SKOLEN I MORGEN
TIDSSKRIFT FOR SKOLELEDERE

Tema: Uddannelsesledelse

Hverdagens glæder og refleksioner

Af Claus Hjortdal

Da jeg åbnede bogen *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*, som dette nummer af *Skolen i morgen* indeholder uddrag af, blev jeg så glad. Jeg blev så glad over overskriften i indledningen: "Vi holder af hverdagen". For det gør vi jo som skoleledere. Det er hverdagen, der giver os alle de input, oplevelser og udfordringer, der gør, at skoleledere gerne bliver længe i stillingen, og vi har meget få sygedage. Hverdagen er vigtig for os.

Da jeg første gang stiftede bekendtskab med en af forfatterne i bogen, Helene Ratner, blev jeg grebet af hendes tilgang til forskning i skolen og skolens ledelse. Det var med udgangspunkt i hverdagen, de kunne se mønstre i vores adfærd, færden, strategi, ja i vores virke. Jeg spurgte ind til hendes forskning, og hvordan det var forskning at gå i hælene af en skoleleder. Helene Ratner gav mig det ovennævnte svar med mønstre. Men samtidig MÅTTE hun simpelthen fortælle om de skoleledere, hun havde fulgt. Hun oplevede hver gang, hun kom på skolen, at de lige skulle ud at gå en tur, for "hernede har 4. klasse lavet..." eller "du skal lige med til morgensang" eller "kom lige med ned i 9.klasse og se et skuespil". Hverdagens små glæder stod foran samtalen med en forsker. Den glæde og stolthed var så påfaldende og imponerende for hende. Det genkender vi alle sammen. De små glæder i hverdagen – et tandløst smil fra en elev i 1.klasse, der lige har brudt læsningens kode, eller kanonen til morgensangen, der løfter taget og gør, at alle elever går glade og småsyngende ud til klasseværelset. Det driver og bevarer lysten til at være leder i skolen.

Bogen *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle* og artiklerne i det efterfølgende er vigtige for os som ledere. De udfordrer os i vores virke. De er teoretiske og ind imellem tungere læsning, men de er ikke uvedkommende. Tværtimod. Det er vigtig forskning, de præsterer. Og udfordrende! Prøv fx at læse Helene Ratner: Hun påpeger i min fortolkning, at det er en gave til skolelederen at blive mødt af utilfredse forældre eller have voldsomme episoder på skolen!

Justine Pors har siddet med, når der har været samtale mellem forvaltning og skoleledelse. Hun angriber samtalens rum og de mekanismer, der udspiller sig i det, der skal være en udviklingssamtale. Helle Bjerg og Dorthe Staunæs introducerer begrebet Psy-ledelse og ser ind bag ideen med at lede med ros og anerkendelse. Her lurer ifølge deres teorier også begrebet skam.

Som sagt så er denne form for forskning uundværlig for os som ledere. Det er udfordrende og ind imellem provokerende at blive iagttaget, men der er et godt afsæt for refleksion i artiklerne.

"Strategisk ledelse i hverdagen skal foregå ude på gangene, i personalerummet og i klasserne. Man skal have hverdagens smuds under neglene". Jeg kan ikke være mere enig.

God læselyst

Nr. 6 – Februar 2011
14. årgang
Tema: Uddannelsesledelse

Når det potentielle bliver det, der ledes på – og i
Af Malou Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine Grønbæk Pors og Dorthe Staunæs
Ledelsesopgaven fortolkes ofte som ikke at binde organisationen på fortidige idealer og betingelser, men til forsat udvikling af det fremtidige. Hvordan gør man det i hverdagens praksis? Gør man institutionen til en amøbeorganisation? 2

Potentiel skam i anerkendende ledelse
Af Helle Bjerg, ph.d. ved Institut for læring, DPU og Dorthe Staunæs, lektor ved Institut for pædagogisk psykologi, DPU
Skammekrogen og den skamfulde reprimande er skiftet ud med anerkendende ledelse. Både medarbejdere og elever ledes med det positive og det gode. Men skammen er ikke afviklet – den er stadig en del af ledelsen. 4

Kommunal ledelse mellem tilsyn og sparring
Af Justine Grønbæk Pors, ph.d., Institut for ledelse, politik og filosofi, CBS
Forventningerne til at kommunernes skoleforvaltninger kan udvikle folkeskolen er store. Men kommunernes ledelse af folkeskolen handler både om lovpligtigt tilsyn og om at facilitere skolernes evne til selvledelse. 6

Kan Brandslukning være Strategisk?
Af Helene Ratner, ph.d., Center for Skoleledelse, CBS/
Skoleledelse går altså i disse år gennem en professionalisering, der kalder på mere og bedre strategisk ledelse. Samtidigt oplever mange skoleledere, at tiden går med drifts- og brandslukningsopgaver. 8

Anmeldelse af *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*
Af Anna Vadgaard, Skoleleder ved H.C. Andersen Skolen i Odense
Vilkår, vi kender og kæmper med, og udfordringer vi alle tager livtag med, får en teoretisk lussing, men en kærlig én af slagsen. Forfatterne helliggør nemlig ikke den strategiske ledelse og verdsliggør dagligdagens handletvang. 10

Af Malou Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine Grønbæk Pors og Dorthe Staunæs

Når det potentielle bliver det, der ledes på – og i

Igennem de senere år har uddannelsesfeltet og dets organisationer været præget af en fortløbende strøm af reformer og ændrede lovkrav, sammenlægninger og nye kontrol- evaluerings- og styringsværktøjer. Samtidig befinder uddannelsesfeltet sig i en situation, hvor den fremtid, som det skal ruste sig selv, medarbejdere, elever og samarbejdspartnere til, er vanskelig at forudsige og beskrive. Ledelsesfordringen er derfor at geare til konstant forbedring. Ikke i en bestemt retning, men snarere til mere forandring. Og ledelsesopgaven fortolkes ofte som ikke at binde organisationen på fortidige idealer og betingelser, men til forsat udvikling af det fremtidige. Hvordan gør man det i hverdagens praksis? Gør man institutionen til en amøbeorganisation? Leder man potentialer frem gennem dialoger og affektive investeringer? Eller forvandler man brandslukning til strategi?

Dette nummer af *Skolen i morgen* indeholder tre artikler, der hver er små koncentrater af artikler fra en ny forskningsbaseret antologi *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*. Antologien som helhed søger at ramme og rykke, de måder ledelse tænkes og gøres på anno 2011. Det betyder dog ikke, at der er opskrifter eller lette løsninger at finde. Der er ikke nogen 2-, 3- eller 4-bogstavs-koncepter (TQM, BUM, LEAN...) skråsikre bud på "effektiv ledelse" eller smarte løsninger med afsæt i rapporter fra OECD eller andre. Det holder forfatterne for meget af hverdagen til.

Bogen rummer otte forskningsbaserede artikler, der fra hver deres udsynsfelt gør op med ledelse og styring som implementering og i stedet tænker ledelse som translation, dvs. som en oversættelse af afledelsesbudskaber. Nogen har et budskab. Det forsøges oversat og herigennem transformeres måden at være skole på, at være elev på osv. Skolen bliver med andre ord til igennem konstante oversættelser, og det skaber igen et accelereret behov for nye, sammenhængende typer af ledelse som eksempelvis ledelse af selvledelse og potentialitetsledelse. Bogen undersøger effekterne af disse ledelsesformer og fokuserer på, hvad det er, der sker, når ledelse af uddannelse bliver til ledelse af det, der endnu ikke er. Det handler om hverdagens potentialitetsledelse. Om at lede på det potentielle og i det potentielle.

Ledelse af selvledelse

Antologien er et af resultaterne af to års intensivt samarbejde imellem forskere fra Copenhagen Business School, Nationalt forskningscenter for Arbejdsliv, Professionshøjskolen UCC og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Nogle af kapitlerne er skrevet med udgangspunkt i en politologisk og forvaltningsforskningstradition med blik for de større tendenser i den offentlige sektor. Andre tager afsæt i en socialpsykologisk tradition med interesse for sociale relationer, handlinger og menneskelige tilblivelse. For blot få årtier siden ville det have været umuligt at forene de forskellige discipliner og traditioner, men tværfagligheden har sin klare begrundelse: Skolen og ledelse af læringskontekster er blevet et politisk forhold, og ledelse er blevet et pædagogisk-psykologisk forhold. Fordi det i høj grad handler om selvforhold. Ledelse af offentlige organisationer i Danmark udspiller sig ofte som ledelse af selvledelse, hvor handlekraft, personlighed og identitet, følelser og relationer dermed bliver vigtige som såvel ledelsesgenstand som -output. Ledelse af selvledelse bliver til ledelsesaktiviteter, der sigter på at få medarbejdere og elever til selv at tage ansvar for eksempelvis egen læring og udvikling, selv at skabe egen plads og identitet i organisationen eller selv at forpligte sig på særlige idealer. Med disse selvledelsesformer ledes der ikke direkte på medarbejdere eller elevers handlinger med formen "du skal gøre sådan og sådan", men på organisationers, medarbejderes og elevers forhold til sig selv under overskriften: "Hvordan kan du tænke anderledes om dig selv og dine muligheder i organisationen?" Balancen imellem faste bestemmelser og åbninger ses i fx gymnasieskolens reformprocesser, hvor ledelsen på den ene side skal sætte en retning, men på den anden side holder translationen åben for den potentialitet af lokal mening og udfoldelse, reformen åbner for sådan som Dorthe Pedersen & Camilla Sløk beskriver det i en af antologiens kapitler.

At blive den bedst mulige version af sig selv

Moderne ledelse har med andre ord organisationens, medarbejdernes og elevernes selviagttagelse og blik for egne forbedringsmuligheder som ledelsesgenstand. Dermed flyttes en del af ledelsesarbejdet (og forskningens fokus) til hverdagens begivenheder og til muligheden for gennem forskellige teknikker at få medarbejderne til ikke blot at finde sig selv, men derimod at forme sig selv i lyset af organisationens/forvaltningens behov og krav. At det ikke er en eksklusiv dansk diskussion, men snarere en aftapning af en mere omfattende og global trend kan ses i en række aktuelle rapporter og policy-dokumenter fra Danmark, USA og Østasien, der argumenterer for at få uddannelsesorganisationer og individer til at strække sig til deres yderste og blive de bedst mulige versioner af sig selv. Potentialiteten skal ledes frem, men vores analyser viser, at potentialiteten ikke nødvendigvis kan styres i

hverken tempo eller udbredelse, og de uintenderede konsekvenser kalder derfor ofte på mere ledelse og nye ledelsestiltag.

Potentialer og aktuelle vækstønsker

Når man i hverdagens ledelsespraksis taler om potentialer, knytter man an til aktuelle udviklingsønsker. Potentiale er noget, nogen eller noget har. Det er en kapacitet til at udvikle noget i fremtiden. En endnu ikke realiseret kapacitet til vækst, der trods sin vorden samtidig er noget, der giver styrke og kapabilitet. Potentialer forstås oftest i termer af (positiv) vækst og mertilskrivning: At blive mere, at blive større, at blive bedre, hurtigere osv. I uddannelsessammenhænge tænkes organisatoriske og individuelle potentialer som noget der potentielt set kan være brugbare og opbyggelige ikke bare i en uddannelsesretning, men i en bestemt uddannelsesspecifik og videnøkonomisk sammenhæng. Uddannelsesinstitutionerne har skiftet rollebesætning og plot. Fra primært at skulle uddanne og skabe demokratiske borgere beskrives skolen i dag i konkurrence, forbedrings- og mulighedstermer. Og når skolens opgave fortolkes som at skabe konkurrencedygtig arbejdskraft på et globalt marked ved at få eleverne til *at lære, udvikle sig og tunes til videreuddannelse*, som vi kan læse i diverse bekendtgørelser, ja så er det, at uddannelse skærpes som læringskontekst. Dermed går ledelsesopgaven fra at være disciplinering til at skulle finde teknologier, der kan optimere og fintrimme menneskevæksten. Det er edukative ledelses- og vækstteknologier, der skal strække organisationerne og individerne til deres yderste formåen. Det er ledelses- og vækstteknologier, der skal kunne måles på, om de nu også virker – i betydningen giver afkast i en global og monetær-defineret videnøkonomi. I dag er det ikke tilstrækkeligt at udnytte de synlige og målbare potentialer. I dag handler ledelse om radikal innovation, hvor det, der ikke engang kan tænkes, skal fremmes. Eleverne skal ikke blot være dygtige og kunne deres stof og udnytte deres potentialer. De skal være lærende på endnu utænkelige måder. Derfor er det ikke nok at sige eksempelvis "klasseledelse". i dag handler diskussionen af ledelse om at afskaffe klassen. Men hvor uhindret kan man lede potentialitet med udgangspunkt i aktuelle ønsker, og leder man snarere i et felt af potentialitet end på potentialitet?

Det er den type af spørgsmål, der dukker op i flere af bogens kapitler og som præsenteres i koncentreret form i dette særnummer af *Skolen i morgen*. Vores analyser guider os ind på, at det snarere er en tilnærmelse og en aktiv, men dog indirekte forholden sig til det potentielle, der er i spil. Et eksempel er de aktive forsøg på at skabe nye verdener og nye selver i uddannelsesorganisationen. Det er ideer og forestillinger om, hvordan noget kan være anderledes, og hvordan fremtiden kunne se ud, der forsøges ledt på. Der ledes på produktion, korrektion og optimering af refleksion over, hvordan det anderledes kan nås og moduleres. I dette nummers artikel *Mellem tilsyn og sparring* af Justine Pors kan man se en række forsøg på at modulere på forestillingen om en selv, og hvordan man kunne blive bedre. Pors viser, hvordan det i kvalitetssamtalen mellem forvaltning og skoleledelse bliver prekært for forvaltningen at rumme skolens utilfredshed med sig selv, fordi en genkendelse af dette problem vil udfordre forvaltningen selv og dens dispositioner. Løsninger og potentialer skal derfor findes i sparring og dialog, men ikke i ressourcetildeling eller anden radikal forandring.

Bogen viser, at potentialitetsledelse tager form af simuleringer af virkelighed, utopikreationer og bekymringer: Det handler om at skabe, omgøre og polere på drømme, forestillinger og relationer for at overskride det aktuelle og konstituere det potentielle. Dette går igen i Medarbejder Udviklingssamtaler, hvor der lægges op til kontinuerlig dialog om den enkeltes ønsker og behov og dialog om, hvordan disse kan bidrage til organisationens vision. Egen kompetenceudvikling og selvrealisering lidenskabeligt koblet til organisationens målsætninger. (John Krejslers bogkapitel). Det foregår i brugen af legende former, hvor forældre stiller sig til ansvar (Hanne Knudsens bogkapitel). Og det sker i den strategiske brug af rum og interiører, der fremmer intense stemninger og refleksioner og organiserer social og kollektiv videnskabelse for derigennem at fremprovokere det endnu ikke gjorte, tænkte eller sagte (Malou Juelskjærs bogkapitel). Og endeligt foregår det, når ledelse af trivsel handler om at få lærerne til at reflektere over deres bekymringer, give hinanden gode råd, og lede sig selv og hinanden i positive retninger (Anders Bojesen, Kristian Gylling Olesen og Pia Brammings bogkapitel).

Selvom de situationer, hvori denne ledelse folder sig ud, orienterer sig mod fremtiden, ser det ud til, at de også modulerer nutiden. Fx når ledelse af det potentielle tager form efter løfter om at transformere det, der allerede er, til noget bedre. Det kommer let til at handle om at forbedre det, der allerede er. Ikke om at ændre grundpræmisserne. Andre gange moduleres der på nutiden for at undgå en kaotisk fremtid, som vi kan læse om i Helene Ratners artikel *Kan brandslukning være strategisk?* I dette nummer tematiseres, hvordan ledelse bliver at placere sig på grænsen mellem aktualiseret nutid og potentiel fremtid for at undgå, at "branden" spreder sig til andre begivenheder. Her handler det ikke om at forbedre, men om at undgå ukontrollerbar potentialitet.

Ledelsens skrøbelighed

Potentialitetsledelse involverer håbefulde ledelsesbestræbelser. Men de er også ganske sårbare. Man kan kun lede indirekte på det potentielle, og man kan ikke være sikker på, at ledelsen resulterer i det ønskede. Det er en "open ended-proces". Man ved ikke på forhånd, hvad det ender med. Hvordan der lukkes, åbnes, afsluttes, bevæges. Man kan hverken forudsige eller kontrollere det. For der er hele tiden en merproduktion. Derfor sker der paradoksalt nok en acceleration og mangfoldiggørelse af udfordringer i takt med styringsbestræbelserne. Det bliver tydeligt i Helle Bjerg og Dorthe Staunæs' artiklen

Anerkendende ledelse og skam der tematiserer, hvordan anerkendende ledelse bygger på en mere sammensat følelsesøkonomi end den, der blot benytter sig af positive følelser. Der produceres affektivitet i form af lyst og engagement, men der produceres interessant nok også muligheder for, at medarbejdere og elever skammer sig selv ud. Noget potentialitet bliver altså (for) løst med anerkendelse, mens andet dukker op, knopskyder og kræver "mere ledelse".

Tilbud om forskningsbaseret ledelsesrefleksion

I den offentlige debat stilles ofte krav om, at uddannelser, pædagogik og ledelse af samme skal være forskningsbaserede. Når ledelse af uddannelser i dag ikke handler om implementering og ikke om at injicere hurtige fix, men snarere om translation og ikke om at fiksere potentialer eller nøjes med at se muligheder, men om at lede i et felt af potentialitet, ja så lyder spørgsmålene: "Hvordan kan forskning hjælpsomt assistere udviklingen af ledelse af uddannelse, når de eller det, der skal ledes hele tiden er under forandring? Tilbuddet i *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle* er at opfinde nyt sprog og nye begreber, så vi ikke glemmer vigtigheden af det, der ikke måles og vejes i hverdagen. Det, den form for samtidig teoretisk og empirisk informeret forskning kan, er nemlig at give nye ord og tankebaner for det, vi ikke ser og måler p.t. og et sprog at huske og reflektere det i.

Af Helle Bjerg, ph.d. ved Institut for læring, DPU og Dorthe Staunæs, lektor ved Institut for pædagogisk psykologi, DPU

Potentiel skam i anerkendende ledelse

Skammekrogen og den skamfulde reprimande er skiftet ud med anerkendende ledelse. Både medarbejdere og elever ledes med det positive og det gode. Men skammen er ikke afviklet – den er stadig en del af ledelsen. Det er bare overladt til den enkelte at skamme sig selv ud.

Anerkendende ledelse er en del af den psy-ledelses trend, der har bredt sig til uddannelsesinstitutionerne. Begrebet om psy-ledelse går på den affektive drejning i ledelsesformer, der fokuserer på ledelse af menneskelige relationer og på styring af intensiteten i disse. Argumentet for anerkendende ledelse er, at hvis medarbejdere, elever og studerende skal præstere deres ypperste, er det lyst, engagement og motivation, der skal kaldes ind som førstehjælpere. Ledelsesformerne sigter på at lede gennem det positive og det gode. Lederen og læreren fungerer som medhjælper for lystens udfoldelse. Det forudsættes, at ledelsens anerkendelse og positivitet kan omsættes til medarbejdernes og elevernes lyst og engagement – og til arbejdsomhed, kvalitet og kompetenceryk.

Anerkendende ledelse kan dermed ses som en form for potentialitetsledelse, idet der ikke ledes på det, medarbejderne allerede er eller kan, men på, hvad de kan blive og kan komme til at føle, fornemme og afstemme.

Men producerer den anerkendende ledelse kun positive affekter? Er det med andre ord lysten alene, der driver værket? Vores svar er nej. Den anerkendende ledelse er en mere mudret proces med flere mellemregninger, end den eksisterende litteraturs fremstilling af metoder, principper og teorier lader os tro. Når vi ser nærmere på de udvekslinger af affekter og investeringer, der sker mellem leder og ledet i ledelsesteknologier som for eksempel MUS og elevsamtaler, får vi øje på en særlig 'affektiv økonomi', hvor ledelse ikke blot skaber interesse, men også skam.

Skam og interesse

'Skam er selvets oplevelse af sig selv', skriver psykologen Silvan Tomkins. Det var denne formulering, som fik os til at overveje, om Tomkins' affektteori fra 1960'erne kunne tilføre noget til studiet af moderne ledelse, her ikke mindst af de udbredte former for 'selvledelse'. I sin teori om affekter kobler Tomkins affekterne interesse og lyst med skam. Ifølge Tomkins er 'interesse' afgørende for, at vi som mennesker kan fastholde opmærksomheden længe nok til, at vi kan lære og undersøge verden omkring os. Interesse bliver tæt knyttet til læring, udvikling og forandring – sådan som pro-anerkendelses-litteraturen også argumenterer for.

Tomkins' tilføjelse er, at den positive affekt også er tæt forbundet med skam. For at man kan skamme sig over noget eller over for nogen, må man først have investeret sig og engageret sig i det: 'Kun en situation, der tilbyder dig nydelse og engagerer dig, kan få dig til rødme'. For Tomkins er skam en afgørende affekt, fordi skammen er den mest refleksive af alle affekter og konfronterer os med os selv. Skam har at gøre med den affektive oplevelse af egen uværdighed, af forkastelse og fremmedgørelse. Skammen lukrerer på den positive investering i det objekt, der aktiverer skammen.

Anerkendelse som motivation

Den aktuelle trend er ledelse, der motiverer via anerkendelse og løfter om positive affekter – selvudfoldelse, spænding, udfordring. Hvis ledelsen 'virker' ved at skabe motivation og interesse, bliver anerkendende motivationsstrategier også tæt forbundne med (kultiveringen) af (potentiel) skam: Når de, der ledes, motiveres til at investere sig selv og deres engagement i aktiviteter, i andre subjekter (lederen for eksempel) eller i de dele af selvet, som er genstande for ledelse, bliver de også følsomme over for, at disse relationer potentielt kan producere skam.

Nye ledelsesformer skaber stor opmærksomhed på selvet, dets synliggørelse, individualisering og (selv)refleksion. Med Tomkins' forståelse af 'skam som selvets oplevelse af sig selv' betyder det, at skam hverken bliver afløst eller afviklet gennem anerkendende ledelse, men snarere intensiveret og udviklet. De sociale teknologier som elevsamtaler og MUS-samtaler udgør netop potente affektive kontaktzoner, der åbner for en kolossal emotionel, men også ambivalent mulighed. En intensitet, der kan omsættes i mange forskellige affekter og handlemåder. Bl.a. den skam, der kan udløses i selvets intense erfaring af sig selv.

Netop den anerkendelse, der udtrykkes i samtalen, kroger sig succesfuldt fast i medarbejderen. Samtidig er det også anerkendelsen, som – midt i samtalen, når medarbejderens iver efter at blive set og måske endog elsket er blevet vakt – kan transformeres og åbne op for ydmygende (selv) udpegninger: Ikke af punkter, hvor medarbejderen ikke duer, men af områder, hvor vedkommende jo kan forbedre sig. Når anerkendende ledelse med held får aktiveret medarbejdernes og elevernes ører, bliver øret potentielt følsomt over for frekvenser, der kan omsættes til såvel interesse som skam. Det ivrige øre er det øre, der kan blusse af skam. Og pludselig fornemme utilstrækkeligheden i sig selv – af sig selv.

Ansvar for egen forbedring

Den affektive økonomi, som her er i spil, kobler interesse og investering til en sensitivitet og parathed over for skam: Skam er netop frygten for ikke at leve op til det, der genkendes som godt. Skam er frygten for foragt og udelukkelse. Skam er at føle sig lille og ufærdig. Og skammen føles endnu mere voldsom, når den, man gerne vil anerkendes af, kigger på. F.eks. den leder eller den lærer, der netop har været så nær i faciliteringen af ens tankeprocesser. Den, man netop er blevet anerkendt af, og som man nu må skuffe qua sin utilstrækkelighed. Det kan føles skamfuldt og ydmygende at blive set i sin utilstrækkelighed, men måske endog mere ydmygende, når man også selv skammer sig over det. Skammen over at skamme sig og blive set som en, der skammer sig, kan måske derfor producere handlingstrang. Man ønsker at slippe af med skammen og længes efter at føle sig komfortabel. Man ønsker at rekonstruere relationen til den anden og blive anerkendelsesværdig igen. Man trænger til at forbedre sig. Lyt til 14-årige Mads, der udtrykker det sådan her i et interview, vi har foretaget med ham om, hvordan det er at være til elevsamtale: en slags medarbejdersamtale i børnehøjde:

> "Det er sådan lidt svært at forklare, hvordan man sådan har det og sådan. Altså, det er ikke dårligt, men det er heller ikke godt. Det føles lidt mærkeligt. Det føles som om, at man er spændt. Ligesom hvis man skal til et eller andet godt, og samtidigt føles det som om der skal ske et eller andet *rigtigt* slemt, fordi man frygter altid at få meget skældud, og at det kun er dårlige ting. Det er bare en rigtig mærkelig følelse. Altså, man har det ikke godt, når man sidder sådan med læreren, der sidder og siger alle mulige mærkelige ting til en og sådan noget. Jeg får lyst til bare at gå, fordi jeg ikke synes, det er sjovt på nogen måde, og det er da ubehageligt at mærke sådan. Man er ikke komfortabel med det."

I citatet sætter Mads ord på, hvordan affektivitet folder sig ud og kan berøre deltagere i en MUS i børnehøjde. Han bruger ord som at "mærke" og "føle". Han italesætter "spænding" og "frygt", og han taler om "mærkelige", måske diffuse følelser, om "ubehag", om ikke at være "komfortabel". Der er ikke meget "overflade" i Mads' beskrivelser af, hvordan han lader sig berøre af stemningen, af atmosfæren. Mads fornemmer den spænding, dirren og den uafgjorthed, der er i rummet. Det her kan blive både godt og skidt. Lige nu er det ikke sjovt, , men han bevarer alligevel forestillingen eller forhåbningen om, at det kunne gå hen og blive godt. Og trods lysten til at gå, så går Mads ikke. Selvom ubehaget pirker, og frygten lurer, er der er noget, der får ham til at blive. Mads fortæller:

> "Der er et eller andet, der siger, at man jo skal. Det er et eller andet, der sådan siger, at man må nok hellere få det at vide. Sådan at man kan prøve at blive bedre."

Det er her væsentligt at pege på, at der ikke er tale om "nogen" i betydningen en anden, der er tilskyndelsen til at blive og lytte. Det, der får Mads til at blive er snarere erkendelsen af, at "man kan prøve at blive bedre". Det er i det moment, vi slår ned og foreslår, at det ubehag, som Mads tydeligvis sidder fast i kunne være den kildrende fornemmelse, ikke bare af selvrefleksion, men også af en – potentiel – skam. Og det er for at slippe ud af dette ubehag, denne potentielle skam, at Mads og flere af hans klassekammerater bare "siger noget for at sige noget", som de fortæller intervieweren, og hermed lover sig væk til præmissen om forbedring.

Ved at give efter for den trang påtager man sig selv ansvaret for forbedringen og at strække sig til sit yderste. Den skam, der produceres i de anerkendende ledelsesteknologier, producerer en individuel ansvarstagen for reparationer. Hvor skammekrogen eller reprimanden sættes af en autoritet, der egenhændigt peger

og skammer ud, er det her overladt til medarbejderen eller eleven selv at reflektere over afstanden mellem det nuværende og det ønskede. Det overlades til medarbejderen eller eleven at skamme sig selv ud. Man får dårlig samvittighed. Man skylder både den anden og sig selv noget. Læreren eller lederen er ikke skammeren, men har faciliteret den investeringsproces, der er forudsætning for skamproduktionen. I MUS-en og i elevsamtalen er skammeren ikke personificeret i den ydre autoritet, men i den indre. Skammeren er således blevet intenst fremelsket i den, der skal skamme sig.

Sammensat følelsesøkonomi

Set i det perspektiv hører negativ affektivitet ikke bare fortidens uddannelsesinstitutioner til. Den kan faktisk være tandhjul i nogle af de positiverende mekanikker, der kendetegner dagens psy-ledelse. Skam er ikke kun en negativ eller uproduktiv følelse, og anerkendelse er ikke kun en god eller produktiv ledelseshandling, Det sender uddannelsesinstitutionernes psy-ledelse i uventede retninger, og det giver ambivalente udfordringer.

Ledelse på og gennem affekter betyder, at ledelsen må håndtere og økonomisere med de intensiverede relationer til medarbejdere, medledere og elever. De berøringer, der produceres, skal være intense, men ikke for intense, og der skal skabes affektive eller følelsesmæssige investeringer af den rigtige slags. Endelig er det ikke kun lederen, der bevæger og medarbejdere og elever, der bevæges. Bevægelsen er gensidig og kræver en ledelse, der forstår at holde hus med sig selv.

Tema: Uddannelsesledelse

Af Justine Grønbæk Pors, ph.d., institut for ledelse, politik og filosofi, CBS

Kommunal ledelse mellem tilsyn og sparring

Forventningerne til at kommunernes skoleforvaltninger kan udvikle folkeskolen er store. Men kommunernes ledelse af folkeskolen handler både om lovpligtigt tilsyn og om at facilitere skolernes evne til selvledelse. Denne artikel viser, hvordan det skaber helt særlige udfordringer for landets skoleforvaltninger. Relationerne til skoler afhænger nemlig af, hvordan de formår at kommunikere både som ledere af skolerne og som facilitatorer af skolernes selvledelse.

Den danske folkeskole er ifølge lovgivningen kommunal. Det betyder, at folkeskolens udvikling er afhængig af relationerne mellem skoler, kommunal forvaltning og lokalpolitikere. Uden et godt samarbejde mellem kommune og skoleledelser, hvor der kan tages initiativer, hvor projekter kan afprøves, og hvor der kan udvikles, udfordres, diskuteres og reflekteres, kan folkeskolen ikke fornys og forbedres.

I artiklen kigger jeg på, hvilke muligheder kommunalforvaltninger har for at lede og udvikle skoleledelse. Som kommunalforvaltning er man i den situation, at man har ansvaret for at føre tilsyn med den enkelte skole og dennes ledelse. Det indebærer vurdering af resultater og herunder nøgletal såsom karaktergennemsnit og et tjek om budgettet er overskredet. Både PISA-undersøgelsen fra 2003 og Danmarks Evaluerings Instituts undersøgelse fra 2006 påpegede, at kommunernes tilsyn lod noget tilbage at ønske. Med indførelsen af de lovpligtige kvalitetsrapporter i 2007 signalerede Undervisningsministeriet, at kommunernes tilsyn med folkeskolen skulle styrkes. Der er således efterspørgsel på stærkere kommunalt tilsyn med folkeskolen.

Men det, der efterspørges, er måske ikke så ligetil. Danske folkeskoler er nemlig i udpræget grad selvstyrende. Det er skolens bestyrelse, der sammen med skolens ledelse har ansvaret for den enkelte skole. Samtidig er der i dag ikke mange, der betvivler, at skoleudvikling afhænger af stærk, lokal skoleledelse. I mange kommuner er udfordringen derfor at finde måder, hvor man på den ene side sikrer et forpligtende tilsyn og på den anden side skaber et rum for sparring, dialog og refleksion. Med en mere teoretisk formulering kan man sige, at kommunernes arbejde indeholder en dobbelt ambition om både at få skoleledere til at genkende sig selv som kommunalt ledet og dermed som underlagt kommunens beslutninger *og* som selvledende skoleledere, der træffer egne beslutninger. Det får konsekvenser for, hvad der kan tales om i evalueringssamtaler mellem kommunalforvaltning og skoleledelse, og for hvordan kommunalforvaltninger overhovedet kan lede skoleledelse.

Evalueringssamtaler og selvledelse

I mit kapitel i antologien, *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*, analyserer jeg en række eksempler på evalueringssamtaler mellem en skoleforvaltning (repræsenteret ved to konsulenter) og skoleledelsesteam på forskellige skoler. I et af disse eksempler, udtrykker et skoleledelsesteam, at en nyligt afsluttet ombygning af skolen har kostet mange kræfter (herunder nedskæringer og fyringer). Hertil svarer konsulenterne fra skoleforvaltningen, at der nu er fremgang. Lidt senere vender skolens administrative leder tilbage

til ombygningsprocessen og nedenstående ordveksling finder sted:

Administrativ skoleleder: Jeg havde ikke de faglige kvaliteter.

Konsulent: Vi har de her job for at hjælpe hinanden. Bed om et møde med Lars [økonomisk konsulent fra skoleforvaltningen] om uforudsete udgifter.

Administrativ skoleleder: I må have troet, jeg var en idiot, fordi jeg ringede ind hele tiden. Jeg var nervøs for, at Knud [økonomisk konsulent tilstede ved mødet] skulle med, for jeg troede, at det var fordi jeg havde gjort noget galt. Åh hvad nu!

Konsulent: Men der er ros!

I dette lille brudstykke af en samtale påpeger et skoleledelsesteam en ombygning, der har taget mange ressourcer, og den administrative leder søger gentagende gange at rette fokus mod vanskeligheder og manglende kvalifikationer. Konsulenterne forsøger at fortsætte samtalen ved at betone fremgangen snarere end den vanskelige situation og ved at ytre, at der er ros fra forvaltningen. Lad os prøve at udfolde, hvordan den overordnede udfordring i evalueringssamtalerne om at være på besøg for at føre tilsyn, men samtidig styrke skoleledelsens evne til at lede, spiller ind i denne lille ordveksling.

I dette lille brudstykke anråber den administrative skoleleder konsulenterne som bedømmere af hendes praksis. Hun bringer dermed en ledelsesrelation mellem forvaltning og skoleledelse bestående af kontrol ind i samtalen. Konsulenten søger i første omgang at afslå invitationen til at kontrollere ved at ytre, at konsulenter og skoleledelse alle er i deres job for at hjælpe hinanden, og i anden omgang ved at slå fast, at forvaltningen er tilfreds med sekretariatslederens arbejde.

Samtalens dobbelte præmis om både at føre tilsyn og styrke skolens ledelse kan spille ind. Når den administrative leder beskriver sig selv, som en, der ikke havde de faglige kvaliteter, beskriver hun sig selv som ude af stand til at håndtere den givne situation. Evalueringssamtalens formål som ledelse af selvledelse forstyrres hermed, fordi dette kræver, at den selvledende har et potentiale til at håndtere udfordringerne. I anden omgang foreslår den administrative leder, at forvaltningen må have vurderet hende som inkompetent, og hun beskriver et billede af evalueringssamtalen som et forum, hvor skoleforvaltningen vil dømme hendes mangelfulde præstation. Dermed forstyrrer hun igen udgangspunktet for samtalen, nemlig at skoleledelsen skal styrkes som ledelse. Hendes positionering af sig selv som én, forvaltningen oplever som inkompetent, må derfor afslås af konsulenten, der igen siger, at forvaltningen er tilfreds med sekretariatslederens arbejde.

Ved at pege på, at hun manglede kvalifikationer peger den administrative leder på et behov for at få tilført kompetencer udefra, hvorfor skoleforvaltningens rolle som leder af hendes selvledelse forstyrres. Skoleforvaltningen kan ikke give hende disse kompetencer. For det første fordi den administrative leder ikke peger på et aktuelt behov, men på et behov på det tidspunkt, da ombygningen stod på, og for det andet er der tilsyneladende ikke ressourcer til, at skoleforvaltningen kan tilbyde hende kompetenceudvikling. Ved at ytre, at hun var sat i en situation, hun ikke magtede, antyder den administrative leder måske endda, at kommunen burde have grebet ind og eventuelt givet hende kurser eller efteruddannelse, der kunne have givet hende de rigtige kvalifikationer. Den administrative leder udfordrer dermed skoleforvaltningens ledelse af hendes selvledelse, fordi hun insinuerer, at der er brug for en mere substantiel ledelse end evalueringssamtalens ledelse af selvledelse.

Den administrative leder anråber skoleforvaltningen om at påtage sig en anden form for ledelse end den, der kan gives i evalueringssamtalen. Konsulenterne er derfor nødt til at føre samtalen steder hen, hvor problemer dukker op på en måde, så løsningen peger på skoleledelsen selv. Skoleforvaltningen kan kun fortsætte samtalen som en ledelsessamtale, hvis der kan peges på muligheder, og ikke udelukkende begrænsninger for skoleledelsens frihed til at lede. Samtalen må fortsættes i en retning, der sætter fokus på skoleledelsens fremtidige handlemuligheder snarere end begrænsende vilkår. Hvis skoleforvaltningen skal kunne lede skoleledelsen i evalueringssamtalen, kan de problemer, der identificeres ikke være problemer, hvis løsning involverer tilføjede ressourcer, men må derimod være problemer, hvis løsning kan findes i sparring og dialog.

Prekær medproduktion af selvledelse

Dette og de andre eksempler, som jeg analyserer i antologien om ledelse af uddannelse viser os, at en skoleforvaltnings muligheder for at lede skoleledelser på prekær vis afhænger af, om den kan positionere sig som medproducent af skoleledelsens selvledelse. Samtalen kan kun fungere som ledelse, så længe det lykkes at mobilisere og facilitere skoleledelsens egne ressourcer til at forbedre sig selv og skolen. Dette betyder, at kommunikation af frustration over manglende ressourcer eller positionering af skoleledelsen som ofre for kommunalpolitiske beslutninger ikke kan fortsættes i samtalerne, der derfor ofte søges drejet over på fremgang, anerkendelse og muligheder. Hvis

skoleforvaltningen skal leve op til deres rolle som ledere af skoleledelsens selvledelse, kan de ikke lade samtalen positionere skoleledelsen entydigt som ledelsesunderlegne i relationen til forvaltningen, men må som i eksemplet ovenfor udtrykke, at de er der for at hjælpe skolen.

For en skoleforvaltning kan analysen fortælle, at selvom viljen og lysten til at give plads til skoleledelsens egen forståelse af deres situation kan være til stede, så er skoleforvaltningen afhængig af hele tiden at fortsætte og afbryde kommunikationen på særlige måder, så skoleledelsens muligheder for at lede åbnes og skoleforvaltningens muligheder for at lede skoleledelsen dermed vedligeholdes. Samtidig fortæller analysen en skoleledelse, at det at give deres frustrationer repræsentation i en kvalitetssamtale samtidig er en efterspørgsel på en ledelse, som kvalitetssamtalen ikke kan give dem. Ved at insistere på, at samtalen skal kunne rumme deres utilfredshed med forskellige beslutninger og vilkår, udfordrer skoleledelsen selve samtalens mulighedsbetingelser.
Når vi ønsker os stærkere kommunal ledelse af folkeskolen, er det således vigtigt at huske på, at vilkåret for ledelsesrelationer mellem kommune og folkeskole på prekær vis afhænger af, hvordan kommunerne kan positionere sig som medproducent af skoleledelsens selvledelse.

Af Helene Ratner, ph.d. Center for skoleledelse, CBS

Kan Brandslukning være Strategisk?

Strategi er ikke noget man har, men noget man gør. Derfor er brandslukning ikke nødvendigvis det modsatte af strategi. I stedet kan vi forstå ledelse som en strategisk formning af ledelsesrummet. Dette er en ledelse, der bliver til gennem nærvær og følsomhed over for mulighedsbetingelserne i et givent ledelsesrum.

Forventninger til strategi

I de senere års reformer er offentlig ledelse generelt kommet på dagsordenen som den kreative kraft, der skal motivere, innovere og skabe sammenhæng gennem strategi. I Danmark har både Mandag Morgen, OECD, Dansk Evalueringsinstitut (EVA) og fagforeningen Skolelederne sat lederskab i centrum. I aktuelle diskussioner om skoleledelse problematiseres især skolelederes manglende strategiske udsyn. For eksempel konkluderede OECD-projektet 'Improving School Leadership' at "Ledelsespraksis i [...] folkeskolerne indeholder en lav grad af klassisk ledelsesadfærd omkring strategi, innovation, evaluering, dokumentation og organisationsudvikling" (Undervisningsministeriet 2008). Skoleledelse går altså i disse år gennem en professionalisering, der kalder på mere og bedre strategisk ledelse.

Samtidigt oplever mange skoleledere, at tiden går med drifts- og brandslukningsopgaver. Mandag Morgen citerer eksempelvis en skoleleder for følgende udsagn: "Man er hele tiden bagud. (...) Pludselige opgaver fra forvaltning og ministerium, pludseligt fremmødte forældre, mange henvendelser". Ikke overraskende konkluderer tidsskriftet, at "[skole-]lederne skal have tid til strategisk ledelse" (Mandag Morgen 2009: 32-35).

Strategi eller brandslukning?

Hvor strategisk ledelse giver associationer til at være på forkant med fremtiden, at have overskud og overblik, leder brandslukning derimod tankerne hen mod at være bagud og at stjæle tid fra det langsigtede strategiske arbejde. Brandslukning beskrives ofte som symptombehandling, hvor det strategiske arbejde antages at behandle i dybden. Brandslukning ses altså, hvis ikke som det modsatte af strategi, så som et tegn på, at der ikke er strategi nok.

Jeg forstår brande som det, der af ledelsen betragtes som nødvendigt at handle på her og nu. Det kan således være alt fra en slåskamp i spisefrikvarteret til en negativ artikel i lokalavisen. I mange gængse opfattelser synes brandslukning at underminere skolens overordnede strategi ved at tage tid og ressourcer fra såvel daglig drift som strategisk planlægning. Således betragtet kan brande anskues som umulige at forbinde til strategisk ledelse. Omvendt er ledelsen tvunget til at forholde sig til brande, når de opstår. Det er dog ikke muligt at ignorere en brand, for så risikerer man, at den spreder sig.

Spørgsmålet er, hvor hensigtsmæssigt det er, at have forventninger til en 'strategisk skoleledelse', der ikke kan rumme den brandslukning, som også er en del af hverdagen på en skole. Hvad med de vigtige strategier, som opstår i slukning af brande?

Det er disse strategier, som jeg i mit kapitel til antologien forsøger at få frem i lyset ved at analysere et empirisk eksempel på brandslukning, hvor jeg stiller skarpt på brandslukning som strategisk formning – eller translation – af ledelsesrummet. I stedet for at iagttage rum som en allerede given størrelse, hvori vi agerer, så er udgangspunktet i stedet, at det er foranderligt, og at dets konkrete udformning påvirker måden, hvorpå ledelse kan blive til som ledelse. I denne artikel vil jeg ikke

præsentere den empiriske case – den kan man læse antologiens kapitel – men i stedet fremlægge de teoretiske tanker, der ligger bag iagttagelsen af brandslukning som strategisk handlen på ledelsesrum.

Strategi som praksis

Inden for organisationsteori er der opstået en teoretisk retning kaldet "strategy as practice". I stedet for at forstå strategi som en top-down-proces udtænkt fra et helikopterperspektiv, anskues strategi som en aktivitet, der løbende udfoldes. Hvor den klassiske ledelsesteori anklages for at skabe en for stor afstand mellem teori og praksis, sætter praksis-vendingen fokus på den menneskelige aktivitet. Det vil sige, at praktikeres handlinger – og ikke nedskrevne strategier – forstås som det, der skaber organisationen.

Med denne optik bliver ledelse ikke et spørgsmål om strategiske beslutninger og effektiv implementering heraf, men en transformerende bevægelse, der kan handle mere eller mindre strategisk. Spørgsmålet er, hvordan vi kan forstå denne bevægelse teoretisk. Her henter jeg hjælp i aktørnetværksteorien (ANT), som præsenteres nedenfor.

Aktørnetværksteori: Ledelse er mere end kommunikation

Med ANT fremtræder det sociale som et aktørnetværk. ANT er kendetegnet ved at inkludere materialitet, dvs. teknologi, bygninger, artefakter m.m.. Det er derudover en anti-essentialistisk teori. Den nægter på forhånd at tilskrive mennesker eller objekter særlige egenskaber og status, og den iagttager udelukkende mennesker, kommunikation og artefakters indbyrdes sammenkædninger i forskellige netværk. Netværksbetegnelsen i ANT skal ikke forveksles med studier af sociale netværk mellem mennesker eller af internettet, men skal forstås som et socio-materielt netværk. Det betyder, at mennesker, men også artefakter og kommunikation kan være aktører, såfremt de kan påvirke netværket eller tilskrives en aktørstatus deri. I dag fokuserer meget ledelsesteori på kommunikation. ANT's blik for de materielle betingelser for ledelse åbner op for, at skabelsen af ledelsesrum ikke kun handler om kommunikative kompetencer, men om hvordan f.eks. computerproblemer og konflikter påvirker en leders handlemuligheder.

Translation: Ledelse foregår i en foranderlig verden

Netværket skal imidlertid ikke anskues som en stivnet struktur, og her kommer teoriens mindsteoperation i spil: translation, som betyder 'transformationens øjeblik'. Når noget translateres i et aktørnetværk ændrer både det, som translateres, og aktørnetværket karakter. Dermed er der ikke tale om inerti, som gnidningsfrit flytter signaler rundt i netværket. At netværket er i evig bevægelse betyder derimod, at dets aktører ikke bare *er*, men eksisterer i kraft af det værkende/arbejdende net, som translaterer aktørerne, samtidigt med at aktørerne translaterer netværket.

Translation får altså netværket til at genskabe sig selv, og begrebet åbner op for at forstå de mange transformationer, som opstår i relation til en begivenhed, der både translaterer skoleledere, men som også selv translateres i mødet med skoleledernes handling. I kapitlet analyseres, hvordan en pludseligt opstået brand translaterer skolelederne i den forstand, at de må afbryde et møde og reagere på branden. De bliver udstyret med nye mål, end dem som mødets dagsorden oprindeligt udtrykte. Samtidigt virker lederne tilbage på netværket ved at translatere det gennem deres handlinger. ANT's translationsbegreb giver med andre ord mulighed for at iagttage ledelse som både effekt og transformation. Effekt, fordi ledelse er resultatet af de aktørnetværk, som bevæger, transformerer og delegerer handlekraft til lederen. Transformation, fordi lederen samtidigt ændrer det aktørnetværk, der bevæger ham eller hende (Latour 1996: 237).

Ledelsesrummet er et foranderligt aktørnetværk, som aldrig kan kontrolleres fuldt ud. Dette aktørnetværk skabes af de aktører, der gør en forskel: det være sig elever, hærværk, kvalitetsrapporter, osv. Dog kan skolelederens handling også gøre en forskel i netværket. Med ANT's translationsbegreb kan vi således iagttage ledelse som både skabt og skabende.

At forme to forskellige ledelsesrum strategisk

I kapitlets analyse identificerer jeg to forskellige ledelsesrum i henholdsvis en brandslukning og et efterfølgende møde. Her skelner jeg mellem brandens "handlingsnødvendighed" og mødets "refleksionsnødvendighed". Ved handlingsnødvendigheden må lederne smide, hvad de har i hænderne, for at agere brandmænd. Refleksionsnødvendigheden kendetegner de efterfølgende møder, hvor lederne gør branden til genstand for planlægning af fremtidig handlen. I begge tilfælde handler ledelse om at translatere en begivenhed på en måde, der udstikker retningslinjer for fremtiden og gør den håndterbar. Samtidigt er ledelsesrummene forskellige i deres grad af stabilitet og forudsigelighed.

Når en brand opstår, ændres betingelserne for ledelse. Her holder de langsigtede strategier ikke nødvendigvis. Man må derimod forholde sig til branden som en brandmand. Brandmandens rolle er netop kendetegnet ved at skulle forholde sig til ildens uforudsigelighed: Der kan forekomme eksplosioner, den kan sprede sig i uventede retninger, og man kender først til omfanget af skaden, når branden er slukket. Der er hverken tid eller overblik. Når branden opstår, må ledelsen være til stede midt i begivenheden og forsøge at stoppe den. I denne situation er translationen præget af højt tempo med mange ubekendte aktører og manglende overblik.

Når branden er slukket, er problemet ikke længere at slukke branden, men at skabe en tro på at den ikke vil gentage sig. I mødelokalet kan lederne sidde i et lukket rum og tale sammen ansigt til ansigt. Begivenhedernes gang holdes uden for døren og forstyrrer ikke. Her kan skolelederne tale om branden som en begivenhed i fortiden uden at blive afbrudt af en krævende nutid, der insisterer på deres handlen, løben, forholden

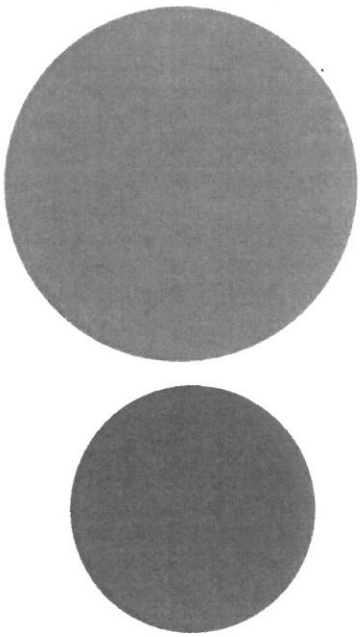
sig til, sådan som det var tilfældet under branden. Således konstituerer møderummets delvise afkobling og særlige koreografi (vi kan tale sammen og kigge på hinanden rundt om bordet) et sted, hvor brande kan blive til genstand for diskussion, refleksion og planlægning. Derfor handler ledelsesmødet efterfølgende om at translatere branden til et problem, hvortil ledelsen kan finde en løsning.

Strategisk Brandslukning

Ofte forbindes strategi med at nedfælde visioner på papir og forestille sig en fremtid, der rækker længere frem i tid end til tirsdag eftermiddag i den efterfølgende uge. Strategi forbindes med en refleksiv forholden sig til identitet, kvalitet, resultater og udvikling (se fx Skoleledernes Fællesrepræsentation 2007). Som abstrakt begreb antyder strategi, at der findes en sand og ren ledelsesform, som vi kan nå til gennem refleksion og forestillinger om fremtider. Pointen her er dog, at skoleledere altid vil være spundet ind i praksis og dens mange tvetydigheder. At være skoleleder betyder, at man leder en institution med mange forskellige interessenter og mennesker. Dette implicerer, at der altid vil opstå brande, som ikke kan kontrolleres gennem strategi eller planlægning, men håndteres gennem bevægelser, der virker ind på ledelsesrummet.

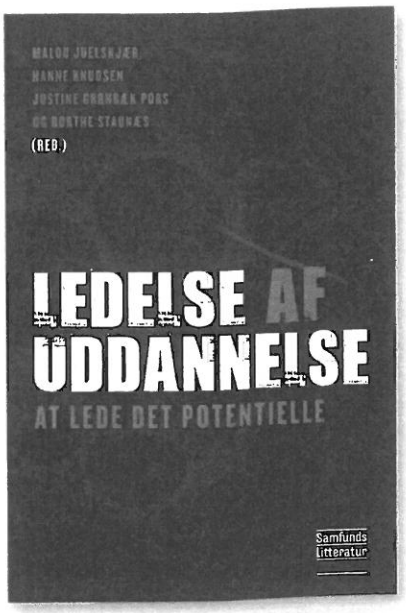
Med denne diskussion ønsker jeg ikke at gøre brandslukning til god ledelse og klassisk strategisk tænkning til dårlig ledelse. Ved at koble brandslukning til strategi har jeg derimod forsøgt at illustrere, hvordan nærvær og engagement i hverdagens brande kan blive til en strategisk ressource – både når branden skal slukkes, men også i den efterfølgende refleksion. Det betyder også, at jeg ændrer betydningen af 'strategi'. Normalt forstås strategi, i modsætning til taktik, som en langsigtet planlægning mod et mål. Brandslukningen er fuld af taktik, men det gør den ikke ustrategisk. Hvis ledere skal nå de langsigtede strategiers mål, så kan man argumentere for nødvendigheden af at engagere sig i praksis og fornemme organisationens daglige bevægelser – for at holde kursen er det nødvendigt med en opmærksomhed mod hverdagens mange strømme og ikke blot et abstrakt endemål.

Artiklen er skrevet på baggrund af kapitlet "Skolelederen Gennem Ild og Vand: Når Strategi og Brandslukning Mødes" fra antologien *Ledelse af uddannelse– at lede det potentielle*. For at læse mere om aktørnetværksteorien kan man læse *En ny sociologi for et nyt samfund,* Hans Reitzels Forlag, af Bruno Latour. Helene Ratner er PhD-studerende på Center for Skoleledelse, der er et samarbejde mellem Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Copenhagen Business School og KLEO, Professionshøjskolen UCC. Helene kan kontaktes på hr.lpf@cbs.dk



Af Anna Vadgaard, skoleleder ved H. C. Andersen skolen i Odense

Anmeldelse af *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*



Pris: Kr. 299,-
274 sider
1. udgave 2011
ISBN: 978-87-593-1516-3

Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle lukker dig ind i et ledelsesmultiversum, du sikkert ikke anede fandtes, og som du derfor næppe tidligere har haft adgang til at tænke over. Skønt i en light-udgave var det præcis det, der skete for mig, da jeg trådte ind på mit første lærerværelse. Her var der en tidsskrifthylde, hvor der stod et tidsskrift med den højst besynderlige titel: nyre-legion. Jeg undrede mig over, om det var biologilærerforeningen, der havde udgivet det, men fandt ingen anledning til at undersøge det nærmere. Dette første skoleår for mig bag katederet bød på en ualmindelig kold vinter, hvor der var tid til at fordybe sig i anden litteratur end "Dansk i sjette" – og i mit tilfælde ét af mine yndlingsemner: filosofi. I den anledning stødte jeg på begrebet 'ny-religion', som jeg studerede med stor interesse. Da jeg mødte op efter juleferien, faldt mine øjne pudsigt nok på et tidsskrift med titlen ny-religion, som jeg straks flådede ned af hylden og begærligt læste. Dette var – skønt man med nogen ret kan betegne denne oplevelse som en meget beskeden 1-gears-refleksion – alligevel én af de vigtigste opdagelser for mig: At hvad man ikke aner, er der, kan man hverken spørge til eller tænke over. *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle* har budt på rigtigt mange facetter af lederlivet, som jeg end ikke vidste fandtes, optikker, jeg aldrig ville have tænkt på at anvende, og vinkler, der før var blinde for mig.

En kærlig lussing

De fire redaktører Malou Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine Grønbæk Pors og Dorthe Staunæs har inviteret tolv forfattere til at bidrage med hver deres teoretiske slowmotionering af en case eller et scenarie, som alle ledere vil kunne nikke genkendende til. Vilkår, vi kender og kæmper med, og udfordringer, vi alle tager livtag med, får en teoretisk lussing, men en kærlig én af slagsen. Forfatterne helliggør nemlig ikke den strategiske ledelse og verdsliggør dagligdagens handletvang. De holder – som de første teoretikere jeg har hørt om – virkelig af dagligdagen. Fx forholder de sig til en meget udbredt ledelsesopgave: brandslukning, som vi alle nok er lidt flove over, tager så meget af vores tid. De hjælper os med at forstå og håndtere de forandringskrav, der er den eneste konstante i vilkåret for at udøve offentlig virksomhed. Bogen bidrager med nænsomme forstyrrelser, men tilbyder også læseren de meget slemme i form af upassende viden, som man får en næsten ustyrlig lyst til at brække op igen. Der er således tale om et helstøbt og teoretisk velfunderet indspark til uddannelsesledere, som kan medvirke til at trække uddannelsesinstitutioner fri af slæbeankeret, fordi de anderledes tænkninger afvikler gamle tankemønstre og eksisterende forestillinger, som vedbliver at skygge for innovative tilgange og reel forandring. Bogen skaber således helt nye forståelsesrum, som vi som ledere kan betjene os af.

Ingen ledelsesfix

Med den kompleksitetsplatform bogens redaktører og forfattere betjener sig af, må læseren altså finde sig i sammen med mig at ende "frugtbart uafklaret", hvilket i sig selv er en nyttig tilstand, men også en tilstand man skal lære at udholde. Bogen bryster sig ikke af skråsikre ledelsesfix, hvilket er befriende i en tid, hvor mange ledere bekender sig til en bestemt ledelsestro, men falske prædikanter med svar på lederlivet finder man ikke i denne bog – ingen smarte tre-bogstav-kombinationer – snarere et slags "åndeligt andenordens kløpulver". *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle* rykker rundt på noget oppe i hovedet. En klog mand har en gang sagt: Følg den leder, der siger han søger sandheden, men frygt den leder, der siger han har fundet den. En sådan rejse mod nogle af sandhederne om lederlivets kompleksitet tilbyder forfatterne til denne bog os, men ingen lette løsninger, ingen tips og tricks, ingen styringsteknologiske "ledelsesfix", som skal foregive at kunne spille usikkerheden og de modsatrettede rationaler, der er på spil, af banen.

Bogen bidrager med et åndeligt, filosofisk, men også meget fagfagligt sammenskudsgilde, hvor mange fagligheder byder ind med hvert deres sæt af optikker; men alle hjælper de uddannelsesledere med at lede efter svaret på, hvordan man kan lede medarbejdere til nye erkendelser, nye kompetencer og nyt syn på egen position i organisationen. Potentialitetsledelse introduceres som skabende og transformerende translationer, men hvordan man kan lede noget,

der endnu ikke er, men som på et tidspunkt muligvis materialiseres? Jeg skal ikke på nogen måde forsøge at besvare dette ikke helt simple spørgsmål. Læseren kan glæde sig til at læse redaktørernes konklusion eller perspektivering på denne dogmeledelsestænkning, med hvilken Professor Lars Qvortrup indleder bogen.

Input til lederen

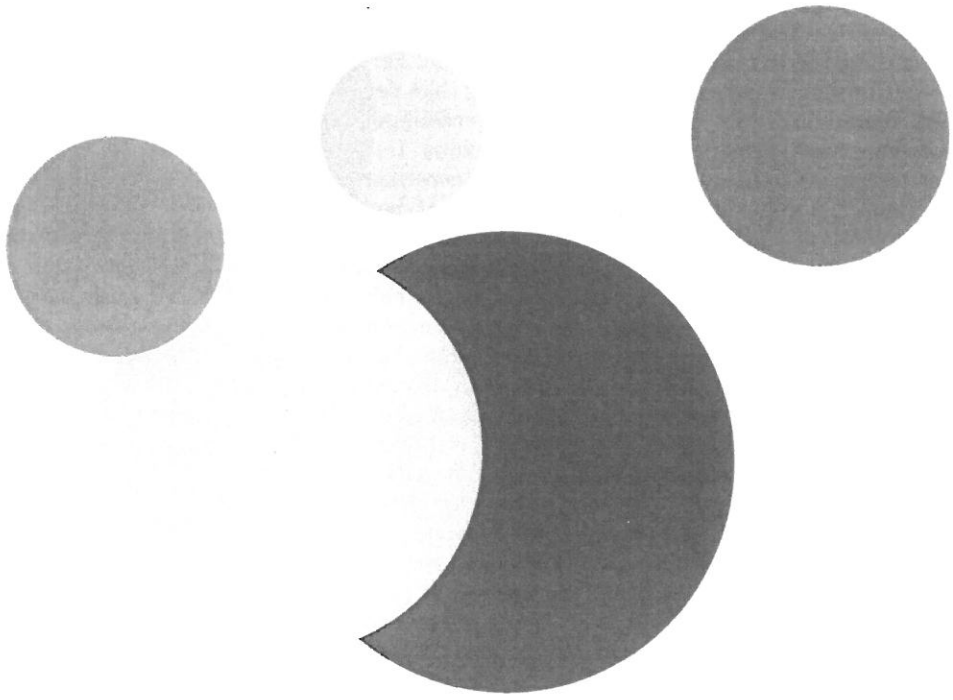
I bogen finder du, hvad du altid har sukket efter, men også hvad du ikke anede, du havde brug for – og lidt til. Hvad enten dine ledelsesudfordringer eller -aspirationer handler om for meget brandslukning, fastlåste tankemønstre i læringsmiljøet, om- eller tilbygning, omnipotente ledelsesrum, ledelsens vilkår for selvledelse i et hierarkisk skolesystem, ønsket om at gymnasielærerne tager organisationen på sig, håndtering af udfordringen af skolens autoritet, et ønske om at se dine anerkendende MUS-samtaler efter i sømmene eller at gøre alle dine medarbejdere til glødende abonnenter på din vision, så er der forstyrrelse at hente.

Du vidste det nok ikke, men du SKAL OG MÅ turde læse om "Den følelsesmæssige økonomi" eller "affektive børs", som anerkendende ledelse risikerer at installere. Tør du, eller rettere tør du lade være? For når du har spist af kundskabens træ, findes der intet brækmiddel .. , og bogen rammer dig ikke kun med eftertænksomhed, men også handletvang i forhold til at gøre noget anderledes. Redaktørerne rammer dilemmaet således ind: Der er nu ikke så meget tale om at udfinde best practice, men måske snarere NEXT practice.

Redaktørerne slutter af med at tilstå, at der ikke er nogen friktionsløs position at sætte sig til rette i, når de mere perspektiverer end konkluderer – mere er på jagt efter det, de kalder, det kritiske, konstruktive potentiale.

Et tiltrængt udsyn

Så har du mod på at få poleret ledelsesparadokser og detaljer op mere end få præsenteret løsninger, giver forfatterne os ledere et tiltrængt udsyn i forhold til vores praksis. De har stillet teoretiske tænketeknologier til rådighed, og praktikere som vi selv har i casene stillet problemstillinger eller refleksioner til rådighed for forfatterne. Hvis man som leder skal bygge arken, før syndfloden kommer, må man bryde med vante forestillinger, gå på stand-by for dermed at opnå den refleksive afstand til hverdagen. Træk dig og læs for dælen – LÆS!

Bogen besidder – for nu at dvæle ved forfatternes egne ord – en omnipotent forklaringskraft på hverdagens uforståeligheder, samtidig med, at den binder uforbindelige optikker og rationaler sammen med en simpel overlock – en overlock, der også rimper teori og praksis sammen. Jeg har svedt og bidt mig selv i tungen, grinet af mig selv og klappet mig selv på skulderen, mens jeg har suget hvert ord til mig. Bogen lader ingen leder uberørt og ingen forestillinger fredede.

Jeg kan kun på det varmeste anbefale alle med ønske om at nå til en dybere forståelse af vor tids ledelsesmæssige hotspots (både de kendte og de endnu ukendte!) om straks at gå i gang med læsningen. Bogen er et MUST HAVE!