

## Skoleledelse - en samtidsdiagnose

# Skoleledelse - en samtidsdiagnose

Dion Rüsselbæk Hansen  
&  
Lars Frode Frederiksen

Institut for Kulturvidenskaber,  
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik  
Nr. 98. 2015

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 98

August, 2015

**Serieredaktør: Marianne Abrahamsen**

Kulturvidenskaber

email: maab@sdu.dk

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

©

**Dion Rüsselbæk Hansen**, lektor, ph.d.

Forskningsområder: Samtidsdiagnostik, uddannelsespolitik og skoleledelse.

**Lars Frode Frederiksen**, lektor, ph.d.

Forskningsområder: Skoleudvikling, skoleledelse og organisationsteori.

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: Kurt Kjær Olesen

Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 800

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-104-9

# Indholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>I. Indledning</b>	<b>7</b>
<i>Rapportens formål – en samtididiagnostisk tendensanalyse</i>	8
<i>Empiri – observationer og interviews</i>	11
<b>II. Den politiske dagsorden</b>	<b>15</b>
<i>Ledelse og kvalitetsløft</i>	15
<i>Styring af offentlige institutioner</i>	16
<i>Styring af skoler og skoleledelse</i>	17
<b>III. Lederskab – ‘state of the art’</b>	<b>21</b>
<i>Den personskabsbaserede diskurs</i>	22
<i>Den fagprofessionsbaserede diskurs</i>	26
<i>Den standardbaserede diskurs</i>	27
<i>Den ressourcebaserede diskurs</i>	29
<i>De fire diskursive felter – ‘Ledelseskorsset’</i>	30
<b>IV. OK 13 – en ny ledelsesdagsorden</b>	<b>35</b>
<i>Ledelsesinterveniering og videndeling</i>	38
<i>Lærere og kursister</i>	43
<i>Fravær og frafald</i>	44
<i>Dagsordener og tid</i>	45
<i>Sammenfatning</i>	47
<b>V. Samarbejde og konkurrence</b>	<b>50</b>
<i>Gentlemen’s agreement</i>	52
<i>Sammenfatning</i>	54

<b>VI. Ydre krav og forventninger</b>	<b>55</b>
<i>At blive målt</i>	57
<i>Sammenfatning</i>	58
<b>VII. Lederen og den personlige dimension</b>	<b>59</b>
<i>Grundindstilling</i>	59
<i>Fra lærer til leder</i>	61
<i>At arbejde med sig selv</i>	63
<i>Sammenfatning</i>	65
<b>VIII. Konkluderende betragtninger</b>	<b>67</b>
<b>Referencer</b>	<b>71</b>

## Forord

Lederforeningen for VUC og VUC Videnscenter har igangsat et ledelsesudviklingsforløb for VUC-ledelsen med titlen *Ledelse af innovationsprocesser og bæredygtig forandring*. Det løb af stablen fra foråret 2014 til foråret 2015. Det var bygget op af tre moduler, der strakte sig over to dage.

Her blev der taget fat på følgende temaer: a) Ledelse af uddannelsesinnovation – skolefornyelse og kvalitetsløft, b) Lederskab – det personlige og det professionelle og c) Ledelse af læringsinstitutioner – bæredygtig forandring. Derudover blev der dannet netværksgrupper, hvor deltagerne skulle mødes tre til fire gange. Disse skulle støtte den enkelte skoleleders arbejde med  *eget* udviklingsprojekt samt danne basis for videndeling og refleksion sammen med  *andre* med henblik på at styrke den horisontale og den vertikale videndeling i VUC-sektoren. Desuden skulle man i netværksgrupperne gå sammen to og to og foretage et jobswop. Det kunne fx være en topledere, der skiftede position med en mellemlider og udførte vedkommendes job og vice versa.<sup>1</sup> Antagelsen var, at et sådant positionsskifte kunne åbne nye perspektiver for den enkelte og dermed lægge op til andre prioriteringer og indsatser.

Sigtet med udviklingsforløbet har bl.a. været at opkvalificere skoleledelsen<sup>2</sup> på VUC ved at introducere dem for nye teorier og begreber, der kan sætte dem i stand til at konceptualisere den uddannelsesmæssige 'virkelighed' på en ny måde. En virkelighed, der er underlagt en uddannelsespolitisk dagsorden, der tilsiger

---

<sup>1</sup> Der findes forskellige ledelsesbetegnelser på VUC. I rapporten har vi valgt at bruge termen skoleleder, som dækker over (rektorer og forstandere) og mellemlidere (afdelingsledere og uddannelsesledere).

<sup>2</sup> I rapporten bruges også termen skoleledelse. Det betyder, at når vi taler om skoleledelse i generel forstand, så henvises ikke til enkelte subjekter, men til en flerhed af subjekter.

bedre, hurtigere og mere 'uddannelse til alle'. Denne dagsorden har for alvor sat sig spor i VUC-regi. Således er det en langt større, kompleks og yngre målgruppe, der i samtiden frekventerer VUC. Det udfordrer den 'traditionelle' måde at bedrive skole på (se hertil Rüsselbæk Hansen 2012).

Denne rapport udspringer af det følgeforskningsprojekt, der har været tilknyttet ledelsesudviklingsforløbet. I rapporten peges der på, hvordan skolelederne på VUC og kursuslederne forholder sig til de *krav* og *forventninger*, der (særligt fra politisk hold) møder samtidens skoleledelse. Rapporten illustrerer, hvilke problemstillinger de artikulerer i den forbindelse, hvordan disse italesættes og med hvilke mulige konsekvenser. Det illustrerer, at det, at italesætte skoleledelse på bestemte måder, *aldrig* er et neutralt og uskyldigt foretagende, men at det altid *gør* noget, fx regimerer tanker og handlinger. Med andre ord retningsbestemmer orienterings- og handlemuligheder slet og ret.

Tak til alle involverede i projektet. En særlig tak til Julie Kock Clausen for et frugtbart samarbejde og for altid at være behjælpelig, når praktiske og afklarende spørgsmål har meldt sig. Tak til de to undervisere (kursusledere), Lone Belling og Gitte Miller Balslev, for ikke lade jer påvirke af, at vi har siddet og observeret samt stillet jer spørgsmål undervejs forløbet igennem. Tak til forstander Kent West Kristensen, rektor Dorthe Jensen Lundqvist, afdelingsleder Grethe Bjært og uddannelsesleder Ali Qais for at lade jer interviewe ad flere omgange. Tak til alle i og omkring VUC-sektoren for et spændende og behageligt samarbejde, hvor der er plads til at tænke nyt og udfordre eksisterende tanker og antagelser.

God læselyst!

Dion Rüsselbæk Hansen & Lars Frode Frederiksen

## I. Indledning

Vi har mange bragende dygtige folk. Der er bare noget, vi er nødt til at gøre på en anden måde, hvis vi skal lykkes. Derfor er vi også nødt til at bruge vores ressourcer på en anden måde. Lærerne er nødt til at bruge deres tid på en anden måde, fordi de ellers arbejder sig ihjel. Det er ikke mistillid til den enkelte eller til det, der er gjort før. Det er bare en erkendelse af, at det er nødvendigt at gøre noget andet. Men det budskab kan jo være svært at komme igennem med, hvis lærerne føler, at det nærmest er blevet det vilde vesten. Ikke mindst fordi nogle lærere oplever, at de opgaver, de har fået stukket ind i deres portefølje, er enorme [...] og selvom vi ikke skulle tale tid, har vi aldrig talt mere om tid, fordi vi nu skal tidsregistrere.

Citatet stammer fra et af de skolelederinterview, der er blevet foretaget. Det gør flere ting. Det fortæller os, at man ikke kan gøre, som man plejer. Ikke hvis man vel og mærke skal lykkes. Det fortæller os om nødvendigheden af, at ressourcerne skal anvendes på en anden måde. Det fortæller os, at lærerne skal bruge deres tid på en anderledes måde. Det fortæller os, at det – trods ytret bekymring for lærernes velbefindende – ikke er ligetil at komme igennem med et sådant budskab. Det på trods af, at det ikke handler om mistillid til den enkelte, men om at sætte grænser for det grænseløse arbejde, så lærerne ikke arbejder sig ihjel. Sådan italesættes det i hvert fald. Det nævnes også, at nogle lærere oplever: “at de opgaver, de har fået stukket ind i deres portefølje, er enorme”. Ligeså understreges, at selvom man ikke skulle tale tid, så tales om tid som aldrig før.



Ganske symptomatisk for vor tid, så er der en tendens til *ikke* at stå stille, til at være i bevægelse og til at være konstant undervejs med henblik på at forandre noget eller nogen. Det er ikke kun *oppefra* – fx fra politisk hold – at viljen til forandring gør sig gældende. Det gør den også *nedefra* samt fra *nær* og *fjern*. Samtidens selvfølgelige og hegemoniske antagelse, om at noget (ganske) andet og nyt må og skal ske, er således svær at modsætte sig endsige svær at sætte spørgsmålstejn ved.

Udover den eksemplariske værdi det indledningsvise citatudpluk har i forhold til at illustrere, hvad der er på spil i forhold til samtidens skoleledelse, så fortæller det *også* noget om den samtid, der skal ledes i. Det viser, at en række nye *krav* og *forventninger* gør sig gældende i forhold til offentlig ledelse herunder skoleledelse.

Under hensyntagen til disse krav og forventninger argumenteres der i rapporten for, at særligt *fire* toneangivende diskurser er på spil for indeværende. En “personskabsbaseret diskurs”, en “fagprofessionsbaseret diskurs”, en “standardbaseret diskurs” og en “ressourcebaseret diskurs”. Tilsammen har disse diskurser – om end med forskellige styrkeforhold – afgørende betydning for skoleledelsens (u)mulige gøren og væren. Således ses tegn på, at den *ydre* legitimering, der knytter sig til den “standardbaserede diskurs” i form af målstyring og den “ressourcebaserede diskurs” i form af ressourcestyring, trækker samtidens skoleledelse i en bestemt retning.

### **Rapportens formål – en samtidsdiagnostisk tendensanalyse**

Det spørgsmål, som skal undersøges i det følgende – og som skal ses i lyset af de omskiftelige og accelererende politiske krav og forventninger, der gør sig gældende i forhold til offentlig ledelse i almindelighed og skoleledelse i særdeleshed – er: *Hvilke tegn og*

*tendenser gør sig gældende i samtidens måder at forholde sig til og tale om skoleledelse på og med hvilke konsekvenser?*

For at kunne besvare dette spørgsmål og dermed blive i stand til at stille en 'diagnose' af tidens måder at tale om samt forholde sig til skoleledelse på, vil vi starte med at introducere vores samtidsdiagnostiske analyseperspektiv. Vi fokuserer således på, hvad vi ser *tegn* på i tiden, dvs. manifestationer på og ansatser til, og hvilke *tendenser* her forstået som en række anonyme, selvfølgelige og konfliktuerende: "'viljer', 'drivkræfter', 'drifter' eller 'strategier uden subjekt' der gør sig gældende" (Kristensen 2012: 12) i forskellige typer toneangivende ledelsesdiskurser, herunder i konkrete ledelsesudsagn. Dette er interessant, fordi forskellige typer diskurser dels stiller forskellige subjektspositioner til rådighed, og dels indvirker på, hvorledes subjektet substantialiseres – dvs. tilskrives en bestemt type *væren*, der lægger op til en bestemt type *gøren*. (Foucault 2005; Schmidt 2005).

En diskurs konstituerer derudover en generaliseret menings- og betydningshorisont, der gør noget nærværende og noget andet fraværende. Den er med til at (re)producere en given social orden ved at gøre visse udsagn, ytringer og praksisser mulige, acceptable samt betydningsfulde (Foucault 2001). Ligeså stiller en diskurs et givent videnregime til rådighed, der influerer på, *hvad* vi kan få øje på, *hvad* der (ikke) kan siges og gøres, samt *hvordan* noget eller nogen konstrueres som fx værende et problem/en løsning. Med en given diskurs 'kaldes på' bestemte måder at forholde sig på. Den indvirker på, hvad der eksempelvis anses som (u)acceptabelt i forhold til et givent subjekts måde, hvorpå det forholder sig til samt søger at styre sig *selv* og *andre* på (Dean 2008; Rose 1999; Schmidt 1999).

Med hensyn til styring lægges der fra politisk hold op til

etableringen af forskellige typer (styrings)praksisser, hvori styringsteknologier som fx tidsregistrering og porteføljedialoger skal anvendes. Hertil skal understreges, at når divergerende styringsteknologier af den ene eller anden art tages i brug i forskellige typer sociale træf og settings, er der *altid* magt på spil af såvel repressiv som produktiv art (Foucault 1980). De er *aldrig* neutrale, og de med-transmitterer *altid* en række antagelser om tingenes tilstand (Schmidt 1988). Forskellige styringsteknologier regimerer *også* altid – uden at determinere – et subjekts gøren og væren på forskellig vis. Denne regimering er *ikke* uafhængig af, hvordan det partikulære subjekt forholder sig til disse teknologier (Dean 2008; Parker 1997). Forholder subjektet sig fordrageligt til måden, det forsøges styret på (fx ved ikke at vise modstand), eller forholdet subjektet sig konfliktuerende hertil (fx ved at udvise modstand) (Schmidt 1999)?

Med disse ovennævnte betragtninger in mente er det for det *første* interessant at fokusere på de 'historier', der for indeværende fortæles om skoleledelse: Hvad tales der om, hvordan tales der, og hvad synes at influere på denne og hin talen? Med andre ord hvilke tematikker, problemstillinger og bekymringer tales der frem?

For det *andet* er det interessant, hvad der siges om skoleledelse, uden at den/de pågældende nødvendigvis er klar over, hvad de *også* siger. Hvad er det for noget 'andet og mere', der gør sig gældende i talen?

For det *tredje* er det interessant, hvad der *ikke* tales om. Her tænkes på det, der i al ubemærkethed og på gentagelig vis fortoner sig, fortrænges og ubemærket undslipper – og bliver ved med undslippe sig – talen. Sagt anderledes handler det om at få gjort den 'tavshed', der kan være mere talende end de historier, der fortæles, til genstand for refleksion, undren og spørgen.

### **Empiri – observationer og interviews**

For at kunne undersøge, hvad man for tiden forholder sig til og taler om, og hvordan man gør det, når skoleledelse tematiseres, diskuteres samt problematiseres, har vi valgt at observere på udviklingsforløbets tre moduler samt på tre netværksmøder. Samlet set har vi observeret ca. 45 timer. Vi har været interesseret i, hvad det er for skoleledelsesmæssige sagsforhold, der italesættes, og som der lægges op, at skolelederne skal forholde sig til på udviklingskurset. Vi har været interesseret i, hvilke reaktioner det har affødt hos dem. Dvs. *hvad* italesætter de undervejs, og *hvordan* forholder de sig til disse sagsforhold?

Udover observationsstudier har vi interviewet fire af skolelederne på udviklingskurset. For at opnå en vis kvalitativ spredning, så har vi talt med to topledere og to mellemledere. Vi har sikret at begge køn er repræsenteret (to mænd og to kvinder), ligesom vi har sikret, at de ikke er ansat samme sted, men derimod på forskellige VUC'er i Danmark. Vores udvælgelseskriterier betyder *ikke*, at vi forsøger at sige noget om sammenhængen mellem forskellige italesættelser og måder at forholde sig til skoleledelse på og fx ledelsesmæssige positioner, ansættelsessted og køn. Vores begrundelse for, at vi har søgt en vis kvalitativ spredning skolelederne imellem, er, at vi er interesseret i de *tegn* og *tendenser*, der gør sig gældende i italesættelser og måder at forholde sig til skoleledelse på, der så at sige går på 'kryds' og 'tværs' af køn, ansættelsessted og skoleledelsespositioner. Dette betyder ikke, at vi negligerer, at forskellige habituelle forhold og lokale forankringer kan spille ind på deres italesættelser og forholdsmåder.

Der er blevet foretaget to individuelle interviews med hver af de fire skoleledere samt et fokusgruppeinterview, hvor tre af de fire skoleledere deltog. Det første individuelle interview blev foretaget inden kursusforløbets start. Det andet individuelle interview blev

foretaget ca. halvvejs inde i kursusforløbet. Det tredje interview (fokusgruppeinterviewet) blev foretaget lige efter kursusforløbets afslutning.

At vi har valgt at interviewe de fire skoleledere over flere omgange skyldes flere ting. For det *første* har det givet os mulighed for at følge op på samt at få uddybet en række ikke uinteressante artikulerede sagsforhold. For det *andet* har det givet os mulighed for at spørge ind til de sagsforhold, der tales om og tales frem undervejs på udviklingskurset. For det *tredje* har det (og det gælder især for fokusgruppeinterviewets vedkommende) givet os mulighed for at opnå kendskab til, hvordan mening og betydning konstrueres og forhandles på selvfølgelig og konfliktuerende vis skolelederne i mellem, når forskellige sagsforhold diskuteres, fx dem man har forholdt sig til og talt om undervejs i forløbet.

De spørgsmål, som vi har stillet, har bl.a. kredset om de forskellige politiske krav og forventninger, der møder samtidens skoleledelse. Vi har spurgt til forhold, der knytter sig til overenskomst 2013 (herefter OK13). Vi har talt om, hvad der kræves for at være skoleleder, og hvor man henter inspiration og legitimitet til de opgaver, man er sat til at varetage. Vi har spurgt ind til de overvejelser, man som skoleleder gør sig – og har gjort sig – med hensyn til deltagelsen i ledelsesudviklingsforløbet. Vi har spurgt til, hvilke forventninger de har haft til forløbet, om disse er blevet indfriet etc.

Med dette in mente skal vi i det kommende kapitel II rette blikket imod de *krav og forventninger* der gør sig gældende i forhold til samtidens (skole)ledelse.

I det efterfølgende kapitel III fokuseres på, hvilke *tegn og tendenser*, der kan 'aflæses' i toneangivende ledelsesdiskurser i ledelseslitteraturen, eftersom disse er *influeret af* samt *influerer på*

samtidens (trans)nationale krav og forventninger, der møder samtidens (skole)ledelse. Der argumenteres herudfra, at særligt *fire* ledelsesdiskurser er dagsordensættende for tiden. De kan konceptualiseres som: en "standardbaseret diskurs", en "fagprofessionsbaseret diskurs", en "personskabsbaseret diskurs" og en "ressourcebaseret diskurs".

De fire diskurser er på selvfølgelig og konfliktuerende vis med til at tilskrive skoleledelsen en bestemt type *væren*, der kalder på en bestemt type *gøren* og vice versa. Dette illustreres med inspiration fra den socialanalytiske måde at lave analytiske kors på. Et kors, der på analytisk vis kan udpege, hvad der diskursivt gør sig gældende i forhold til samtidens skoleledelse (Schmidt 2005; 2008).

Med afsæt i de nævnte observationsstudier og interviews kigges der i kapitel IV, V, VI og VII nærmere på, hvordan skoleledelsen og kursuslederne 'trækker på' og er med til at (re)producere disse diskurser, når de italesætter de krav og forventninger, som skoleledelsen på VUC mødes med og forventes at håndtere på forskellig vis.

I kapitel VIII afsluttes med en række konkluderende betragtninger på rapportens analyser.



## II. Den politiske dagsorden

I dette afsnit artikuleres de *krav* og *forventninger*, der møder samtidens offentlige ledelse herunder skoleledelse. Med afsæt i regeringsmanifestet fra 2012 *Danmark i arbejde* kan der peges på, hvordan kravet om effektivisering og kvalitetssikring på den ene side *decentraliserer* en række sagsforhold, hvorfor (skole)ledelsen 'frisættes' til at komme op med lokale tiltag og løsninger på (trans)nationale problemer og udfordringer. På den anden side ser vi, hvordan en række sagsforhold – i effektiviseringens og kvalitetssikringens tjeneste – gøres til genstand for *centraliseret* præstationskontrol og –bedømmelse (Regeringen 2012). På ganske paradoksal vis ser vi således tegn på frihed og ufrihed på samme tid.

Det kan formuleres således: (skole)ledelsen har fået tildelt 'frihed' til at forholde sig på nye og anderledes måder til de opgaver, de skal varetage, så længe de forvalter friheden på den 'rette' ressourceeffektive og kvalitetssikrende måde, så længe de kan *synliggøre*, hvordan forvaltningen af friheden har fundet sted, og så længe de kan begrunde, hvorfor den har fundet sted på netop denne og hin måde.

### Ledelse og kvalitetsløft

Det fremgår i førnævnte regeringsmanifest, at ledelse, herunder skoleledelse, er udset til at spille en afgørende rolle i forbindelse med den offentlige kvalitetssikring og det offentlige kvalitetsløft, der efterspørges fra politisk hold. Det er påkrævet, at der lægges vægt på en ændring af arbejdstidsregler og arbejdsforhold i det offentlige, så personalemæssige ressourcer kan anvendes anderledes. Der lægges vægt på bedre regulering og målretning, så en afbureaukratisering kan finde sted. Der lægges vægt på, at der bruges mere tid til kerneopgaven. Der lægges vægt på et styrket



fokus på offentlig ledelse (Regeringen 2012: 64-66).

Fra politisk hold ser vi, hvordan den gode offentlige leder italesættes som én, der for det *første* kan sikre, at den/de offentlige kerneopgave(r) løses på en sådan måde, at der dels finder en nødvendig effektiv ressourceudnyttelse sted, og at der dels sker et kvalitetsløft og en kvalitetssikring i opgaveløsningen. For det *andet* som én, der er stærk, synlig og professionel, og som kan tænke i kreative og lokale løsninger. For det *tredje* som én, der kan motivere medarbejderne og sikre at forandring og fornyelse er en naturlig del af den pågældende kultur. For det *fjerde* som én, der har: “ vilje, evne og mod til at påtage sig alle dele af lederskabet og udnytte det fulde ledelsesrum” (Regeringen 2012: 82). Herudover italesættes den gode offentlige leder som én, der kan betjene sig af evidensbaseret viden om, hvad der virker i forhold til at sikre en mere produktiv styring og målrettet ledelse (jf. Produktivitetskommissionens og Kvalitetsudvalgets anbefalinger).

### **Styring af offentlige institutioner**

De politiske toner er ikke nye, men har – om end styrken er kraftigt tiltaget siden årtusindeskiftet – kunnet høres siden begyndelsen af 1980'erne. Siden da har forskelligartede New Public Management-inspirerede kontrol- og incitamentsstrukturer sat sig igennem inden for stort set alle offentlige områder og på alle institutionelle niveauer. Senest har vi set, hvordan en særlig form for New Public Management version 2 eller – som vi foretrækker – en New Public Governance-diskurs har gjort sit indtog i offentlige institutioner for at indfri den politiske ambition *om mere for mindre* (Rüsselbæk Hansen & Qvortrup 2013). Det betyder, at ledelsen hele tiden må tage bestik af, hvad der foregår i organisationen ud fra spørgsmål som: Hvem gør hvad og hvordan? Hvad fører denne gøren til og hvorfor? Hvilke ressourcer bruges på denne gøren og med hvilke

konsekvenser på såvel kort som på lang sigt?

### **Styring af skoler og skoleledelse**

Rettes blikket mod uddannelsessektoren, så har vi set, hvordan *Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.* (Undervisningsministeriet 2005a) er med til at styre skolerne herunder skoleledelserne på en bestemt måde. Nemlig ved at forpligte dem på at *synliggøre* elevers/kursisters fuldførelsestid, fuldførelsesfrekvens, frafald, overgangsfrekvens til anden uddannelse og overgangsfrekvens til beskæftigelse. Fra ministerielt hold er der en tiltagende interesse for at *monitorere* samtidens skoler i forhold til, om de lever op til de ønskværdige standarder ikke blot i forhold til frafald, fravær og fuldførelse mv., men også i forhold til løfteevne, dvs. hvordan elever på en given skole har klaret sig i prøver sammenholdt med elever på landsplan med samme baggrundsforhold (Undervisningsministeriet 2014).

Imidlertid er det *ikke* kun kvantitative forhold knyttet til en række standarder, skoleledelsen skal lægge frem til besigtigelse. Skoleledelsen skal også lægge kvalitative og ikke umiddelbart målbare og sammenlignelige sagsforhold frem til besigtigelse (Undervisningsministeriet 2005b). Begrundelsen herfor skal findes i forhold til den *generelle* nationale uddannelsesmobilisering, som samtidens skoler skal forestå med henblik på at styrke den nationale konkurrencekraft (Regeringen 2012).

For skolernes vedkommende gælder det om at sikre, som det fremgår i notatet *Endnu bedre uddannelser til unge og voksne* (Undervisningsministeriet 2013a), at alle elever/kursister bliver så dygtige, som de kan, at mindske betydningen af social herkomst/baggrund i forhold til faglige resultater, og at sikre at elever/kursisters trivsel styrkes (ibid.: 3). Det understreges, at

skoleledelsen for at kunne nå disse mål skal tildeles *større* ansvar og *mere* fleksibilitet til at tilrettelægge undervisningen og prioritere lærernes arbejdstid (ibid.: 4).

På den baggrund lægges der for det *første* op til at, skoleledelsen bliver i stand til at 'opdyrke' en ny opgavekultur. Det vil sige en anderledes måde, hvorpå man forholder sig til opgavevaretagelsen. For det *andet* lægges der op til, at flere processer (herunder undervisnings- og læringsprocesser) skal ledes og (mål)styres fra ledelsesmæssigt hold. For det *tredje* lægges der op til, at skoleledelsen implementerer en ny individuel frem for en kollektiv aftalestruktur. Hvor skoleledelsen tidligere kunne læne sig op af centralt aftalte *kollektive* arbejdstidsaftaler for lærerarbejdet, skal ledelsen ude på skolerne nu lave decentrale *individuelle* arbejdstidsaftaler med den enkelte lærer. I den forbindelse skal der etableres et tidsregistreringssystem på skolerne.

Tidsregistrering italesættes fra politisk hold som et 'nødvendigt' ledelsesværktøj – eller hvad vi betegner som en bestemt type styringsteknologi – der skal danne basis for den løbende *dialog*, der forventes at finde sted mellem skoleledelsen og lærerne i forhold til, *hvilke* arbejdsopgaver der skal varetages, og i forhold til *hvordan* de skal varetages (Moderniseringsstyrelsen 2013).

Konkret lægges der op til med udgangspunkt i *porteføljedialoger*, at ledelsen og lærerne sammentænker den undervisningsfaglige didaktik med den økonomiske styring med henblik på at udnytte den enkeltes (og særligt lærernes) ressourcer endnu smartere og mere effektivt (Rüsselbæk Hansen & Raae 2015). Hvor skoleledelsen og lærerne tidligere varetog relativt sær- og adskilte opgaver med afsæt i hver deres 'ekspertiseområder', så ser vi tegn på, at det forsøges ændret, ligesom vi ser tegn på, at logikker som tilhører hhv. det fagprofessionelle område og det økonomiske område forsøges kombineret.

Reaktionerne herpå har indtil nu været blandede. Det bekræftes i

en nyere rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut med titlen *Ledelse af et gymnasium i forandring. En undersøgelse af ledelse i det almene gymnasium med fokus på rektor* (EVA 2012). Heri berettes bl.a. om, hvordan skoleledere på den ene side oplever lærere, der er positivt stemt overfor en tiltagende ledelsesinterveniering i undervisningsmæssige sagsforhold. På den anden side opleves også lærere, der er negativt stemt overfor en sådan tiltagende ledelsesinterveniering. De ser ikke, at skoleledelsen bør forholde sig til det, der har med de konkrete undervisningsmæssige sagsforhold at gøre, og artikulerer derved en *konflikt* mellem ledere og lærere i forhold til, hvem der skal have det overordnede ansvar for undervisningen.

Som det gerne skulle fremgå, så er der mange konfliktuerende og selvfølgelige diskurser på spil i forhold til samtidens skoleledelse. I det følgende skal vi kigge nærmere på de toneangivende ledelsesdiskurser, der gør sig gældende i (skole)ledelseslitteraturen, og som på forskellig vis er med til at placere samtidens skoleledelse i et spændingsfelt mellem konfliktuerende logikker og rationaler i forhold til, *hvad* og *hvordan* der skal ledes, og i forhold til *hvem* der skal lede og ledes.



### III. Lederskab – ‘state of the art’

“Every day we find calls for more leadership in business, government, public administration and the non-profit sector. Leadership is seen as a catch-all solution for nearly any problems, irrespective of context” (Alvesson & Spicer 2012: 367-368). Som det understreges i citatet - og som vi har set ovenfor – så gøres *mere* ledelse til svar på problemer knyttet til kvalitetssikring og kvalitetsforøgelse. Der synes i samtiden at herske en selvfølgelig antagelse om, at der skal *mere* ledelse til, samtidig med at det synes *mindre* selvfølgelig, hvad denne ledelse så skal bestå *i* og *af*. Det betyder, at ledelse bliver:

selvskabt, da den ikke kan støtte sig til traditioner, og den er polyfon, da den skal tage hensyn til en flerstemmighed af interesser såvel eksternt som internt. På den måde er den også på direkte eller indirekte vis forhandlet, da den er afhængig af ‘anknytning’ eller tilslutning og opbakning fra mange sider, som den ikke altid har direkte hånd- og halsret over, hvorfor den må føre eller forføre på mere indirekte måder (Jellesen & Gleerup 2014: 225).

Vi har været vidner til opkomsten af en lang række nye ledelsespositioner, der skal indtages og besættes. Disse skaber en række nye ledelsesproblematikker. Hvor (ledelses)positionerne, der kunne indtages, i den Weber/Taylor’ske organisation var forholdsvis klare og genkendelige, så tager det sig anderledes ud i dag (Visholm 2011). Med indførelsen af nye ledelseslag og -positioner, hersker der i stigende grad uklarhed i forhold til, hvor ledelses- og afgørelsesretten er placeret og hos hvem. Det skyldes, at det ikke kun er den formelle ledelse, der ekspanderer, men også den uformelle af slagsen, der gør det. Det kan have forskellige konsekvenser:

Hvor formel ledelse er synlig og tydelig, er uformel ledelse mere eller mindre usynlig. Man kan udfordre en formel ledelse, stille den til regnskab, kontakte den osv., mens den uformelle ledelse som regel benægter overhovedet at være ledelse og er tilbøjelig til at forsvinde, jo mere man leder efter den. Når man påtager sig en formel lederrolle, bliver man synlig og dermed sårbar. Man kan angribes, drages til ansvar, forføres osv. Den uformelle ledelse er ikke udsat på samme måde (Visholm, 2011, 170).

Det kan forekomme paradoksalt, at man i en tid, hvor der er fokus på at skabe synlighed og placere ansvar, samtidig ser tegn på opkomsten af flere uformelle ledelsespositioner, der skaber usynlighed og gør det svært at placere ansvar. Hvad skyldes det? Skyldes det, at man er nødt til at benytte sig af mere subtile og 'usynlige' ledelsesstrategier for at være i stand til at udvide 'hele' ledelsesrummet? Skyldes det en frygt for at tage ansvar, fordi det er blevet mere risikofyldt at lede? Og fører det til, at man fra formelt ledelsesmæssigt hold søger at unddrage sig dette ansvar ved at tilskrive flere en uformel ledelsesret og -pligt? Eller skyldes det noget helt tredje eller fjerde?

### **Den persons-kabsbaserede diskurs**

Ovennævnte spørgsmål er ikke uaktuelle, eftersom *nye* grænser sættes og *gamle* afvikles, fx mellem ledelse og medarbejder og mellem arbejdsliv og privatliv. For sidstnævntes vedkommende har det betydet, at forskellen mellem arbejdsliv og privatliv et blevet nivelleret. Igennem de seneste årtier har vi kunnet se en tiltagende tendens til og flere tegn på, at områder, der fx tidligere hørte privatsfæren til, nu er blevet til en selvfølgelig del af arbejdssfæren. Det har medført en tiltagende humanisering og immaterialisering af

arbejdslivet. Arbejdet er således: “ blevet essentielt for subjektivitetens udfoldelse og subjektiviteten er blevet væsentlig for arbejdets udførelse” (Fuglsang & Pedersen 2005: 1).

Den enkelte medarbejders *indre* anliggender smeltes nu sammen med *ydre* virksomhedsmæssige anliggender (Kristensen 2001). Der skal skabes *transparens* for den enkelte medarbejders indre sagsforhold for så vidt, de ikke korrelerer med de ydre virksomhedsmæssige sagsforhold, så der kan arbejdes på at skabe den nødvendige og ønskværdige korrelation herimellem.

Nye identitetsforhandlinger finder sted på arbejdspladsen. Der skal ledes fx i forhold til at konstruere ‘normale’ medarbejderidentiteter, der kan lede sig *selv* på de rette, produktive måder. Der skal sættes ind i forhold til ‘afvigeridentiteter’, der kan reducere den enkeltes produktivitet og udviklingshang og –trang. Der skal ledes med henblik på hjælp til selvhjælp. Med andre ord handler det om, at få medarbejderen til at styre sig selv på en bestemt kalkuleret, rationel og ikke mindst effektiv og selvledende måde (Dean 2008).

En sådan inderlig- og personliggørelse af det arbejdsmæssige forhold aktualiserer lederens evne til at udvise følelser, nærhed, intimitet samt besidde karisma med henblik på at kunne (for)føre medarbejderen i en bestemt retning. Med hensyn til karisma så handler det for så vidt ikke om, at lederen skal opfattes som ekstraordinær og fremtræde som noget særligt. Tværtimod handler det snarere om, at den karismatiske leder:

lægger krop til ordinariteten. Men denne læggen-krop til ordinariteten kan på sin side kun være karismatisk, for så vidt som lederen (også) lægger krop til det i ordinariteten, som er *mere* end ordinariteten selv – dvs. det i ordinariteten, der er ekstra (Christensen 2012, p. 1).



Der knytter sig altså en interessant *dobbelthed* til det at blive tilskrevet ledelseskarakter. På den ene side skal den pågældende kunne lægge krop til ordinariteten. På den anden side skal den pågældende også kunne lægge krop til det *Mere*, der altid gør sig gældende i ordinariteten. Den pågældende skal altså være i besiddelse af en særlig subjektivitet, uden at denne subjektivitet må være for særlig.

Den i samtiden store interesse for lederens subjektivitet – for det der kommer *indefra* i form af karakter, tanker, vilje og begær – hænger sammen med en gængs antagelse om, at der ligger nogle potentielle ledelsesressourcer ‘derinde’, der kan forløses på bedste vis (Karlsen & Villadsen 2007; Andersen 2004). Godt hjulpet på vej af samtidens terapeutiseringshang og –tvang tilskrives lederen mere eller mindre (u)frivilligt et bestemt ‘selvinterveneringsprojekt’ (Rose 1998; Furedi 2004; Rüsselbæk Hansen 2014). Den pågældende skal nemlig med afsæt i terapeutiske selvteknologier frekventere sit indre for at forløse de gemte og (måske) glemte ledelsesressourcer, som vedkommende måtte være i besiddelse af (Andersen 2004; Staunæs, Juelskjær & Knudsen 2009; Holm 2014). Det kræver, at vedkommende er tilstede i *nuet*, samtidig med at der konstant skal ‘lyttes til’ og ‘mærkes efter’ personlige (autentiske) værdier og følelser. (Avolio & Gardner 2005; Gardner et. al. 2011).

Der eksisterer megen ledelseslitteratur, der på forskellig vis sætter fokus på det ‘derinde’ og aktualiserer, hvad vi betegner som en “personskabsbaseret diskurs”. En diskurs, der som indikeret er optaget af lederens *indre* anliggender. Anliggender, som Scharmer med sin Teori-U også er optaget af. For Scharmer handler det bl.a. om, at lederen retter blikket *indad* med henblik på at frekventere ‘indre’ viden, ‘indre’ forståelser samt arbejder på at åbne sind, vilje og hjerte. Hvor det *at åbne sindet* handler om, at lederen bruger sin intellektuelle formåen, eller IQ, handler *at åbne hjertet* om, at lederen

skal komme i kontakt sin emotionelle intelligens, eller EQ, mens *at åbne viljen* handler om lederens: "evne til at komme i forbindelse med den virkelige mening, med vores virkelige jeg. Den type intelligens benævnes sommetider intention eller SQ (spirituel intelligens)" (Scharmer 2009: 48). Når der trækkes på den "personskabsbaserede diskurs", så hentes ledelseslegitimiteten i forhold til noget processuelt, der relaterer sig til subjektets gentagne forholden sig til, hvad der føles i forhold til dette og hint, hvad man kan stå inde for i forhold til dette og hint, og hvorvidt dette og hint stemmer overens med ens værdier.

En ledelsesretning, der er særlig optaget af lederens personskab og meningsskabelse, benævnes *transformationel ledelse*. Til forskel fra mere 'traditionel' ledelsesteori, der lægger vægt på strukturer og rationelle processer (transaktionsorienteret ledelse), så lægges her vægt på lederens følelser og værdier (Yukl 1999). Megen ledelseslitteratur har så at sige 'regnet baglæns' og set på, hvordan øjensynligt succesrige organisationer er blevet ledet, og derudaf har udledt, at det har været på grund af succesfuldt personskabsbaseret lederskab. Her kan fx refereres til managementbøger som Peters & Waterman (1982) *In Search of Excellence*, Deal & Kennedy (1982) *Corporate Culture* samt Carlsson (1985) *Riv pyramiderne ned*.

Det rejser spørgsmålet om, hvad det for et personligt *indre* en såkaldt 'succesfuld' leder er i besiddelse af? Hvilke ledelsesmæssige spørgsmål kan besvares ved at frekventere dette 'indre'?

Spørgsmålene er interessante i forhold til de diskussioner, der har været – og stadigvæk er – i forhold til, hvem der bør indtage en skoleledelsesposition. Et spørgsmål, der er aktuelt, ikke mindst fordi det antages, at skolelederen, næst efter læreren, har den største betydning for elevernes læringsudbytte (Leithwood et al. 2004; Qvortrup 2011).

### **Den fagprofessionsbaserede diskurs**

På den ene side er der fortalere for, at det (fortsat) skal være personer, der har en baggrund som lærere – personer, som har tilegnet sig og fået tilskrevet en bestemt fagprofessionel habitus, der skal indtage en skoleledelsesposition. På den anden side ses fortalere for, at det *ikke* bør være tidligere lærere, der bliver en del af skoleledelsen, men at de bør rekrutteres fra standen af 'professionelle' ledere. Her ser vi, hvordan de to positioner opererer ud fra konfliktuerende perspektiver. Den *første* position antager, at en god skoleleder har et indgående kendskab til det uddannelsesfelt, hvori der skal ledes samt til lærernes arbejdsområder. Det vil ofte være en afgørende forudsætning for skolelederens legitimitet. Den *anden* position antager ikke, at et sådan kendskab er en nødvendig forudsætning for at lede. Her er det snarere en slags *generisk ledelse*, der værdsættes, hvor det, frem for kendskab til hvad og hvem der skal ledes, handler om den enkeltes personlige kvalifikationer og kompetencer (Rennison 2011, Klausen 2004).

Det interessante er den ikke-uenighed (selvfølgelighed), der gør sig gældende mellem de to konfliktuerende positioner, som handler om, at ledelse *ikke* er noget man er født til. Her finder vi et opgør med den opfattelse, at der er nogen, der fra 'naturens hånd' er født til lederskab.

Trods det at der eksisterer en tendens i forskningslitteraturen til at anfægte denne 'fødselsret', så betyder det *ikke* som anført ovenfor, at man har forladt forestillingen om, at nogle besidder visse egenskaber fra 'naturens' side, der gør dem særligt velegnede som ledere. Og det er på trods af, at man fra fx socialanalytisk, poststrukturalistisk og socialkonstruktionistisk hold vil hævde, at sådanne egenskaber *ikke* er nogle, man tildeles fra 'naturens hånd', men nogle man tildeles inden for den givne og historisk aprioriske sociale orden.

Imidlertid afhænger det at kunne få tildelt en skoleledelsesposition (stadigvæk) af, om vedkommende har den 'rette' fagprofessionelle habitus – om vedkommende subjektiveres af 'de andre' som den første blandt ligemænd. Det skyldes, at lederen forventes at lede med udgangspunkt i fagprofessionens værdier, ekspertise og indsigt (Cranston 2012). Skoleledelsen forventes således at besidde *viden om* og *indsigt i* skolens kerneopgaver, fx (ud)dannelse, undervisning, opdragelse og læring, hvilket giver en vis ledelseslegitimitet (Sehested 2005; Sløk 2009).

Inden for den "fagprofessionsbaserede diskurs" fokuseres der altså på noget *indre* knyttet til en bestemt fagprofession. Med Mintzberg (1983) kan vi hævde, at det bl.a. er en af grundene til, at en fagprofessionel organisationsform stadigvæk – selvom der ses tegn på et opgør med denne form – gør sig gældende i skoleregi. En form som betyder, at ledelsen *ikke* intervenserer vidt og bredt i lærernes praksisser, men overlader mangt og meget til dem selv (Raae 2008).

En *bred* variant af 'instructional leadership' (det vi på dansk ofte kalder pædagogisk ledelse) ses inden for denne diskurs. Her hentes ledelseslegitimiteten i mindre grad i entydige kvantificerbare mål som i fx den "standardbaserede diskurs", men i højere grad i flertydige kvalitative (for)mål (Harris 2005).

### **Den standardbaserede diskurs**

Denne diskurs skal bl.a. ses som en konsekvens af det New Public Management-regime, der siden begyndelsen af 1980'erne har været toneangivende i offentligt regi. Dette med henblik på at effektivisere offentlige institutioner og gøre det eksplicit og transparent, hvad disse kan *yde* og *tilbyde*. Skoleledelsen skal styre såvel som styres via forskellige typer incitamentsstrukturer, fx

resultatløn og resultatmålinger. Der lægges således op til, at der ledes i forhold til noget *ydre*, fx politiske bestemte standarder (Gronn 2003; Hopmann 2008). Lever organisationen ikke op til disse standarder/KPI'er, opfattes det ofte som tegn og et symptom på, at noget er dysfunktionelt. Omvendt hvis standarder efterleves og målene nås, så antages det, at tingene forløber, som de skal (Friis 2014).

Den standardorienterede styreform, der er et væsentligt element i New Public Management (Hood 1991) trækker på ideer fra principal-agent-teorien. Det betyder, at principalen eksplicit søger at fremhæve, hvad der forventes af agenten. Dette for at kunne kontrollere, om agenten leverer det forventede output som aftalt.

I principal-agent teorien stiliseres forholdet mellem forvaltning og de professionelle udøvere derfor grundlæggende som et mistillidsforhold mellem ledelsen (principalen) og den ledte (agenten). Det sker ud fra antagelsen om, at den ledte altid opportunistisk vil forfølge egeninteresser og søge at bevare et så stort fagligt råderum som muligt [...] Derfor er det i principalens interesse at skabe gennemsikuelighed og at forpligte agenten – f.eks. med forhandlede kontrakter, økonomiske incitamenter eller med anvendelse af benchmarking – for at få indblik i agentens effektivitet, efficiens eller produktivitet i forhold til de aftalte opgaver (Kristensen 2014: 176).

Som citatet illustrerer, subjektiveres agenten som én, “der opportunistisk vil forfølge egeninteresser og søge at bevare et så stort fagligt råderum som muligt”. Derfor placeres den pågældende i en position, hvor ledelsen skal tage bestik af, om vedkommende lever op til de indgåede aftaler og standarder. Det er vigtigt at

understrege, at skoleledelsen indtager en *dobbeltposition*. Dels som principal, og dels som agent. Sidstnævnte skyldes, at det *ikke* er skoleledelsen, der fastsætter de overordnede nationale aftaler og standarder, som skal efterleves, idet de i altovervejende grad fastsættes fra politisk hold.

Ledelseslegitimiteten inden for den "standardbaserede diskurs" hentes i forhold til en række konkrete mål. Mål, som skoleledelsen skal leve op til ved at orientere sig mod evidensbaserede undersøgelser, der har fokus på, hvad der virker, og hvordan målene nås. Der ses inden for denne diskurs en *smal* variant af 'instructional leadership' (Harris 2005). Her ledes ofte ud fra en mål-middel-tilgang i forhold til kvantitative mål/standarder med afsæt i spørgsmål som: "Hvilke undervisningsmål skal vi nå? Hvordan og med hvilke strategier skal vi komme derhen? Og hvilke indsatser skal vi prioritere for at realisere disse strategier?" (Qvortrup 2011).

### **Den ressourcebaserede diskurs**

En fjerde diskurs, der i et transnationalt perspektiv har gjort sig gældende i en årrække, men som nu *også* er begyndt at gøre sig gældende på den nationale scene, kan artikuleres som en "ressourcebaseret diskurs". Denne diskurs skal ses i forhold til den konkurrencesituation, som en række uddannelsesinstitutioner med overgangen til selveje pr. 1. januar 2007 nu befinder sig i (Pedersen & Sløk 2011; Hjort & Raae 2014). Det betyder, at man som skole, herunder skoleledelse, konstant skal tage bestik af samtidens accelererende uddannelsesudbud og eskalerende uddannelses efterspørgsel. For skolerne handler det derfor *ikke* kun om gennemførelse, karakterer, resultater og løfteevne. Det handler også om, dels hvad de tildelte ressourcer bruges til, og dels hvordan der kan opretholdes og fremmes en 'sund økonomi' på såvel kort som

på langt sigt (Hjort & Raae 2013).

Skoleledelsen vil typisk – og ikke mindst i lyset af OK13 – have fokus på at bedrive strategisk og rentabelt ‘købmandskab’ samt have fokus på ressourceudnyttelse og -forbrug i forskellige processuelle sammenhænge. Rationalet inden for denne diskurs er, at det i princippet altid er muligt at arbejde smartere, anderledes og mere effektivt og ‘salgbart’ (Rüsselbæk Hansen & Raae 2015; Raae & Jørgensen 2013). Skoleledelsen subjektiveres således som en art ‘forandringssubjekt(er)’, der dels er i stand til at opnå lokale ressourcebesparende og salgbare gevinster ved at time, tilrettelægge og intervenere i lærernes arbejde, og dels er i stand til at subjektivere lærerne *fra* at være lærere i en fagprofessionel organisation og *til* at være selvoptimerende organisationsmedarbejdere, der forholder sig til hele organisationens (økonomiske) virke slet og ret.

Når der trækkes på den “ressourcebaserede diskurs” så hentes ledelseslegitimiteten i forhold til noget processuelt, der relaterer sig til (økonomisk) ressourceforbrug mv.

### **De fire diskursive felter – ‘Ledelseskorset’**

De fire ovenfor beskrevne ledelsesdiskurser kan tegnes ind i et samtidsdiagnostisk kors.<sup>3</sup> Korset repræsenterer *ikke* realiteten, den ‘skinbarlige virkelighed’, men skal forstås som værende en slags ‘analytisk kort’, som man kan orientere sig ved hjælp af. Schmidt beskriver meget rammende dets funktion på følgende måde:

Ser man på et kort, står det vel klart, at man på ingen måde har med en repræsentation at gøre. Der står jo ikke København på ‘virkeligheden’, hovedveje er ikke røde osv. Alligevel er den *creative* omgang med topografien

---

<sup>3</sup> Vores ledelsesanalytiske kors er inspireret af socialanalytikkens måde at kortlægge konstellationen af en række samfundsmæssige og etiske felter, rationaler og værdimæssige relationer på (Se Schmidt 2005: 38-39; Schmidt 2008: 14-24).

og dens tematiske forlængelse ganske nyttig og passende, hvis man vil bevæge sig omkring i landskabet [...] Vi anvender et 'mindscape' til at orientere os i et 'landscape' (Schmidt 2005: 20).

Korset består af *to* akser. En horisontalakse og en vertikalakse. For horisontalaksens vedkommende handler det om, hvorvidt det er *indre* eller *ydre* sagsforhold, der mere eller mindre fokuseres på. For vertikalaksens vedkommende handler det om, hvorvidt denne fokusering på indre eller ydre sagsforhold hovedsageligt legitimeres i forhold til noget *processuelt* eller i forhold til noget *(for)målsagtigt*.

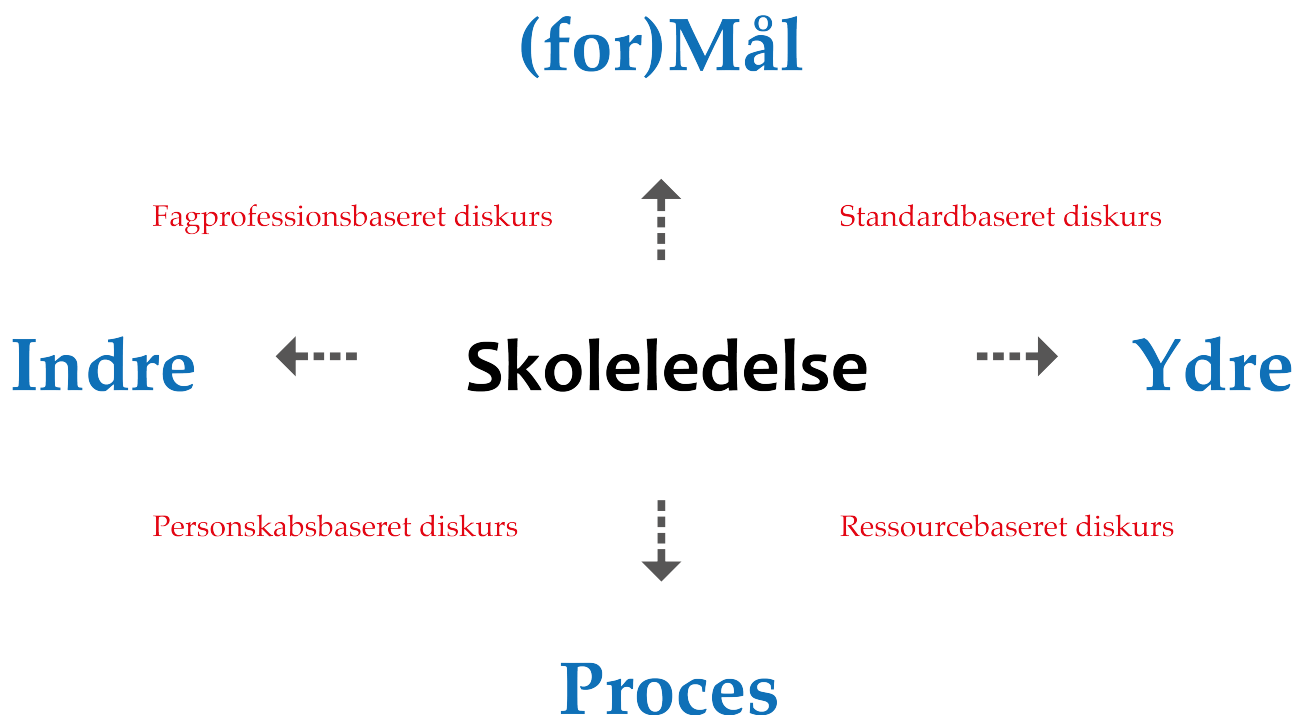
Hvor den "personskabsbaserede" diskurs og den "fagprofessionsbaserede diskurs" tendentielt set er orienteret mod *indre* sagsforhold knyttet til et subjekt eller til en fagprofession, så er den "standardbaserede diskurs" og den "ressourcebaserede diskurs" anderledes orienteret imod *ydre* sagsforhold såsom standarder eller (økonomiske) ressourcer (se horisontalaksen figur 1).

Hvor to af diskurserne henter ledelseslegitimitet i forhold til *(for)mål*, henter de to andre det i forhold til *processuelle* sagforhold (se vertikalaksen figur 1). Placeres de *fire* dominerende diskurser i 'ledelseskorset', så optegnes et spændingsfelt, der indikerer, at diskurserne trækker på konfliktuerende logikker og rationaler.

Pilene i korset skal indikere, at der *ikke* er tale om dikotomiske modsætningsforhold diskurserne imellem, dvs. de er *ikke* gensidigt udelukkende. Derimod skal de signalere, at diskurserne hver især er *mere* orienteret mod noget og *mindre* orienteret mod noget andet. Ligeså skal pilene signalere, at fænomenet skoleledelse, som er placeret i korsets midte, først tilsættes en bestemt substantialitet, dvs. væren alt efter inden for hvilken diskurs, fænomenet italesættes. Hermed også sagt, at fænomenet skoleledelse ikke blot



'er' i ontologisk forstand. Konstant tilskrives skoleledelse en bestemt type *væren* med henblik på en bestemt type *gøren* og vice versa.



Figur 1. "Ledelseskors"

Det er igen vigtigt at understrege, at de diskurser, som vi har konceptualiseret, er analytiske konstruktioner. De skal hjælpe til med dels at generere forståelse for, hvad der er på færde i forhold til samtidens skoleledelse, og dels hjælpe med at vise, hvordan man i praksis kan finde udsagn relateret til skoleledelse, der hovedsageligt 'trækker på' disse diskurser. Nu kan udsagn godt balancere mellem forskellige diskurser, ligesom de kan skifte fra én diskurs til en anden eller flere andre. Ikke desto mindre er det ofte tendentielt muligt at få blik for, hvilken én af de dominerende diskurser et udsagn hovedsageligt 'trækker på'. Det påvises i det følgende ved at frekventere det empiriske materiale, der er blevet

produceret via observationsstudier og interview i forbindelse med det anførte følgeforskningsprojekt (jf. Indledningen).



#### IV. OK 13 – en ny ledelsesdagsorden

Ok 13 er et sagforhold, der for alvor optager samtidens skoleledelse. På udviklingskurset tematiseres og problematiseres bl.a. de ledelsesudfordringer, der konkret synes at knytte sig til de *krav* og *forventninger*, der er opstået med OK13. Der tales om, hvordan disse er med til at konstruere en 'ny virkelighed' ude på skolerne, og hvordan de sætter nye betingelser for mellemværendet mellem skoleledelsen og lærerne og for mellemværendet mellem lærerne og kursisterne. Dette illustreres i følgende observationseksempel:

Kursusleder A udtaler: "Vi har fokus på ledelsesrummet. Det ændrer sig. I bliver udfordret på baggrund af OK13. Vi skal starte med et liveinterview med tre af jer topledere, der er her. Vi skal tale om, hvilke udfordringer I har". De tre ledere (XYZ) bliver placeret midt på gulvet omgivet af resten af deltagerne. Uddannelsesleder B sætter sig i midten sammen med de tre skoleledere og præsenterer følgende tese: *OK13 har givet større ledelsesrum*. Derefter spørger hun, om de kan give eksempler herpå. X siger: "Det står i vores magt, at vi kan træffe og tage udgangspunkt i at arbejde efter nogle principper. Vi har magt, men måske ikke altid kraft til at udføre det. Og jeg tror, at vi i lyset af OK13 kan mærke mindre arbejdsglæde hos de ansatte". Hertil anføres af Y: "Lærerne er bekymrede og ved ikke helt, hvad vi vil med dem. Z bryder ind og ytrer: "der er jo også lærere, der har taget godt imod de nye tiltag". "Ja, men en del gør jo også, som de plejer", som X italesætter det. Kursusleder B spørger, om det er godt, at lærerne bliver ved med at gøre, som de plejer. Det er det ikke, understreger Y og anfører, at: " der skal en anden form for samarbejde til, en anden tænkning, vi

skal arbejde og tænke mere innovativt. Vi skal samarbejde mere med erhvervslivet, kursisterne skal ud og prøve sig af i virksomheder. Men lærerne tænker i almindelse, og ikke på hvad kursisterne skal, når de er færdige med uddannelsen”.

På samstemmig vis er der ikke-uenighed mellem de tre skoleledere om, at tingene skal laves om, at noget andet skal til. Som en af skolelederne peger på, så har man magt til, men måske ikke kraft til at udføre de forandringer, der synes ‘nødvendige’. Ligeså er der ikke-uenighed om, at det er svært at få lærerne – om end der også synes at være undtagelser – til at tænke og gøre tingene anderledes. En begrundelse der gives herfor er, at lærerne ikke ved, hvad skoleledelsen “vil med dem”. En anden begrundelse er, at lærerne gør, som de plejer, fordi “de tænker i almindelse, og ikke på hvad kursisterne skal, når de er færdige med uddannelsen”.

Som vi hører, så begrundes en række af samtidens udfordringer i forhold til, at lærerne *ikke* abonnerer på en innovativ erhvervsrettet tænkning, men snarere på negationen: en ‘traditionel’ dannelsesrettet tænkning. En dualitet tales her frem mellem, hvad vi kan betegne som *livsduelighed* rettet mod en række *brede* (ud)dannelsesformål og en *arbejdsduelighed* rettet mod en række *snævre* erhvervsrettede mål. Spørgsmålet er, hvad det kan skyldes? For skal samtidens VUC’er ikke både (ud)danne til livsduelighed og arbejdsduelighed? Det fremgår i hvert fald i en række af de bekendtgørelser, man som VUC’er skal forholde sig til og efterleve.

I bekendtgørelsen for FVU står i kapitel 1:

§ 1. Formålet med forberedende voksenundervisning (FVU) er at give voksne mulighed for at forbedre og supplere deres grundlæggende færdigheder [...] med

henblik på videre uddannelse samt at styrke voksnes forudsætninger for aktiv medvirken i alle sider af samfundslivet (Undervisningsministeriet 2007).

Og i bekendtgørelsen for hf-enkeltfag står der i kapitel 1 § 1 stk. 4:

Kursisterne skal tillige opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund samt forståelse af mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring. Uddannelsen skal udvikle kursisters kreative og innovative evner, deres kritiske sans og deres ansvarlighed samt deres forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv (Undervisningsministeriet 2013b).

Ifølge begge bekendtgørelser lægges der ikke kun op til, at VUC skal undervise med henblik på at fremme kursisters arbejdsduelighed i konkret forstand, men *også* livsduelighed i generel forstand. Så fra ministerielt hold opereres *ikke*, hvis man vel at mærke forholder sig til de anførte bekendtgørelser, med en dualitet mellem arbejdsduelighed og livsduelighed.

I forlængelse heraf tales i plenum om, hvad der kræves af samtidens skoleledere for at være i stand til at forandre tingenes tilstand, som hovedsageligt synes at handle om at forandre lærernes *gøren* og *væren*. Flere italesætter vigtigheden af, at man som skoleledelse *blander* sig mere i lærernes *gøren*. Andre taler om vigtigheden af, at få lærerne til at *samarbejde* mere, end de gør i dag. Andre igen taler om vigtigheden af, at man skal være endnu mere *fokuseret* på de kursister, som man har med at gøre. Der skal, som en af deltagerne italesætter det, "skabes en anderledes og ny

meningshorisont" i forhold til det uddannelsesopdrag, der skal forestås set i forhold til de kursister, der frekventerer VUC.

### **Ledelsesintervenering og videndeling**

En tiltagende ledelsesintervenering i lærernes praksisser ser skolelederne som (alt)afgørende for at skabe denne anderledes og nye meningshorisont. Det italesættes bl.a. som fordelagtigt, at der *nu* kan være en mere *direkte* kommunikation mellem skoleledelsen og lærerne. Modsat tidligere, hvor alt, som det understreges, altid først skulle over tillidsmanden. Det illustreres i det følgende, hvor en af skolelederne understreger, at OK13:

...giver en mulighed for at tage udgangspunkt i kursisterne og så tilrettelægge arbejdet herudfra. I modsætning til før, hvor man først kiggede på lærerne og deres arbejdsvilkår og på den arbejdstidsaftale, vi havde. Altså, hvor mange timer vi havde at gøre med, og hvad skulle vi give for dét og for dét. Og når det så var på plads, så kunne vi dernæst tale om, hvad det så var for en skole, vi kunne skabe. Det, synes jeg, er en bagvendt tænkning. Nu har vi målet først og midlet bagefter. Det tænkte jeg, da OK13 landede. Det er da et fantastisk redskab, synes jeg. For nu skal lederne tale direkte med lærerne og med den enkelte om hans eller hendes opgaver, ikke timer, men om opgaverne der skal løses, frem for at det er filtreret igennem en tillidsrepræsentant, en udmærket tillidsrepræsentant, helt bestemt.

Frem for først at fokusere på midlerne, hvorefter målene kan fastlægges, så kan man som skoleledelse i lyset af OK 13 starte omvendt. Først at fastlægge målene for dernæst at fokusere på

midlerne. Der skal ikke tales timer med lærerne, men derimod tales om de *opgaver*, der skal varetages. Man går altså *fra* kollektive aftalte akkorder *til* individuelle aftalte årsnormer. Det gør det muligt ledelsesmæssigt set at tilrettelægge tingene på nye og anderledes måder. Ikke mindst fordi man kan komme hurtigere og direkte til sagen, uden man først skal igennem en tillidsrepræsentant – om end det understreges, at den pågældende bestemt er "udmærket". Selvom tillidsmanden får tildelt prædikatet "udmærket", så gøres vedkommende her til symbol på den træghed, der har omgivet lærergerningen. En træghed, som ikke valoriseres og for så vidt godt kan undværes i forandringens tjeneste.

En anden af skolelederne udtrykker en vis ambivalens for den nuværende situation, og de (u)muligheder der ifølge den pågældende åbner sig hermed:

Først fik vi vores egen økonomi, så fik vi bygningerne, og nu kan vi så også, hvad kan man sige, gøre med personaleressourcerne, som vi tænker er bedst. Så vi er blevet givet helt frie, og jeg da ikke i tvivl om, at det ligger der selvfølgelig også et effektiviseringspotentiale i. Tidligere har vi haft et bolværk, der hed nogle centrale aftaler. En lærer kostede det, han kostede på et hold.

OK13 giver også, som det beskrives, en større frihed til at agere og til at prioritere som skoleledelse. Men samtidig skal der tænkes i effektivisering, som bl.a. handler om, at få lærerne til at lave 'lidt' mere, end de plejer. Lærerne skal samarbejde for bl.a. at øge produktiviteten, hvilket kobler sig på tidens herskende parole om *mere for mindre*.



De skal fælles forberede mere og videndele mere i teams. Det forudsætter imidlertid flere ting: dels at det er muligt fælles at forberede dette og hint, og dels at samarbejde i team kan bidrage til øget videndeling.

Det vil være naivt at afvise, at visse former for viden med fordel kan deles lærerne imellem. Videndeling kan nemlig bidrage til, at det i nogen grad bliver muligt at generalisere en række partikulære sagsforhold. Således kan det aflaste lærerne for, at de ikke konstant fra situation til situation skal starte (helt) forfra med at vurdere, hvordan noget skal tilrettelægges, planlægges og håndteres. Der findes på og mellem skolerne mange former for viden og mange måder, den kan deles på (Frederiksen og Raae 2012).

Der er imidlertid også typer af viden, der vanskeligt (og måske slet ikke) kan deles. Det skyldes, at videndeling jo forudsætter, at man *selv* er sig pinlig bevidst om denne og hin viden for så vidt, at man skal være i stand til dele den med *andre*. Noget viden såsom den *principielle tavse viden* ligger imidlertid uden for sprogets grænser, og er derfor (yderst) vanskelig at dele (Wackerhausen & Wackerhausen 1999). Ligeledes tænkes på den viden, der jo – som bl.a. psykoanalysen har informeret os om – er *ubevidst*, og som alt andet lige ikke kan deles med andre (Hyldgaard 2010).

Kigges der på fællesforberedelse, vil det ligeså være naivt at afvise, at noget (uden vi her kan / skal bestemme, hvad dette Noget består *i* og *af*) ikke med fordel kan forberedes i fællesskab.

Hvad der ofte forglemmes – og da heller ikke italesættes af hverken skolelederne eller kursuslederne – er, at lærersamarbejde udover blot at være *produktivt* lige såvel kan være *uproduktivt*.

På den ene side kan lærersamarbejde bidrage til, at der åbnes for perspektiver og forståelser, der kan skabe ny mening og betydning.

På den anden side kan lærersamarbejde også bidrage til det modsatte (fx Kelchtermans 2006). Eksempelvis hvis man frem for at udfordre hinandens perspektiver, selvfølgheder, forståelser og prioriteringer, tilstræber en for entydig konfliktudglattende konsensus og harmonisering af synspunkter, der *ikke* fremmer 'appetitten' på ny viden, men derimod fremmer en 'anorektisk' tilbøjelighed til at undgå at inkorporere ny viden, der kan udfordre common sense.

Med disse markeringer in mente, kan det konstateres, at lærersamarbejde er et tema, der står højt på skoleledernes dagsorden. Derfor er det påkrævet, som det italesættes, at der ledes i forhold til, hvor lærerne *er* og ikke, hvor man *tror* de er:

Jeg vil gerne være ude i klasselokalet, ude i gruppemiljøer, eller der hvor lærerne er. Der vil jeg gerne observere dem. Jeg vil gerne rådgive dem. Og jeg vil gerne, hvis de ikke kan træffe en beslutning, gøre det på deres vegne. Jeg vil gerne være den der faciliterende leder. Vi snakker jo i øjeblikket om, at lærerne skal prøve at ændre deres undervisningsform til det, der hedder flexclassroom, hvor at man ligesom vender det hele på hovedet. Så i stedet for, at læreren står oppe ved tavlen og viser noget, så lader du eleverne se det hjemmefra på video. Og når de så kommer til undervisningen, så sidder de og arbejder med opgaver, og læreren leder dem i forhold til at løse opgaverne.

Som det her anføres, så er det vigtigt, at man kan indtage en position, der betyder, at man er tæt, og endda rigtig tæt, på lærerne. Det gør det ikke blot muligt at observere dem, men også at rådgive dem. Dertil bliver det muligt at kunne træffe beslutninger på deres

vegne, hvis de ikke selv er i stand til det. Som understreget tidligere handler denne tættere anknytning til lærernes arbejde om at få lærerne til at arbejde anderledes end hidtil. Det vil sige, at undervisningen *af* kursisterne og samværsformen *med* kursisterne skal ændres. Denne ændring skal skoleledelsen være med til at forestå. Sådan italesættes det i hvert fald. Hertil kan spørges: Hvad skal observeres og ud fra hvilke begrundelser? Hvad er det, der skal rådgives om? Med henblik på hvad? Og hvilke beslutninger påhviler således skoleledelsen og lærerne og ud fra hvilke logikker og rationaler?

Umiddelbart forekommer det *ikke* mærkværdigt, at man som skoleledelse gerne vil have indblik og indsigt i, hvad der foregår i det undervisningsmæssige træf. Det vil snarere forekomme mærkværdigt, hvis det ikke er tilfældet. Men det er jo ikke ligegyldigt, hvordan dette indblik og denne indsigt erhverves, og hvad formålet er.

Hvis det er for at indgå i en *saglig* og *faglig* dialog med lærerne om forskellige sagsforhold, der relaterer sig til undervisningen, så kan der argumenteres for, at det kan dæmme op for den individualiserede lærerprofession. En profession, hvor læreren stort set har været – eller er blevet – tilskrevet et individualiseret 'eneansvar' for slagets gang (Rüsselbæk Hansen 2013).

Der ses da også visse tegn på, at skoleledelsen forsøger at tage et 'medansvar' for, hvad *der sker* og *skal ske* i det undervisningsmæssige træf? Som det italesættes, vil man jo gerne som ledelse "rådgive dem, og [...] gerne, hvis de ikke kan træffe en beslutning, gøre det på deres vegne".

Hvis indsigten og indblikket i det undervisningsmæssige træf derimod søges for at effektivisere og forandre, og selve effektiviseringen og forandringen *i sig selv* bliver indbegrebet af kvalitetsløft og kvalitetssikring, så er spørgsmålet, hvad det

kommer til at betyde for det (ud)dannelsesmæssige opdrag, læreren fremadrettet har mulighed for at forestå i det undervisningsmæssige træf.

### **Lærere og kursister**

Noget skal ske i dette træf. Både på kurset og i interviewene problematiserer skolelederne lærernes nuværende undervisning *af* og samværsform *med* kursisterne. Denne problematisering handler om alt, fra at lærerne skal arbejde mere sammen i team, til at lærerne ikke mere skal forberede sig på samme måde og fx rette opgaver o. lign. som hidtil. Dette har betydet, at lærerne på en del VUC'er skal lægge hovedparten af deres arbejdstid på skolen, ligesom lærerne skal være mere sammen med kursisterne:

... vi tror også på, at hvor folk tidligere har taget en masse stile og en masse opgaver med hjem og har rettet dem, at det ikke er det, vi nu skal. Vi skal have fokus på at lave noget skriftligt arbejde på en anden måde sammen med kursisterne. Læringen skal være her sammen med kursisterne [...] Vi skal jo ifølge regeringen sørge for, at kursisterne får de bedste muligheder for at få en uddannelse. Her er vi nok af den overbevisning, at det gør vi ikke ved, at lærerne sidder hjemme og planlægger og retter. Det, vi ved, er, at lærerne skal være her, hvor kursisterne er.

Det skal give mening, det, som lærerne gør. Lige nu synes det at være, at lærerne skal være, hvor kursisterne er. Skolelederen taler dertil om, at det ikke er så væsentligt: "at lærerne får rettet 20 stile om året eller 20 matematikopgaver". Den tankegang med at lærerne arbejder med at rette tingene derhjemme, synes ifølge den pågældende at være problematisk, fordi mange kursister slet ikke

afleverer, de opgaver de skal, hvorfor det så ikke er nødvendigt at afsætte lærerressourcer hertil.

### **Fravær og frafald**

Spørgsmålet er så, hvad ændringen af lærernes undervisnings- og samværsform konkret skal føre til? Hvad skal denne ændring ændre på? Hvorfor er det så tilsyneladende bydende nødvendigt at ændre på det, som lærerne gør/ikke-gør? Ifølge skoleledelsen handler den anførte ændring af lærernes gøren og væren bl.a. om at kunne imødekomme kursisternes behov på nye og anderledes måder. Dette skal føre til, at *flere* kursister gennemfører, og at *færre* kursister falder fra.

Det springende punkt er, hvorvidt gennemførelse og frafald nu også så entydigt, som der ses tegn på i interviewene og på kursusforløbet, kan knyttes sammen med lærernes gøren og væren eller mangel på samme. Det kan det næppe, eftersom der også er mange andre, fx sociale, økonomiske og kulturelle sagsforhold, der spiller ind.

Det ændrer dog ikke på, at frafald og fravær er noget, som skoleledelsen for alvor er optaget af, fordi VUC skal bidrage til 95 pct. målsætningen. Det er, som vi får fortalt, ligefrem den målsætning, der sætter den dominerende dagsorden på VUC:

...jeg vil lige sige, at jeg synes, det fylder sindssygt meget det her med fastholdelse og frafald, jeg synes, det fylder alt. Jeg synes næsten, at det sætter agendaen for vores handlinger. Det er jo det, der gør det nødvendigt, at vi gør noget andet. Vi har et højt fravær og frafald generelt. Det er nødvendigt at se på, hvordan det virker, det vi gør. Det, synes jeg, fylder rigtig meget.

Fravær og frafald *skal* begrænses, fx ved at lærerne tilbringer *mere* tid sammen kursisterne. Spørgsmålet er så, hvad den tid sammen med kursisterne skal bruges til. Vi har fået fortalt, at lærerne skal arbejde mere sammen om forskellige typer opgaver med kursisterne. De skal derudover være i stand til at udvise den 'nødvendige' omsorg, ligesom de skal være indstillet på at bedrive mere socialpædagogik, end de har været vant til. Det skal, som én af skolelederne udtaler, ses i forhold til de mange diagnoser, som kursisterne har samt ses i forhold til, at nogle kommer med: " en lang række livsudfordringer, man skal forholde sig til".

En af de andre skoleledere peger på, at det er svært at balancere imellem, hvad den pågældende betegner som en: "konsekvensdiskurs og en omsorgsdiskurs". For som det understreges, skal der gøres noget ved det store fravær og frafald. Så selv om man til tider skal – men også har lyst til at være mere konsekvent – så kan man dog ikke blot: "trække en streg og sige, nu har du haft 40 pct. fravær, så er du ude". Som det markeres: "... nogle jo er ret begavede, men bare stærkt udfordret i livet, og derfor har brug for, at vi holder hånden under dem, så de kan komme igennem og få en eksamen, som kan styrke dem fremadrettet i livet".

### **Dagsordener og tid**

Fra skoleledelsesmæssigt hold erkendes, at man har forskellige dagsordener kørende på samme tid. På den ene side advokeres for, at kursisterne skal opleve noget *mere* lærertid. På den anden side så siges til lærerne:

...at de skal arbejde omkring de 80 timer mere, eller skulle kunne effektivisere 80 timer for at kunne gøre de

ting, vi forventer. Vi vil gerne have mere af det her, men I skal gøre det inden for den arbejdstid, I har i forvejen, plus vi nu flytter nogle timer og sådan noget. Så der er jo rigtig mange dagsordener på samme tid. Vi siger, at vi gerne vil gøre noget pædagogisk, men vi har også en oplevelse af, at I sagtens kan effektivisere. Og de to ting, jeg vil ikke sige, at de forurener hinanden, men det er i hvert fald to dagsordener.

Hvad der italesættes er, at der er rigtig mange “dagsordener på samme tid”. Der tales både om, at der skal gøres noget mere på den pædagogiske front, samtidig med at der skal effektivisere mere. Som det antydes, så er det to (muligvis konfliktuerende) dagsordener, man skal forholde sig til.

Den regulering og effektivisering af lærernes arbejde, som der er krav om og forventninger til, at samtidens skoleledelse på VUC håndterer i lyset af OK13, har skabt en række udfordringer og problemstillinger. Det, der bl.a. tales frem – og som også nævnes i rapportens indledningsvise citat – er, at selvom der er lagt op til, at der skal tales *mindre* om tid og mere om fx undervisningsopgaven, så tales der på paradoksal vis *mere* om tid end hidtil. Noget kunne tyde på, at det skyldes, den *detailregulering* der fra ledelsesmæssigt hold finder sted i forhold til, hvor lang tid den enkelte lærer får tildelt (eller ikke tildelt) til at løse konkrete opgaver. Når sådanne tildelinger ikke gives kollektivt, men individuelt, er det måske en af forklaringerne på, hvorfor tid er blevet det helt store samtaleemne skoleledelse og lærere imellem. Ikke mindst fordi der er mange individuelle hensyn, der kan og skal tages. Det fremgår i det følgende citat:

Det er rimeligt, hvis en lærer kommer og siger, jamen det er simpelthen for meget for mig. Og det er fair nok,

at der også er nogle nyuddannede lærere, der skal have mere tid end andre. Men det skal vi jo vurdere, og det er jo også her, det bliver rigtig vanskeligt, for det baseres jo på et skøn. Det er jo ikke millimeterretfærdigt. Vi kan ikke tage og måle, at du får så mange timer til det, for det fik din kollega også. Nej, du får måske 5 timer mindre, fordi jeg tror du er dygtigere, eller du får nogle flere timer, fordi jeg forventer, at du går mere i dybden med det. Man kan jo ikke behandle dem ens mere.

Citatet fortæller flere ting. Det fortæller, at der skal være plads til at tage individuelle hensyn, fx hvis der skønnes at være behov for det. Det fortæller, at tidsdifferentieringen lærerne imellem baseres på skøn, hvorfor det ikke *er* og *kan* være 'millimeterretfærdigt'. Det fortæller, at hvis man er dygtig, så forventes man at kunne yde noget mere. Det fortæller også, at man godt kan få nogle flere timer, hvis man er dygtig, så man kan gå mere i dybden med tingene.

Som det fremgår af ovennævnte, så må de kollektive hensyn vige til fordel for de individuelle hensyn. Den kategori, – dygtig/ikke-dygtig – som skoleledelsen subjektiverer den enkelte lærer ved hjælp af, kan være afgørende for, hvorvidt vedkommende skal arbejde mere end eller mindre end (de) andre. Dertil kan det også være afgørende i forhold til, hvorvidt vedkommende kan få flere timer end (de) andre til at kunne gå mere i dybden med tingene.

### **Sammenfatning**

Med OK13 er det blevet tydeligt, at den "fagprofessionsbaserede diskurs" ikke blot har fået følgeskab af, men står i et udtalt konfliktforhold til særligt den "ressourcebaserede diskurs". Influert af de politiske krav og forventninger om effektivisering og



kvalitetssikring er samtidens skoleledere placeret i en position, hvor de skal forestå en omprioritering af de nuværende ressourcer med henblik på at øge uddannelsesproduktiviteten. Udover at der lægges op til, at skoleledelsen og lærerne indgår i tæt dialog om, *hvilke* arbejdsopgaver der skal løses, og *hvor* lang tid der er til rådighed til de forskellige typer opgaver, så lægges der også op til, at skoleledelsen går *tæt* på kerneydelsen, nemlig den enkelte lærers undervisning i forhold til, *hvordan* (undervisnings)opgaverne skal løses.

Som led i bl.a. samtidens synliggørelsestrang skal skoleledelsen kigge med på, hvad der foregår i det undervisningsmæssige træf med henblik på at vurdere, om og hvorvidt noget kan/skal gøres anderledes og mere fordelagtigt. Skoleledelsen forventes på den ene side at trække på de rationaler og logikker, der knytter sig til den "fagprofessionsbaserede diskurs" for således at kunne indgå i dialog med lærerne om sagsforhold, der relaterer sig til undervisning, men er også nødsaget til at trække på de rationaler, der knytter sig til bl.a. den "ressourcebaserede diskurs".

Skoleledelsen skal *ikke* blot, som vi har markeret, sikre et fagligt og pædagogisk kvalitetsløft, de skal samtidig gøre det for færre ressourcer end hidtil. Vores empiri giver os ikke mulighed for at pege på, hvordan det kommer til at tage sig ud fremadrettet og med hvilke konsekvenser.

En fare er dog – som vi ser det – hvis skoleledelsen alt for ukritisk abonnerer på de managementvokabularer, der særligt knytter sig til hhv. den "ressourcebaserede diskurs" og den "standardbaserede diskurs". Inden for begge diskurser er der nemlig en tendens til at gøre det at lede (ud)dannelse til et *instrumentelt* anliggende, der domineres af en snæver mål-middel-tankegang. Således vil de spørgsmål, der stilles, og de svar der gives, ofte have en teknisk karakter. Men så 'ligetil' er det ikke at stille træfsikre

(ud)dannelsesmæssige spørgsmål, ligesom det langt fra er 'enkelt' at komme med træfsikre svar herpå. Endvidere er det *ikke* nok – selvom det er oppe i tiden – at foretage løbende serviceeftersyn af uddannelsernes beskaffenhed med henblik på bl.a. at kunne begrænse fravær og frafald. Det kan nemlig ikke forudsættes, at

education is like a complex automobile engine: if only we make the right adjustments – in teaching, in learning, in assessment – it will hum, and transport us to our destination, the promised land of high test scores, or, for many of us on the educational Left, a truly democratic society (Pinar 2005).

Det paradoksale er, at selvom der synes at være tegn på en vis ikke-uenighed om, at de uddannelsesmæssige problemer som fx fravær og frafald ikke lader sig løse ved hjælp af simple tekniske fiks, så bliver man stadig ved med at efterspørge disse fiks. For tænk nu hvis....

Et andet ikke uinteressant forhold er, hvordan lærernes faglige og pædagogiske forholdsmåder skal tage udgangspunkt i, hvordan kursisterne forholder sig til deres uddannelse. Fordi kursisterne ikke afleverer opgaver, som de skal, ja, så sluttet det, at man som skole tilsyneladende stiltiende skal acceptere det som et ærkevilkår, hvorfor man så må gøre noget andet. Det er et eksempel på, hvordan markedslogikken og dermed den "ressourcebaserede diskurs" synes at blive dagsordensættende for det (ud)dannelsesmæssige opdrag, der *skal* og *kan* forestås. Som skolelederne italesætter det, må man møde kursisterne, hvor de er, for ellers er der jo en chance for, at de vælger VUC *fra* og nogle andre *til*. Konkurrenceudsættelsen gør, at man fra skoleledelsesmæssigt hold ikke kan sidde en sådan problematik overhørig.



## V. Samarbejde og konkurrence

Konkurrencesituationen er også et af de sagsforhold, som italesættes og tematiseres på udviklingskurset. Situationen gør, at skoleledelsen skal tage bestik af, hvilke uddannelsesudbud, der gør sig gældende – og er på vej til det – samt hvilken uddannelsesefterspørgsel, der er – og synes at tegne sig – i den nære såvel som fjerne fremtid.

På et af netværksmøderne beder kursuslederne skolelederne om at beskrive de ledelsesudfordringer, de står i, forholder sig til og tænker over lige nu. Udover kursisttilfredshed og en lang række socialpædagogiske problemstillinger, der synes at optage dem, så synes de særligt opmærksomme på den anderledes konkurrencesituation, som VUC er positioneret i som følge af den seneste EUD-reform 2015. Følgende observationsbeskrivelse understreger dette:

En af skolelederne italesætter, hvordan det fylder en del, at erhvervsskolerne nu kan udbyde en række af de samme uddannelses tilbud. Det giver, som det udtrykkes, grund til en vis bekymring, at der nu er endnu en konkurrent på uddannelsesmarkedet. På den anden side så peges der på, at reformen også lægger op til et større og tættere samarbejde med erhvervsskolerne om at løse samtidens uddannelsesopgave. Som vedkommende udtrykker det: "så er stemningen på VUC ikke positiv i forhold til et sådan samarbejde. Og jeg er heller ikke helt sikker på, hvordan lærerne vil reagere, hvis de får at vide, at noget af deres undervisning skal placeres på erhvervsskolerne". En anden skoleleder udtaler i forlængelse heraf: "ja, det er da noget af et paradigmeskift, at vi på VUC skal til at lege

erhvervsskole". Som det anføres, så kan det give problemer med en del lærere, fordi de ser sig selv som VUC-lærere snarere end lærere på en erhvervsskole.

Det italesættes, at EUD-reformen *gør* to ting. For det første skærpes konkurrencen VUC og erhvervsskolerne imellem. For det andet lægges der op til et samarbejde skolerne imellem med henblik på at løse den uddannelsesopgave, som man fra ministerielt hold er blevet pålagt. Der er en vis ikke-uenighed om, at VUC og erhvervsskolerne har en samlet uddannelsesopgave at varetage. Det nævnes dog, at selvom det lykkes for skolerne samlet set at varetage denne opgave, så behøver det ikke lykkes for VUC. I hvert fald ikke hvis flere kursister vælger erhvervsskolerne *til* og VUC *fra*. Det betyder dog ikke, at man skal undlade at visitere kursister til erhvervsskoleområder, hvis det vurderes som det 'rette' tilbud for nogle af kursisterne. Men det kræver så også, at erhvervsskolerne gør det samme i forhold til VUC.

### **Gentlemen's agreement**

Således kan det hævdes, at VUC er positioneret i en *dobbeltrolle* i forhold til erhvervsskolerne. Dels som konkurrent, og dels som samarbejdspartner. Nu er konkurrencesituationen ikke den samme de forskellige VUC'er i mellem. Det gør visse samarbejds- og konkurrencekonstellationer mere sandsynlige end andre. Dette ikke er uafhængigt af skolernes geografiske placering:

Det er rigtigt, at vi ikke har den samme konkurrence i de forskellige byer. Derfor kan vi samarbejde om rigtig meget på tværs og udvikle EUD-forberedende forløb. Men andre steder, fx i Roskilde, er konkurrencen stor. Der er for eksempel tre almene gymnasier, hvoraf de to har hf. Der er vi konkurrenter med dem, kan man sige,

på hf-delen, men jeg tænker, vi også er ved at blive hinandens konkurrenter på e-learning. Det er selvom, det er kutyme, at man kun tilbyder det i sit eget dækningsområde af respekt for de andre. Men enhver borger derude kan jo vælge at tage e-learning på et hvilket som helst VUC, hvis vedkommende så bare er indstillet på, at der foregår en afsluttende eksamen på det VUC også.

Ikke kun erhvervsskolerne er potentielle konkurrenter. Det er også de gymnasier, der udbyder hf. Konkurrencen er imidlertid også skærpet inden for VUC-sektoren. Det er på trods af, at man opererer med en slags 'gentlemen's agreement'. Den handler om, at man som skole bestræber sig på at holde sig inden for sit eget dækningsområde. Det vil sige, så man *ikke* 'kaprer' hinandens kunder på må og få. Nogle steder lader det til at fungere, imens det ikke gør det andre steder. Det skyldes, at nogle overskrider deres dækningsområde. Problemet er dog ikke voldsomt, hvilket begrundes med:

...at vi nu har opgangstider. De fleste VUC'er har aktivitetstilgang, vækst og alt det der. Så nu kører det jo fint, men i det øjeblik det lige pludselig vender, når det begynder at lykkedes andre steder, så kunne jeg godt forestille mig, at den gentlemen's agreement bliver lagt lidt på hylden, fordi man så må mele sin egen kage eller bygge sit eget hus.

Grundet opgangstider så er det for så vidt ikke det store problem på nuværende tidspunkt, at man overskrider hinandens dækningsområder, blot den selvfølgelig gentleman's agreement i det store hele overholdes. Som det videre italesættes, så vil det med al sandsynlighed ændre sig, hvis andre skoler i højere grad

begynder at lykkes. Således vil der være *færre* kursister VUC skal 'samle op', og derfor *flere*, der ikke vil frekventere VUC. For hvis de andre lykkes, så vil VUC ikke mere, som en af lederne taler det frem, "være eneste chance, second chance eller sidste chance".

### **Sammenfatning**

VUC skal, som det fremgår af ovennævnte, være i stand til på strategisk vis at indgå i forskellige uhellige alliancer med såvel potentielle konkurrenter som potentielle samarbejdspartnere. Skoleledelsen er nødt til at være i stand til ikke blot at tage bestik af det nuværende, men også det kommende uddannelsesmarked. Hvad skal der *udbydes*, og hvad er der *efterspørgsel* efter? Selvom VUC skal bidrage til den samlede nationale uddannelsesopgave, så er der en vis interesse i, at de andre ikke lykkes for meget. For det er jo VUC, der samler de kursister op, der ikke lykkes de andre steder.

Denne uddannelsessituation kan afstedkomme, at der i mindre grad kigges bagud og i højere grad fremad. Fremad mod det potentielt nye og anderledes der *skal* og *kan* sikre en favorabel position på uddannelsesmarkedet. Konsekvensen kan blive, at selve det at forandre bliver den 'nødvendige' præmis for alt og alle. En præmis, som ikke umiddelbart står til at anfægte, hvilket kan gøre, at mangt og meget kommer til at skulle forstås i lyset heraf. Det gør ikke bare visse former for tænkning utænkeligt. Det er også med til at neutralisere tingenes tilstand: *at det er sådan, det nu engang 'er', hvorfor vi hellere må gøre sådan og sådan.*

Det er ikke blot skoleledernes opgave at agere på en bestemt type uddannelsesmarked. De skal også *synliggøre*, at de er i stand til at agere herpå. De skal fra *decentralt* hold leve op til de ydre krav og forventninger, der stilles fra *centralt* hold.

## **VI: Ydre krav og forventninger**

Hvordan italesættes disse ydre krav og forventninger fra skoleledelsesmæssigt hold, og hvordan lægges der op til, at man som skoleleder skal forholde sig til dem? Hvad vi har kunnet observere er, at kursuslederne har vægtet, at skolelederne bliver i stand til at begrunde valg og dispositioner i evidensbaseret viden – *hvad der virker*.

Som kursusleder B udtaler: “så er der sket et skift fra input til output, samtidig med at dannelse skal tilbage i uddannelsesledelse”. Videre nævnes, at der skal ledes med henblik på øget effekt. Det anføres hertil af kursusleder A: “ at ledelse har stor indirekte effekt på kursisternes læring, men ringe direkte effekt”. Følgende observationsbeskrivelse kan illustrere, hvordan skolelederne forholder sig til elevcentreret ledelse med fokus på output, mål, læring og viden, der virker:

Skolelederne bliver bedt om at diskutere følgende spørgsmål: Hvad får elevcentreret ledelse jer til at få øje på i forhold til jeres egen ledelsesrolle og ledelsespraksis? Kursusleder A spørger efterfølgende, hvad de har diskuteret. Én påpeger, at det kan godt blive fastlåst derhjemme, fordi der er en arbejdskamp mellem dem/os. En anden tilføjer, at hvis vores kursister kan svare på spørgsmålet - hvad gør god læring for jer - så er de så dygtige, at de ikke er hos os mere. En tredje anfører, at der simpelthen ikke er ressourcer til det. En fjerde kommentar retter sig mod, hvor tæt man egentlig skal være på undervisningen. Hertil svarer kursusleder A, at: “vi skal lave oversættelsesledelse, så det ikke kun er DJØF-ledelse. Vi skal oversætte de nationale mål. Ledelsen skal være med til at kvalificere, at man når frem til målene. Hvad



der er god undervisning, der er noget normativt på spil". Det understreges videre af kursuslederen, at lederne skal tæt på kerneopgaven, hvorfor de skal arbejde med følgende spørgsmål: Hvad bør være de 4-6 vigtigste mål for jeres organisation? Hvordan får I de professionelle (lærerne) til at være med til at opstille målene, definere målemetoderne og være med til at måle? Hvordan får I de professionelle til at være med til at finde metoderne, som virker?

I ovennævnte observationsbeskrivelse tales der flere ting frem. For det første skal skoleledelsen forholde sig til det, der virker, og det, der ikke gør. Dette skal dog ikke føre til, at det er 'DJØF-ledelse', der skal praktiseres. Der skal tages stilling til normative spørgsmål som fx, "hvad god undervisning er". For det andet peges på, at der er mangel på ressourcer ude på skolerne, ligesom der peges på, at man ikke kan spørge kursisterne om, hvad god læring er. For det tredje italesættes, at tingene godt kan "blive fastlåst derhjemme, fordi der er en arbejdskamp mellem dem/os". For det fjerde understreges, at skoleledelsen skal være tæt på kerneopgaven. De skal arbejde på at få lærerne med til at opstille konkrete mål, definere målemetoderne og være med til at måle. Hertil skal skolelederne få: " de professionelle til at være med til at finde metoderne, som virker".

Der lægges op til, at skolelederne skal orientere sig mod nogle *ydre* målbare standarder, og at de skal få lærerne til at orientere sig i samme retning med henblik på at styrke kursisternes læring. Derudover skal skolelederne i samarbejde med lærerne få dem til at betjene sig af evidensbaseret viden, ud fra antagelsen om, at der findes metoder i ontologisk forstand, som virker. De formodes at være et sted *derude*. Det gælder så blot om at finde dem. Igen ses der tegn på, at en instrumentel tænkning sætter sig igennem i talen.

En tænkning, som særligt trækker på den "standardbaserede diskurs".

### **At blive målt**

En af skolelederne udtaler eksempelvis:

Vi vil blive målt på, om lærerne er mere sammen med kursisterne. Så der kan man sige, at der også er et ydre pres, der siger, hvor skal vi hen. Vi skal leve op til vores opdragsgiveres forventninger om, at vi udnytter det her ledelsesrum i en bestemt retning, at kursisterne skal have mere lærertid, at vi udnytter lærernes arbejdstid bedre, og det skal vi kunne dokumentere. Der bliver mere dokumentation næste år. Så der er forskellige krav. Nogle er sammenfaldende, og nogle stritter imod hinanden. [...] Vi skal kigge på, hvad det er, vi bruger tid på, og hvad det er for nogle kvalitetskriterier, vi har. Både som skole og i forhold til den individuelle lærer. Skal det være den høje standard? Så skal vi forbedre os for at kunne levere top spidsfaglige kompetencer? Eller er det noget andet vi skal kunne tilbyde? Nu er vores gerning ikke nok i sig selv mere, nu skal vi ud og have evidens for det på en eller anden måde.

Det eksterne pres, der italesættes, peger i en bestemt retning. Der skal måles endnu mere i fremtiden. Derfor skal der produceres data, der *synliggør*, at ledelsesrummet udnyttes på den 'rette' måde, at kursisterne får mere lærertid, og at lærernes arbejdstid udnyttes bedre. Der skal tages bestik af tidsforbrug, og af de kvalitetskriterier, der gør sig gældende for skolen som helhed og for den enkelte lærer. Imidlertid synes det langt fra entydigt, hvad

det at bedrive skole går ud på. Skal der leveres faglighed eller noget helt andet?

Skolelederne understreger det modsætningsfyldte i den forandringsproces, de er sat til at varetage. Det begrundes i forhold til de *eksternt* (pålagte) krav og forventninger. De møder nemlig ikke automatisk tilslutning hertil *internt* på skolerne. Som det understreges af flere, så skal måling og kriterier *ikke* blot være et ledelsesproblem, men *også* gøres til lærernes problem.

### **Sammenfatning**

Mange af de sagsforhold, der tales frem i dette afsnit, knytter sig til den "standardbaserede diskurs". Hermed også sagt, at den transnationale tendens til at lede i forhold til prædefinerede eksterne mål/standarder og ved hjælp af evidensbaserede metoder for alvor er begyndt at gøre sig gældende i samtidens tale om skoleledelse nationalt set. De forandringsprocesser og -tiltag, der lægges op til, legitimeres i forhold til nogle *ydre* sagsforhold knyttet til ressourceforbrug og standardbaserede mål. Som det gerne skulle fremgå, synes det sværere at legitimere forskellige typer skoleledelsesdispositioner i forhold til nogle *indre* fagprofessionelle logikker og rationaler. Det fører ikke blot til en række konflikter med lærerne, men også med dem selv. Flere italesætter, at de selv befinder sig i en konfliktfyldt og ambivalent situation, hvor det langt fra er selvfølgeligt, hvordan de skal forstå og håndtere den opgave, de er sat til at varetage.

Der skal *ikke* kun kigges udad i forhold til en række ydre sagsforhold såsom standarder og (økonomiske) ressourcer. Der skal også kigges efter *indre* sagsforhold. I mindre grad i forhold til dem, der har noget med det fagprofessionelle at gøre, men i højere grad i forhold til dem, der har noget med den enkelte skoleleders subjektivitet (personskab) at gøre.

## VII. Lederen og den personlige dimension

Skoleledernes personskab og deres personlige ledelsesstil har også været et af de toneangivende temaer på udviklingskurset. Det har – efter vores opfattelse – været sigtet at kombinere ydre ledelseslegitimitet med indre ledelseslegitimitet. Det vil sige, at der bl.a. blev talt om vigtigheden af, at den gode leder ikke ene og alene henter ledelseslegitimitet i noget objektivt ydre, men også i noget subjektivt indre. Den gode skoleleder formår altså – til en vis grad – at overkomme det klassiske modsætningsforhold mellem det subjektive og objektive. Men lad os lytte til, hvad der ellers blev sagt, da den gode leder blev tematiseret.

“Man skal kunne være i det”.

“Man skal stå frem, stå fast og sætte retning, samtidig med at man også skal kunne gå i dialog”.

“Man skal være autentisk og tro på det, man gør”.

“Man skal erkende fagligheder, og de gode dygtige kræfter der er på institutionen, men samtidig være i stand til at sige, hvor jeg bestemmer”.

Udsagnene illustrerer den balance, der gør sig gældende for den gode skoleleder mellem det at stå fast og sætte retning, samtidig med at der skal gives plads til dialog. Den gode skoleleder skal kunne ‘være i det’, som det hedder sig, ligesom vedkommende skal være i stand til at udpege, hvor man *selv* bestemmer. Det, der forbliver usagt i denne sammenhæng, er, hvad det vil sige at være autentisk, at stå fast og sætte retning samt, samt hvad man skal indgå i dialog om og med hvem.

### Grundindstilling

En central og vedvarende diskussion indenfor (skole)ledelsesområdet er spørgsmålet om, hvordan man ‘bliver’ en

god leder. Flere af skolelederne giver udtryk for, at én ting er (master)uddannelser og formelle objektive kvalifikationer til CV'et, men det er for så vidt ikke afgørende. Som én af dem italesætter det: "... jeg tror ikke så meget, det er den slags. Jeg tror mere, det er noget, der er tættere på praksis og tættere på mig selv og de relationer, jeg er i. En anden af skolelederne lægger også vægt på, at der er noget andet, der er vigtigere end master- eller diplomuddannelse. Dette er skolelederens *grundindstilling*. Uddannelse kan for så vidt hjælpe til, men vil *ikke* være tilstrækkeligt. Derimod er det vigtigt, som det tales frem, at ens grundindstilling signalerer selvtillid og en lyst til at være leder. Den skal signalere, at man respekterer det enkelte menneske og den enkeltes faglighed, men samtidig skal den også være med til at signalere, at man er den, der sætter retning og kan gøre en forskel. Skolelederens udsagn siger ikke noget om, hvorvidt den 'rette' grundindstilling er noget man kan tillære eller besidder fra 'naturens hånd'. Hvad der derimod siges er, at grundindstillingen for så vidt ikke er noget, man tillærer sig i formelle uddannelsesmæssige settings. Spørgsmålet er så, hvor den så stammer fra?

Imidlertid er den 'rette' grundindstilling ikke det eneste, der skal til. Man skal være i stand til at være i en position, hvor man *aldrig* bliver færdig, og hvor opgaverne konstant eskalerer. På et af netværksmøderne diskuteres dette ærkevilkår, samtidig med at det diskuteres, hvor svært det kan være at uddelegere ansvar. Ikke mindst hvis man stiller for høje krav eller ligefrem de forkerte krav til sig *selv* og *andre*. Man kan hurtigt, som en af skolelederne anfører: "placere sig på en brændende platform, hvorfor man brænder sammen". Hertil anføres, at man godt kan have succes udadtil, men samtidig brænde sammen indadtil. Igen tilkendes, at det altså ikke er nok at fokusere på det ydre uden også at have

fokus på det indre. Det skal spille sammen, som de tilstedeværende på netværksmødet ikke er uenige om.

Der skal være en vis harmoni mellem det *ydre*, der kan siges at relatere sig til, hvad der har med standarder og (økonomiske) ressourcemæssige forhold at gøre, og så det *indre*, der relaterer sig til, hvad der har med fagprofessionelle og personlige sagforhold at gøre.

### **Fra lærer til leder**

Med hensyn til det fagprofessionelle så skal man, som det på samstemmig vis understreges af skolelederne, have en vis indsigt i fagprofessionelle forhold. De fire skoleledere vi har fulgt gennem udviklingskurset har da også alle en baggrund som lærere, hvilket ifølge dem ikke blot giver dem en vis indsigt i fx undervisningsmæssige sagsforhold, men også giver dem en vis ledelseslegitimitet.

Selvom de stort set alle ser det som en af deres væsentligste opgaver at udfordre og problematisere en række fagprofessionelle logikker og rationaler, så er det på paradoksalt en vis værdsættelse af disse, der har – sådan fremføres det i hvert fald – fået flere af dem til at blive ledere. En af dem beskriver det på følgende måde:

Jeg blev ikke leder, fordi jeg altid har gået med en lille leder i 'maven'. Jeg er vel blevet leder, fordi jeg oprindeligt er en meget dedikeret fagperson, både som underviser og som organisationsperson. Jeg ville gerne have nok udfordringer, og at det skulle være spændende at have fingrene nede i alt muligt. Jeg var en lærer, der godt kunne lide at involvere mig og tage ansvar og være med til at beslutte, så jeg var også tillidsrepræsentantsuppleant, og jeg var formand for

pædagogisk råd, og jeg var medlem af skolens bestyrelse.

Udsagnet fortæller, at det er en række sagsforhold knyttet til det at være en fagperson, der har fået vedkommende til at blive leder. Sagsforhold, som det er nu er op til vedkommende at forandre og i nogen grad at afvikle. Her tænkes på, at skoleledelsen i tiltagende grad skal være en *mere* besluttende og ansvarstagende myndighed i forhold til, hvad der skal foregå i det undervisningsmæssige træf. Med andre ord skal der ske et vist myndighedsskift *fra lærer til skoleleder*.

Selvom der skal gøres op med en række forhold knyttet til det at være fagprofessionel, så forudsættes det (stadigvæk) i nogen grad, at man som skoleleder har en fagprofessionel baggrund.

Det kræver viden, om det vi laver, altså kerneydelsen [...] Og så kan man jo diskutere, hvordan vejen ind i den her branche er. Skal man komme med en lærerbaggrund og så fokusere meget på en lederbevidsthed? Eller skal man komme med en lederindstilling og så skal lære noget om kerneydelsen? Umiddelbart så tror jeg mest på den første. Jeg er sådan set åben overfor det andet, men det kræver, at man tager kerneydelsen alvorligt og sætter sig ind i, hvad det drejer sig om.

Som citatet illustrerer, så er der stadigvæk en vis tro på, at det forudsætter en fagprofessionel baggrund at blive skoleleder. Men der også tvivl herom. En af skolelederne udtaler, at det for så vidt ikke bør have den store betydning, om en skoleleder besidder en fagprofessionel habitus eller ej. Tværtimod udtaler vedkommende, at det måske kan være en fordel, at en skoleleder ikke har en sådan

historik. Dog er der proklameret enighed om, at det at være skoleleder forudsætter et kendskab til kerneydelsen.

### **At arbejde med sig selv**

Skoleledelse handler altså om kendskab til kerneydelsen. Men det handler *også* om kendskab til sig selv. Man skal, som vi allerede har været inde på, have kendskab til sig *selv* med henblik på at kunne lede *andre*. Dette kendskab arbejdes der også med på udviklingskurset. Dette vidner nedenstående observationsbeskrivelse om:

Kursusleder B beder skolelederne sætte sig på en stol hver for sig med deres logbog. De skal en 'tur gennem U'et' fra Scharmer, som det anføres. De skal have fat i deres egne intentioner, de skal i "kontakt til det sted, hvor de vil hen", siger kursusleder B. De får at vide, at de skal udfolde og realisere deres eget udviklingsprojekt. De skal sidde, så de kan gå to skridt frem senere [...] Derefter skal de skrive, hvad der i dem selv holder dem tilbage – "er det den dømmende, kyniske eller frygtens stemme? (fra teori U), spørger kursusleder A. De bliver bedt om at tænke tilbage, om de har observeret nye sider af sig selv. De får at vide, at det er her sprækken til det nye kan ligge. Efterfølgende bliver de bedt om at lægge logbogen væk, lukke øjnene og slappe af. De skal forestille sig, at der er en dør til fremtiden [Derfor skulle der være plads foran stolen] Der er helt stille i lokalet. Kursusleder B siger til deltagerne: "Når du er klar, åbner du døren og træder et skridt ind i fremtiden, hvad ser og sanser du der?". Det understreges samtidig af kursusleder A, at med denne



øvelse gælder det om at finde indtil et dybere lag af sig selv.

Der skal mærkes efter, fx "hvad der holder dem tilbage". Skolelederne skal have fat i deres "egne intentioner", ligesom de skal i kontakt til det sted, "hvor de gerne vil hen". Der formodes altså at været noget *derinde* i den enkelte, der kan give svar på nogle af de udfordringer, man står over for.

Gennem visualisering skal man forsøge at se de forskellige barrierer for ens formodede *indre* ledelsespotentialer. De forhindringer, der bliver spurgt til, er først og fremmest rettet imod dem selv, og om det er en dømmende, en frygtens eller en kynisk stemme, der holder dem tilbage. Der spørges altså til, om der er noget *derinde*, der kunne tænkes at holde den enkelte tilbage.

Følgelig kan det være 'klogt' at forsøge fx at bearbejde en frygt for noget eller nogen, hvis den kan siges at have betydning for den ledelsesopgave, man er sat til at varetage og forestå. Med andre ord kan en frygt for dette og hint have vidtrækkende implikationer for ens forholden sig til sin væren og gøren i verden. Spørgsmålet er så blot, om den enkelte kan forestå en sådan type 'terapeutisk samtaleterapi' og selvinterveniering i sig selv ved hjælp af sig selv. Kan man træde *ud af* sig selv for at komme dybere *ind i* sig selv? Spurgt anderledes, hvordan kan man kigge på sig selv med 'andre øjne', når det er de 'samme øjne', man kigger med?

Som spørgsmålene indikerer, så er det *ikke* uproblematisk at operere med antagelsen om, at der dels ligger et dybere lag gemt derinde, og dels at man selv er i stand til at finde frem til dette lag. Pointen er, at mangt og meget med en sådan tilgang individualiseres og gøres til et spørgsmål om én selv. Om end visse skoleledelsesmæssige sagsforhold relaterer sig til én selv, så er der mange der ikke gør.

### **Sammenfatning**

Netop arbejdet med prædefinerede mål og konstruerede indikatorer til at måle disse mål med vil typisk støde sammen med bl.a. den "fagprofessionsbaserede diskurs". Ikke mindst når kravet om et uddannelsesmæssigt og fagligt kvalitetsløft skal kombineres med kravet om at mindske fravær og frafald og kravet om at tilrettelægge undervisningen på kursisternes præmisser.

Et af formålene med at standardisere stadig flere af skolernes processer og output har været at skabe transparens og sammenlignelighed. Dette har flere formål. Dels kan man fra politisk hold følge med i, om ressourcerne bliver brugt hensigtsmæssigt og effektivt i forhold til de opgaver, der skal varetages, og dels kan kommende 'brugere' (kursister, forældre og myndigheder) se en 'varedeklaration' for de skoler, de har at vælge mellem. Skoleledernes opgave er således ikke blot at bedrive skole, det skal også *synliggøres*, at der bedrives skole på den rette 'salgbare' måde.

To udfordringer synes at tegne sig for skoleledelsen. Den ene er at sikre, at man får illustreret *udadtil*, at der leves op til de konfliktuerende og fluktuerende krav og forventninger, der stilles. Den anden er at skabe mening for resten af skolen *indadtil* – primært for lærerne – i disse krav og forventninger og indrette praksisser i forhold til disse.

Skolelederne kan så forsøge at håndtere disse udfordringer bl.a. ved at frekventere sig selv og sit indre. Det er i hvert fald det, der lægges op til i nogle af sessionerne på kurset. Som vi har nævnt, kan det ikke afvises, at der kan være visse fordele forbundet med det at forholde sig til sig selv. Ikke mindst hvis det er én selv og *ikke* de andre, der synes at være anledningen til dette og hint problem. Imidlertid kan denne fokusering på én selv forstærke den samtidige tendens til ikke at kigge *udad* på de vilkår og betingelser, der har

afgørende betydning for skolelederens væren og gøren, men dermed til at kigge *indad* og begrunde og legitimere mangt og meget i forhold til, hvad der synes 'at være på spil derinde'.

## VIII. Konkluderende betragtninger

Ambitionen i den foreliggende rapport har været at foretage en samtidsdiagnose af, hvilke diskurser, der gør sig gældende, trækkes på og (re)produceres, når skoleledelse tematiseres og problematiseres i lyset af tidens krav og forventninger til uddannelse. Vi har argumenteret for, at der er *fire* toneangivende diskurser på spil for indeværende, der influerer på disse tematiseringer og problematiseringer. Lad os for god orden skyld opsummere de fire diskurser: Den "personskabsbaserede diskurs", den "fagprofessionsbaserede diskurs", den "standardbaserede diskurs" og "den ressourcebaserede diskurs". Tilsammen har disse diskurser – om end med forskellige styrkeforhold – afgørende betydning for skoleledelsens (u)mulige gøren og væren.

Vores ærinde har *ikke* været at vurdere om den *talen om og forholden sig* til tingenes tilstand, der har fundet sted i forbindelse med udviklingsforløbet, har været godt eller skidt. Derimod har vi villet pege på, hvad man *forholder sig til* og *taler om*, når forskellige sagsforhold relateret til skoleledelse bringes i spil og tages op. Det, vi ser tegn på og en tendens til, er, at den *ydre* legitimering, der knytter sig til den "standardbaserede diskurs" i form af målstyring og den "ressourcebaserede diskurs" i form af ressourcestyring, er dominerende og (i nogen grad) trækker samtidens skoleledelse i en bestemt retning. Jf. figur 1 "Ledelseskors", så ser vi en tendens til, at opmærksomheden i særlig grad er rettet mod højre side af koret, imod nogle *ydre* anliggender.

En mulig forklaring herpå er, at uddannelse er blevet 'risky business'. Skolerne skal – og det er jo også det der lægges mere op til fremadrettet – monitoreres fra centralt hold. Det skal være *tydeligt og synligt*, om skolerne, herunder om skolelederne, er i stand til decentralt set at leve op til det ansvar de fra centralt hold er blevet tildelt. Og netop *ydre* synbare forhold er det, der skal

fokuseres på både internt og eksternt set. Det skyldes, at disse kan sammenlignes. Disse sammenligninger kan så bruges til at illustrere, hvem der er bedst og værst til at efterleve de krav og forventninger, de mødes med. Lykkes det at nedbringe frafald og reducere fravær? Lykkes det at få lærerne til at gøre mere for mindre – undervise i flere timer med mindre forberedelse? Sådanne spørgsmål lader sig relativt simpelt besvare ved hjælp af tal. Nu er det imidlertid langt fra alt, der kan *i-tal-sættes*.

Det, der relaterer sig til venstre side af 'Ledelseskoret' (se figur 1), er mindre entydigt og lader sig ikke blot bestemme i forhold til ydre sagsforhold. Her fokuseres i stedet på *indre* sagsforhold knyttet til et subjekt eller en fagprofession. At samtidens skoleledere i mindre grad trækkes mod venstre i koret kan forklares med, at de logikker og rationaler, der figurerer i denne side af 'Ledelseskoret', er mangetydige frem for entydige. De er svære at måle og veje. Det skyldes jo, at de subjektive og fagprofessionelle værdier og normer langt fra altid er klare og tydelige. De er (måske) derfor *nemmere* at gradbøje.

At der er mange konfliktuerende rationaler og logikker, som samtidens skoleledelse skal forholde sig til, skulle gerne fremstå klart. Ligeså skal det gerne fremstå klart, at det er disse, der kan forklare nogle af de konflikter mellem nogen om noget, der gør sig gældende på VUC, og som skoleledelsen på den ene eller anden måde er nødsaget til at håndtere.

Hvordan skal de så gøre det? Ja, det giver rapporten her ingen svar på. Hermed være også sagt, at det er der ingen entydige svar på. De udfordringer skoleledelsen står i og overfor kan *ikke* løses ved at stille såvel instrumentelle spørgsmål som svar. Derimod synes det påkrævet, at skoleledelsen løbende er i stand til at tage bestik af situationens beskaffenhed og herudfra danne sig et blik på, hvad

der foregår og synes at være på nippet til at foregå. Dog synes det også påkrævet, at skoleledelsen problematiserer situationens beskaffenhed, som jo i høj grad søges konstrueret fra eksternt hold, hvilket ikke er uden betydning for, hvad der kan og skal foregå internt set.

Skolelederne skal, som det fremgår af de bekendtgørelser, der omgiver VUC-sektoren, forestå et (ud)dannelsesprojekt af kursisterne, så de bliver i stand til aktivt og kritisk at deltage i hele samfundslivet. Der skal altså både (ud)dannes til livsduelighed i generel forstand og arbejdsduelighed i konkret forstand. Selvom der skal effektiviseres og selvom *snævre* målbare mål skal nås, så skal der også bedrives (ud)dannelse, der relaterer sig til nogle *bredere* ikke målbare formål. Efter vores opfattelse bliver det derfor afgørende, at skolelederne ikke udelukkende kommer til at abonnere på et teknisk, instrumentelt management-vokabular. Det er nemlig *ikke* særligt træfsikkert og velegnet til at fatte og forstå komplekse (ud)dannelsesmæssige spørgsmål ud fra. Så hvis det blive det altdominerende vokabular ude på skolerne foranlediget af skoleledelsen, så kan det frygtes at få en række (ud)dannelsesmæssige konsekvenser, hvor grundingredienserne i uddannelse nedtones til fordel for nogle snævre (økonomiske og administrative mål). Sagt med andre ord så kan der konstrueres en (ud)dannelsesmæssig virkelighed, der for så vidt ikke har meget med (ud)dannelse at gøre. Med Zizeks ord kan vi risikere, at man: "...faldbyder et produkt, der er frataget sin substans". (Zizek 2003). Denne faldbydelse ser vi måske allerede nu ansatser til, eftersom kursisternes forholden sig til – eller mangel på forholden sig til – deres uddannelse gør, at man begynder at lave tingene om ud fra en begrundelse om: *at det er det, kursisterne vil have og har et (kundeorienteret) behov for*. Derfor er det vigtigt – som vi ser det – at være opmærksomme på de slutninger, der (hurtigt kan) drages,

idet de kan få en performativ virkningsfuldhed, som man måske hellere er foruden slet og ret.

## Referencer

- Alvesson, M. & Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relations* 65(3): 367-390.
- Andersen, N. Å. (2004). Ledelse af personlighed – om medarbejderens pædagogisering. I: Dorthe Pedersen (red.). *Offentlig ledelse i managementstaten*. København. Samfundslitteratur.
- Avolio B. J. & Gardner, L. W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly* 16: 315-338.
- Carlzon, J. (1985) *Riv pyramiderne ned! En bog om chefen, lederen og det nye menneske*, København: Gyldendal.
- Christensen, S. (2012). Almindelighedens exces: Om populistisk karisma  
*Turbulens.Net: Forum For Samtidsrefleksion*.
- Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(2), 5-18.
- Deal, T., Kennedy, A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Perseus Books Publishing.
- Dean, M. (2008): *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg C.: Forlaget Sociologi.
- EVA (2012). *Ledelse af et gymnasium i forandring. En undersøgelse af ledelse i det almene gymnasium med fokus på rektor*. København. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Foucault, M. (1980) Truth and Power. In: Colin Gordon (ed.). *Michel Foucault. Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. New York. Vintage Books.
- Foucault, M. (2001). *Talens forfatning. Forelæsningsrapport: Viljen til viden. Nietzsche – genealogien, historien*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien*. Aarhus. Philosophia.



- Frederiksen, L.F. & Raae, P.H. (2012). *Vidensdeling i gymnasierne efter den dobbelte reform*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Friis, I. (2014). Kvalitetsstyring. I: Signe Vikkelsø og Peter Kjær (red.). *Klassisk og moderne organisationsteori*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Fuglsang, M. & Pedersen, M. (2005). Arbejdsliv og kritik. *Turbulens.net. Forum for samtidsrefleksion*.
- Furedi, F. (2004). *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London. Routledge.
- Gardner, W. L.; Cogliser, C. C.; Davis, K. M. & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly* 22: 1120-1145.
- Gronn, P. (2003) *The New Work of Educational Leaders. Changing leadership practice in an era of school reform*. London. Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, Vol. 1 (1): 73-87.
- Hjort, K & Raae, P. H. (2013). Mellem solospil og solidaritet – om strategisk selvstyre. I: Katrin Hjort, Ane Qvortrup & Peter Henrik Raae. *Der styres for vildt – om paradokser i styring af pædagogik*. Aarhus. Klim.
- Hjort, K. & Raae, P.H. (2014). *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan?* Gymnasieskolernes Rektorforening.
- Holm, I. S. (2014). *Det personlige lederskab. I et udviklingspsykologisk perspektiv*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, Vol. 69: 3-19.
- Hopmann, S.T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (4), 417-456.
- Hyldgaard, Kirsten (2010). (red.). *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.

- Jellesen, A. & Gleerup, J. (2014). Den forførende ledelse – når anden ordens ledelse bliver til et didaktisk projekt. I: Frode Boy Andersen (red.). *Anden ordens ledelse. Ledelse af ledelse. I: organisationer.* Aarhus C. Via Systime.
- Karlsen, M. P. & Villadsen, K. (2007). Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende ledelsesteknologi. *Dansk Sociologi*, nr. 2/18.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Klausen, K. K. (2004). Strategisk ledelse i gymnasieskolen. *Gymnasiepædagogik*, 51. Odense. Syddansk Universitet. 7-42.
- Kristensen, J.E. (2001). Den urene økonomiske fornuft. I: Carsten Fenger Grøn & Jens Erik Kristensen (red.) *Kritik af den økonomiske fornuft.* København. Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, J. E. (2012). Diagnoserne diagnose – om diagnoser og samtidsdiagnostik. *Gjallerhorn – tidsskrift for professionsuddannelser*, nr. 15.
- Kristensen, J. E. (2014). Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten – i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I: Gitte Sommer Harrits, Martin Blok Johansen, Jens Erik Kristensen, Lars Thorup Larsen & Søren Gytz Olesen (red.). *Professioner under pres.* Aarhus. VIA Systime. (ISBN: 978-87-9311-414-2), 165-188.
- Leithwood, K.; Louis, K. S.; Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project.* New York: The Wallace Foundation.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations.* Prentice-Hall.
- Moderniseringsstyrelsen (2013). *Vejledning om nye regler for gymnasielærere - 2. udgave* (stx, hf, hhx, htx).
- Parker, I. (1997). *Psychoanalytic Culture. Psychoanalytic Discourse in Western Society.* London. SAGE Publications.

- Pedersen, D & Sløk (2011). Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen – ledelse på potentialer i et postbureaukratisk styringsregime. I: Maloue Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine G. Pors og Dorthe Staunæs (red.). *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Peters, T.J., Waterman, R.H. (1982). *In search of excellence, lessons from America's best-run companies*. Cambridge: Harper & Row.
- Pinar, William F. (2005). The Problem with Curriculum and Pedagogy, *Journal of Curriculum and Pedagogy* (2)1, 67-82.
- Qvortrup, L (2011). *Det ved vi om skoleledelse*. Frederikshavn. Dafolo A/S.
- Regeringen (2012). *Danmark i arbejde. Udfordringer for dansk økonomi mod 2020*. Finansministeriet.
- Rennison, B. W. (2011). *Ledelsens genealogi- offentlig ledelse fra tabu til trend*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London. Free Association Books.
- Rüsselbæk Hansen, D. (2012). Social inklusion/ eksklusion i tale og handling på HF & VUC – et tendensanalytisk forskningsprojekt. *Gymnasiepædagogik*, 90. Odense. Syddansk Universitet.
- Rüsselbæk Hansen, D. (2013). Vilje til forandring i tale og handling – et aktionsanalytisk forskningsprojekt på HF & VUC. *Gymnasiepædagogik*, 93. Odense. Syddansk Universitet.
- Rüsselbæk Hansen, D. (2014). Fra (ud)dannelsesanstalt til terapianstalt. I: Ane Qvortrup, Dion Rüsselbæk Hansen & Marianne Abrahamsen (red.). *Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse*. Aarhus Klim.
- Rüsselbæk Hansen, D. & Qvortrup, A. (2013). Evaluerings- og synliggørelseskrav – undervisningskultur og lærerprofession. I: Steen Beck & Dion Rüsselbæk Hansen (red.). *Frihed og Styling. En*

- antologi om læringskulturer i forandring*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Rüsselbæk Hansen, D. & Raae, P. H. Økonomididaktikkens indtog. *Gymnasieskolen* (15. jan. 2015).
- Raae, P. H. (2008) Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium. *Gymnasiepædagogik*, 67. Odense. Syddansk Universitet.
- Raae, P. H. & Jørgensen, K.-H. (2013). OK13 – mellem NPM og NPG? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4.
- Scharmer, C. O. (2009). *Teori U. Lederskab der åbner fremtiden. Mod en ny social teknologi – presencing*. Hinnerup. Forlaget Ankerhus.
- Schmidt, L.-H. (1998). *Viljen til orden*. Aarhus C. Modtryk.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis I - Filosoferende eksperimenter*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, L.-H. (2005). *Om respekten*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (2008). *Om socialanalytikken*. Aarhus Universitet. Forskningscenter Gnosis.
- Sehested, K. (2005). *Ledere mellem profession, management og demokrati*. FTF's tænketank om ledelse og lederudvikling. [www.ftf.dk](http://www.ftf.dk).
- Sløk, C. (2009). Strategisk skoleledelse: Hvad og hvorfor nu det? *Skolen i morgen*, nr. 2. Dafolo.
- Staunæs, D., Juelskjær, M. & Knudsen, H. (2009). Psy-ledelse. Nye former for (skole)ledelse set gennem tre optikker. *Psyke & Logos*, 30, 510-532.
- Undervisningsministeriet (2005a). *Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.*
- Undervisningsministeriet (2005b). *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser*.

Undervisningsministeriet (2007). *FVU-bekendtgørelsen*. BEK nr 973 af 19/07/2007.

Undervisningsministeriet (2013a). *Endnu bedre uddannelser – for unge og voksne*.

Undervisningsministeriet (2013b). *Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for Voksne*. BEK nr. 780 af 26/06/2013.

Undervisningsministeriet (2014). *De socioøkonomiske referencer for gymnasiekarakterer 2014*.

Visholm, S. (2011). Uklare roller i postmoderne organisationer – om ledelse og selvstyrende grupper. I: Torben Heinskou og Steen Visholm (red.). *Psykodynamisk organisationspsykologi: På mere arbejde under overfladerne*. København. Hans Reitzels Forlag.

Wackerhausen, Birgitte & Steen Wackerhausen (1999) *Tavs viden, pædagogik og praksis. I: På sporet af praksis*. Undervisningsministeriet.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theory, *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 285-305.

Zizek, S. (2003, 16. august) En kop koffeinfri virkelighed. *Information*.

Denne rapport sætter fokus på de krav og forventninger, der møder samtidens skoleledelse. Der argumenteres for, at disse krav og forventninger er med til at producere og reproducere fire toneangivende ledelsesdiskurser: En fagprofessionsbaseret diskurs, en persons-kabsbaseret diskurs, en standardbaseret diskurs og en ressourcebaseret diskurs.

Vi ser tegn på en tendens til, at de fire diskurser har stor indflydelse på, hvordan man i samtiden taler om og forholder sig til skoleledelse. Dette er ikke uden konsekvenser – som det på problematiserende og spekulativ vis illustreres – for det (ud)dannelsesopdrag, som skoleledelsen er sat til at forestå.