det rigtig god mening, for metoden giver et rigtig godt indblik i hvad der foregår:

"Men ideen er jo netop, at det er derude (...) hvor det sker, at vi skal være, det er dér vi kan fornemme om: "hey, der er noget der er smadder godt her - hvordan får vi det flyttet over til de andre", "hvordan får vi hjulpet en, som hænger på et område"... altså alt andet har jo førhen været fornemmelser."

Set med mine øjne giver Svend på den måde også et eksempel på hvordan han praktiserer ledelse, som både kan karakteriseres som overvågningsaktiviteter i Mintzbergs terminologi og som aktiviteter, der i Drath & al.'s perspektiv er rettet mod at bidrage til at producere både fælles kurs, koordinering og commitment, bl.a. ved opmærksomhed på hvordan kollektivets viden og ideer organiseres.

Ifølge Mintzberg bidrager overvågningsaktiviteterne til at gøre lederen til generalisten - den som har overblikket, hvor alle som refererer til lederen kan betragtes som specialister. Lederen bliver på den måde afdelingens nervecenter, og potentielt den mest velinformerede (Mintzberg, 2010, s. 85). På spørgsmålet om hvad god ledelse er, svarer Randi fra Oldhøj Kommune bl.a. følgende, hvor hun netop betragter lærerne som specialister:

"Men ledelse er også ... det handler meget om strategi, at vi er gode til at udarbejde strategier for hvordan det skal gå, for at skabe noget tryghed. Og at vi medinddrager personalet, for de skal i den grad være med til at bære strategien, og nogle gange er de altså rent faktisk de klogeste på hvordan det er at stå derude med 2. a: "... og hvorfor virker det ikke - det er fordi, at det er det her, der skal til."

Randi er her inde på flere af de centrale elementer i det at se ledelse i et DAC-perspektiv. Hun i talesætter behovet for at medinddrage medarbejderne i udarbejdelse af strategierne, med det formål at skabe en fælles kurs og bidrage til tryghed. Desuden anerkender hun at medarbejderne "rent faktisk er de klogeste" – og på den måde taler Randi også om koordinering, som i DAC-perspektivet bl.a. handler om at organisere kollektivets viden og arbejde.

Som nervecenter, som Mintzberg kalder det, for store mængder af information, er det lederens opgave at formidle den erhvervede viden ud i organisationen. Lederen skal sikre at informationerne bliver delt og Mintzberg sammenligner lederens håndtering af informationer med biernes arbejde med at sikre krydsbestøvning af træer og blomster (Mintzberg, 2010, s. 86). Set i det perspektiv at ledelse handler om at produceres fælles kurs, koordinering og commitment, så kan antagelserne om at informationerne skal deles,

betraktes som det, der i illustrationen af DAC (fig. 3) hedder leadership beliefs, mens måden hvorpå informationerne rent faktisk deles er den ledelsespraksis, som bidrager til produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment. De fleste af de interviewede skoleledere beskriver, hvordan de har etableret formelle teamstrukturer og mødefora, hvor de forsøger at sikre, at informationerne kan flyde. Peter fra Ildsted Kommune forklarer bl.a. at han opfatter det som sin vigtigste rolle i forhold til teamkoordinatorerne, at holde dem godt informeret, og Olav fra Ildsted Kommune forklarer, at det, han beskriver som ledelsens "forspring" i forhold til informationer omkring udmøntningen af arbejdstidsloven, også kan give reaktioner hos lærerne:

" (...) jeg kunne godt forestille mig, at når vi har det forspring, som jeg mener at vi har fået som ledelse, så kan vi godt blive opfattet lidt hovski-snovski på personalesiden. Og det passer jeg selvfølgelig lidt på med, men jeg er jo nødt til at blive ved med at dreje den der knap, indtil at den forståelse, som er nødvendig for ligesom at kunne synes, at det her, det er faktisk en meget god tanke."

Og på den måde, får Olav i min optik understreget vigtigheden af, at man som formel leder af et kollektiv, både har øje for opgaven i forhold til at påvirke medarbejdernes individuelle antagelser, og samtidig anerkende, at det at udvikle nye toneangivende antagelser er, som Drath & al. skriver, en proces som foregår over tid (Drath & al., 2008, s. 644).

I interviewene fortæller skolelederne at de oplever, at deres opgave i høj grad er at formidle viden om rammerne for den måde, hvorpå arbejdstidsloven er udmøntet hos dem, men også hvilke muligheder, der så er inden for rammerne. Randi fra Oldhøj Kommune siger i den forbindelse:

"Og selvfølgelig er der en stor modstand på denne her arbejdstid, men når det er sagt så synes jeg det er gået langt bedre end det kunne have været værre. Og det tænker jeg også at det hænger sammen med den slags ledelse man så skal bedrive i forhold til det, hvor jeg fx har forsøgt at være så tydelig som overhovedet muligt omkring, at det jo er vilkårene og det kan vi ikke lave om på."

Og Peter fra Ildsted Kommune siger:

"Meget af ledelse lige nu, det er jo at facilitere, faktisk. Men meget ledelse nu, det er også at holde fokus på "hvad er opgaven". Fordi tankerne flyver så nemt ud. Det vil de altid nemt gøre, men de gør det særligt her nu, fordi der er så mange ting, der fylder hos lærerne, fordi de får informationer fra mange steder nu."

Begge citater ovenfor viser, at de to skoleledere har en opfattelse af, at de har en klar formidlingsopgave, hvilket ifølge Mintzberg også er en del af kommunikationsopgaven, som

handler om at formidle tydelighed om de rammevilkår, som er blevet til via udmøntning af arbejdstidsloven i de respektive kommuner.

Kontrolrollen

Kontrolrollen er også en af informationsplanets roller, den handler om muligheden for at træffe beslutninger, som ifølge Mintzberg indeholder forskellige aspekter af kontrol (Mintzberg, 2010, s. 88-96):

- Adgangen til at udforme strategier, strukturer og kontrolsystemer,
- Muligheden for at uddelegere opgaver,
- Udpegning og bemyndigelse af andre,
- Fordeling af ressourcer,
- Bedømmelse af om medarbejderne og organisationen når de opsatte mål

Mintzberg fremhæver, at det som leder ikke handler om at undgå den kontrollerende rolle, men undgå at blive indfanget i den (Mintzberg, 2010, s. 90). Set med mine øjne betyder det, at man som leder skal anerkende og påtage sig det ledelsesmæssige ansvar, men at man ikke udelukkende skal eller kan sikre sit ledelsesmæssige ansvar ved at lede gennem kontrol af medarbejderne og deres resultater, det handler også om noget andet – hvilket Svend fra Halby Kommune, udtrykker prompte meget enkelt, da jeg spørger ham om, hvordan han vil definere ledelse:

”Tillid”

Et kort og effektivt udsagn, som måske kommer så prompte, som en reaktion på, at det tidsregistreringssystem, som er implementeret i Halby Kommune, i Svends optik ikke bidrager til at skabe tillid. Men mere om det om lidt.

Som tidligere nævnt forklarer flere af skolelederne, hvordan de har etableret formelle teamstrukturer og mødefora, og implementeringen af arbejdstidsloven har også betydet, at nogle ledere i højere grad har taget kontrol over, hvem der skal sidde i hvilke fora. Peter fra Ildsted Kommune giver dette eksempel i forbindelse med etableringen af et pædagogisk udvalg, hvor han har besluttet, at teamkoordinatorerne fremadrettet skal deltage, mens tillidsrepræsentanterne ikke længere skal være med i udvalget:

”... skolelederen der var der før mig, han havde taget TR med, der var jeg vicer på skolen, og det havde han jo gjort fordi TR jo ligesom var garant for, at så kom vi ikke til at aftale og lave nogle ting vi ikke måtte og kunne. Og i det her samarbejde vi har nu, har jeg jo pillet TR ud, og det har TR jo lidt svært ved at forstå: ”Hvordan kan det være?”; ”Jamen det er jo fordi, at udviklingen foregår sammen med dem som skal være med i det”; ”Men det kan jeg jo også”;

"Jamen du er jo TR, så du har en TR-rolle, men den er ikke herinde. Så det er med dem her - det er herinde udvikling af skolen foregår, det er med dem. TR er med i MED-udvalg osv. - men det er jo nogle andre ting". "

Og Astrid fra Oldhøj Kommune beskriver, hvordan det er svært at få lærere og pædagoger til at arbejde sammen, selv om hun har besluttet, at det skal de:

"Men min store udfordring nu er, at få de hersens forskellige mennesker til at arbejde sammen, så vi skal have dem til at gå til samme teammøder, og vi er gået i gang med at øve os, men det er sago-jedme ikke særligt nemt for lærerne at synes, at pædagogerne skal komme ind på et lærerteammøde - hvad skal de nu dét for."

Det skolelederne fortæller i de to citater ovenfor, er gode eksempler på hvordan den hidtidige ledelseskultur, altså det sammenvævede net af antagelser og værdier om hvordan der produceres fælles kurs, koordinering og commitment, kan blive udfordret når den formelle leder træffer beslutninger om forandringer. Ifølge Mintzberg, er det at udøve kontrol gennem beslutningstagning en af ledelsesrollerne på informationsplanet (Mintzberg, 2010, s. 91), og ovenstående citater viser, at skolelederne i den sammenhæng, har anvendt deres mulighed for at træffe beslutninger, som fx Astrid, der beslutter hvilke team der skal samarbejde og Peter, som både træffer beslutning om at fordele ressourcer og foretager udpegninger i forhold for, hvor der tidligere har været nogle kollektive antagelser om, at tillidsrepræsentanterne også havde plads dér.

Drath & al.'s perspektiv er som tidligere nævnt, at de sammenhænge hvor der er brug for ledelse forandres og bliver mere og mere ligeværdige og samarbejdsorienterede, og set i deres perspektiv er det væsentligt, at hvis der i forbindelse med forandringer ønskes ændringer i den ledelse som kollektivet producerer, så er det ikke tilstrækkeligt, at forandringerne sker hos personer i autoritets positioner, der må nødvendigvis ske ændringer i antagelser og adfærd hos alle, som bidrager til at opretholde kulturen (Drath & al., 2008, s. 646). Og i forlængelse heraf er det sandsynligt, at Peters tillidsrepræsentanter og Astrids lærere og pædagoger ikke umiddelbart synes, at skoleledernes beslutninger bidrager til produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment.

Hovedparten af skolelederne fortæller, at den nye arbejdstidslov har givet bedre mulighed for både at uddelegere opgaver og fordele ressourcer. Som Astrid fra Oldhøj Kommune siger i forbindelse med at hun oplever, at hun har fået meget mere ledelsesret:

"Altså nu det der med skemalægning, nu kan du lægge et pædagogisk skema, der svarer til den pædagogik du vil have og så kan du give lærerne de mellemtimer der så bliver udløst af det. For der kan de bare forberede sig. (...) Altså så jeg har mulighed for at råde over deres arbejdskraft på en hel anden fleksibel måde i forhold til børnene. Og det synes jeg da giver

noget frirum - er du rigtig klog! Altså før i tiden så hvis der var en lærer, der havde fri og skulle tage bussen hjem med nogle børn fx fra teatret, så skulle de have ekstra tid for det - overtid - og der var meget i vejen, og det skulle varsles og sådan noget.”

Og Peter fra Ildsted Kommune beskriver forhold omkring ledelsesretten, på følgende måde:

”Ja, altså nu har lærerne jo i højere grad fornemmelsen af at man er blevet lederen. Fordi nu kan jeg jo beslutte hvor ferien skal ligge, hvor aftenmøder skal ligge - og jeg kan beslutte, hvordan de skal bruge alle deres timer. Førhen havde de jo en 375 timers pulje alle sammen, som jeg ikke kunne blande mig i, jeg måtte ikke blande mig i det, nu kan jeg blande mig i alt.”

I min optik fortæller citaterne ovenfor, at de to skoleledere oplever – og er godt tilfredse med – at de med den nye arbejdstidslov har fået et større ledelsesmæssigt råderum, hvor de bl.a. som Astrid fortæller, kan planlægge fornuftigt og til gavn for driften, da skolelederne nu har større mulighed for at flytte rundt på lærernes opgaver og arbejdstid.

I forhold til ledernes kontrollerende rolle på informationsplanet er det iøjnefaldende, hvor stor forskel der er på de systemer, som kommunerne har etableret med henblik på at styre og kontrollere lærernes tid og tilstedeværelse. I alle tre kommuner, hvor interviewene har fundet sted, er der udmøntet en central ramme, hvor lærernes tid skal forvaltes inden for. I grove træk handler rammen om at lærernes ugentlige arbejdstid og tilstedeværelse skal ligge på mellem 37 - 38,5 time om ugen i 42 uger, suppleret af en timepulje/flekspulje, som kan anvendes i forbindelse spidsbelastninger m.v.

De 6 interviews tegner et billede af, at yderpunkterne er fra en skole i Halby Kommune, som registrerer al lærernes tid, også hvis læreren ønsker at flytte et kvarter fra en dag til en anden - til en skole i Ildsted Kommune, hvor der ikke er etableret kontrolsystemer, og hvor lærerne forventes at holde styr på det selv. Som Peter, lederen af den pågældende skole i Ildsted Kommune, siger:

”Vi registrerer ikke. Det er lærerne, der holder styr på det og udmeldingen har jo været, hvis der er én, der ligesom ikke kan finde ud af det her, så er det en ledelsesopgave at få den person til at forstå det. Hvis det er mange der ikke kan finde ud af det her, jamen så er det nok det forkerte system vi har. Altså sådan har jeg meldt det ud.”

Peter fra Ildsted Kommune udviser tillid til at lærerne selv kan forvalte deres tidsstyring inden for den ramme, der er meldt ud – og der foretages derfor ingen registreringer. Selv om Svend fra Halby Kommune, giver udtryk for at ledelse netop handler om tillid, så udmøntes kontrollen af lærernes arbejdstid og tilstedeværelse i Halby Kommune, på en lidt anden måde. Skolechefen og kredsen af institutionsledere (niveauet over skolelederne) i Halby Kommune har, efter drøftelser med Danmarks Lærerforenings lokalafdeling, besluttet, at

følge lærernes arbejdstid og tilstedeværelse gennem registreringer af den daglige arbejdstid. Og selv om Svend fra Halby Kommune ikke er begejstret for systemet, fortæller han at arbejdet med registreringerne blevet den vigtigste ledelsesopgave for ham i relation til den nye arbejdstidslov:

"Rent praktisk er det, der er blevet det vigtigste, det rent bureaukratiske. Og jeg håber, at det er noget, der bliver fundet en løsning på i løbet af meget meget kort tid. Fordi grunden til at vi er så præcise i at notere alt ned, og at man jo simpelthen flytter et kvarter fra den ene dag til den anden, det er jo, at den konflikt - der har været på at der er kommet en ny lov - gør, at så kræver man det begge veje. Og der kan jeg godt mærke at lærersiden, de bliver slidte af det også, og vi bruger meget tid på det. Vi bruger rigtig rigtig meget tid på det."

Og han fortsætter:

"Vi registrerer hvornår de kommer og hvornår de går, og hvor meget de skal arbejde i næste uge. Og det er de selvfølgelig også nødt til at vide, men fleksibiliteten i det er væk. Fuldstændig væk. Og koster tid."

Citaterne fra interviewet med Svend og det forhold at Halby Kommunes har etableret et registreringssystem til at styre tid og tilstedeværelse på, er gode eksempler på, at der godt kan være enighed om målet med at registrere lærernes tid og tilstedeværelse meget detaljeret, og de systemer der udvikles hertil er der måske også enighed om – men i praksis fungerer systemet ikke, lærerne bliver slidte, skolelederen oplever at al hans tid bruges på det og al fleksibilitet i forhold til planlægning mv. er væk. Så i udgangspunktet er der både fælles kurs og koordinering – men der blev ikke etableret commitment, og derfor er der set i et DAC-perspektiv ikke produceret ledelse omkring tidsregistreringssystemet på skolen i Halby Kommune.

Karen, fra den anden skole i Halby Kommune oplever heller ikke at udmøntningen af arbejdstidsloven har bidraget til at skabe commitment hos hende og medarbejderne. Hun giver udtryk for at hun åbenbart har haft meget medvind tidligere, nu oplever hun i hvert fald, at hun skal arbejde hårdere for at få følgeskab - den situation er uvant for hende og hun oplever, at hendes lederskab er blevet stækket som følge af udmøntningen af registrering af tilstedeværelsestiden og hun siger:

"Jamen ved du hvad, den der lov, jeg havde ikke brug for den! Overhovedet ikke. Og de kunne bare have taget nogle af de skoleledere, som ikke har udøvet ledelse og så have sat dem til at komme i gang. Fordi det handler sgu' da bare om lederskab - jeg kan jo godt blive hidsig over det. For jeg tænker at, det gjorde vi jo i forvejen, lad være med at bland jer! Jeg kunne jo faktisk få dem til lidt mere før, hvor jeg nu er på lidt hårdere arbejde for at få mine medarbejdere til at præstere."

Karens kommentar og Svends fortælling om registreringsbureaukratiet leder naturligt videre til Mintzbergs pointe om, at det er vigtigt, at kontrol på informationsplanet ikke dekobles menneske- og handlingsplanet, da kontrollen da kan have karakter af at træde i stedet for rollerne på menneske- og handlingsplanerne (Mintzberg, 2010, s. 96). Det betyder i min optik, at det er vigtigt at bevare en opmærksomhed på, at kontrolforanstaltningerne ikke træder i stedet for sund fornuft og tillid, og at det kan have en uhensigtsmæssig følge hvis ikke lederen afbalancerer kontrolforanstaltningerne med de ledelsesroller, som udfoldes på det menneskelige plan. Den pointe bekræfter Svend ved at konstatere:

".... det ved vi også fra eleverne, at jo mere vi mistror dem, jo værre bliver det."

Opsamling på informationsplanet

Dette afsnit har handlet om hvilken betydning Lov 409 har på de lederroller som udspiller sig på informationsplanet, hvor rollerne dels handler om strømmen af informationer om lederen, dels den kontrol, hvor informationer anvendes til at træffe beslutninger og styre adfærd.

Interviewene med skolelederne fortæller, at skolerne befinder sig en periode, hvor der er et meget stort behov for og pres på mængden af informationer, som skal håndteres og beslutninger som skal træffes. De fleste af lederne giver udtryk for at Lov 409 har givet dem lettere adgang til at træffe beslutninger i ledelsesrollen, kun Karen fra Halby Kommune giver udtryk for, at hun oplever at Lov 409 har stækket hendes lederskab.

For så vidt angår den kommunikerende rolle, er det min vurdering, at lederne er meget opmærksomme på, at hvordan de forvalter den rolle, har stor betydning for medarbejdernes mulighed for at agere i den hverdag, som i øjeblikket er udfordret af implementering af både skolereform og nye rammer for arbejdets tilrettelæggelse. Med de eksempler som skolelederne giver, handler den kommunikerende ledelsesrolle lige nu særligt om at overvåge, hvordan lærerne fungerer i de nye rammer samt formidle tryghed og formidle muligheder inden for rammerne. I Mintzbergs perspektiv kan man sige, at informationsplanets kommunikerende rolle i den henseende går i hånd med rollerne fra menneskeplanet. Og set i Drath & al.'s perspektiv kan man betragte ledernes ageren som opmærksomhed på hvad der kendetegner ledelseskulturen.

I forhold til kontrolrollen, så viser det foregående, at den måde hvorpå styringen af tid og tilstedeværelse bliver udmøntet, er udtryk for det som i Drath & al.'s perspektiv kaldes ledelsespraksis. Hvor den praksis Peter i Ildsted Kommune udmønter – nemlig ingen registrering – kan ses som et udtryk for Peters individuelle antagelser om, hvordan

kollektivet godt selv kan håndtere rammerne. Tilsvarende kan den praksis som Svend i Halby Kommune udmønter, af kollektivet opfattes som Svends individuelle antagelser om, hvorfor der i produktionen af DAC er brug for den detaljerede tidsstyring. Selv om Svend ikke har været med i beslutningen om den detaljerede tidsstyring, så må han qua sin formelle lederrolle, loyalt må efterleve beslutningen – også selv om den måske ikke harmonerer med hans egne individuelle antagelser om, hvordan der mest hensigtsmæssigt produceres DAC. Årsagen til at både leder og medarbejdere på Svends skole er ved at løbe sur i tidsbureaukratiet, er måske at den ledelseskultur, som prægede skolen før 1. august 2014, i højere grad var baseret på tillid til at lærerne selv kunne forvalte og udfylde rammerne.

Selv om der er meget stor forskel på kommunernes tilgang til behovet for at etablere systemer, som kontinuerligt kan styre lærernes tidsanvendelse og tilstedeværelse, er det ikke min vurdering, at der er stor forskel på skoleledernes ønsker og behov for styring. De giver alle udtryk for, at de rent faktisk har tillid, til at lærerne godt kan forvalte det. Og i Halby Kommune er den relative detailstyring, måske netop et udtryk for at Halby Kommune som organisation, i ønsket om styring og overblik, har fået dekoblet rollerne på menneske- og handlingsplanet.

Betydningen af Lov 409 i lederrollerne på det menneskelige plan

På det menneskelige plan er lederens handlinger, ifølge Mintzberg, et redskab, som hjælper andre med at få ting til at ske: det er de andre, som handler. På det menneskelige plan fordrer ledelse en anden holdning end ledelse på informationsplanet, her er der mere fokus på påvirkning, opmuntring og engagement. Ifølge Mintzberg tilbringer ledere lige så meget tid sammen med eksterne personer, som med de medarbejdere lederen formelt er leder for. Derfor er der to væsentlige roller på det menneskelige plan: Ledelse af personer internt i afdelingen og forbindelse til personer uden for den (Mintzberg, 2010, s. 98-100). Jeg vil i dette afsnit fokusere på rollen i forhold til ledelse af personer internt i afdelingen.

Ledelse af personer internt i afdelingen

Mintzberg pointerer at *lederskab* er en nødvendig komponent i den ledelse, som udøves i forhold til enkeltpersoner, teams og hele afdelinger. I forhold til enkelte personer, teams og hele afdelinger handler lederskabet særligt om (Mintzberg, 2010, s. 102-108):

- Enkeltpersoner:
 - At få den energi frem, som rent naturligt findes i medarbejderen – dette gøres fx gennem motivation, overtalelse, støtte, bemyndigelse, involvering.
 - Støtte medarbejderen i at udvikle sig selv – dette gøres fx gennem uddannelse, coaching, mentorrolle, rådgivning.

- Teams:
 - At knytte medarbejdere sammen i forskellige grupper, fx gennem teambuilding, konfliktløsning, relationsarbejde i teamet.
- Hele afdelinger:
 - At etablere og styrke af kulturen, fx gennem strategier for den sociale struktur, ved at agere som energicentret for kulturen, ved at være lydhør overfor såvel organisationens interesser som medarbejdernes behov.

Gennem interviewene fremstår alle 6 skoleledere, som ledere der har stor opmærksomhed på det relationelle aspekt, det at tilføre energi og udvikle de enkelte medarbejdere, men i interviewene er der også flere, som giver udtryk for, at det at motivere og opfordre til udvikling pt. er vanskeligt at håndtere i en organisation, der er udsat for stort pres og markante forandringer. I den forbindelse siger Randi fra Oldhøj Kommune:

"... jeg synes generelt, at det kan være svært at motivere, altså det her med at komme ud over rampen og hvad motiverer egentligt... uhh.. det synes jeg kan være lidt svært."

Randi er altså i tvivl om hvad der egentlig kan motivere medarbejderne, og Olav fra Ildsted Kommune forklarer, at udfordringen med at frisætte energi og motivation, allerede starter ved ledelsen af ham selv:

"Det sværeste er i virkeligheden måske at kæmpe med sine egne personlige holdninger i forhold til, at jeg kan jo også godt se nogle begrænsninger i det her. Og så er det altså svært at være øredøvende positiv."

I forbindelse med interviewet med Peter fra Ildsted Kommune, talte vi om Peters bekymring for de ildsjæle blandt lærerne, der førhen havde arbejdet væsentlig mere end de 37 timer om ugen, og i den forbindelse spurgte jeg Peter om, hvordan han kunne holde ild i dem, hvortil han svarede:

"Det prøver vi jo at gøre ved at i talesætte, hvad er egentlig er deres opgaver, hvad er det de skal gøre. (...) Men også ved at prøve at skabe os et billede af, hvordan det ser ud derude, fordi vi er i en ny verden og det gør det også lidt sværere at kigge ind. Vi kan ikke kigge ind på hvad der sker ude hos lærerne, med de briller vi har haft før, så vi skal prøve at gøre noget andet."

Selvom Mintzberg udtrykker, at ledelsesopgaven i denne rolle er at fremkalde den energi, der rent naturligt findes i folk (Mintzberg, 2010, s. 102), så giver flere af lederne med ovenstående eksempler udtryk for, at de på flere områder er udfordret i rollen og at der er ledelse, som i den nuværende situation er svært. Set i et DAC-perspektiv kan udfordringerne forklares ved, at den nye arbejdstidslov udfordrer medarbejdernes og Olavs antagelser om

hvilke rammer lærerarbejde udføres inden for. Men der er i min optik flere ting på spil her. Peter er i ovenstående citat inde på det væsentlige i at forsøge at skabe et helt billede af den "nye" verden, hvor det er vanskeligt at kigge ind, da de "briller", som han hidtil har kigget med, ikke længere virker. Den metafor som Peter skaber i citatet, understøttes af Drath & al. som pointerer vigtigheden af, at have øje for helheder og øje for at enkelte antagelser ikke må ses som isolerede tanker, da de støttes og retfærdiggøres af en række andre antagelser eller overbevisninger hos det enkelte individ. Ifølge Drath & al. betyder det samtidig, at der skal tungtvejende grunde til før at vi ændrer på en antagelse om noget, for det er ikke kun én antagelse eller overbevisning, der skal ændres, men hele vores sammenvævede net af antagelser og overbevisninger som støtter og retfærdiggør hinanden (Drath & al., 2008, s. 644).

I forhold til ledelse af teams, kommer lederskabet til udtryk ved, at lederen både er den, som er med til at etablere de grupper af medarbejdere, der skal samarbejde, men også er den, som bidrager til at løse eventuelle konflikter både i og mellem teams (Mintzberg, 2010, s. 104). De nye muligheder for at tilrettelægge lærernes arbejdstid i nye rammer, gør det også muligt at honorere skolereformens tanker om et øget teamsamarbejde mellem lærerne og i interviewene taler skolelederne også flere gange om vigtigheden af teamsamarbejde, teamkoordinatorer og etablering af teams. Arbejdstidsloven har ikke en direkte påvirkning på etableringen af teams, men er den ramme som muliggør at lærerne indgår i teamsamarbejder og forskellige arbejdsgrupper. Svend fra Halby Kommune, forklarer hvordan han synes, at det er en udfordring:

"Jamen det sværeste er rent faktisk at få skabt ro til at de kan bruge tiden effektivt. De = lærerne. Fordi når de skal være her alle sammen, nogenlunde inden for samme tid, jamen så bliver der jo run på mens de er her. Og de ting som folkeskolereformen har sat i værk, koster også tid og det koster meget mødetid. Og det gør, at de har svært ved at få den forberedelsestid som de gerne vil have, og som de traditionelt har haft, og som vi er nødt til at lære alle sammen, at den skal være anderledes. Det er nok det sværeste."

Det som jeg hører Svend sige er, at koordineringen af viden er tænkt ind i en mødestruktur - men svær at få til at fungere effektivt, men at det er svært at etablere fælles kurs og commitment, da lærerne oplever, at deres hidtidige antagelser om hvad der er et rimeligt behov forberedelsestid ikke bliver mødt.

Og Randi fra Oldhøj Kommune har følgende betragtninger om teamsamarbejdet:

"Og så tror jeg generelt, at det her omkring teamsamarbejde, det er langt mere vigtigt nu at få talt om, for det her lægger jo op til, at der ikke længere er én mand der kører med klatten, men at vi gør det sammen. Og det er jo lige præcis også det, som er en kulturændring, som

det tager lang tid at vende. Fra hvor vi har gået ind og lukket døren og undervist - til at nu skal vi være sammen og vidensdele en masse ting. Og der er jo altså nogle, de bliver jo bange for at nogen opdager hvad de kan, og det er jo hele den sårbarhed ...og det er jo nok i virkeligheden der, at vi skal tage hul og arbejde ud fra. Det er jo i virkeligheden denne her med at alle gør jo noget for sig og ikke mod nogle andre, og det er jo i virkeligheden den tilgang som vi prøver at bringe lidt i spil.”

I ovenstående citat taler Randi både om teamsamarbejde og den kulturændring, som hun mener, er nødvendig, og ifølge Mintzberg spiller ledere netop en central rolle i arbejdet med at etablere og kontinuerligt styrke kulturen, og en væsentlig del af lederrollen er i den forbindelse er:

”..at få folks optimale indsats frem ved at justere deres interesser med organisationens behov. I modsætning til beslutningstagnning som en form for kontrol er kulturen beslutningsdannende som en form for ledelse” (Mintzberg, 2010, s. 105)

Hvor Mintzbergs betragtning om lederens rolle er at etablere og styrke kulturen, så har Drath & al. en lidt anden tilgang, hvor der måske ikke stor uenighed om kulturens betydning, men Drath & al. har i min optik en mere kollektiv funderet tilgang til det de kalder ledelseskultur. Deres betragtning er, at kollektivets sammenvævede net af antagelser om hvordan der produceres fælles kurs, koordinering og commitment og de praksisser som er koblet til disse antagelser, over tid producerer et relativt stabilt system, som kan siges at være udtryk for ledelseskulturen (Drath & al., 2008, s. 646).

Som tidligere fortalt havde Peter fra Ildsted Kommune udfordret de hidtidige fælles antagelser og den hidtidige ledelsespraksis omkring tillidsrepræsentanternes deltagelse i skolens pædagogiske udvalg. Peter forklarer i interviewet hvordan han gennem en ændret organisering og tydeligere inddragelse af teamkoordinatorerne i skolens udvikling, arbejder med at give lærerne mere indflydelse på beslutningerne og på den måde har forsøgt at imødegå sidste skoleårs snak om, at lærerne ville miste indflydelse efter 1. august 2014:

”Det er ikke sådan vi hører det mere, nu handler det om nogle andre ting, men det handlede det meget om sidste skoleår, lærerne har mistet indflydelse. Hvor jeg hele tiden vil vove at påstå, nej - det har de ikke, lærerne her har mere indflydelse end de nogensinde har haft før, men Danmarks Lærerforening har mistet indflydelse, det er rigtigt. Det er lagt op i aftalesystemet...”

I min forståelse kan Peters handlen forklares ud fra Mintzbergs tanker om, hvordan lederen varetager forskellige roller på forskellige planer. I relation til informationsplanet har Peter truffet en beslutning på et rimeligt informationsgrundlag og han kommunikerer beslutningen til tillidsrepræsentanterne. Og i relation til det menneskelige plan forsøger Peter, at

motivere og frisætte energi gennem øget indflydelse – og den ændrede organisering kan også tilskrives som værende forsøg på at styrke kulturen i organisationen.

Set i Drath & al.'s perspektiv udfordrede Peter kollektivets hidtidige ledelseskultur, hvor det var vigtigt for såvel den fælles kurs som koordineringen, at tillidsrepræsentanterne var en del af det pædagogiske udvalg, og som jeg skrev tidligere, er det tvivlsomt om tillidsrepræsentanterne mener, at Peters beslutning om at udelukke dem, kan bidrage til produktionen af DAC. Men det kan ikke udelukkes at Peter, teamkoordinatorerne og de øvrige lærere sammen kan etablere nye kollektive antagelser om, at teamkoordinatorernes tilstedeværelse og indflydelse i det pædagogiske udvalg er en ledelsespraksis, som giver mening i produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment. Men det er, som Peter antyder i citatet ovenfor, tvivlsomt om tillidsrepræsentanterne og Danmarks Lærerforening umiddelbart er enige i den betragtning.

Opsamling på det menneskelige plan

Jeg indledte dette afsnit med at skrive at alle 6 skoleledere fremstår som ledere, der har stor opmærksomhed på det relationelle arbejde i ledelse, det mener jeg fortsat. Men arbejdet med dette afsnit har givet anledning til den refleksion, at ledere kan komme på hårdt arbejde, hvis der ikke er samklang mellem de strukturer og kontrolsystemer som udfoldes på informationsplanet og den måde hvorpå lederne udøver, eller gerne vil udøve, deres roller på det menneskelige plan. Det er min vurdering, at både Svend og Karen i Halby Kommune oplever at de kontrolsystemer, som er etableret for at styre lærernes tidsanvendelse og tilstedeværelse, kommer til at fjerne fokus fra menneskeplanets lederrolle, hvor det handler om at motivere og frisætte medarbejdernes energi.

Og samme betragtning kan illustreres ud fra DAC-perspektivet, hvor det er ledelseskonteksten, som i illustrationen af DAC (fig. 3) er bagtæppet af bl.a. teknologi og værdier, der også påvirker produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment. Hvor skolechefens og institutionsledernes beslutning om at indføre den teknologi og de værdier, som registreringssystemet repræsenterer, kommer til at vanskeliggøre produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment.

Arbejdet med lederrollerne på det menneskelige plan, hvor det at frisætte energi, arbejde med relationsarbejde i teams og styrke kulturen er i fokus, giver anledning til den refleksion, at Drath & al.'s tanker om fælles kurs, koordinering og commitment, ikke beskæftiger sig med de organisatoriske og ledelsesmæssige situationer hvor det, måske på grund af forskellige interesser, politiske forhold eller bare fordi nogen synes at noget er en dårlig idé, er vanskeligt at etablere kollektive antagelser.

Betydningen af Lov 409 i lederrollerne på handlingsplanet

Det tredje plan, handlingsplanet, er i Mintzbergs optik, her hvor lederne på en aktiv og konkret måde er involveret i afdelingens handlinger. Her handler det ikke om at lave strategier, strukturer eller systemer – de ting hører i Mintzbergs ledelsesmodel til på informationsplanet, men det handler i stedet om, at være personligt og praktisk involveret i de aktiviteter som vedrører afdelingens output (Mintzberg, 2010, s. 122). Nogle handlinger er interne og retter sig mod aktiviteter i afdelingen, mens andre er rettet ud af afdelingen, hvor ledelsesrollen er at opbygge koalitioner og gennemføre forhandlinger med eksterne interessenter (Mintzberg, 2010, s. 120-129). Jeg vil i dette afsnit fokusere på handlingsplanets interne ledelsesrolle.

Involvering i aktiviteter internt i afdelingen

I forhold til aktiviteter internt i afdelingen har lederen, ifølge Mintzberg, behov for at bevare jordforbindelsen til opgaverne og følge med i hvad der foregår – og en fornuftig måde at gøre det på, er ved at involvere sig i konkrete opgaver og projekter. Skemalægning og udmøntning af den enkelte lærers tilstedeværelsestid er en opgave, som Karen fra Halby Kommune giver som et eksempel. Hun finder måske ikke ligefrem opgaven energigivende, men finder det væsentligt, at hun har været med til at udføre den i dette skoleår, om end at den er tidskrævende:

"Altså så i starten tænkte jeg "hold da op ... gå nu ud...", den lov har taget noget tid, fx brugte sekretæren og jeg 3-4 dage for at få medarbejderne oprettet i systemet og få den fjollede tilstedeværelse til at ramme nul, det tog godt nok noget tid."

Den viden og indsigt – de informationer – som lederen får ved at involvere sig aktivt i handlingerne, bidrager også til strategiudviklingen og kulturudviklingen (Mintzberg, 2010, s. 124), hvilket også Astrid fra Oldhøj Kommunes involvering i skemalægningen er et eksempel på, for som hun siger:

"Altså nu det der med skemalægning, nu kan du lægge et pædagogisk skema, der svarer til den pædagogik du vil have."

Men ovenstående citat fortæller Astrid, at de ændrede muligheder for tilrettelæggelse af lærernes arbejdstid, gør det muligt at hun, gennem skemalægningen, kan bidrage til udviklingen af en kultur som et mere klart pædagogisk fokus.

I relation til implementeringen af arbejdstidsloven, så viser interviewene at skoleledernes handlinger også er koblet til deltagelse i mødefora, etablering af teamsamarbejde og sparring med enkeltpersoner om deres håndtering af det, at arbejde inden for rammerne af den nye arbejdstidslov. Astrid fra Oldhøj Kommune fortæller i den forbindelse, hvordan hun

har besluttet at deltage i teamsamarbejdet for at bidrage til, at det kommer til at fungere inden for de rammer, der er udmøntet:

"Jamen jeg bliver nødt til at gå med. Altså, jeg bliver simpelthen nødt til at gå med i starten på de der teammøder, for at sørge for at det foregår på en ordentlig måde."

Og Olav fra Ildsted Kommune forklarer også hvordan de ledelsesmæssigt fastholder at deltage i teamenes planlægningsmøder, med det formål at få skabt en effektiv mødekultur:

"Vi holder fast, vi bider os fast i den, fordi vi et eller andet sted vil lære lærerne, at hvis vi ikke skal begynde at klage over at vi mangler tid, så er vi nødt til at være effektive på fordelingsnøglen, så vi i virkeligheden siger, at det er dig der gør det og det - også få lavet de kontrakter med hinanden, så vi ved næste gang, hvem det var, der skulle sørge for det."

Skolelederne i ovenstående citater involverer sig konkret i teammøderne, fordi de har et ønske om at samarbejdet på teammøderne bliver sobert og effektivt, og som Mintzberg skriver så bidrager ledernes involvering også til kulturudviklingen. Det at ledernes involvering bidrager til kulturudviklingen, kan også overføres til Drath & al.'s tanker om, at ledelseskulturen er et udtryk for antagelserne om, hvordan der produceres DAC og den praksis der knyttes hertil (Drath & al., 2008, s. 646). Skolelederens involvering kan i det lys ses som et forsøg på, at påvirke teammedlemmernes individuelle antagelser om, hvordan teamet bedst producerer fælles kurs, koordinering og commitment med det formål, at teamet opnår en fælles forståelse af, hvilken ledelsespraksis, der er brug for at udvikle.

Et andet væsentligt aspekt af handlingsplanet er lederens rolle i forhold til håndtering af det Mintzberg kalder turbulens, som opstår fra forandringer, der er uforudsete eller påtvunget afdelingen, og som kræver at lederens formelle autoritet eller brede informationsgrundlag aktiveres (Mintzberg, 2010, s. 125). Turbulens hverken kan eller skal nødvendigvis undgås, for som Mintzberg skriver:

"Faktisk forholder det sig sådan, at de effektive organisationer måske ikke kun er dem, som undgår den største turbulens, men også dem, hvis ledere håndterer den uventede turbulens, der opstår, på en effektiv måde. Faktisk kan man sige, at jo mere innovativ organisationen er, jo mere sandsynligt er det, at der vil opstå uventet turbulens" (Mintzberg, 2010, s. 126-127)

Som jeg læser Mintzberg, bliver det væsentlige altså hvordan turbulensen håndteres – ikke hvordan den undgås.

De forandringer som folkeskolen håndterer i øjeblikket med ny arbejdstidslov og skolereform, er måske ikke så uforudsete, men de er påtvunget udefra i form af love vedtaget i Folketinget. Både arbejdstidslov og skolereform har givet anledning til markante

ændringer og kan derfor godt forstås som turbulens – og skoleledernes rolle i håndteringen heraf er forståelig nok essentiel. Peter fra Ildsted Kommune fortæller hvordan han har rettet sin opmærksomhed mod at håndtere de historiefortællinger, som opstod som følge af turbulensen:

”Hvem er det, der i virkeligheden er historiefortællerne lige i øjeblikket? Så noget af det vi særligt sidste skoleår havde fokus på, var, at vi også var historiefortællere. Vi skulle ikke skabe en mod-historie, men ville skabe vores historie, ledelsens historie, som kunne få lov til at stå ved siden af den Danmarks Lærerforening er med til at skabe.”

I forbindelse med interviewene har jeg spurgt alle om, hvordan de har oplevet sig rustet til at håndtere implementeringen af den ændrede arbejdstidstilrettelæggelse. Og det står klart, at der er meget stor forskel på, hvordan de tre kommuner har grebet det an, og stor forskel på hvilket fokus, der har været i forbindelse med fælles arrangementer og -forløb i kommunerne og stor variation i hvordan de 6 skoleledere oplever sig rustet til opgaven.

Håndteringen af turbulensen og måden hvorpå de 6 skoleledere har oplevet sig rustet til at håndtere implementeringen af arbejdstidsloven, vender jeg tilbage til i analysens anden del.

Opsamling på handlingsplanet

Jeg er ikke i tvivl om, at skolelederne oplever at de har meget travlt. Olav fra Ildsted Kommune fortæller bl.a. at det seneste år, er det hårdeste år han nogensinde har haft, og det er for mig indlysende, at arbejdet med både implementering af skolereform og ny arbejdstidslov giver en stor arbejdsbyrde. Gennem interviewene har jeg derfor også fået den opfattelse, at skolelederne både er involveret i alting og ingenting. I afsnittet om informationsplanet, beskrev Mintzberg lederen som *nervecentret* for information, den mest velinformerede generalist, som er omgivet af medarbejdere, der er specialister på deres områder. Den samme beskrivelse kan bruges om skoleledernes involvering i de opgaver og projekter, som kendetegner handlingsplanet: skolelederne er involveret i rigtig mange opgaver og projekter, men mængden betyder, at det kun er et begrænset antal opgaver, hvor de har tid og mulighed for at involvere sig dybt.

Set i min optik så fortæller interviewene, at skolelederne særligt involverer sig dér, hvor de vurderer, at deres tilstedeværelse er essentiel i forhold til at kulturudviklingen, hvilket både giver god mening i forhold til Mintzbergs forståelse af rollerne på handlingsplanet, og i forhold til Drath & al.'s forståelse af, at ledelseskulturen er et udtryk for kollektivets forståelse af, hvordan der bedst produceres fælles kurs, koordinering og commitment.

Analysens anden del

Hvordan er lederne blevet rustet til implementeringen af Lov 409?

I Drath & al.'s perspektiv handler ledelsesudvikling om udviklingen af eksisterende individuelle og kollektive antagelser og overbevisninger om produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment - samt udvikling af de praksisser som bidrager til produktionen. Dette inkluderer, men er altså ikke begrænset til, udvikling af individer i roller som leder og medarbejdere, og på den måde kan der skelnes mellem lederudvikling og ledelsesudvikling – hvor lederudvikling kan forstås som vækst i et individs færdigheder, evner og viden og ledelsesudvikling som den udviklingsproces, som et helt kollektiv engagerer sig i (Drath & al., 2008, s. 649).

I forbindelse med interviewene har jeg spurgt skolelederne om, hvordan de er blevet rustet til opgaven med at implementere udmøntningen af den nye arbejdstidslov, og set i relation til Drath & al.'s forståelse har jeg spurgt lederne om, der i forbindelse med implementeringen af Lov 409 er sket en udvikling i deres færdigheder, evner og viden, som har bidraget til deres håndtering af implementeringen.

Skolelederne fra Halby og Oldhøj kommuner giver udtryk for at den forberedelse, de har været en del af, har foregået gennem fælleskommunale møder og arbejdsgrupper – og at forberedelsen har handlet om viden om den tekniske forståelse og -udmøntning af arbejdstidsloven. Astrid fra Oldhøj og Karen fra Halby Kommune giver begge udtryk for, at forberedelsen har været interessant, mens Svend fra Halby har oplevet, at drøftelserne primært har foregået helt lokalt i den nære ledergruppe, som han er en del af.

Set i relation til Mintzbergs forståelse af de tre planer som ledelsesrollerne håndteres på, så efterlader interviewene fra Oldhøj og Halby Kommuner, hos mig et indtryk af, at forberedelsen af lederne primært har været rettet mod lederens roller på informationsplanet. Hvor det vigtigste har været, at få lederne klædt godt på med informationer om den tekniske udmøntning, mens drøftelser om hvordan lederne håndterer rollerne, på det Mintzberg kalder det menneskelige plan, har været nedprioriteret. Hvilket Randi fra Oldhøj Kommune udtrykker således:

"For sådan at sige det helt som det er, jeg synes ikke jeg er blevet klædt på til den er opgave. (...) Generelt, og det må jeg jo tage med min leder, men generelt mangler jeg noget strategi for hvordan gør vi det her, og det tror jeg er generelt linjen over, det er bare sådan "nå men så prøver vi det-agtigt". Jeg synes ikke jeg er blevet klædt på, men jeg har heller ikke krævet det, kunne man jo så have sagt. Men jeg tror bare at vi har stået i modvinden."

I Drath & al.'s perspektiv er lederudvikling og ledelsesudvikling forskellige, fordi de hver især kan opstå uden den anden. Lederudvikling kan opnås uden samtidig udvikling af kollektivets

ledelseskultur, altså uden samtidig udvikling af kollektivets antagelser om og praksis for at producere fælles kurs, koordinering og commitment (Drath & al., 2008, s. 650). Og set i DAC-perspektivet, fremstår de aktiviteter, som har været iværksat i Oldhøj og Halby kommuner, som lederudviklingsaktiviteter, hvor sigtet har været viden om den tekniske udmøntning af arbejdstidsloven, og ikke som aktiviteter, der har sigtet på at ruste lederne til at bidrage til udvikling kollektivets ledelseskultur. Dette understreges af Randi fra Oldhøj Kommune, som på spørgsmålet om, hvorvidt skolelederne i Oldhøj taler sammen om ledelse og om hvordan de er ledere, svarer Randi:

"Nej, det er jo noget af det som jeg savner rigtig meget. Det er det her med, hvordan er det at jeg skal agere som leder."

Situationen er markant anderledes i Ildsted Kommune, hvor både Peter og Olav giver udtryk for, at de har været gennem et langt forberedelsesforløb, hvor der både har været drøftet udmøntning af arbejdstidslov, skolereform og ledelse - og hvor der undervejs blev enighed om, at en af de ledelseskompetencer, som fremadrettet er særlig væsentlig for skolelederne, er kompetencen til at planlægge, facilitere og gennemføre processer, som involverer og medinddrager medarbejderne. Derfor besluttede centerchef og skoleledere i Ildsted Kommune, at alle skoleledere sammen med centerchef og børne- og kulturdirektør ville gennemføre en faciliteringsuddannelse. Olav forklarer på denne måde, hvad han har fået ud af det forløb:

"Jeg synes at vi er blevet rustet enormt godt (...) ikke alene den proces, som er skabt, altså den måde jeg er blevet klogere på, den måde jeg helt naturligt har udviklet mig, i selskab med mine kolleger, når vi har brainstormet og når vi i trygge rammer har fået lov til at sige "hvad foregår der her, når nu emnet er sådan...". Plus vi har erkendt, at vi skal jo ned og have vores teams til at fungere. Så det at være faciliterende, det at man et eller andet sted har lært at være, som de siger, anerkendende, kærlig og ikke-dømmende og via mindfulness har lært at trække vejret dybt og på den måde ligesom lade tanken sive ind før man åbner munden. Det tror jeg nok er en stor ting for mig (...) Til gengæld, så er du der hvor du sidder i et professionelt forum og skal virke ikke-dømmende, så er det altså meget rart, at man lige har nået at reflektere og måske oven i købet nået til et resultat der siger: "nå ok, det her er ikke kommet til vejs ende rent refleksivt, så jeg venter lige med at udtale mig". Så det har jeg lært."

I citatet giver Olav udtryk for at skolelederne i Ildsted Kommune er blevet rustet enormt godt, og det jeg hører ham fortælle er, at forberedelsen både har haft karakter af at være lederudvikling, hvor der er sket en vækst i hans færdigheder og viden, og at der er tale om færdigheder og viden, som kan bringes i spil til gavn for udviklingen af kollektivet og på den måde bidrage til ledelsesudvikling og udvikling af hele kollektivets forståelse af hvordan der bedst produceres DAC. Og ikke mindst så fortæller Olav i citatet, at forberedelsen har

foregået i et positivt samspil med skolelederkollegerne, hvor der blev skabt et trygt læringsmiljø.

Vigtigheden af at gøre brug af lederkolleger er Mintzberg også inde på, idet han giver udtryk for, at man ikke kan lære ledelse ved blot at blive undervist i faget ledelse, da jobbet som leder er for nuanceret, indviklet og dynamisk til, at man kan lære det, inden man praktiserer det. Og derfor bør man, ifølge Mintzberg sørge for, at ledere får adgang til at få de bedst mulige erfaringer, alt imens at man i lederjobbet understøttes af lederkolleger (Mintzberg, 2010, s. 313), så at man ikke kommer til *"bare at stå i modvinden"* som Randi fra Oldhøj Kommune udtrykte det ovenfor. Og i min optik er Mintzbergs pointe om lederudviklingsprogrammer, at de ikke kan lære ledere, at være ledere, men at de, som Mintzberg skriver, kan bruges til:

"at hjælpe ledere med at finde mening i deres erfaringer, ved at de reflekterer over dem både personligt og sammen med deres kolleger." (Mintzberg, 2010, s. 313)

Hvilket jeg netop også synes, at Peter fra Ildsted Kommune fremhæver, når han fortæller om deres forberedelsesforløb:

"...for det har jo været inde gøre os mere klar på "hvem er jeg som leder" og "hvem er vi som ledelse" og hvordan skaber vi kommunalt set et fælles fodslag, for det tror jeg faktisk... det er der jeg føler mig mest styrket - det er ved at vide, at jeg står ikke alene herude, der er altså nogle andre skoleledelser, der står med fuldstændig det samme. Det giver helt almindelig basis-tryghed at jeg ved, hvad der foregår på de andre skoler."

Både Peter og Olav fra Ildsted Kommune fortæller, hvordan de oplever, at de redskaber de har fået i forbindelse med faciliteringsuddannelsen er umiddelbart anvendelige både i forhold til fx personalemøder, teammøder og forældremøder. Og Peter fortæller, at selv om han på faciliteringsuddannelsen har lært, at det som facilitator handler om *"being there, but out of the way"*, så oplever han faktisk, at han som faciliterende leder kan være synlig på en anden og bedre måde:

"Jeg synes man er meget mere synlig end man i virkeligheden er, når man står og docerer ud til andre. Lærerne er også selv meget mere synlige og det er jo i virkeligheden det de skal være, det ved jeg godt, men jeg synes også selv at jeg kan være meget mere synlig når jeg er der. Så på den måde tror jeg faktisk, at det kan være med til at gøre en forskel. Det gør jo også en forskel fordi man bliver meget mere opmærksom på hvordan man er i det daglige, det er jo ikke kun i faciliteringsprocessen at vi går ud og bruger de her ting, (...)det har jo faktisk givet en ekstra dimension i det at være anerkendende, fordi det har givet nogle helt bestemte anerkendende redskaber til at gå ind i det her."

Opsamling

I afsnittet om Lov 409s betydning for lederrollerne på handlingsplanet skrev jeg, at lederens rolle også er at håndtere det, som Mintzberg kalder for turbulens, og at det væsentlige i den forbindelse ikke er hvordan turbulens undgås, men hvordan den håndteres. Og det som har optaget mig i dette afsnit er netop, hvordan skolelederne er rustet til at håndtere den turbulens, som implementeringen af Lov 409 kan betragtes som.

Hvor forberedelsesaktiviteterne i Oldhøj og Halby kommuner efterlod et indtryk af, at fokus har været på, at klæde skolelederne på til at håndtere den tekniske udmøntning af arbejdstidsloven, og fokus dermed har været rettet mod lederrollerne på informationsplanet, så efterlader forberedelsesaktiviteterne i Ildsted Kommune et anderledes indtryk.

I Ildsted Kommune er det mit indtryk, at skolelederne er forberedt til at håndtere turbulensen gennem et forløb, hvor der i Mintzbergs terminologi, både har været fokuseret på lederrollerne på informationsplanet, fx i form af den tekniske udmøntning af arbejdstid og tilstedeværelse; på det menneskelige plan, fx i form af drøftelser om tillid til at lærerne kan håndtere forventningen om tilstedeværelse og faciliteringsuddannelsen, som har trænet lederne i at være anerkendende og ikke-dømmende i mødet med lærerne; og handlingsplanet, fx hvor faciliteringsuddannelsens redskaber giver lederne konkrete værktøjer, der både kan anvendes i teammøder, til at facilitere større implementeringsprocesser m.v.

Hvis jeg sammenligner de 3 kommuners indsat i forhold til at ruste skolelederne til at håndtere implementeringen af den nye arbejdstidslov, så har det forberedelsesforløb som skolelederne i Ildsted Kommune har gennemført, i min optik været det forløb, som har været mest i overensstemmelse Drath & al.'s tænkning om ledelse. En tænkning hvor ledelse produceres i kollektivet og derfor må skolelederne rustes til at facilitere processer, der kan bistå kollektivet med at producere fælles kurs, koordinering og commitment.

REFLEKSIONER OVER METODE

Specialets empiri bygger på 6 interviews, hvilket har resulteret i et vældigt stort datamateriale på 66 siders transskriberede interviews. En refleksion i den forbindelse er naturligt, om færre interviews kunne give den samme indsigt, eller om flere interviews havde givet flere nuancer.

Jeg oplever dog, at det at jeg har interviewet 2 skoleledere fra hver af de 3 kommuner, har givet mig en omfattende indsigt i skoleledernes aktuelle vilkår for at udøve ledelse, og jeg ville nødig undvære nogle af interviewene. Hele processen med at gennemføre 6 interviews har også bidraget til flere aspekter af egen læring. Dels betød træningen i at gennemføre interviewene, at mit nærvær i interviewsituationen steg gradvist fra første til sjette interview, forstået på den måde, at under de første interview, brugte jeg af og til mental opmærksomhed på at formulere det næste spørgsmål, og konsekvensen var at mit nærvær blev svækket. Dels betød træningen, at min indsigt i det empiriske felt kontinuerligt steg fx viden om den tekniske udmøntning af arbejdstidsloven i de forskellige kommuner, forbrug af vikarbudget og vanskeligheder ved at få teamsamarbejdet til at fungere, og det gav muligheden for at jeg lejlighedsvis i interviewene kunne sætte min indsigt og viden i spil, med henblik på at få nye nuancer på et tema, som var opstået i et tidligere interview.

Jeg må erkende, at der i analysen er nogle interviews jeg anvender mere end andre. En forklaring her på er, at jeg i forbindelse med transskriberingen erfarede, at i forhold til problemformuleringen, så var der nogle interviews, hvor der var mere substans i svarerne, end i andre. Selv om transskriberingen er en tidskrævende arbejdsproces, giver processen et indgående kendskab til datamaterialet, og jeg fanger undervejs nuancer i svarerne som jeg ville have sværere ved at få fornemmelse for, hvis jeg kun havde transskriberet passager fra interviewene eller fået andre til at stå for transskriberingen. Og transskriberingen gør også at jeg med nærvær får lyttet til de første interview, hvor noget af min opmærksomhed blev rettet mod formuleringen af det næste spørgsmål.

Hvordan gik det så med Deweys tre holdninger, som jeg på side 14 skrev, bør have opmærksomhed for at sikre den bedste mulige anvendelse af undersøgelsesmetoder? Det korte svar er at det gik godt. Min **helhjertethed**, har været drevet af min nysgerrighed og lysten til at arbejde med specialets tema, har været intakt gennem hele processen.

Ansvarligheden i forhold til metoderne, har jeg haft fokus på, både i forhold til at etablere interviewsituationer, som har været præget af tryghed og oprigtig interesse – og i forhold til at behandle mine data seriøst og loyalt, fx i forbindelse med transskribering og analyse. At bevidstheden om **fordomsfrihed** er nødvendig, stiftede jeg allerede bekendtskab med i forbindelse med det første interview, hvor jeg spørger Astrid fra Oldhøj Kommune, om der

er forhold i leder-medarbejderrelationen, som hun oplever mere eller mindre konfliktfyldte, som følge af den nye arbejdstidslov. Og til min overraskelse svarer hun:

"Jeg synes, der er færre konflikter, det synes jeg faktisk. Der er større mulighed for mig for at gå ind og påvirke hvad de skal lave og hvornår de skal lave det. Jeg har meget større fleksibilitet i planlægningen af deres arbejde, hvornår de skal lave hvad, så der er meget færre konflikter i forhold til det. Og de konflikter der har været i forhold til arbejdstidsaftalen, dem har vi placeret et andet sted, det er jo ikke os der har lavet den arbejdstidsaftale."

Som jeg beskrev i kapitlet "Indflyvning", så er min erfaring, at det kan være konfliktfyldt at indføre tilstedeværelsespligt og reducere muligheden for forberedelsestid, og i interviewet med Astrid blev min forforståelse udfordret. Jeg forventede konflikt-potentiale, og det Astrid fortæller mig, er at der er færre konflikter end tidligere, og de konflikter, der kan være ansatser til, dem adresserer både skoleleder og lærere, til at være nogle andres konflikt – ikke deres. Min efterfølgende refleksion, gav mig den opmærksomhed, at det måske netop var det sidstnævnte, som var pointen! I mit tidligere job var det lokalt på arbejdspladsen, at ledere og tillidsrepræsentanter ikke kunne nå en forhandlingsløsning om en ny lokal arbejdstidsaftale, og vi var derfor parter i konflikten. I folkeskolerne kan ledere og medarbejdere godt have forskellige holdninger til vilkårene i Lov 409 og den måde loven udmøntes på den enkelte skole, men konfliktpotentialer er mindre i det daglige samarbejde, når begge parter kan italesætte, at konflikten tilhører andre på et andet forhandlingsniveau.

Svarene fra skolelederne i de efterfølgende interviews, lændede sig meget op af Astrids svar, og på den måde bidrog interviewene til at udvide og udfordre min fordomsfrihed. Og Astrids uventede svar, skærpede min opmærksomhed på vigtigheden af, at anerkende at jeg som interviewer allerede bærer på en masse tanker og forståelser, og at det vigtigste i forhold til at fastholde fordomsfriheden, er konstant at være nysgerrig.

KONKLUSION & PERSPEKTIVERING

Vi nået til specialet sidste kapitel, hvor mit fokus er, hvordan de to teorier og den indsamlede empiri har været med til at producere viden om problemformuleringens spørgsmål. Kapitlet er bygget op af en konklusion, hvor jeg diskuterer analysens to dele i forhold til de to første spørgsmål i problemformuleringen, og en perspektivering, hvor jeg med afsæt i konklusionen diskuterer problemformuleringens tredje spørgsmål om, hvordan jeg kan omsætte den opnåede viden og indsigt i fremadrettede ledelsesudviklingsaktiviteter.

På side 14 citerede jeg Dewey for at sige, at den reflektive tænkning indebærer en tilstand præget af tvivl, forvirring og mentale udfordringer – og at drivkraften i refleksionsprocessen er præget af jagt og undersøgelse for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og stoppe forvirringen (Dewey, 2009, s. 20). Og spørgsmålet må derfor være om arbejdet med datamaterialet, teorier og analyse – har bidraget til at stoppe den forvirring, eller nysgerrighed som spørgsmålene i problemformuleringen er udtryk for.

Konklusion

Gennem arbejdet med problemformuleringens første spørgsmål er det blevet klart for mig, at Lov 409 har fået betydning for måden hvorpå lederne i de tre kommuner udøver ledelse, men det står også klart, at der er stor forskel på, hvilken betydning implementeringen af loven har fået.

De tre planer, informationsplanet, det menneskelige plan og handlingsplanet i Mintzbergs ledelsesmodel, har i min optik givet en god struktur for at analysere, hvilke ledelsesroller der er sket ændringer på, og dermed også et begrebsapparat i forhold til at vurdere, hvilke roller der med fordel kan arbejdes på at styrke.

Alle 6 skoleledere fremstår som ledere, der har stor opmærksomhed på ledelsesrollerne på det menneskelige plan, både i forhold til de enkelte medarbejdere, de forskellige teams og afdelingerne, og der er i analysen flere eksempler på, at skoleledernes opmærksomhed i forhold til rollerne på det menneskelige plan, både understøtter – og understøttes af – overvågningsrollen på informationsplanet, når det fx handler om at fornemme hvordan lærerne og lærerkollegiet har det eller opmærksomheden på at formidle informationer. Men det er også tydeligt i analysen, at når rollerne på de forskellige planer i praksis ikke støtter hinanden, så kan det bidrage til ledelsesmæssig frustration, som fx i Halby Kommune, hvor skolelederne ikke bifalder det fælleskommunale tidsregistreringssystem, som definerer en kontrollerende ledelsesrolle for skolelederne. I forhold til handlingsplanet, er det gennem interviewene mit indtryk, at skolelederne er involveret i rigtig mange opgaver og projekter, men mængden betyder, at det kun er et begrænset antal opgaver, hvor de har tid og

mulighed for at involvere sig dybt. Af analysen fremgår det, at der hvor flere af skolelederne vælger at involvere sig, er hvor deres deltagelse også har en kulturpåvirkende betydning, som fx skal bidrage til at få etableret godt teamsamarbejde og god mødekultur. Men betragtes lederrollen på handlingsplanet i sammenhæng med kontrolrollen på informationsplanet, så indeholder analysen også eksempler fra Halby Kommune, hvor den kontrollerende rolle lægger beslag på uforholdsmæssigt meget af skoleledernes tid, og et nærliggende synspunkt i den sammenhæng, må i min optik være, at mindre fokus på administration og kontrol, kan frigøre ledelsestid som kan anvendes på pædagogiske udviklingsprojekter og langsigtede mål for skolen.

Drath & al.'s model for hvordan ledelse produceres, er på samme måde som Mintzbergs ledelsesmodel anvendelig i forhold til at analysere, hvilke parametre som vanskeliggør produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment. Og i lighed med ovenstående eksempel omkring implementeringen tidsregistreringssystemet i Halby Kommune, så er den ledelsespraksis som registreringssystemet bliver udtryk for, primært initieret af forhold i konteksten, og selvom det er skolelederne, som repræsenterer og udmønter beslutningen, så støttes hverken af de individuelle eller kollektive antagelser hos skolelederne og lærerne. Ifølge Svend bliver lærerne slidte af systemet og i min optik får det en negativ påvirkning på ledelseskulturen.

Set i DAC-perspektiv kan der godt argumenteres for, at Halby Kommunes skolechef og institutionsleders (niveauet over skolelederne) koordineringsbehov er, at skabe overblik over planlægning og viden om hvem, der er hvor, hvornår. Men omkostningerne er i min optik for store, både i forhold til at det er svært for skoleledernes at få ledelsesrollerne på de forskellige ledelsesplaner til at hænge sammen, og i forhold til at koordineringsbehovet ikke bidrager til, at der også kan skabes fælles kurs og commitment på den enkelte skoleafdeling. Analysen bidrager til at klarlægge en anden tilgang i Ildsted Kommune, hvor skolelederne arbejder målrettet med at skabe både en ledelseskultur og en ledelsespraksis, der bygger på tillid til, at kollektivet kan forvalte de nye rammevilkår, som ligger i udmøntningen af arbejdstidsloven.

Jeg oplever Mintzbergs ledelsesmodel, som en teori, der bidrager med et godt og anvendeligt redskab, til analysen af "hvilken ledelsespraksis har vi at gøre med her?", og på den måde giver teorien et godt begrebsapparat for hvilke roller, der kan eller bør arbejdes på at ændre eller ændre betingelserne for. Men selv om Mintzberg skriver, at udviklingen af ledelsesmodellen var et ønske om at sammenfatte alle de roller, som en leder udfører i én model, så savner jeg at teorien også favner dynamikkerne i rollerne, betydningen af den indbyrdes interaktion mellem de tre forskellige planer og betingelserne i omgivelserne samt tanker om, hvordan rollerne kan interagerer i forhold til organisationens. I min forståelse af teorierne, sætter Mintzbergs ledelsesmodel fokus på lederens roller og praksis, hvor Drath &

al.'s DAC-perspektiv har potentialet til at zoome ud, ved at fokusere på, hvordan der skabes den fælles kurs, koordinering og commitment, som er ønskværdig i forhold til at nå de langsigtede resultater.

Hvor jeg finder styrken i Mintzbergs ledelsesmodel i forhold til analyse af "hvilken ledelsespraksis har vi at gøre med her?", så er styrken ved Drath & al.'s DAC-perspektiv, at det i min optik, er en procesorienteret og skabende tilgang, som er velegnet til at stille spørgsmålet "hvilken ledelsespraksis bidrager til, at vi kan skabe fælles kurs, koordinering og commitment?" Betragtes teorierne i de perspektiver, mener jeg, at de er velegnede til at supplere hinanden. Hvis skoleledelser fremadrettet ønsker at sætte ledelse på dagsordenen, så er den pragmatiske tilgang, i min optik, at teorierne med fordel kan supplere hinanden lige meget i hvilken rækkefølge de anvendes. Det væsentlige er at de bidrager til refleksion og udvikling.

Den betragtning fører mig så naturligt over til problemformuleringens andet spørgsmål om, hvordan de 3 kommuners tilgange til at ruste skolelederne til implementeringen af Lov 409, har fået betydning for ledernes ledelsespraksis? I analysen stod det klart, at forberedelsesaktiviteterne i Oldhøj og Halby kommuner primært har været rettet mod den tekniske udmøntning af Lov 409, og altså på det som i Mintzbergs optik er ledelsesrollerne på informationsplanet, mens skolelederne i Ildsted Kommune, også har arbejdet med den tekniske udmøntning, men nok i endnu højere grad med ledelsesrollerne på det menneskelige plan og handlingsplanet, hvor fokus har været på at klæde skolelederne på til at facilitere processer og forandringer.

I Drath & al.'s perspektiv handler lederudvikling om udviklingen af individets færdigheder og viden, mens ledelsesudvikling, er den udviklingsproces som hele kollektivet engagerer sig i (Drath & al., 2008, s. 649), og i set i det lys, er forberedelsesaktiviteterne i de 3 kommuner lederudviklingsaktiviteter. Dog således, at de lederudviklingsaktiviteter som Ildsted Kommune har gennemført, i min optik har størst potentiale til at blive til ledelsesudvikling, da de netop, til forskel fra aktiviteterne i Halby og Oldhøj kommune, sigter mod at facilitere processer i kollektivet, som kan bidrage til kollektivets udvikling af den kultur og praksis, som skal til for at producere fælles kurs, koordinering og commitment. Skolelederne i Ildsted Kommune har gennem deres forberedelsesforløb også haft mulighed for at udveksle erfaringer og reflektere over dem sammen med deres ledelseskolleger, hvilket de selv fremhæver som en vigtig del af deres udviklingsforløb og som Mintzberg netop fremhæver som en vigtig del af et ledelsesudviklingsprogram (Mintzberg, 2010, s. 313).

Jeg indledte dette afsnit med en reference til Dewey og at målet med, at arbejde med bl.a. teorierne i dette speciale er, at stoppe den forvirring som problemformuleringen er udtryk

for, og med ovenstående bidrag til konklusionen, oplever jeg, at forvirringen i det mindste er blevet mindre.

Men arbejdet med de valgte teorier efterlader temaer som "interessekonflikter" og "magt", som jeg ikke synes teorierne giver plads til at diskutere. Drath & al.'s tilgang til ledelse er i høj grad funderet på etablering af konsensus i kollektivet – og Mintzberg nævner kun kort lederens konfliktløsningsrolle, i forhold til at få teams til at enes og hjælpe dem videre i arbejdet (Mintzberg, 2010, s. 104), samtidig er distribueret ledelse et tema hos begge, og måske i det hele taget "oppe i tiden" (Mintzberg, 2010, s. 214; Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2013, s. 71-75; Drath & al., 2008, s. 642). Men set i relation til mit empiriske felt om arbejdstid, er der for ledere og medarbejdere i folkeskolen tale om en markant forandring, som i sit udgangspunkt ikke kunne favnes af en konsensustænkning og som modsatte sig forhandling. Og konsekvensen heraf blev en uforhandlet afgørelse, i form af et politisk lovindgreb, som skolelederne har til opgave, at implementere og få til at virke i deres respektive afdelinger, hvor medarbejderne som i udgangspunktet ikke er enige i den politiske afgørelse. Derfor er det i min optik en svaghed ved teorierne, at de til en vis grad ikke formår at favne den virkelighed, der også er en ledelsesvirkelighed, og som er at ledelse nogle gange også handler om, at implementere noget som medarbejderne grundlæggende ikke er enige i.

Perspektivering

I dette afsnit vil jeg anvender jeg konklusionen som afsæt til problemformuleringens tredje spørgsmål, som også omhandler det, som er pragmatismens primære ærinde - nemlig hvordan jeg kan omsætte den opnåede viden og indsigt i fremadrettede ledelsesudviklingsaktiviteter.

Som chefkonsulent i kommunens Center for HR og som HR-partner for en række ledelsesområder i en kommunal kontekst (herunder også lederne på folkeskoleområdet), er jeg, kontinuerligt involveret i lederudviklingsaktiviteter, hvor det primære fokus er at udvikle lederens færdigheder og viden, og ledelsesudviklingsaktiviteter, hvor fokus er, at arbejde med udviklingen af et helt team eller en hel afdeling, med sigte på at støtte produktionen af kollektivets fælles kurs, koordinering og commitment.

Jeg mener, at Mintzbergs ledelsesmodel har et særligt potentiale for anvendelse i de hyppige 1:1-sparringssamtaler, som jeg har med forskellige ledere, når de oplever sig udfordret i lederrollen. Modellen kan være med til at skabe klarhed over, hvis rollerne på de tre forskellige ledelsesplaner, ikke understøtter hinanden, og hvor der i med fordel kan arbejdes på at ændre.

Min empiri og de valgte teorier, giver et værdifuldt billede af, at den måde ledere rustes bedst til implementering af markante forandringer, er når forberedelsen både har fokus på alle ledelsesrollerne og deres indbyrdes samspil, jf. Mintzbergs ledelsesmodel – og samtidig fokuserer på, hvordan lederen bedst faciliterer processer som støtter kollektivet i at udvikle en ledelseskultur og ledelsespraksis, som kan bistå produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment i en virkelighed, som til stadighed forandres.

Og jeg er ikke i tvivl om, at det i forbindelse med fremadrettede ledelsesudviklingsaktiviteter er værdifuldt, at holde fast i Drath & al.'s tanke om, at ledelse først er produceret når fælles kurs, koordinering og commitment er til stede (Drath & al., 2008, s. 636). I den forbindelse mener jeg, at illustrationen af DAC (fig. 3), kan anvendes som et dialogværktøj både i dialogen med ledere, med kolleger i HR og med eksterne konsulenter i forbindelse med tilrettelæggelsen af udviklingsaktiviteter – og der kan med fordel knyttes en række åbne spørgsmål til modellens elementer (fx Hvad er kollektivets langsigtede mål? Hvilken ledelsespraksis kan bidrage til produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment? Hvilke særlige forhold i omgivelserne har betydning for kollektivets mulighed for at producere fælles kurs, koordinering og commitment? Hvad kendetegner den nuværende ledelseskultur? Hvilken ledelseskultur er ønskværdig? Hvilke antagelser hos individer/kollektivet bidrager/hæmmer til produktionen af fælles kurs, koordinering og commitment? m.v.).

Mintzbergs ledelsesmodel og de dertil knyttede ledelsesroller, kan dernæst anvendes til at dissekere lederrollerne, og som et konkret værktøj bidrage til en forståelse af i hvilket omfang lederens håndtering af rollerne, bidrager til den ledelseskultur og -ledelsespraksis, som sætter kollektivet i stand til at producere fælles kurs, koordinering og commitment.

At omsætte Drath & al.'s tanker om ledelse til et dialog- og forberedelsesværktøj og anvende Mintzbergs ledelsesroller, mener jeg kan få afgørende effekt på at de fremadrettede lederudviklings- og ledelsesudviklingsaktiviteter, som får mulighed for at involvere mig i. Men som jeg skrev tidligere, mener jeg at det er vigtigt, ikke at være blind for at ledelsesopgaven også nogle gange handler om at implementere beslutninger og opgaver, i et farvand, som er præget af modvind, og hvor magt og forskellige interesser kan spille en rolle. De facetter giver specialet ikke svar på – men bidrager i stedet til, at jeg kan rette min nysgerrighed mod noget nyt.

LITTERATUR & KILDER

Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En Introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker -en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Århus: Forlaget Klim.

Drath, W. H., McCauley, C.D., Palus, C.J., Van Velsor, E., O'Connor, P.M.G., McGuire, J.B. (2008). Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. *The Leadership Quarterly* 19 , s. 635-653.

Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur (1. ebogsudgave 2013).

Elmholdt, C., Keller, H. D., & Tanggaard, L. (2013). *Ledelsespsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Mintzberg, H. (2010). *Mintzberg om ledelse*. København: L&R Business.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Introduktion. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 17-24). København: Hans Reitzels Forlag.

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations. Eighth Edition*. New Jersey: Pearson.

Kommunernes Landsforening. Pressemeddelelse 28. februar 2013. Hentet juni 2014 fra KLS hjemmeside: <http://www.kl.dk/Folkeskolen/KL-varsler-lockout-over-for-Larernes-Centralorganisation-id122288/>

BILAG 1 - UDDRAG AF LOV 409

Uddraget består af Lovteksten og underbilag 2.1 (Arbejdstidsregler for undervisningsområdet i kommunerne).

Uddraget er hentet fra og findes i sin helhed på:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=146561>

Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område

VI MARGRETHE DEN ANDEN, af Guds Nåde Danmarks Dronning, gør vitterligt:

Folketinget har vedtaget og Vi ved Vort samtykke stadfæstet følgende lov:

§ 1. De overenskomster og aftaler, der er nævnt i bilag 1, afsnit A, og som er opsagt til den 1. april 2013, henholdsvis den 1. august 2013, uden at der inden lovens ikrafttræden er indgået ny overenskomst eller aftale, forlænges til den 31. marts 2015 med de ændringer og på de vilkår, der fremgår af bilag 2-4.

§ 2. De overenskomster og aftaler, der er nævnt i bilag 1, afsnit B, og som er opsagt til den 1. april 2013, henholdsvis den 1. august 2013, uden at der inden lovens ikrafttræden er indgået ny overenskomst eller aftale, fornyes til den 31. marts 2015 med de ændringer og på de vilkår, der fremgår af bilag 2-4.

§ 3. På de overenskomst- og aftaleområder, der er omhandlet i § 1, forlænges den fredspligt, der er knyttet til overenskomst- og aftaleforholdet til den 31. marts 2015.

Stk. 2. På de overenskomst- og aftaleområder, der er omhandlet i § 2, genindtræder fredspligten ved lovens ikrafttræden, og de arbejdsstandsninger, der er iværksat som følge af uoverensstemmelse mellem parterne, skal ophøre.

Stk. 3. Fortrædeligheder i anledning af udbrudte konflikter må ikke finde sted.

§ 4. Spørgsmål om overtrædelse og fortolkning af de overenskomster og aftaler, der er forlænget eller fornyet ved denne lov, afgøres efter de sædvanlige fagretlige regler på området.

§ 5. Lovforslaget kan stadfæstes straks efter vedtagelsen.

§ 6. Loven træder i kraft den 27. april 2013.

Stk. 2. Forlængelse af overenskomster og aftaler, jf. § 1, har virkning fra den 1. april 2013. Fornyelse af overenskomster og aftaler, jf. § 2, har virkning fra lovens ikrafttræden.

§ 7. Loven gælder ikke for Grønland.

Givet i København, den 26. april 2013

Under Vor Kongelige Hånd og Segl

MARGRETHE R.

/ Mette Frederiksen

Underbilag 2.1

Arbejdstidsregler for undervisningsområdet i kommunerne

§ 1. Hvem er omfattet af reglerne?

Reglerne omfatter lærere og børnehaveklasseledere m.fl. i folkeskolen, ved voksenspecialundervisning, i ungdomsskolens heltidsundervisning og på sprogcentre, i det omfang det fremgår af den enkelte overenskomst/aftale.

§ 2. Lokalaftaler

Reglerne kan fraviges eller suppleres ved lokal aftale inden for rammeaftalen om decentrale arbejdstidsaftaler (04.82).

§ 3. Arbejdstid

Ved fuldtidsbeskæftigelse udgør den normale arbejdstid gennemsnitligt 37 timer om ugen.

Stk. 2. Arbejdstiden beregnes for en periode på 1 år (normperioden). Arbejdstiden for perioden udgør 7,4 timer gange antallet af kalenderdage fratrukket fridage samt eventuelle søgnehellidage, bortset fra søgnehellidage, der falder på ugedage, hvor den ansatte i forvejen altid har fri.

Bemærkning

Arbejdstiden for perioden beregnes som 7,4 timer gange antallet af kalenderdage, ekskl. fridage og eventuelle søgnehellidage.

Ved fridage forstås periodens lørdage og søndage.

Søgnehellidage er helligdage, der ikke falder på en søndag.

Helligdage er skærtorsdag, langfredag, påskedag, 2. påskedag, st. bededag, Kristi himmelfartsdag, pinsedag, 2. pinsedag, juledag, 2. juledag og nytårsdag.

Juleaftensdag, nytårsaftensdag og grundlovsdag er ikke helligdage.

»Søgnehellidage, der falder på ugedage, hvor den ansatte i forvejen har fri«, omfatter søgnehellidage, der falder på en lørdag.

Stk. 3. Arbejdstiden tilrettelægges normalt på hverdage, mandag til fredag, i dagtimerne.

Bemærkning

Den daglige arbejdstid skal så vidt muligt være samlet.

Bestemmelsen gælder ikke for lærere ved ungdomskostskoler.

§ 4. Deltid

Ved ansættelse på deltid nedsættes arbejdstiden, jf. § 3, stk. 2, og lønnen forholdsmæssigt.

§ 5. Opgaveoversigt

Forud for hver normperiode udarbejder ledelsen en opgaveoversigt til den ansatte. Opgaveoversigten skal overordnet angive de arbejdsopgaver, den ansatte påtænkes at løse i normperioden.

Bemærkning

Opgaveoversigten udarbejdes på baggrund af dialog mellem ledelse og lærer, hvor der bl.a. afstemmes forventninger til, om lærerens samlede arbejdstid er fyldt op med de tildelte opgaver. Der gives ikke med opgaveoversigten et bindende tilsagn til læreren om, hvilke opgaver den pågældende skal løse.

Stk. 2. Hvis der i løbet af normperioden opstår behov for at ændre væsentligt på indhold eller omfang af de arbejdsopgaver, der fremgår af opgaveoversigten, drøftes dette snarest muligt mellem ledelsen og den ansatte, herunder drøftes eventuelle konsekvenser af ændringer.

Bemærkning

Skoleledelsen er løbende opmærksom på lærernes præsterede arbejdstid og drøfter eventuelle justeringer af opgaver/prioriteringer med den enkelte lærer efter behov.

§ 6. Ansatte, der er fyldt 60 år

For ansatte, der pr. 31. juli 2013 er fyldt 57 år, gælder følgende:

- For lærere og børnehaveklasseledere i folkeskolen og for lærere ved ungdomskostskoler, der er fyldt 60 år og anmoder herom, nedsættes arbejdstiden med 175 timer årligt for fuldtidsansatte. For deltidsansatte og for ansatte frikøbt til organisationsarbejde reduceres de 175 timer forholdsmæssigt.
- For lærere ved selvstændige kommunale institutioner for voksenspecialundervisning, der er fyldt 60 år og anmoder herom, nedsættes arbejdstiden med 21 minutter for hver 60 minutters undervisning. Nedsættelsen gives i den normperiode, hvor undervisningen er placeret.

Stk. 2. Nedsættelsen af arbejdstiden sker fra den normperiode, hvor den ansatte fylder 60 år.

Stk. 3. Der kan ikke gives overarbejdsbetaling i de normperioder, hvor arbejdstiden er nedsat. Hvis normen overskrides, afspadses de overskydende timer i den efterfølgende normperiode i forholdet 1:1.

§ 6a. Ret til nedsat arbejdstid for ansatte, der er fyldt 50 år

Ansatte, der pr. 31. juli 2013 er fyldt 50 år, men ikke 57 år, har – når de fylder 60 år – ret til nedsat arbejdstid med op til 175 timer årligt mod tilsvarende lønnedgang.

Stk. 2. Deltidsansatte har ret til en forholdsmæssig arbejdstidsnedsættelse.

Stk. 3. Retten til nedsat arbejdstid indtræder fra den normperiode, hvori den ansatte fylder 60 år.

§ 7. Opgørelse af arbejdstiden

Den præsterede arbejdstid opgøres således:

1. *Arbejdsdage* medregnes med tiden mellem mødetidspunktet og det tidspunkt, hvor den ansatte kan forlade arbejdsstedet. Pauser medregnes, hvis de varer mindre end 1/2 time og den ansatte står til rådighed for arbejdsgiveren og ikke må forlade arbejdsstedet.
2. *Dage med ret til fravær med løn* medregnes med det antal timer, den ansatte skulle have arbejdet den pågældende dag. Hvis der ikke er fastsat noget timetal for den pågældende dag, medregnes for fuldtidsansatte 7,4 timer og for ansatte på deltid et forholdsmæssigt timetal.

Bemærkning

Fravær med ret til løn er fx sygedage og tjenestefrihed med løn. Afspadsering og ferietimer ud over 4 uger fra tidligere ferieår og/eller ferietimer ud over 5 uger fra indeværende ferieår er kun omfattet af nr. 2, hvis ledelsen har besluttet afvikling heraf på hele arbejdsdage, ellers gælder nr. 3 og 4.

3. *Afspadsering* fra tidligere normperiode, som er afviklet i normperioden, medregnes.

Bemærkning

Afspadsering fra tidligere normperiode afvikles ved, at arbejdstiden i den aktuelle normperiode nedsættes, jf. dog nr. 2.

4. *Ferietimer* ud over 4 uger fra tidligere ferieår og/eller ferietimer ud over 5 uger fra indeværende ferieår, som er afviklet i normperioden, medregnes.

Bemærkning

Ferietimer ud over 4 uger fra tidligere ferieår og/eller ferietimer ud over 5 uger fra indeværende ferieår afvikles ved, at arbejdstiden i den aktuelle normperiode nedsættes, jf. dog nr. 2.

5. *Aldersreduktion*, jf. § 6, som er afviklet i normperioden, medregnes.
6. *Tid, der er medgået til kombinationsbeskæftigelse* i normperioden efter de herom fastsatte regler, medregnes.
7. *Lejrskoler, hytteture, studieture mv.* (arrangementer med overnatning), der udføres som en del af tjenesten, medregnes i arbejdstiden, dog højst med 14 timer pr. døgn.

Bemærkning

Rejsetid i forbindelse med lejrskoler, hytteture, studieture m.v. (arrangementer med overnatning) medregnes efter pkt. 7, ikke efter pkt. 8.

8. *Rejsetid* i forbindelse med tjenesterejser medregnes, dog højst med 13 timer pr. døgn.

Bemærkning

Rejsetiden medregnes fuldt ud for rejser i såvel ind- som udland, men højst med 13 timer pr. døgn.

Begrænsningen på de 13 timer gælder kun for selve rejsetiden.

Ved døgn forstås i denne sammenhæng arbejdsdøgnet, dvs. 24 timer regnet fra den pågældende arbejdsdags begyndelse.

9. *Rådighedstjeneste* i hjemmet medregnes med 1/3 og rådighedstjeneste på arbejdsstedet med 3/4.
10. *Tilkald* med mindre end 24 timers varsel medregnes med mindst 3 timer. Det gælder dog ikke, hvis arbejdet ligger i umiddelbar tilknytning til det normale arbejde, eller tilkaldet sker som led i rådighedstjeneste.

Bemærkning

Ved »tilkald« forstås, at den ansatte skal møde op på arbejdsstedet. Hvis arbejdet udføres fra den ansattes bopæl, er det derfor kun den faktiske arbejdstid, der medregnes.

11. *Tid, der er medgået til aftalt frikøb* til organisationsarbejde, medregnes.

Bemærkning til § 7, stk. 1

Arbejdstiden opgøres i timer og minutter, og der foretages ingen afrunding ved opgørelsen af den præsterede arbejdstid.

For lærere ved ungdomskostskoler, der varetager tilsyn, henvises desuden til protokolat 1.

Stk. 2. Lærere i folkeskolen og i ungdomsskolens heltidsundervisning, der skal gennemføre mundtlige udtræksprøver som eksaminator og censor ved folkeskolens 9. klasses afgangsprøve, kan afregnes for opgaven på to måder:

a. Opgaven medregnes i arbejdstiden, jf. stk. 1.

b. Opgaven betales med en særlig timetakst, hvorved tiden til opgaven holdes uden for arbejdstidsopgørelsen.

Timetaksten udgør 191,00 kr. (31/3 2000-niveau) pr. time. Timetaksten er pensionsgivende for overenskomstansatte, dog undtaget overenskomstansatte lærere, som har ret til tjenestemandslignende pension.

§ 8. Overarbejde og merarbejde

Hvis den præsterede arbejdstid har oversteget arbejdstiden for perioden, jf. § 3, stk. 2, (fuldtid) og § 4 (deltid), godtgøres timerne med afspadsering af samme varighed med et tillæg på 50 pct. eller med timeløn med et tillæg på 50 pct.

Stk. 2. Timer, der ikke overstiger arbejdstiden for fuldtidsbeskæftigelse, jf. § 3, stk. 2, godtgøres dog kun med afspadsering af samme varighed eller med almindelig timeløn.

Bemærkning til § 8

Overarbejde og merarbejde skal være pålagt eller nødvendigt af hensyn til en forsvarlig varetagelse af tjenesten.

Timelønnen beregnes som 1/1924 af årslønnen inkl. funktions- og kvalifikationsløn (på udbetalingstidspunktet). For lærere ved ungdomsskoler indgår ungdomsskoleløn ikke i beregningen af timelønnen.

§ 9. Afspadsering

Afspadsering skal gives i den efterfølgende normperiode.

Bemærkning

Afspadsering gives som en nedsættelse af arbejdstiden i den efterfølgende normperiode, medmindre ledelsen beslutter at planlægge hele arbejdsdage med afspadsering.

Kan afspadseringen ikke gives i den efterfølgende normperiode, ydes i stedet overarbejdsbetaling.

Stk. 2. Afspadseringstidspunktet skal varsles mindst 80 timer i forvejen.

Stk. 3. Hvis den ansatte er syg, når en planlagt afspadsering begynder, har den pågældende ikke pligt til at påbegynde afspadseringen.

Bemærkning til stk. 2 og 3

Stk. 2 og 3 finder alene anvendelse, hvis ledelsen beslutter at planlægge hele arbejdsdage med afspadsering.

§ 10. Arbejdstidens tilrettelæggelse

Den daglige hvileperiode efter arbejdsmiljølovgivningen kan undtagelsesvis nedsættes fra 11 til 8 timer 1 gang ugentligt.

Stk. 2. Efter lokal aftale kan hvileperioden nedsættes til 8 timer indtil 2 gange ugentligt, dog ikke 2 døgn i træk.

Stk. 3. Der kan højst være 10 arbejdsdage mellem 2 fridage.

Stk. 4. Under deltagelse i lejrskoler, hyttetur, studieture mv. (arrangementer med overnatning) ses bort fra kravet om daglig hviletid. Såfremt opholdet mv. strækker sig over en weekend, omlægges det ugentlige fridøgn, så der kan være indtil 12 arbejdsdage mellem 2 fridage.

Bemærkning til § 10

I tilfælde, hvor arbejdsmiljølovens regler om hvileperiode og fridøgn fraviges, skal der ydes tilsvarende kompenserende hvileperioder eller fridøgn. Hvor forholdene undtagelsesvis er af en sådan art, at det ikke er muligt at yde kompenserende hvileperioder eller fridøgn, skal der ydes passende beskyttelse.

Det forudsættes, at der tages størst muligt hensyn til den ansatte ved den konkrete arbejdstilrettelæggelse. Dette indebærer bl.a., at beordret omlægning af arbejdstiden skal varsles så tidligt som muligt.

Det forudsættes endvidere, at tillidsrepræsentanten orienteres, hvis det overvejes at gennemføre mere principielle ændringer i arbejdstilrettelæggelsen og/eller tjenestefordelingen, således at den pågældendes eventuelle bemærkninger kan indgå i overvejelserne.

Opmærksomheden henledes endelig på MED-aftalens regler om information og drøftelse af arbejdspladsens forhold, herunder bl.a. beslutninger, der kan føre til betydelige ændringer i arbejdets tilrettelæggelse.

§ 11. Ulempegodtgørelse

For arbejde i tidsrummet fra kl. 17 til kl. 06 eller i weekender, på søgnehelldage, grundlovsdag efter kl. 12 samt juleaftensdag efter kl. 14 ydes et tillæg svarende til 25 pct. af nettotimelønnen inkl. faste tillæg, dog mindst 26,12 kr. (grundbeløb 31. marts 2000).

Stk. 2. Ulempegodtgørelsen efter stk. 1 kan efter aftale mellem ledelsen og den ansatte konverteres til afspadsering.

Stk. 3. Hvis den ansatte er syg, når en planlagt afspadsering begynder, har den pågældende ikke pligt til at påbegynde afspadseringen.

Bemærkning til stk. 3

Stk. 3 finder alene anvendelse, hvis ledelsen beslutter at planlægge hele arbejdsdage med afspadsering.

Bemærkning til § 11

Ulempetillægget ydes for arbejde, der efter ordre eller godkendt tjenestefordeling udføres i følgende tidsrum:

Hverdage: Fra kl. 17 til kl. 06 (inkl. mandag morgen).

Weekender: Fra lørdag kl. 00 til søndag kl. 24.

Søgnehelligdage: Fra kl. 00 til kl. 24.

Grundlovsdag: Fra kl. 12 til kl. 24.

Juleaftensdag: Fra kl. 14 til kl. 24.

Der ydes således også tillæg for arbejde i tidsrummet fra kl. 17 til kl. 19 på hverdage.

Tillægget efter § 11 udbetales uafhængigt af eventuel overarbejdsgodtgørelse efter de almindelige regler eller eventuel weekendgodtgørelse efter § 12.

Ulempetillæg udbetales, hvis ikke andet er aftalt, ved den førstkomende lønudbetaling efter opgørelsesperiodens (normperiodens) udløb.

§ 12. Weekendgodtgørelse

Arbejde i weekender eller på søgnehelligdage godtgøres med afspadsering af samme varighed med et tillæg på 50 pct. eller med timeløn med et tillæg på 50 pct.

Stk. 2. Arbejdstid, der godtgøres efter stk. 1, indgår ikke i arbejdstidsopgørelsen efter § 7.

Stk. 3. Der ydes herudover tillæg efter § 11.

Stk. 4. Hvis den ansatte er syg, når en planlagt afspadsering begynder, har den pågældende ikke pligt til at påbegynde afspadseringen.

Bemærkning til § 12, stk. 4

§ 12, stk. 4, finder alene anvendelse, hvis ledelsen beslutter at planlægge hele arbejdsdage med afspadsering.

Bemærkning til § 12

Weekendgodtgørelsen ydes for arbejde, der efter ordre eller godkendt tjenestefordeling udføres i tidsrummet fra lørdag kl. 00 til søndag kl. 24 og på søgnehelligdage fra kl. 00 til kl. 24.

Arbejde i weekender eller på søgnehelligdage udløser et tillæg på 50 pct., uanset om der er tale om almindelig tjeneste, pålagt over- eller merarbejde eller en deltidsansats ekstraarbejde inden for fuldtidsnormen.

Godtgørelse i form af afspadsering kan gives såvel før som efter den pågældende weekend eller søgnehelligdag (omlægning af tjenesten).

Afspadseringen medregnes på afviklingstidspunktet i arbejdstidsopgørelsen som anden afspadsering, jf. § 7.

Hvis afspadseringen ikke gives i den efterfølgende normperiode, ydes i stedet kontant godtgørelse ved den efterfølgende lønudbetaling.

Der ydes ikke herudover erstatningsfridage, kompensation for mistede fridage eller godtgørelse for over- eller merarbejde.

Ved arbejde i weekenden ydes både tillæg efter § 11 og weekendgodtgørelse efter § 12.

§ 13. Tillæg for delt tjeneste

For tjeneste, der er opdelt i 3 dele, betales et tillæg på 54 kr. pr. gang (grundbeløb 31. marts 2000).

Stk. 2. Ved delt tjeneste, hvis samlede varighed inkl. de mellemliggende timer overstiger 11 timer, betales et tillæg på 5,82 kr. pr. time (grundbeløb 31. marts 2000) for den del af tjenesten, der ligger ud over 11 timer. Tillægget betales pr. påbegyndt halve time.

Bemærkning

Ved beregningen af den delte tjenestes samlede varighed medregnes mellemliggende timer, hvor den ansatte har fri. Tillægget betales kun for timer, der ligger ud over 11.

§ 14. Tillæg ved deltagelse i lejrskole mv.

Der ydes et ikke-pensionsgivende tillæg på 127,33 kr. (grundbeløb 31. marts 2000) pr. påbegyndt dag for deltagelse i lejrskoler, hytteture, studieture mv. (arrangementer med overnatning). Tillægget ydes i stedet for ulempegodtgørelse, jf. § 11.

Stk. 2. Afvikles arrangementer, jf. stk. 1, på lørdage, søndage og helligdage, ydes et ikke-pensionsgivende tillæg på 289,62 kr. (grundbeløb 31. marts 2000) pr. påbegyndt dag. Tillægget ydes i stedet for ulempegodtgørelse, jf. § 11, og weekendgodtgørelse, jf. § 12.

Protokollat 1 – Ungdomskostskoletilsyn

Ved dagtjeneste mellem kl. 7.00 og kl. 23.00 medregnes den tid, hvor læreren har ungdomskostskoletilsyn, fuldt ud som arbejdstimer.

Stk. 2. Ved rådighedstjeneste mellem kl. 23.00 og kl. 7.00 medregnes tiden med 1/3 af arbejdstimetallet, når læreren kan opholde sig i sit eget hjem, og med 3/4, når læreren har pligt til at tage natophold i vagtværelse på skolen.

Stk. 3. Ved tilkald af over en halv times varighed i rådighedsperioden indregnes den fulde varighed af afbrydelsen som arbejdstid.

BILAG 2 - INTERVIEWGUIDE

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvilken betydning har loven om lærernes arbejdstid (Lov 409) fået for måden, hvorpå ledere i 3 kommuner udøver ledelse?	Hvad vil du beskrive som værende dine vigtigste ledelsesopgaver i relation til den nye arbejdstidslov? Er det fx at strukturere og planlægge, er det at kommunikere, uddelegere, motiverer, arbejde med kulturen, håndtere uro/tvivl, opbygge teams...? - Hvorfor mener du at det er de vigtigste? Hvad vil du beskrive som værende den sværeste ledelsesopgave i relation til den nye arbejdstidslov? - Hvorfor mener du at det er den sværeste? - Hvilke overvejelser har du gjort om hvordan du håndterer den svære opgave? - Kan du fortælle om en situation som kendetegner den svære opgave? I har arbejdet efter den nye arbejdstidslov siden 1. august, altså ca. 3 måneder. Oplever du at der er sket ændringer i måden der (sam)arbejdes på? - Beskriv hvilke ændringer? - Hvilken betydning har det haft for din rolle som leder? Har den nye arbejdstidslov haft betydning for måden hvorpå du udøver ledelse? Hvis ja, kan du forklare hvordan og hvilke overvejelser du evt. har gjort herom? Hvis nej, kan du forklare hvorfor du ikke mener at det har nogen betydning? Hvilke særlige kendetegn ved kulturen på denne skole har bidraget til at implementeringen af den nye arbejdstidslov er forløbet som den er? (overbevisninger, værdier, særlige måder at gøre tingene på...) - Hvordan arbejder I med at udvikle den kultur? - Hvordan oplever du din rolle i den proces? Hvordan arbejder I med at skabe engagement og motivation i forhold til det at arbejde inden for rammen af den nye arbejdstidslov? - Fortæl om en situation hvor det kom til udtryk - Hvordan oplever du din rolle i den proces? Hvordan arbejder I med at skabe sammenhænge, koordinere og udvikle velfungerende samarbejdsformer inden for rammerne af den nye arbejdstidslov? - Fortæl om en situation hvor I arbejdede med det? - Hvordan oplever du din rolle i den proces?

	I den nye arbejdstidslov arbejdes der med tilstedeværelse på arbejdspladsen, på en ny måde. Hvordan er tilstedeværelsesbegrebet udmøntet her på skolen? • Hvilke fordele/ulemper oplever du ved denne udmøntning? • Hvilken betydning har udmøntningen af tilstedeværelsesbegrebet haft for din måde at udøve ledelse på? Hvordan arbejder I med at skabe fælles holdninger til de muligheder den nye arbejdstidslov giver? • Hvordan oplever du din rolle i den proces? Er der forhold i leder-medarbejderrelationen som du oplever potentielt mere eller mindre konfliktfyldte, som følge af den nye arbejdstidslov? • Hvis ja, hvilke – og hvorfor? Beskriv gerne en situation, hvis du har en ○ Hvilke overvejelser har du gjort om din håndtering af en sådan situation? (hvordan håndterede du situationen)
Hvordan har kommunens tilgang til at ruste lederne til implementeringen af loven om lærernes arbejdstid (Lov 409) haft betydning for lederens ledelsespraksis?	Som skoleleder/afdelingsleder på denne skole, går jeg ud fra at du er en del af en større gruppe af skoleledere i kommunen. Hvilke centrale/fælles tiltag har der været/er der for at ruste skolelederne/afdelingslederne til den nye ledelsesopgave? • <u>Hvis ingen</u> ○ Hvilke bevæggrunde tror du at der er for det? ○ Hvordan har du selv arbejdet med at ruste dig til den nye ledelsesopgave? • <u>Hvis centrale/fælles tiltag</u> ○ Hvilken betydning har tiltagene haft for din ledelsespraksis? (refleksioner/tanker) • <u>Hvordan kunne du have tænkt dig at det havde været?</u>
Generelle tanker om og holdninger til ledelse	Hvis du skulle definere ordet ledelse, hvilke ord vil du så bruge? Fortæl om en situation hvor du (eller en anden) udøvede god ledelse • Hvorfor var det god ledelse efter din mening? • Hvordan illustrerer den situation god ledelse?

BILAG 3 - UDDRAG FRA TRANSSKRIBEREDE INTERVIEWS

Fil med de transskriberede interviews i deres fulde længde kan eftersendes, ved at rette henvendelse til mig på mailadressen: mail@allerupconsult.dk

Uddrag fra interview med Peter– Ildsted Kommune

I: Hvordan vil du beskrive din vigtigste ledelsesopgave i relation til den nye arbejdstidsaftale?

P: Jamen det er jo at få den til at give mening. Og det er det der er lidt sjov ved det, det er jo ... at nu er lærerne begyndt at lægge mærke til, at jeg ofte siger det der med at tingene jo skal give mening. Og det kan de faktisk sagtens forstå: "ja vi gør noget der giver mening". Men hele udgangspunktet i det - lov 409 - synes de jo i virkeligheden ikke giver mening. Det er jo ligesom det, der bliver italesat af dem - men også for dem, at det er sådan, at det er. Når det så er sagt, så er de med på at vi prøver at give det så meget mening som overhovedet muligt. Så når vi taler ind i den, så er det, at få de rammer for tilstedeværelse vi har her, til at give så meget mening som overhovedet muligt, sådan at hverdagen hænger sammen for dem. For jeg er helt med på, det er jo en omvæltning for dem, og vi skal gøre et eller andet for at få det til at give mest muligt mening for dem. Og det lykkes nogle steder, og så er der andre steder hvor vi stadigvæk prøver os frem. Og så skal vi jo også på et tidspunkt justere på det, sådan er det med alt her i verden, lige nu er det, det her vi har gjort fordi, altså det lyder måske lidt forkert at sige, men vi vidste ikke bedre, men vi kan jo kun forberede os på det vi kan forestille os, og så kan vi forestille os nogle ting, og prøve at få det til at blive til en hverdag, og så skal vi selvfølgelig justere.

I: Hvordan italesætter du overhovedet mening ind i en - for dem - meningsløs kontekst?

P: Jamen det er ved at skabe så meget fleksibilitet som overhovedet muligt ind i den. Og stadigvæk prøve at bevare noget af den selvstyring lærere før har haft. Der er jo enkelte steder - en kommune og så 3 skoler i Esbjerg, der har valgt at have sådan et tjek-ind - tjek-ud system, og det er jo helt ude i den ene ende og det giver for mig overhovedet ikke mening i en lærer-dag/undervisnings-hverdag, som skal hænge sammen. Og så er der den anden, hvor vi er tilbage i det der var der førhen, og der skal vi finde det sted hvor vi skal være, og det prøver jeg at italesætte meget, at der i virkeligheden ligger rigtig meget op til dem selv, med hvordan vi her på skolen har valgt at gøre det.

I: Og hvordan har I det, er der udmøntet fuld tilstedeværelse her inden for et eller andet bestemt tidsrum eller ...hvordan arbejder I her i Ildsted?

P: Her i Ildsted hedder den minimum 37 timer om ugen i 42 uger på arbejdspladsen. Og så ligger der jo 126-127 timer ved siden af, som jeg jo i princippet skal aftale med den enkelte lærer, men der er jo mange af dem der allerede nu godt ved hvordan de skal bruge dem. Der er ikke behov for, at jeg laver en særskilt aftale med dem, tænker jeg. Men det vil jeg selvfølgelig gøre der hvor der er brug for det. Når det så hedder min. 37 timer i 42 uger på arbejdsstedet, så er det jo ikke sikkert, at det her er arbejdsstedet. Fordi jeg kan jo godt aftale med den enkelte lærer, jamen i morgen er arbejdsstedet hjemme hos dig, så der kan du godt opfylde dine 37 timer ved at blive hjemme, hvis man har en eller anden særlig opgave, hvor man skal rette eller hvor der ikke er møder eller undervisning herovre, jamen så kan du godt gøre det hjemme.

I: Bliver det brugt?

P: Ja, det gør det. Det bliver ikke brugt nok endnu, synes jeg, i virkeligheden. For det er relativt få der kommer og spørger. Jeg tror jeg har ikke sagt nej til nogen, der er kommet og spurgt. Vores vicer har vist gjort det en enkelt gang, men det var fordi der var nogle helt særlige ting der skulle ske den dag, og der gav det altså bare ikke mening, at vedkommende tog hjem, så der skulle man bliver herovre. Men det tror jeg er det ene

eksempel vi har på at det ikke kunne lade sig gøre. Men der ud over, har jeg det jo sådan, at hvis man har undervisning, så møder man 7.50 og er nede i klasserne, hvis ikke man har det, så behøver man ikke at være her før kl. 9.00 - man behøver ikke at sidde i en morgenkø et eller andet sted, hvis ikke man har undervisning eller møder i øvrigt. Så skal man bare være der fra kl. 9, der ud over skal man sikre sig at man når de min. 37 timer. Og det betyder at der jo også er nogle, der kan spare sammen til tidlige dage, hvis det er det de vil - altså den mulighed skal man selvfølgelig have.

I: Så I har egentlig etableret sådan en fleksibilitet i det, man kan godt arbejde 5 timer mere i den ene uge og så i princippet flekse dem ud i den anden uge?

P: Jamen præcist, vi har jo også nogle aftenmøder for indskoling og mellemtrin, hvor pædagogerne er med i undervisningen og de skal jo ligge efter kl. 17 og de timer man arbejder ned til kl. 17 - og selvfølgelig også på den anden side af kl. 17 - også med forældremøder og skole/hjemsamtaler, de skal selvfølgelig trække det der 37 timers regnskab - selvfølgelig - og det betyder, at der er nogle der har nogle tidlige dage der også. Det tænker jeg også at det må være helt efter bogen og gøre det.

I: Og hvad med regnskabet, som du siger, er det regnskab som er flydende, som lærerne bare selv holder styr på eller bliver der registreret noget nogen steder?

P: Vi registrerer ikke. Det er lærerne der holder styr på det og udmeldingen har jo været, hvis der er én der ligesom ikke kan finde ud af det her, så er det en ledelsesopgave at få den person til at forstå det. Hvis det er mange der ikke kan finde ud af det her, jamen så er det nok det forkerte system vi har. Altså sådan har jeg meldt det ud. Og så må vi jo prøve at finde ud af, hvad er det så for et system ...så kan vi ikke gøre det her mere. Og det .. jeg har det også sådan, at man har kunnet finde ud af det før, at få noget til at virke og drive skole - så kan vi altså også med det vi har nu. Men der er ikke nogen der registrerer eller skriver ned - eller noget som helst. Jeg tænker også hvis der var nogen, der ikke rigtig kunne finde ud af det, så ville jeg også hurtig finde ud af det - fordi man kan jo tydeligt se hvem der er der og hvem der ikke er der, hvis det er. Det vil vi jo også få at høre fra de andre, at der er nogle der er rigtig svære at lave møder med og andet, men det har jeg slet ikke nogen fornemmelse af at det er.

Uddrag fra interview med Randi- Oldhøj Kommune

I: Hvad synes du så er den sværeste ledelsesopgave i relation til den nye arbejdstidslov?

R: Jamen jeg tror at det sværeste det er, at der hersker sådan en skjult retfærdighedsfølelse hos rigtig mange af de her lærere. Noget af det som jeg synes kan være svært, det er det her med at tydeliggøre og synliggøre for personalet, at denne her med at han laver heller ikke noget... der hersker sådan nogle gange sådan en "jamen de laver heller ikke noget derinde ..." sådan lidt - "det ved du ikke noget om, det er en formodning, men det er ikke noget du ved noget om. Ligesom der er heller ikke nogen der ved hvor meget du laver..." Så denne her med at dele sol og vind lige, det er jo også meget personbåret, altså nogle bruger måske 10 minutter pr stil andre bruger 20 minutter pr stil, så det er jo også sådan lidt ... hvor nogle synes at en opgave er enorm stor, mens andre tænker kan jeg lige klare samtidig med at jeg laver noget andet. Så det er måske nok det her med at få penslet ud, hvor lang tid skal det tage at rette en stil fx, hvis jeg sådan skal regne det ud i timer, og hvad er det så rimeligt vi har af arbejdsopgaver. Og i det hele taget - vi talte om det så sent som lige før du kom - det her med at vi lige har fået en kæmpelang mail fra en lærer, som beskriver sin arbejdsdag i går og når jeg læser den ... og det er jo sådan "så skete der lige det... og så det med en elev... og så var der en kollega der skete det med og så var det lige ...og så var det lige..." Hvor jeg jo skriver tilbage, at jeg hører hvad du skriver, og synes at du gør et godt stykke arbejde, men det som jeg jo også tænker det er, at hvis jeg virkelig finlæser den, så handler det også om at lærere - og nu siger jeg noget der kan lyde meget grimt i nogen ører - men det er ikke ment sådan - skal have en professionel tilgang til deres arbejde, altså forstået på den måde, at man ind imellem må ... jeg kan godt forstå at vi arbejder med mennesker og vi bliver alle

sammen ramt ...men det er altså vigtigt, at bevare sin professionalisme og sige "jamen det kan godt være at den lærer, blev ked af det, men det er ikke mig der blev ked af det, så jeg behøver ikke også at blive ked af det." Eller sige "det barn er der nogle andre der tager sig af, jeg er sådan set bare ansat til at undervise det, og så er der nogle sociale myndigheder, der tager over på den anden side". Og der oplever jeg altså, at den der med at vi skal have noget mere professionalisme ind og det kan lyde virkelig provokerende, men det er ikke ment sådan.

.....

I: Hvilke centrale eller fælles tiltag har der været for at ruste jer til den nye tid efter 1. august?

R: Altså umiddelbart vil jeg sige, at det har der ikke været noget af. For sådan at sige det helt som ... det synes jeg ikke, jeg synes ikke jeg er blevet klædt på til den er opgave. Måske er det noget jeg har misset, eller misforstået, det ved jeg ikke. Jeg kan ikke sådan sige, at vi har været til noget "nu er det vigtigt at vi gør det her- og der er den her plan..." Generelt, og det må jeg jo tage med min leder, men generelt mangler jeg noget strategi for hvordan gør vi det her, og det tror jeg er generelt linjen over, det er bare sådan "nå men så prøver vi det" lidt-agtigt. Jeg synes ikke jeg er blevet klædt på, men jeg har heller ikke krævet det, kunne man jo så have sagt. Men jeg tror bare at vi har stået i modvinden....

I: Og hvis du skulle have været klædt på, hvad kunne du så have tænkt dig?

R: Ja, det er jo så det næste... jeg tror, at det som i bagklogskabens lys ville have været godt, var at man fra skoleledelsens og fagcentrets side, havde udarbejdet en strategi for hvordan ønsker vi at implementere den nye reform og arbejdstid i henholdsvis X-kole og Y-skole, det synes jeg ikke jeg har set særligt meget af. Og det ville i hvert fald have styrket os at vi havde kunne sætte os ned og have gjort noget mere fælles. Fordi sådan som det er, og jeg tænker også på den nye struktur, at jeg synes det giver god mening at vi er strømlinet i forhold til vores skolesystem, men vi oplever jo rigtig tit, at vi alligevel på hver matrikel sidder og nørkler med hver vores, og i hvert fald så oplevede vi det da vi skulle lave skemaerne sidste år, der sad vi i hver vores suppedas, altså der kunne man have lavet et udvalg på to eller tre som havde været skidegode til skemaer, og sagt "vi udtænker hvordan vi gør i X-skolen - og nogle andre udtænker hvordan man gør i Y-skolen" og det ville have klædt os på.

I: Og hvad med det at tale ledelse og hvordan er vil ledere, er det noget I har på dagsordenen?

R: Nej, det er jo noget af det som jeg savner rigtig meget. Det er det her med hvordan er det, at jeg skal agere som leder. Nu har jeg jo endelig fået min gode makker, og hende er jeg rigtig rigtig glad for, og historien er jo også at hun var lærer her på stedet. Men vi taler jo også lidt ledelse, og så har jeg jo denne her coach som jeg går hos og ringer til - og hvor hun sådan klæder mig på, ved at spørger hvad min intention er, hvad vil du ... men jeg savner at tale ledelse - altså faget ledelse. Og jeg tænker arhg.. jeg ville gerne have en master i ledelse, ikke så meget for masterens skyld, men simpelthen fordi man bliver en bedre leder når man taler om ledelse, når man begynder at dykke ned i det, og det er ikke fordi ... jeg kunne bare mærke det, da jeg læste diplom, at jeg blev mere optaget af "hvordan er det nu jeg gør ... når så forstår jeg bedre... så må jeg handle sådan... " på nogle teorier der faktisk ved hvad de taler om. For ellers bliver det jo sådan noget tilfældighedsledelse, vi tror lige vi gør ... måske virker det... Jeg savner at have et ledelsesrum, helt sikkert.

BILAG 4 - EKSEMPLER PÅ ARBEJDET MED DATA

