

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale	Skriftlig hjemmeopgave
				X	

Uddannelsens navn	Cand. Mag. i Læring- og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Niels Grevelund	20131593	Niels Grevelund
Afleveringsdato	1. juni 2015	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Skoleledelse i en reformtid	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000 inklusiv artikel	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	145.772	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Ole Ravn	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Skoleledelse i en reformtid

Indholdsfortegnelse

1.0 PROBLEMFELT	2
2.0 PROBLEMFORMULERING	8
2.1 OVERORDNET METODE I SPECIALET	8
2.2 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL TIL BESVARELSE AF PROBLEMFORMULERINGEN	9
2.3 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 1	9
2.4 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 2	10
3.0 METODE OG VIDENSKABSTEORI TIL UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 1	11
3.1 PARADIGMER	12
3.2 KONSTRUKTIVISME	13
3.3 SOCIALKONSTRUKTIVISMEN	13
4.0 TEORI TIL UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 1	15
4.1 KERNEPUNKTER I SKOLELEDELSE	16
4.2 TRE NIVEAUER I SKOLELEDELSE	16
4.3 FIRE LEDELSESOPTIKKER PÅ SKOLELEDELSE	17
4.4 STRATEGISK LEDELSE - DE MANGE ARENAER	21
4.5 PÆDAGOGISK LEDELSE	30
5.0 DELKONKLUSION AF UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 1	32
6.0 METODE OG VIDENSKABSTEORI TIL UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 2	33
6.1 HERMENEUTIK	34
6.2 KVALITATIV METODE	36
6.3 INTERVIEW	37
6.4 DET KVALITATIVE CASESTUDIE	37
7.0 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 2	39
8.0 AALBORG KOMMUNE - ET CASESTUDIE	39
8.1 DEN MOBILE LEDER	40
8.2 FÆLLES SKOLELEDELSE/DISTRIBUERET SKOLELEDELSE	42
8.3 STRATEGISK-OG PÆDAGOGISK LEDELSE	44
9.0 DELKONKLUSION AF UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 2	47
10.0 DISKUSSION OG KONKLUSION	49
11.0 PERSPEKTIVERING	53

Skoleledelse i en reformtid

1.0 Problemfelt

Denne opgave vil fokusere på den transformation, som skoleledelse undergår i dagens Danmark i øjeblikket. Der er kommet en ny skolereform, der skal implementeres rundt omkring på skolerne, kravet til skoleledernes professionalisme er i den forbindelse blevet skærpet. Skoleledelse, er med Lars Qvortrups ord, ikke blevet nemmere, men langt mere krævende. De valg der skal træffes, skal vælges ud fra mange tilsyneladende lige velvalgte muligheder, og her i 2015 skal disse valg træffes på et forsknings- og uddannelsesmæssigt informeret grundlag (Qvortrup 2011:52). Skolelederens ledelsesformer kan groft deles op i tre typer; strategisk ledelse, pædagogisk ledelse og administrativ ledelse, hvor sidstnævnte - for mange skolelederes vedkommende - fylder alt for meget af deres daglige virke. Der vil i denne opgave ikke blive sat fokus på administrativ ledelse, men derimod hvad *strategisk ledelse* og herunder *pædagogisk ledelse* kan indebære. Sidstnævnte kan opfattes som en selvstændig disciplin, men kan også defineres som værende en del af strategisk ledelse, som derved kan opfattes som fællesbegreb for ledelse i skolesektoren. På Undervisningsministeriets hjemmeside kan man finde følgende krav:

"Skolereformen stiller krav om strategisk ledelse, og hvor skoleledelsen er i stand til at arbejde med målsætninger for skolens pædagogiske arbejde og resultater med elevernes læring og trivsel som omdrejningspunkt" (uvm.pub.5).

Udover strategisk- og pædagogisk ledelse, vil denne opgave også fokusere på *forandringsledelse*, da reformen stiller nye og udfordrende krav til den forandringsproces, som Folkeskolen i dag undergår.

Ledelse, som vi ser det indenfor den offentlige sektor i dagens Danmark, udspringer af *New Public Management*-bølgen, som ifølge Finansministeriet startede i Danmark med *Moderniseringsprogrammet* og *Budgetreformen* fra 1983. Nu skulle den offentlige sektor undergå en kontinuerlig fornyelse, der skulle sikre borgerne bedre service og der skulle være en effektiv udgiftsstyring i de offentlige udgifter. Mål- og rammestyring kom på dagsordenen, og man bestræbte sig på at måle, dokumentere og synliggøre resultater og indsatser fra de mangfoldige aktører i systemet, hvilket i sidste ende skulle munde ud i at sikre, at borgerne fik valuta for pengene (Finansministeriet 2011:4)

Digmann og Hughes er på linje med dette og skriver, at der i midten af 80'erne startede en nyliberalistisk reformering af velfærdsstaten, kaldet New Public Management (NPM), hvilket var en afløser for den socialdemokratiske udvikling af velfærdsstaten. Inspireret af den private sektor og som følge af dette, importerede den offentlige sektor ledelsesværktøjer fra den private sektor (Digmann & Hughes 2007:12-13). New Public Management er et samleprodukt af politiske beslutningsprocesser og markedsmekanismer, hvor den overordnede idé var, at markedsudsættelsen ville optimere og effektivisere den offentlige sektor. Skattetrykket måtte ikke

Skoleledelse i en reformtid

stige yderligere, men samtidigt skulle man sikre opretholdelsen af den faglige kvalitet, understøtte innovation og sikre effektiviseringsgevinster. Ifølge NPM, ville dette kunne lade sig gøre, hvis der blev etableret større enheder og ledelserne blev professionaliseret. Ved at professionalisere ledelsen vil dette skabe en mertid til ledelsen, men afføder også et krav om, at denne mertid skal bruges på strategisk og professionel virksomhedsledelse. Nu bliver lederne - på alle niveauer - for at imødekomme disse nye udfordringer, nødt til at sætte strategisk ledelse på dagsordenen. Da det ikke er muligt at se ind i fremtiden, må lederne bruge strategisk ledelse på at ruste sig så godt som muligt, hvilket indebærer at lederne skal udarbejde risikoanalyser og procesplaner, scenarier og for at være forberedt på, hvad fremtiden evt. vil kunne bringe. Samlet set, afføder NPM ifølge Digmann & Hughes, en professionalisering af ledere på alle niveauer (Digmann & Hughes 2007:12ff).

Ledelsesbegrebet har i den offentlige forvaltning gennem de sidste 100 år gennemgået en voldsom forandring. Betina Rennison skriver, at ledelsesbegrebet via fire historiske diskurser¹ har undergået en semantisk forskydning fra at være en administrativ kontrol til effektiv rationalisering over mod faglig planlægning til i dag at have betydning af professionel ledelse (Rennison 2011:235). Professionel ledelse startede i 1980'erne og kom i forbindelse med NPM. Rennison skriver, at professionel ledelse i dag er en helt og aldeles nødvendighed for en omstillingsparat og moderne forvaltning, og består af både administrativ-, strategisk-, driftsøkonomisk- og faglig ledelse. I dag italesættes ledere som strategiske mål-, effekt-, resultat- og ressourcestyre og skal ikke længere være *specialiserede generalister*, men derimod *generaliserede specialister*, hvis almengyldige lederkvalifikationer værdsættes mere end deres individuelle faglige kvalifikationer (Rennison 2011:236-37).

I kølvandet på NPM blev skolelederens rolle i 1990'erne igen ændret fra at være den administrative leder til at være en proaktiv leder, hvor ledelsesopgaven ikke kun drejede sig om det administrative, men i særlig grad også om strategisk ledelse. Nu skulle lederen så at sige sætte sig i spidsen for ledelsesprocessen og skabe sig et overblik og indblik i de trends og strømninger i samfundet, som har indflydelse på Folkeskolens udvikling. Yderligere skulle skolelederen inddrage alle medarbejdere i selve ledelsesprocessen og igangsætte aktiviteter, som skulle udvikle den enkeltes ledelseskompetence på alle niveauer i organisationen (Schelde 2000:28 i *Skoleledelse - år 2000*). Dvs. at arbejdsopgaven ændrede sig, og det var ikke kun den administrative opgave, der skulle løftes, men også den strategiske. Dette gav nye udfordringer for tidens skoleledere, ikke mindst i forhold til den tid de havde til rådighed.

Danmarks Evalueringsinstitut (DE) lavede en evaluering fra 2005 til 2006, hvor de satte fokus på skoleledelse. Evalueringen bygger på kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder, og er til

¹ Kontrol diskursen, rationaliseringsdiskursen, planlægningsdiskursen og ledelsesdiskursen (Rennison 2011:235)

Skoleledelse i en reformtid

dels foretaget i samarbejde med Niras² (DE 2006:105). Denne evaluering sætter fokus på hvilke vilkår, samt strukturelle og holdningsmæssige rammer, der har indflydelse på skolelederens mulighed for at varetage sit arbejde, samt hvordan skolelederne gør det i praksis (Ibid.:11). Evalueringens fokus var at definere, hvad *den gode skoleleder* er. Den kvantitative del af undersøgelsen - som gik ud på, at skolechefer, skolebestyrelsesformænd, skoleledere og medarbejdere skulle prioritere 5 ud af 21 udsagn, som skulle kendetegne den gode skoleleder - viste, at følgende tre udsagn ud af 21 udsagn blev prioriteret højest:

- *Den gode skoleleder skal involvere medarbejderne i nye beslutninger ved løbende at lytte til deres erfaringer, idéer og viden.*
- *Den gode skoleleder skal arbejde synligt og konkret ud fra skolens værdigrundlag.*
- *Den gode skoleleder skal have tydelige forventninger til hvad der kendetegner et professionelt læringsmiljø (Ibid.:20).*

I modsætning til den kvantitative undersøgelse gav den kvalitative undersøgelse et noget mere differentieret billede. Den kvalitative undersøgelse blev foretaget blandt skoleledere i tre kommuner, og de fleste gav udtryk for, at de arbejdede i et krydspres. De følte ikke de kunne løfte opgaven med pædagogisk- og strategisk ledelse, da den administrative del af arbejdet fyldte mere og mere. De følte ikke, at de havde kompetencer nok til at håndtere jobbet som ledere. Derudover oplevede de ofte, at lærerene havde andre og divergerende opfattelser af pædagogisk ledelse (Ibid.:21). Så selvom det var tilsigtet, at skolelederne skulle bruge mere tid på strategisk- og pædagogisk ledelse, så var virkeligheden en anden.

I forbindelse med nuværende skolereform har skolelederne fået flere beføjelser, hvilket kan opfattes som et signal om, at der er nye tider på vej. Nu kan skolelederne tage flere af sine beslutninger selv, uden at skulle inddrage medarbejderne og andre i disse. En af de interviewede skoleledere i dette speciale ser en klar tendens til, at skolelederne generelt er kommet meget tættere på deres ledelsesorgan³ og deres lederkollegaer (Int.3:7), og afstanden til lærerene og pædagogerne er i samme ombæring blevet større, da beslutningsprocessen på nogle områder har flyttet position. Dette mener jeg får indflydelse på arbejdsklimaet på skolerne, både for de ansatte og især for Folkeskolens ledere, som må se sig i en ny helt ny rolle. Nu er skolelederen ikke kun en del af et team på skolerne, men indgår også i et fagligt team med andre ledere og ansatte på Skoleforvaltningen (Ibid.). Ud over skolereformens indflydelse på skolelederposten er denne post også blevet udsat for en professionaliseringstendens. I dag sætter flere kommuner i Danmark midler af til at uddanne og opgradere deres skoleledere for at få bedre ledere i den danske folkeskole (DE 2006:22ff).

² For yderligere information om Niraz, se følgende link: <http://www.niras.dk/om-niras.aspx>

³ Her menes den kommunale Skoleforvaltning.

Skoleledelse i en reformtid

Ifølge en rundspørge, lavet af Mandag Morgen⁴ i samarbejde med Skolelederforeningen, føler hver tredje skoleleder sig ikke ordentligt klædt på til at kunne indfri de krav som skolereformen kræver, og 88% af de 1.318 skoleledere i undersøgelsen mener, at udviklingen indenfor skolesektoren i høj grad stiller nye og større krav til dem end tidligere. 42% af skolelederne føler, at den største udfordring, i forhold til den nye arbejdstidsaftale, er opgøret med lærerens selvledelseskultur, hvorimod de mener, at den største udfordring de imødegår i forhold til at indfase skolereformen, er evnen til at kunne lede en kulturel forandringsproces. Anders Balle, formand for Skolelederforeningen, siger, at i fremtiden skal ledere og lærere arbejde tættere sammen, for at det er muligt at opfylde de nye Fælles Mål (Mandag Morgen).

På undervisningsministeriets hjemmeside (www.uvm.dk) står der, at *"Folkeskolereformens nye krav til skolen gør, at der i endnu større grad er behov for en skoleledelse, der sætter retning og arbejder målrettet med pædagogisk udvikling."*⁵ Der er i den forbindelse afsat 60 millioner kroner i årene 2013-15 til kompetenceudvikling af skoleledelser og forvaltninger, og Styregruppen for Skoleledelser⁶ har peget på nedenstående 7 ledelsesfelter med tilhørende kompetencemål:⁷

- *Ledelse af den åbne skole*
- *Ledelse af fag- og tværprofessionelt samarbejde*
- *Ledelse af kapacitets- og kompetenceudvikling*
- *Ledelse af læringsmiljøer*
- *Ledelse af strategi og forandringsprocesser*
- *Ledelse af trivsel, motivation og engagement*
- *Ledelse af videns- og resultatbaseret udvikling af skolens undervisning*

De syv punkter har stort fokus på mål, og på at skolelederen skal udvikle skolens, medarbejdernes og elevernes læring og kompetencer, samt at dette skal gøres med inddragelse af det omkringliggende samfund. Derudover skal skoleledelsen give lærerne sparring og være på forkant med den nyeste viden inden for læring, og kunne implementere denne i skolens daglige virke og langsigtede strategi. Dette er nogle af de opgaver, som tidens skoleledere forventes at kunne håndtere for at opfylde Folkeskolens kerneopgave, der er *elevernes læring og trivsel* (uvm.dk).

⁴ Mandag Morgen: <https://www.mm.dk/mange-skoleledere-er-klar-nye-folkeskole> (7. maj 2015)

⁵ <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Den-daglige-skoleledelse#Publikationer>. 23 februar 2015.

⁶ Styregruppen består af 12 medlemmer fra henholdsvis; Børne- og Kulturchefforeningen, KL, Skolelederforeningen og Undervisningsministeriet (uvm.dk).

⁷ Vedlagt som bilag.

Skoleledelse i en reformtid

Dette speciale vil også se nærmere på, hvordan Aalborg Kommune forvalter skoleledelse. Her vil der især blive sat fokus på to begreber; *Den Mobile Leder* og *Fælles Skoleledelse*⁸. Begrebet *Den Mobile Leder* er udsprunget af det faktum, at der i øjeblikket er en tendens til, at skoleledere og viceledere flyttes rundt på skolerne, hvor Skoleforvaltningen finder dem bedst egnede til at løse en mere eller mindre specifik opgave (Int.1:9). Dette, mener jeg, kan ses som et tegn på, at NPM er ved at brede sig til skolesektoren, hvor der indsættes ledere med specifikke lederkompetencer og kvalifikationer for at løse specifikke opgaver på udvalgte skoler. Flere kommuner har taget et endnu større skridt og ansat ledere, der ikke har en lærerbaggrund eller på nogen måde er relateret til det pædagogiske felt. Dette har ellers været kutyme indenfor skoleverden, at skoleledere skulle have en læreruddannelse for at kunne blive bestride posten. På Gentofte Skole blev en skoleleder med en universitetsuddannelse uden pædagogisk baggrund ansat som skoleleder, og argumentet for at ansætte en leder uden pædagogiske referencer var, at det generelt er kommunens holdning, at man vælger den bedst egnede uanset uddannelsesbaggrund (Arnmark & Junge 2014:88). En skoleleder fra hovedstadsområdet udtaler yderligere, at flere undersøgelser viser, at medarbejderstyrede skoler producerer lavt, og at det der er på dagsordenen nu, er at skoleledere skal have ledelse som fag (Ibid.:89).

Det andet begreb, *Fælles Skoleledelse*, er opstået af Aalborg Kommunes planer om at indføre dette. Fælles skoleledelse er affødt af skolesammenlægninger, hvor skolerne rent fysisk opretholdes på matriklen, men ledelsen opererer et andet sted fra. Det er især de små skoler, der lægges sammen. Dette benævnes af Qvortrup som *distribueret skoleledelse*, men dette fænomen vil også benævnes som *Fælles Skoleledelse* i dette speciale (Qvortrup 2011:35).

Ud over selve den professionelle tilgang til ledelse, har det også stor betydning, hvordan den enkelte leder forvalter sin ledelse. Med dette fokuseres der på, hvordan den enkelte leder fremstår som leder, og hvordan denne håndterer sin position og udøver sin magt. Lone Schilling Andersen siger, at magt og autoritet hænger sammen. Magten er givet dig i form af den stilling du har, men autoriteten skal du selv arbejde med og skabe, via bevidste valg og den adfærd man udviser (Andersen 2007:29). Man kan ikke klare sig med magt alene, da det isolerer dig som leder, og du kan ikke klare dig med din egen autoritet alene, da det ligestiller dig med dine ansatte, og man får en følelse af, at man ikke leverer varen som leder. Andersen siger, at et miks mellem autoritet og magt giver lederen en følelse af at lykkes, at komme i mål sammen med ens ansatte, og at man som leder vil opleve en symbiotisk helhed mellem ens personlighed og lederrolle (Andersen 2007:31). Mennesker er ikke ens, og det er ledere heller ikke. Forskelligt menneskesyn og forskelligt syn på ledelse vil være afgørende for, hvordan lederen vil lede.

Som Andersen skriver, så er alle mennesker ikke i besiddelse af en given autoritet - men at dette kan udvikles qua bevidste valg og adfærd - og dette vil få indflydelse på lederens måde at lede på,

⁸ <http://www.skole-foraeldre.dk/Skolebestyrelse/SkolebestyrelsensOpslagsbog/Distriktskoler.aspx> , 2. april 2015

Skoleledelse i en reformtid

og de ting som lederen vil få gennemført i sit arbejde. Der er stor forskel på - især i perioder med organisatoriske forandringer - om man har tillid til sin leder eller ikke. Annemette Digmann og Ditte Hughes skriver, at *den menneskelige faktor* er den mest uforudsigelige i forbindelse med organisatoriske ændringer, og referer her til den psykosociale påvirkning, ledere og medarbejdere gennemgår i forandringsprocesser. Mennesker vil i en forandringsproces være påvirket af usikkerhed om hvad fremtiden vil få af indflydelse på deres arbejdsvilkår. De ændrede rammer, evt. nye kollegaer og arbejdsgange, ny kultur og pres på egen identitet vil påvirke deres *grundlæggende antagelser*, og det kan være vanskeligt at forudsige, i hvilken retning og hvilke konsekvenser dette vil få for forandringsprocessen (Digmann & Hughes 2007:25-26). Det psykologiske aspekt vil ikke yderligere blive behandlet i denne opgave, men det er en vinkel man i det store billede ikke kan negligere, da forandringer og andre ændringer i dagligdagen rykker ved vores grundlæggende antagelser, hvilke kan være smertelige at skulle forandre, da det påvirker vores fundament og vores indgroede holdninger og rutiner. Vores selvopfattelse og vores opfattelse af andre bliver også påvirket. Schein skriver om dette:

”En sådan læring er reelt uhyre vanskelig, fordi efterprøvning af grundlæggende antagelser midlertidigt destabiliserer vor kognitive og interpersonelle verden, idet den udløser store mængder grundlæggende utryghed” (Schein 1994:29).

Set i lyset af ovenstående fremstår der en tendens til, at skoleledelse i dag stiller anderledes krav end tidligere til skoleledernes kvalifikationer og kompetencer⁹ i forbindelse med at løse den arbejdsudfordring, som den nye skolereform medfører. Den nye reform skal implementeres, hvilken kan være en stor udfordring for tidens skoleledere, da der i den nye reform, er mange punkter at forholde sig til. Love og regler skal følges, medarbejderne skal motiveres i forhold til nye arbejdsbetingelser, skolens kerneopgave og daglige drift skal klares, hvilket indebærer administrativ-, strategisk- og pædagogisk ledelse, samt at lederen ifølge Andersen skal udøve sit lederskab som en balancegang mellem den givne magt, og den autoritet som skolelederen udstråler.

Samtidig skal man ikke underkende det paradigmeskifte, som New Public Management-bølgen har sendt op gennem den offentlige sektor og helt ud i skolesektoren, som før ellers har været præget af en anden ledelsestilgang. Nu er skolen ikke kun en arena for undervisning, men derimod en virksomhed der skal styres, og hvor det nødvendigvis ikke er en kaptajn med udelukkende pædagogiske referencer på CV-et, der står ved roret. Nu er det professionelle lederegenskaber, der er kommet i fokus og skolen en virksomhed, der skal drives. Via skolereformen er der kommet et politisk signal om en ny ledelsesstruktur i Folkeskolen, hvilken er blevet mere hierarkisk end tidligere.

⁹ Ifølge Lars Qvortrup er kvalifikationer 1. ordens viden og kompetencer 2. ordens viden (Qvortrup 2001:107).

Skoleledelse i en reformtid

”Skolelederne skal således nu ikke kun lede og fordele arbejdet på skolerne, hvilket i sig selv er en ny og uprøvet disciplin for mange.

De skal også lede opad i det kommunale hierarki, og her møder de i forhold til tidligere ofte en økonomisk rationel indstilling til det at drive skole, som mange skoleledere slet ikke er gearret til at indgå i en diskurs om” (Artikel i Politiken af Bent Brandt).

Dette speciale vil inddrage det paradigmeskift, som NPM igangsatte i midtfirserne, og som for alvor har slået igennem i skolesektoren, hvor kravet til skoleledernes professionalisme er blevet kraftigt øget. Dette krav skyldes, som ovenstående omtalt, at *strategisk ledelse* og *pædagogisk ledelse* er blevet pålagt lederne i større omfang end tidligere, samt at skolelederne i dag skal være primus motor i den forandringsproces, som Folkeskolen undergår, og derfor skal kunne håndtere *forandringsledelse*. Udover dette, har *Den Mobile Leder* har set dagen lys, hvilket også stiller nye og anderledes krav til skolelederne, samt at *Fælles Skoleledelse* også er en ny måde at tænke skoleledelse på.

Samlet har ovenstående ført mig frem til følgende problemformulering.

2.0 Problemformulering

Hvordan kan man karakterisere den transformation, som skoleledelse i dag undergår i Folkeskolen 2015?

2.1 Overordnet metode i specialet

Indenfor videnskabsteorien findes der to hovedtraditioner - den humanistiske tradition og den naturvidenskabelige tradition. Den humanistiske og den naturvidenskabelige tradition danner baggrund for hvert deres paradigme i kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvantitativ forskning finder grobund i det naturvidenskabelige paradigme og kvalitativ forskning finder grobund i det humanistiske paradigme. (Thisted 2012:29). Dette speciale er funderet i det humanistiske paradigme.

Specialet vil bestå af problemfelt med dertil hørende problemformulering. Til besvarelse af denne, vil der blive stillet to undersøgelsesspørgsmål. Hvert af disse undersøgelsesspørgsmål vil have forskellig karakter. Undersøgelsesspørgsmål (U1) vil være teoretisk funderet, hvorimod undersøgelsesspørgsmål 2 (U2) er et mindre casestudie, der vil bygge på dele af den empiri, der ligger til grund for dette speciale. Empirien er tre interview med henholdsvis en ansat, højt rangerende, i Aalborg Kommunes Skoleforvaltning og to skoleledere. Hvert undersøgelsesspørgsmål indledes med metodeafsnit og derefter teoriafsnit. Efterfølgende vil der komme en delkonklusion efter hvert undersøgelsesspørgsmål, hvorefter der vil følge en samlet diskussion/konklusion. Efter dette vil specialet afrundes med en perspektivering.

Skoleledelse i en reformtid

2.2 Undersøgelsesspørgsmål til besvarelse af problemformuleringen

Undersøgelsesspørgsmål 1:

Hvilke krav ligger der i begreberne strategisk ledelse og pædagogisk ledelse?

Undersøgelsesspørgsmål 2:

På hvilken måde håndterer Aalborg Kommune skoleledelse?

Undersøgelsespørgsmålene har det formål at belyse problemstillingen teoretisk og empirisk.

Undersøgelsesspørgsmål 1 vil som omtalt være teoretisk funderet, hvor undersøgelsesspørgsmål 2 vil være et casestudie med en kombination af teori og empiri. For at besvare problemformuleringen vil spørgsmål 1 tage udgangspunkt i at karakterisere 2 begreber;

- Strategisk ledelse
- Pædagogisk Ledelse

og undersøgelsesundersøgelsesspørgsmål 2 vil tage udgangspunkt i at karakterisere samme begreber, samt nedenstående 2 begreber, som er opstået i forbindelse med casestudiet af Aalborg Kommunes skolesektor.

- Den Mobile Leder
- Fælles Skoleledelse

Disse begreber vil være gennemgående for opgaven. Via disse begreber mener jeg, at det vil være muligt at besvare problemformuleringen, da besvarelsen vil være både teoretisk og empirisk funderet. Undersøgelsesspørgsmål 1 og 2 vil blive gennemgået nedenfor, samt der vil være en nærmere gennemgang af de ovenstående fire omtalte begreber.

2.3 Undersøgelsesspørgsmål 1

Hvilke krav ligger der i begreberne strategisk ledelse og pædagogisk ledelse?

U1 vil fokusere på *strategisk ledelse* og *pædagogisk ledelse*, da skolereformen, ifølge *Styregruppen for Skoleledelser*, kræver at skoleledelsen kan arbejde med målsætninger vedrørende skolens pædagogiske arbejde (uvm.pub.5), samt at,

”forskning viser, at strategisk ledelse skal have sin forankring i skolens kerneydelse, nemlig det pædagogisk arbejde, og at strategisk ledelse skal koble forskellige afdelinger og enheder sammen omkring de overordnede mål og visioner”
(uvm.pub.5).

Skoleledelse i en reformtid

Heri, mener jeg, at der implicit ligger et krav til skolelederen og skoleledelsen generelt om at kunne praktisere strategisk- og pædagogisk ledelse. Det er endvidere pålagt skoleledelsen at bryde med den sociale arv, sørge for at eleverne skal blive så dygtige som muligt, og så skal skoleledelsen være ansvarlig for, at eleverne er i social og faglig trivsel under hele deres skolegang (uvm.pub.4), hvilket kræver både strategisk og pædagogisk viden.

U1 vil ud fra teori fokusere på, hvilke forventninger der i dag stilles til skoleledelse, samt hvilke redskaber denne har til rådighed i sine bestræbelser på bl.a. at opfylde Folkeskolens kerneopgave. Samtidig vil der fokuseres på de krav, som skoleledere i dag præsenteres for som følge af den nye skolereform. Dette afsnit vil også berøre det paradigmeskift, som NPM har udløst i skolesektoren, og i den forbindelse se på hvilke krav, der stilles til dagens skoleledere i forbindelse med skolereformen. Disse krav er som tidligere omtalt en meget større professionaliseringsgrad blandt Folkeskolens ledere, for at de bedre kan løfte kravet om at kunne udføre strategisk- og pædagogisk ledelse, og samtidig være primus motor i en forandringsproces.

Begrebet *Strategisk Ledelse* vil tage udgangspunkt i Kurt Klaudi Klausens teori om strategisk ledelse og på hvilke arenaer man kan udføre dette. Dernæst vil pædagogisk ledelse blive belyst vha. Qvortrup (2011), samt 7 publikationer fra Undervisningsministeriet.

2.4 Undersøgelsesspørgsmål 2

På hvilken måde håndterer Aalborg Kommune skoleledelse?

U2 er et mindre kvalitativt casestudie, der som omtalt vil tage udgangspunkt i tre interview og belyse, hvordan man håndterer skoleledelse i Aalborg Kommune. I interviewene indgik der spørgsmål om professionalisering af skolerne, hvilke kvalifikationer interviewpersonerne mente, at en skoleleder bør besidde m.m., men interviewene fokuserede også på den rotation af skoleledere, der har fundet sted i Aalborg Kommune, Skoleforvaltningens planer om fælles skoleledelse.

Den Mobile Leder og Fælles Skoleledelse vil derfor også være i fokus, da jeg opfatter disse to tiltag som værende de mest radikale tiltag i forbindelse med skoleledelse i Aalborg kommune. Set i lyset af NPM og de professionaliseringskrav, der er kommet til skoleledere og skoleledelse i forbindelse med reformen, kunne det være interessant at undersøge, om *Den Mobile Leder* er kommet for at blive. Tanken falder umiddelbart godt i tråd med NPM, der hele tiden søger at optimere den offentlige sektor. Det samme gælder med Fælles Skoleledelse, der også kan anskues som effektivisering af organisationen, om hvilken - efter bedste skøn - vil ramme de mindste skoler i kommunen.

U2 vil tage udgangspunkt i interview med en ansat i Skoleforvaltningen, Interviewperson 1 (I1), samt to interview med to skoleledere (I2 og I3), som begge har været *Mobile Skoleledere* i den

Skoleledelse i en reformtid

rotation af skoleledere og viceskoleledere, der har fundet sted i Aalborg Kommune. I dette afsnit vil fokus således være på strategisk- og pædagogisk ledelse, samt *Den Mobile Leder*, som af Skoleforvaltningen bliver flyttet rundt mellem skolerne for at løse specifikke opgaver ud fra de specielle kvalifikationer og kompetencer indeværende skoleleder er i besiddelse af, og på *Fælles Skoleledelse*, som nogle kommuner, heriblandt Aalborg Kommune, allerede har i støbeskeen jf. [folkeskolelovens](#) § 24, stk. 3.¹⁰ Til sidstnævnte vil Qvortrups indlæg om distribueret skoleledelse blive inddraget.

I nedenstående afsnit vil jeg gennemgå metode og videnskabsteori til besvarelse af U1. Derefter følger teoriafsnit til besvarelse af U1.

3.0 Metode og videnskabsteori til undersøgelsesspørgsmål 1

Det overordnede teoretiske afsæt i U1 har et socialkonstruktivistisk ståsted, som er en videnskabsteoretisk erkendelsesmæssigt position, der som udgangspunkt vil hævde, at erkendelse af vores omverden er påvirket af den sociale sammenhæng, vi befinder os i. Denne sociale sammenhæng eller kontekst er rammen for vores erkendelse, og socialkonstruktivismen søger at svare på, hvordan denne sociale kontekst kan påvirke vores erkendelse (Wenneberg 2000:37). Der findes flere niveauer indenfor socialkonstruktivismen, og mit teoretiske ståsted tager udgangspunkt i den videnskabsmæssige position, som Wenneberg benævner som position socialkonstruktivisme III. Jeg vedkender, at der foreligger en fysisk eksisterende verden, som er uafhængig af det enkeltes menneskes erkendelse af denne. Wenneberg definerer position III således:

"Socialkonstruktivisme-III er således den erkendelsesteoretiske position, der siger, at viden om virkeligheden er bestemt af sociale faktorer" (Wenneberg 2000:102).

For god ordens skyld er det vigtigt at skelne mellem viden om den sociale virkelighed eller viden om den fysiske virkelighed. Jeg er af den overbevisning, at viden om den sociale virkelighed fortrinsvist er bestemt af sociale faktorer, men er overbevist om, at den virkelige fysiske verden eksisterer uden min erkendelse af den. Det vil sige, at jeg skelner mellem *ontologiske objektive egenskaber* og *ontologiske subjektive egenskaber*. En stol er fx ontologisk objektiv, og eksisterer uanset om der er noget menneske, der erkender den, hvorimod smerte er ontologisk subjektiv, da den erkendes af det enkelte subjekt, men eksisterer ligesom stolen gør det (Ibid.:103). Ontologiske subjektive egenskaber plæderer for, at sociale fakta kreeres qua sociale processer, gennem hvilke viden og den sociale viden konstrueres (Wenneberg 2000: 103).

Den socialkonstruktivistiske tilgang findes indenfor den humanistiske tradition og har gode vilkår indenfor det pædagogiske felt. Kurt Klaudi Klausen, som er én af denne opgaves hovedteoretikere,

¹⁰ <http://www.skole-foraeldre.dk/Skolebestyrelse/SkolebestyrelsensOpslagsbog/Distriktsskoler.aspx> , 2. april 2015

Skoleledelse i en reformtid

befinder sig indenfor dette videnskabsparadigme (Klausen 2009:56,239), som igen befinder sig indenfor den humanistiske tradition. Socialkonstruktivismen, som er en variant af konstruktivismen, befinder sig som sagt på flere niveauer, lige fra et kritisk perspektiv til en ontologisk forståelse, hvor man kan stille spørgsmålet; *eksisterer verden omkring os rent fysisk eller er virkeligheden en social konstruktion?*

I socialkonstruktivismen har sproget en altafgørende betydning, da det er via sproget, at vi definerer vores verden og erkendelse af denne. Sproget er ligeledes af stor betydning for det paradigme, som man er en del af og erkender indenfor. For at få en forståelse af dette, vil der nedenstående blive fokuseret kort på Kuhns paradigmatheori.

3.1 Paradigmer

Rammerne for erkendelse skal med Thomas Kuhns ord foregå inden for et videnskabsteoretisk paradigme. Med paradigme forstås de rammer eller perspektiver, der ligger til grund for, hvordan verden skal forstås og erkendes. Dette betyder bl.a., at de kriterier, som forskellige paradigmer benytter i bestræbelserne på at definere, hvad der er sandt og falsk, ikke er universelle, men derimod kriterier, som paradigmet internt har konstrueret. Paradigmer beror ikke kun på rationelle begrundelser, men af mange værdimæssige- og metafysiske antagelser (Olsen & Pedersen 2013:158-159). Metafysisk i den forståelse af, hvordan verden er opstået og værdimæssigt, hvad og hvordan vi definerer de præmisser der afgør, hvad der er rigtigt og forkert eller godt og dårligt. Kuhn pointerer, at der er en inkommensurabilitet mellem paradigmerne, hvilket betyder, at det ikke er muligt at sammenligne paradigmer ud fra en given sandhed og universel gyldig målestok. Kuhn var inspireret af Wittgensteins teori om sprogspil, hvor ords betydning ikke nødvendigvis afgøres af dets reference til bestemte ting, men derimod af dets regelbundne brug i en sproglig og i en social sammenhæng i en given livsform (Ibid.:159). Dette udmønter sig i, at sandhedskriterier m.m. er konstruktioner, der har deres berettigelse indenfor bestemte sprogspil og livsformer, og er med til at definere paradigmets forståelsesramme. Kuhns inkommensurabilitetstese viser, at det ikke er muligt - på tværs af sprogspillene - med sikkerhed at finde gyldig grobund for vurdering af, hvad der er sandt og falsk. Kuhn og Wittgenstein påpeger, at sandheden ikke kun er ren subjektiv, og at indenfor et paradigme eller et sprogspil er sandheden et begreb, der anvendes regelbundet. De påstår ikke, at den materielle verden - på den anden side af sprogspillene eller paradigmerne - ikke eksisterer, men at vi kun via disse kan danne relationer til denne materielle verden (Ibid.:160).

Kuhn pointerer, at observationer er teoriafhængige, og at paradigmer sætter de rammer, som erkendelsen skal foregå indenfor. Med tesen om, at *observationer er teoriafhængige* menes, at man på forhånd er nødt til at have teorier eller begreber for, hvad det er man skal kigge efter, når man observere, da en observation ikke siger noget om noget i sig selv. Erkendelse foregår i eller på baggrund af en kontekst, og er dermed ikke noget diffust og fritsvævende (Wenneberg 2000:35). Socialkonstruktivister vil hævde, at erkendelse sker i sociale interaktioner, ikke at der ikke er en

Skoleledelse i en reformtid

virkelighed udenfor denne sociale interaktion. Spørgsmålet er bare, hvorvidt vi fuldt ud kan afdække denne virkelighed (Esmark, Bagge Lausten & Ågerstrøm Andersen 2005). Viden kan ikke afdækkes én gang for alle, men sand og gyldig viden er heller ikke interessant i den socialkonstruktivistiske tænkning, men derimod hvordan denne viden er skabt og produceret (Wenneberg 2000:37). Ifølge Haslebo og Nielsen opfatter nogle forfattere dette skift i tankegangen som et regulært paradigmeskifte (Haslebo & Nielsen 2011:14, Cambell 1994).

Som optakt og forståelsesramme til socialkonstruktivismen, vil konstruktivismen kort blive gennemgået.

3.2 Konstruktivisme

Konstruktivismen er en del af det humanistiske paradigme (Thisted 2012:29), hvis tilgang til videnskabsteorien kan siges at være praksis-filosofisk. Med dette menes der, at videnskab er en menneskelig virksomhed, og denne virksomhed munder ud i en videnskabelig erkendelse. Der findes, ligesom indenfor socialkonstruktivismen, flere retninger indenfor konstruktivismen, men grundlæggende står konstruktivismen i kontrast til realismen, der fremhæver virkeligheden som værende objektiv - en objektiv realitet, der eksisterer uafhængigt af, om vi erkender den. Til dette vil konstruktivismen plædere for, at virkeligheden - via vores praktiske og erkendelsesmæssige approach til den - på afgørende vis vil formes eller præges. Forhold, der indgår i virkeligheden, kan siges at være opstået via en konstruktionsproces eller er blevet konstrueret i processer, hvori menneskelig handlen indgår. Dette får den konsekvens, at virkeligheden er en konstruktion. Konstruktivismen fremhæver, at ingen forhold i den menneskelige virkelighed er konstante, men er skabt gennem handlinger i sociale og historiske kontekster (Ibid.:65-66). Konstruktivismen kan siges at have en anti-essentialistisk opfattelse forstået på den måde, at da vi er formet af samfundsmæssige og historiske faktorer, vil der ikke være nogen forudgiven natur, der på nogen måde skal være bestemmende for det at være menneske, og samtidigt vil vi ikke have et forudbestemt indhold. Qua vores handlinger er vi medskabende til at formgive virkeligheden (Ibid.:66).

3.3 Socialkonstruktivismen

Socialkonstruktivismen befinder sig ligeledes i det humanistiske paradigme (Thisted 2012:29), og er en variation af konstruktivismen, der sætter fokus på de sociale rammer for konstruktion af virkelighed. Socialkonstruktivismens sigte er at give et svar på, hvordan vores erkendelse er anfægtet af den sociale kontekst, vi befinder os i. Socialkonstruktivismen har flere bud på dette, men Wenneberg fremhæver tre måder at forstå dette. Først og fremmest er sproget et socialt fænomen, og da vi erkender via sproglige begreber, må vores erkendelse være socialt konstrueret. En anden måde at forstå på, er at vores erkendelse er påvirket af den tid, vi lever i. Denne tidsånd, *Zeitgeist*, der på et bestemt tidspunkt er fremherskende i et samfund, vil påvirke vores erkendelse. En tredje måde at forstå på, er at vi erkender verden qua vores socialt skabte teknologiske

Skoleledelse i en reformtid

apparat. Dette apparatur sætter dog begrænsninger for vores erkendelse grundet dette apparats begrænsninger (Wenneberg 2000:37).

Almindeligvis beskæftiger traditionel erkendelsesteori sig med den rene objektive erkendelse, om viden er sand eller gyldig, og hvis der er "knas i maskineriet", vil subjektive og sociale faktorer blive inddraget som forklaring. Dette vil - ud fra et socialkonstruktivistisk synspunkt - ikke være fokus, men derimod vil socialkonstruktivismen stille spørgsmålet om, hvorvidt denne viden er produceret. Dette gøres både ved falsk viden og i relation til sand viden, da sand viden ikke skal tages for givet (Ibid.)

Wenneberg påpeger, at socialkonstruktivisme ikke er én ting, men nærmere en videnskabsmæssig erkendelsesteori, som starter med et kritisk perspektiv over til en sociologisk teori, derfra videre til en erkendelsesteori og slutteligt som en ontologisk position (Wenneberg 2000:17). Disse niveauer vil kort blive skitseret op nedenstående

3.31 Socialkonstruktivisme I

Socialkonstruktivismens første niveau er et kritisk niveau, som demaskerer eller afslører det, som man som udgangspunkt troede var naturligt, eller var resultatet af en naturlig proces. Ved at gå kritisk til værks vil man opdage, at dette naturlige viser sig at være noget andet. På dette niveau gøres op med naturlige essenser, hvilket som eksempel kan være sprogets naturlighed.

"I relation til sproget gøres der op med forestillingen om sprogets naturlighed. Socialkonstruktivismen sættes op imod det naturlige, det gudsgivne og det essentialistiske, som opfattes som falskt og illusorisk" (Wenneberg 2000:77).

Socialkonstruktivisme I kan sammenfattes som et kritisk princip i følgende citat af Wenneberg:

"Princippet er: ikke at godtage sociale fænomeners "naturlighed". At de altid har været sådan. At de ikke kunne være anderledes. (Ibid.).

Spisenormer, kropssprog og sociale adfærdsregler kan være meget disparate i forskellige kulturer, hvilket må betyde, at disse normer og adfærdsregler er opstået som sociale konstruktioner i hver deres kultur. (Wenneberg 2000:81).

3.32 Socialkonstruktivisme II

På dette niveau søger socialkonstruktivismen at sætte noget andet ind i det tomrum, som blev skabt i socialkonstruktivismens første niveau, og benævner socialkonstruktivisme II som en teori om det sociale. Wenneberg fremhæver, at historisk set har spørgsmålet om, hvordan et samfund eller en social orden er mulig, altid været aktuelt, og hvis vi ikke vil acceptere det tomrum som socialkonstruktivisme I efterlod, må vi teoretisk udfylde dette. Disse teorier beskæftiger sig med, hvordan den sociale virkelighed er opbygget og definerer socialkonstruktivisme II som:

Skoleledelse i en reformtid

"Forskellige bud på teoretiske forklaringer af hvordan den sociale virkelighed eller konkrete sociale fænomener er opbygget og fungerer" (Wenneberg 2000:87-88).

3.33 Socialkonstruktivisme III

Dette tredje niveau af socialkonstruktivismen beskæftiger sig med spørgsmålet om hvad viden er, hvordan denne skabes og hvordan denne videns gyldighed kan vurderes. På det andet niveau fokuserede socialkonstruktivismen på, hvordan sociale regler har haft deres tilblivelse, men på tredje niveau er socialkonstruktivismen nærmest blevet en radikal erkendelsesmæssig position.

"Socialkonstruktivisme-III er således den erkendelsesteoretiske position, der siger, at viden om virkeligheden udelukkende er bestemt af sociale faktorer" (Wenneberg 2000:101).

Socialkonstruktivismen vil nu plædere for, at viden er konstrueret socialt, og

"at viden er bestemt af irrationelle faktorer. Det er forhold som magt og interesser, der bestemmer, hvad der bliver til magt i vores samfund" (Wenneberg 2000:97ff).

Herfra forgrener socialkonstruktivismen III sig i to, hvor den ene retning har fokus på den sociale konstruktion af viden om den fysiske virkelighed og den anden om den sociale virkelighed. Fokus på den sociale virkelighed retter sig mod, hvordan de sociale fakta skabes, og på hvilken måde den sociale virkelighed er konstrueret.

3.34 Socialkonstruktivisme IV

Det fjerde og sidste niveau befinder sig som ovenfor skrevet på det ontologiske plan. På dette plan skelner man normalt mellem ontologisk realisme og ontologisk idealisme. Eksisterer omverden via vores erkendelse af den, eller eksisterer den uafhængig af, om vi erkender den.

Efter min beskrivelse af metoden og socialkonstruktivismen, vil jeg gå videre med teoriafsnittet til undersøgelsesspørgsmål 1.

4.0 Teori til undersøgelsesspørgsmål 1

I dette afsnit vil jeg gå i dybden med valgt teori, som skal danne baggrund for besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1. Jeg lægger ud med Lars Qvortrup, som her beskæftiger sig med kernepunkter i skoleledelse. Yderligere vil jeg inddrage Arnmark og Junge og Klaus Klaudi Klausen.

Skoleledelse i en reformtid

4.1 Kernepunkter i skoleledelse

Lars Qvortrup henviser til en stor meta-undersøgelse fra 2010 om folkeskolen¹¹, der bl.a. viser, hvad der ledelsesmæssigt virker godt i forhold til skolens mål. Denne undersøgelse viser også, at skoleledelsen er en af de største faktorer i forbindelse med, om skolen når dette og om eleverne opnår den ønskede læring. Undersøgelsen opridser følgende punkter som værende af stor betydning for opnåelse af dette:

- *Ledelsen skal være tilgængelighed for lærerne*
- *Ledelsen skal have fokus på lærernes udvikling*
- *Ledelsen skal involvere forældre og lærere i skolens beslutninger*
- *Ledelsen skal udvise stærkt og tydelig lederskab, især indenfor læreplaner og undervisning*
- *Ledelsen skal inddrage andre medarbejdere i ledelsesaktiviteter*
- *Ledelsens adfærd skal være understøttende, lighedsorienteret og ressourcestøttende*
- *Ledelsen skal sætte klare mål og rammer, og være konkret i forhold til undervisningsindhold og undervisningsmetoder (Qvortrup 2011:13)*

Selvom elevernes læring også afhænger af dygtige undervisere, viser mange undersøgelser, at den næstvigtigste faktor i denne forbindelse er, om skolens ledelse er kompetent eller ikke. Qvortrup påpeger vigtigheden af, at kommunerne ansætter dygtige leder og i samme nu sørger for at udvikle disse ved fx efteruddannelse (Ibid.:14). Jill Mehlbye pointerer i en artikel på kora.dk, at hvis skoleforvaltningen i en kommune har klar styring af kommunens skoler, vil dette gøre, at ledelserne på skolerne udviser lige så klar styring og omvendt. Forvaltninger, som ikke udviser den fornødne styring i forhold til sine skoler, vil opleve ligeså svag og utydelig ledelseskultur- og struktur ude på skolerne (Mehlbye 2010).

4.2 Tre niveauer i skoleledelse

Qvortrup konkluderer, ud fra en undersøgelse lavet af Mehlbye i 2010, at skoleledelse er et bredt begreb, som ikke kun begrænser sig på skolerne, men som en tredeling, der starter på forvaltningsniveau. Undersøgelsen bekræfter, at udover at lærerne skal være fagdidaktisk veluddannede og kompetente, så har god skoleledelse stor indflydelse på elevernes læring. Som ovenfor skrevet, så findes denne skoleledelse på tre niveauer, startende på forvaltningsniveau, hvor det er af stor betydning, at der er en tydelig og klar ledelse. I Danmark er der forskel på de forskellige skoleforvaltninger, men undersøgelsen viser, at hvis der udstikkes tydelige og klare mål og rammer for skolepolitikken, så er det den første forudsætning for, at skolerne i kommunen vil

¹¹ Undersøgelsen er foretaget af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Qvortrup 2011:13).

Skoleledelse i en reformtid

blive gode skoler. Omvendt, hvis målene og rammerne er uklare, vil dette ikke lykkes (Qvortrup 2011:14, Mehlbye 2010:10).

Næste ledelsesniveau er på skoleniveau. Her er det på samme måde ligeså vigtigt, at der er en klar og tydelig ledelse. Børnenes læring fremmes bedst, hvis der er en klar og tydelig skoleledelse, der skaber tydelige og gode rammer, samt udtrykker klare mål og styrker og støtter det didaktiske arbejde på skolen. Slutteligt viser undersøgelsen, at skoler med opdelte team klarer sig bedre i forhold til skoler, der ikke er teaminddelte. Qvortrup pointerer, at dette betyder, at god teamledelse i både faglige- som årgangsteam har indflydelse på skolens undervisningsmæssige virke. Som ovenstående viser, så breder god ledelse sig ringe i vandet, forstået på den måde, at hvis den øverste ledelse er klar og tydelig, vil dette sive ned igennem organisationen, her skolen, og få indflydelse på skolens kerneopgave (Qvortrup 2011:14-15, Mehlbye 2010:10).

Som ovenstående viser, så er skoleledelse en integreret proces, startende på forvaltningsniveau og helt ned til de enkelte team på skolen. Klare mål og rammer er med til øge elevernes læring, og hvis ikke ledelsen er skarp på dette, er det ikke nok, at lærerne er kompetente. Derfor ligger der et implicit krav til skolelederen om at være tydelig i sin kommunikation, opstille klare rammer og have fokus på det didaktiske arbejde på skolen. Sidstnævnte indebærer kontinuerlig dialog med- og kompetenceudvikling af lærerne.

Nedenstående vil der blive fokuseret på fire forskellige måder at tænke ledelse på i folkeskolen.

4.3 Fire ledelsesoptikker på skoleledelse

Arnmark og Junge benævner 4 ledelsesoptikker i Folkeskolen som værende de mest markante i en tid, hvor *ledelsesplatformen* og *ledelsesfaget* er blevet sat i fokus grundet den globale krise. Denne krise har rettet opmærksomheden mod disse to punkter, som det væsentligste omdrejningspunkt for nødvendige kvalitetsreformer, effektivisering og velfærdsreformer. Diskussionen er nu, hvordan det offentlige administrerer dette på bedste vis, forstået på den måde, at balancen mellem styring, administration og ledelse bliver ideel (Arnmark og Junge 2014:107). Arnmark og Junge fremhæver, at der findes mange konkurrerende og overlappende teorier om ledelse, men fremhæver følgende 4 teorier som de mest fremherskende:

1. New Public Management (NPM)
2. Det humanistiske lederskab
3. Det relations- og innovationsskabende lederskab
4. Den emotionelle/affektive ledelse

Disse fire tilgange fremstår sjældent i sin rene form alene, men ofte som delelementer i skoleledelse i dag.

Skoleledelse i en reformtid

4.31 New Public Management

I slutningen af 1990'erne sås en tendens til at virksomhedsejerne etablerede større og større virksomheder, hvilket også slog også igennem i den offentlige sektor. Disse forstørrede enheder blev skabt qua sammenlægninger og hænger sammen med New Public Management-reformerne (NPM), der udover at have indflydelse på de enkelte organisationer, også har påvirket lederne i det offentlige, da kravene til dem er blevet større og mere krævende (Digmann & Hughes 2007:12-13). Grundet den økonomiske krise i 70'erne, hvor udgifterne i den offentlige sektor steg markant, måtte denne økonomiske byrde bremses og fokus rettedes mod nytænkning og omstilling inden for mindre økonomiske rammer. NPM satte fokus på to faktorer, nemlig at lederne skulle lede inspireret af managementmetoder fra det private erhvervsliv, hvilke var konkurrence- og markedsstyret, samt at dette pres nedefra skulle være medvirkende til mere effektivitet i den offentlige sektor. Donald F. Kettl, en amerikansk politilog, har defineret det på følgende måde: *"Lederne skal have frirum til at være ledere, og lederne skal tvinges til at være ledere"* (*"letting managers manage, making managers manage"*) (Carsten Greve 2012 i lederweb.dk). Udover dette skulle resultaterne også kunne være målbare, så de derefter kunne være genstand for evaluering, kontrol og justering. I dette lys skulle de opnåede resultater også kunne sammenlignes med andre dele af den offentlige sektor. Indenfor skolesektoren kan man fx nu se på nettet, hvilke karaktergennemsnit de forskellige skoler i landet har opnået. Carsten Greve påpeger, at i den mere økonomiske udgave indbefatter dette rankinglister og benchmarking, og NPM kan hermed kort skitseres som; *"ledelse + konkurrence + resultatopfølgning = synlige og målbare resultater"* (Ibid.:). Hermed får borgerne mulighed for fx at vælge den skole, som ud fra målingerne giver de bedste karaktergennemsnit eller har den bedste trivsel.

Arnmark og Junge påpeger, at NPM er opstået som en modvægt til de dengang to fremherskende ledelses-paradigmer, nemlig Max Webers bureaukratiske paradigme¹² og de fagprofessionelle ledelsesparadigmer, som eksempelvis kunne ses indenfor sundheds- og skolevæsenet, samt indenfor forsvaret. Ifølge NPM forårsagede disse paradigmer en eksplosiv og ukontrollerbar vækst i det offentlige, hvilket ifølge NPM ikke var fordrende. NPM kan ses som en rationel top-downstyret ledelsesform med klare mål, stort fokus på kontrolsystemer, dokumentation, samt belønningssystemer, som skal være økonomisk motiverende til at skabe merværdi. De ser NPM som en udløber af industrisamfundet med dets standardiserede og merkantilt baserede produktionsapparat, samt dets instrumentelle syn på medarbejderne som middel til øget produktion. Arnmark og Junge mener, at

¹² Max Weber (1864-1920) havde stor interesse i magtsystemer, deres funktionsmåde og deres samfundsmæssige forankring. Han fandt frem til, qua sammenligning af magtsystemer over længere tid, at de store civilisationer udvikler bureaukratiske organisationsformer. I disse organisationsformer opstår der hierarkier af personer, der har specialiseret sig i regelstyret administration. Han siger, at bureaukrati altid vil være en magtudøvelse, og via bureaukratiet bliver magten accepteret og stabiliseret, og udmønter sig til at være en autoritet. I den vestlige verden bygger denne autoritet på rationalitet, og hviler på aftaler, kontrakter og love. Flere og flere områder i den vestlige verdens styre- og produktionsformer bliver, ifølge Weber, genstand for mål-middel anskuelser (Bakka & Fivelsdal 2010:23).

Skoleledelse i en reformtid

”en skoleledelse, som går efter at opnå høje faglige resultater og karaktergennemsnit, og som har ikke har øje for medarbejderne som mennesker, men udelukkende ser på dem som aktører, der skal skabe de bedste resultater på de målbare, hårde kompetencefelter, henter sit tankegods fra dette ledelses- og styringsparadigme” (Arnmark og Junge 2014:108ff).

Ifølge Finansministeriets strategiske forskningsprogram vedrørende Fremtidens lederskab indenfor den offentlige sektor (SLIP), så er der i de senere år opstået en udbredt erkendelse af, at NPM ikke i fremtiden vil kunne slå til som udvikling af styring og af ledere. I forbindelse med NPM har der været en tiltagende bureaukratisering, manglende resultater, som så igen har resulteret i en øget bureaukratisering grundet mere kontrol med opgavestyringen og nye regler. Fokus i ledelsesforskningen har været rettet mod de menneskelige og sociale konsekvenser udløst af kontrolsystemets omfang, manglende effekt, overstyring, mistillid m.m., som organisatoriske konsekvenser af NPM. Samtidigt har kravene til kommunernes og regionernes styring af økonomien og udbyttet af midler øget dokumentationskravet og legitimering i lokale institutioner, her skolerne, hvilke PISA¹³-test og Folkeskolens lærerplaner er eksempler på. (Finansministeriet 2011:4-5). I forhold til ovenstående definerer SLIP deres opfattelse af, hvad lederskab handler om:

”Det autentiske, etisk ansvarlige og bæredygtige lederskab handler om at turde opsøge og se virkeligheden i øjnene, skabe virtuelle udfoldelsesrum og holde fast i de basale sociale værdier og visioner” (Finansministeriet 2011:4-5).

Det næste ledelsesparadigme, som ifølge Arnmark og Junge er i spil i Folkeskolen, er det humanistiske lederskab.

4.32 Det humanistiske ledelsesparadigme

Dette paradigme er også en modreaktion til både Max Webers bureaukratiske paradigme, men også en modreaktion til NPM. I det humanistiske paradigme står individet og mobilisering af disses ressourcer centralt, og det har vundet indpas alle steder i den offentlige sektor, men også i mange private virksomheder. Det humanistiske lederskab er kendetegnet ved sin meget ressourceorienterede og kvalitative udvikling af medarbejderne, herunder medarbejderudviklingssamtaler, teambuilding og kompetenceudvikling, men dets ledelsesredskaber har mest været udbredt i relationstunge organisationer, såsom uddannelsessektoren, samt i social- og sundhedssektoren (Arnmark & Junge 2014:108ff). Arnmark og Junge siger, at

”en skoleledelse, som ser på medarbejderudvikling - individuelt og kollektivt - som en vigtig forudsætning for at skabe den bedste skole, og for hvem relationen til de

13

PISA er en OECD-undersøgelse der sammenligner skoleelevers kompetencer i alle OECD-landene og en række partnerlande (uvm.dk).

Skoleledelse i en reformtid

enkelte medarbejdere er fundamentet for god skoleledelse, lægger sig primært op ad dette ledelsesparadigme” (Ibid.:109)

Det tredje ledelsesparadigme, som Arnmark og Junge fremhæver, er det relations- og innovationsskabende lederskab, som vil blive beskrevet nedenstående.

4.33 Det relations- og innovationsskabende lederskab

Her er vi ovre i den systemiske og humanistiske ledelsestradition. Arnmark og Junge fremhæver, at det især er nyere fortolkninger af den systemiske ledelsestradition ved Lang, Cooperider og Maturana, som alle har et socialkonstruktionistisk udgangspunkt. I dette ledelsesperspektiv ligger fokus på det relationelle og de nyskabende ledelsesprocesser, hvor individerne kreerer viden qua egenrefleksion og i samspil med andre via vidensdeling. I dette paradigme vil organisationssynet rette sig mod forventninger om personligt engagement i samarbejde og i dialog med andre, og hvor sproget får en central rolle som forandringsagent. Medlemmerne i organisationen skal se verden ud fra relationer, sproglige konstruktioner og tage udgangspunkt i konteksten, og skal via proaktiv adfærd være med til at udvikle organisationen i samspil med andre. Dette paradigme har endnu ikke vundet stor udbredelse i Folkeskolen og ses mest i fremtidsrettede innovative organisationer (Ibid.:108ff). Arnmark og Junge betegner en skoleledelse inden for dette paradigme som:

”En skoleledelse, som fokusere bevidst på sprog og sprogbrug i sine ledelsesfortællinger, og som opfordrer til at gå nye veje, henter sit tankegods i dette paradigme. En ledelse, som praktiserer det relations- og innovationsskabende lederskab, vil også typisk være den, der iværksætter og understøtter teamenes systematiske arbejde som reflekterende team” (Ibid.:110).

Det fjerde og sidste paradigme, som Arnmark og Junge benævner, er det emotionelle/affektive ledelsesparadigme.

4.34 Det emotionelle/affektive ledelsesparadigme

Dette paradigme repræsenterer efter Arnmark og Junge den mindst forekommende ledelsesform, og ses indtil videre mest i kunstneriske og kreative miljøer. De mener dog, at vi i dagens Danmark vil komme til at se mere af denne type ledelse. Emotionel/affektiv ledelse tager afsæt i menneskelige følelser, intuition, etiske værdier m.m. Arnmark og Junge nævner i denne forbindelse, at der i dette perspektiv indgår en række modstridende hensyn, fx dilemmaer mellem kynisme og kærlighed, rationalitet og empati, autoritet og frihed, fakta og fiktion, individualitet og fællesskab, arbejde og privatliv (Ibid.:111). Håndteringen af disse udfordringer må ledere forholde sig til på en eksistentielt og autentisk måde, når de tænker, oplever og føler som ledere, der interagerer med andre mennesker (Ibid.:111)¹⁴. Arnmark og Junge siger, at

¹⁴ Arnmark og Junge henviser til Finansministeriets strategiske forskningsprogram 2011.

Skoleledelse i en reformtid

"Lederskab indenfor dette perspektiv må forholde sig til disse virkeligheder og være i stand til at håndtere dets mangfoldige og komplekse dilemmaer gennem forståelse, refleksioner og eksperimenteren" (Ibid.:11).

Affektive udtryksformer forventes som sagt at vinde mere og mere indpas i almindelige organisationer, og i den forbindelse refererer Arnmark og Junge til professor MSO Dorthe Staunæs, som ved sin tiltrædelsesforelæsning på DPU¹⁵ bl.a. talte om psy-ledelse og om det affektives større og større udbredelse inden for eksempelvis uddannelsesområdet. I forsøg på at illustrere hvor en emotionel/affektiv ledelsesform vil have sin berettigelse, nævner Arnmark og Junge eksempelvis en lilleskole. Denne skole kunne - i kraft af sin størrelse - kræve en pionérånd som drivkraft, og her ville følelser og passion være begreber, som ville være i spil, både på medarbejder-og ledelsesplan (Ibid.:111).

Ovenstående er der præsenteret fire former for ledelse, som ifølge Arnmark og Junge er at finde i folkeskolen i dag. I forhold til NPM må denne siges at have stor indflydelse på den reform, som er ved at blive implementeret i øjeblikket. Her tænkes målstyring, rammesætning, evaluering og dokumentation. På den måde kan man sige, at NPM ligger som styringsparameter for de tre andre ledelsestilgange, som hver for sig kan være måder at indfri de krav på, som NPM fordrer.

Skolereformen stiller krav til strategisk ledelse (uvm.pu.5), og dette vil blive karakteriseret nedenstående.

4.4 Strategisk ledelse - de mange arenaer

I forbindelse med skolereformen er der kommet fokus på strategisk ledelse. Kurt Klaudi Klausen fra Syddansk Universitet har i sin bog, *Strategisk Ledelse - de mange arenaer*, skrevet om dette emne. Hans teori er en forståelsesramme til ledere, samt metode for at kunne skabe overblik i deres organisation i en tid præget af store forandringer (Arnmark & Junge 2014:98).

Kurt Klaudi Klausen skriver, at forandringer på det nærmeste er et grundvilkår, vi ikke kan ændre, men bliver nødt til at lære at håndtere. Vi lever i en tid, hvor vi synes udviklingen går hurtigt og er turbulent, men kigger man historisk på det, har mennesket altid syntes, at nutiden er turbulent og fortiden fremstår som stabil og præget af forudsigelighed. Dette skyldtes, at mennesket har håndteret fortidens forandringspres og de udfordringer, der er fulgt i kølvandet på dette. Sådan kan man fortsætte, og når man i fremtiden kigger tilbage på vores nutid, vil denne også fremstå som stabil og forudsigelig. Klausen påpeger, at det ofte er strategisk tænkende personer, der kan se vejen ud af de i nutiden opfattede kaotiske tilstande.

¹⁵ Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

Skoleledelse i en reformtid

”Det vil ofte være strategisk tænkende personer, som kan se vejene ud af det tilsyneladende kaotiske. Det er gennem strategisk ledelse, at de idelige forandringer og udfordringer bliver håndteret, nemlig gennem prioriteringer af indsatser på en lang række områder, som gearer organisationen og dens medarbejdere til at tackle dem, så de efterfølgende kan opleves som mindre udfordrende og mere rutineprægede” (Klausen 2009:15).

Klausen påpeger, at godt nok kan man ikke se ind i fremtiden, men strategisk tænkning på ledelsesplan indbefatter, at lederne retter deres opmærksomhed mod fortiden, for her i nutiden at kunne skabe fremtiden. Dvs., at strategisk ledelse også er erfaringsbaseret. Lederne har en særlig forpligtelse i at søge at forme og være medvirkende til at kreere en ønskværdig fremtid, hvor man prøver at undgå en uformålstjenlig udvikling (Ibid.:16). Klausen har udarbejdet en teori om 8 arenaer, hvor han mener at strategisk ledelse skal udfoldes. Nedenstående beskriver han kort grundlaget for hans teori:

”Teorien hviler på en enkel og sammenhængende tankegang, nemlig en antagelse om at det er muligt og hensigtsmæssigt at beskrive og forstå nogle væsentlige sider af menneskelig adfærd, og den måde vi har indrette organisationer og samfund på, ved at tage udgangspunkt i den menneskelige natur, og i at der knyttet til denne findes nogle rationaler bagved beslutningstagning og handling, som er styrende for menneskelig adfærd og indretningen af sociale systemer” (Ibid.:239).

Hver af de otte arenaer er udtryk for otte rationaler, der kommer til udtryk som menneskelige idealtyper eller *models of man*, som Klausen udtrykker det. De otte rationaler er med hver deres tilhørende ideals of man og strategiske arena vist i fig.1.

Rationale	Organisering	Det sociale	Marked	Politik	Etik	Tro	Værdier	Æstetik
Ideals of man	Den professionelle	Et socialt væsen	Economic man	Zoon Politicon	Etikeren	Det troende menneske	Det moralske menneske	Æstetiker
Arenaer	Produktion	Sociale	Marked	Politiske	Meningsdannelse	Visioner og tro	Kulturelle	Arkitektur og æstetik

Fig. 1. egen illustration.

Teorien bagved dette tankesæt vil ikke blive gennemgået her, men derimod *strategisk ledelse*, som inkluderer *otte strategiske arenaer* hvorpå Klausen mener, at strategisk ledelse skal udfoldes. Dette vil blive gennemgået nedenstående.

Skoleledelse i en reformtid

4.41 Strategisk ledelse

Ifølge Klausen findes der mange mulige definitioner på strategisk ledelse, men fremhæver nedenstående som sit bud på *strategisk ledelse*:

”den proces, hvorigennem en gruppe af relevante aktører, med den formelle ledelse som ansvarlig, i forhold til den overordnede mission og vision og i lyset af den strategiske situation træffer beslutninger om og løbende prioriterer, reviderer og justerer langsigtede mål og vælger imellem strategier og på strategiske arenaer, samt implementerer strategierne og med passende mellemrum justerer mission og vision” (Klausen 2009:48).

Som ovenstående citat viser, er strategisk ledelse en fortløbende proces med topledelsen i spidsen i samspil med relevante aktører, der hele tiden bliver justeret i forbindelse med opfyldelse af mål. For at disse mål skal blive opfyldt, er det nødvendigt hele tiden at have fokus på hvilke strategier, der skal igangsættes, samtidigt med at missionen¹⁶ og visionen¹⁷ justeres. Topledelsen eksekverer strategisk ledelse sammen med andre, men det er også den, som har ansvaret for, at strategisk ledelse finder sted (Ibid.:50).

Som sagt har ledelsen ansvaret for den strategiske ledelse og skal inddrage relevante aktører. Klausen fremhæver dog, at disse ikke skal inddrages hele tiden, men kun, hvor det for organisationen bliver særlig relevant. Der skal også være rum til, at topledelsen kan arbejde uden indblanding fra andre aktører, da strategisk ledelse også indebærer, at ikke alt kommunikeres ud, før det viser sig at være muligt. En for tidlig udmelding om kommende tiltag i organisationen kan have den modsatrettede effekt (Ibid.:50). Grunden til, at topledelsen skal inddrage andre er, at denne ikke har mulighed for at vide alt, hvad der sker i organisationen, men har mulighed for at indsamle viden og skabe overblik ved at få information og idéer nedefra. Klausen pointerer, at det er helt fundamentalt, at medarbejderne føler et ansvar - både for ledelse i det hele taget, men også for strategisk ledelse - da dette er med til at sikre et medejerskab i de beslutninger, der bliver taget i organisationen. Dette medejerskab skaber loyalitet overfor organisationen og de beslutninger som topledelsen tager. Det er derfor yderst vigtigt, at der bliver ledet opad i organisationen.

Da medarbejderne selv har været relevante aktører forud for beslutningsprocessen, kan dette udover loyalitetsfølelsen også være fremmede for selve implementeringsprocessen. Klausen siger, at det er vigtig at høre så mange stemmer som muligt, da det sikrer graden af information i

¹⁶ ”Organisationens eksistensbegrundelse, måske formuleret som filosofien bag organisationens virke - hvorfor blev den til” (Klausen 2009:49).

¹⁷ ”Den ideelle og lettere utopiske men ikke fuldstændigt urealistiske forestilling om organisationens fremtid, hvordan organisationen tager sig ud, hvor den skal befinde sig i relation til omgivelser i almindelighed og konkurrenter, interessenter, share- og stakeholders i særdeleshed i en ikke alt for fjerne fremtid - drømmesyn, ønsketilstand, ledetråd” (Klausen 2009:49).

Skoleledelse i en reformtid

forbindelse med de beslutninger, som topledelsen skal tage, samt at skabelsen af strategier kan udløse en strategisk parathed hos medarbejderne. Hvis ikke medarbejderne og lignende er deltagere i skabelsen af strategier i en organisation, kan eventuelle tiltag blive opfattet som topledelsens projekt alene (Ibid.:50). Strategisk ledelse indebærer hermed også, at ledelsen i organisationen gør brug af og udnytter den viden, erfaring og de kompetencer, som organisationen er i besiddelse af.

Klausen fremhæver, at den enkelte medarbejder også har et ansvar for, at der udøves strategisk ledelse i organisationen. Dette kræver et fælles ledelsessprog, som skabes igennem et meget komplekst kommunikationssystem, hvor igennem opfattelser og beslutninger kan afprøves og grundlægges. Dette fælles ledelsessprog kan være medvirkende til at skabe en fælles forståelsesramme og tilhørsforhold. Den enkelte medarbejder har således også ansvar for at udvikle og forbedre egne og andres indsatser og organisering. Klausen opererer med fire ledelsesmåder, som er på spil i en organisation. Disse fire benævner han som det at *lede opad*, *lede udad*, *lede på tværs* og *lede nedad* og siger, at alle skal være i spil for at opnå det mest optimale resultat, og at det indbefatter alle i organisationen.

"Det, jeg ønsker at illustrere, er, at den enkelte har et ledelsesansvar i forhold til eget arbejde, at lede eget arbejde på en seriøs måde, herunder at prioritere indsatser og overveje, hvad der kan gøres bedre. Det er altså ikke kun ledere, der har ansvaret for at tænke over arbejdets organisering - dette er at lede indad. Men hver enkelt medarbejder har også et ansvar for andres arbejde. Det er altså ikke blot lederne (de formelle ledere), der har et ansvar for, at der træffes beslutninger under hensyn til det, som andre ledere har ansvar for - dette er at lede på tværs (horisontal ledelse)" (Klausen 2009:52).

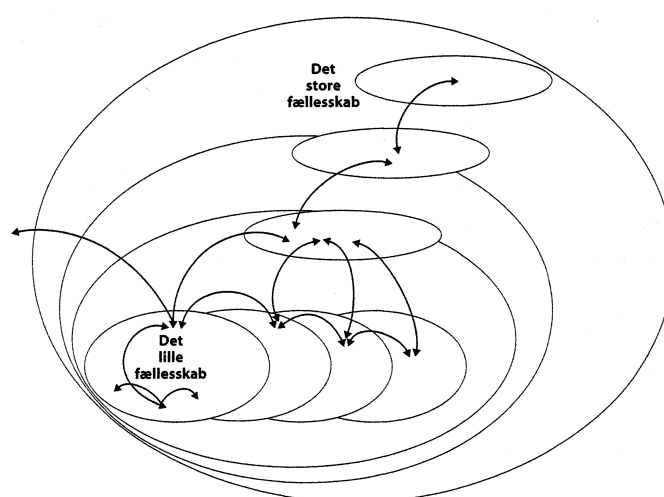


Fig. 2: Det lille og det store fællesskab - strategiske interessefællesskaber.
Ledelse ind, på tværs, opad, udad og nedad.

Kilde: udbygning af Klausen 2001:241 (Klausen 2009:51).

Skoleledelse i en reformtid

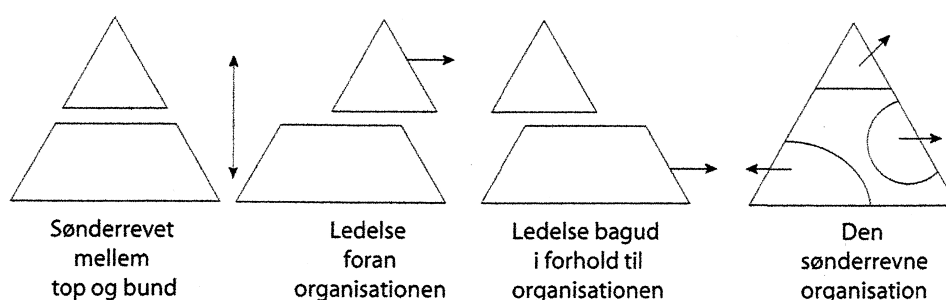
Derudover mener han, at alle i organisationen, udover dette ledelsesansvar, har et ansvar for, at alle de gode idéer og informationer medarbejderne er i besiddelse af, skal bringes op til dem der sidder højere oppe i hierarkiet (vertikal ledelse i opadgående retning)¹⁸. Yderligere er Klausen af den opfattelse, at det også er medarbejdernes ansvar at lede udad. Med dette mener han, at de på deres niveau skal være ambassadører for organisationen og kunne samarbejde med eksterne interessenter, offentligheden, samarbejdspartnere med mere. Slutteligt har alle - med ansvar for andre medarbejdere - det ansvar at sikre, at arbejdet fungerer og koordineres længere nede i hierarkiet og at alle er informeret om de beslutninger, der er taget højere oppe i organisationshierarkiet. Dette benævner Klausen som det at *lede nedad*. Dette *at lede nedad* ses alt for ofte at stå alene i organisationer, da topledelsen glemmer, at ledere længere ned i hierarkiet, også har behov for sparring og feedback, og at ledelse også drejer sig om aktiv feedback og personalepolitik (Klausen 2009:52). Strategisk ledelse bliver til via dette system af kommunikation, som går horisontalt og vertikalt:

”Gennem det system af kommunikation indad, på tværs, opad, udad og nedad praktiseres der ledelse, som tilsammen bliver til strategisk ledelse, der tilsammen i praksis og over tid former organisationens strategi. Strategisk ledelse er altså ifølge denne opfattelse ikke noget, der kun praktiseres i direktionslokaler og af topledelsen, det er noget der gennemsyrrer organisationen og skabes på baggrund af input, der kommer mange steder fra i organisationen” (Klausen 2009:52, se figur 2).

En af de grundlæggende idéer er, at der ved at inddrage medarbejdere på alle niveauer, kommer der en bred vifte af gode idéer frem i lyset, som måske ikke ville have set dagens lys, samt at medarbejdere på alle niveauer føler, at de har været medskabere af organisationens strategier. Dermed vil de have en større ansvarsfølelse og en større loyalitet overfor organisationen og vedtagne beslutninger. For at disse strategier og vedtagne beslutninger skal kunne implementeres og føres ud i livet, kræver det dog en vis kompetence og intern kapabilitet af alle medarbejdere, for besidder de ikke dette, samt ovenfor omtalte medejerskab og loyalitetsfølelse, vil det være vanskeligt at implementere og føre disse beslutninger og strategier ud i virkeligheden. Yderligere er det også nødvendigt, at organisationen hænger sammen, forstået på den måde, at der mellem top og bund i organisationen ikke er et gab, eller så stor afstand, at det har indflydelse på kommunikationen, eller at ledelsen er foran eller bagud eller at organisationen er opfyldt af mange delstrategier grundet forskellige interesser (Se illustration 3). Det er vigtigt, at organisationen har en overordnet koncernstrategi, som er retningsgivende for underordnede delstrategier (Klausen 2009:54).

¹⁸ Dette skal ikke forveksles med Qvortrups begreb *meningsledelse* om at lede opad og fremad (Qvortrup 2011:28).

Skoleledelse i en reformtid



Figur 3. Den sønderrevne, dårligt integrerede organisation (Klausen 2009:54)

Ovenstående har jeg beskæftiget mig med, hvad *strategisk ledelse* indebærer ifølge Klausen, og i næste afsnit vil jeg kort beskrive de otte arenaer eller strategifelter, hvorpå strategisk ledelse kan finde sted. Nogle arenaer er mere relevante end andre, og det er vigtigt at vælge den rigtige arena og sikre, at reglerne er tydelige og veldefinerede (Arnmark og Junge 2014:99).

4.42 De otte arenaer

For at det hele skal gå op i en højere enhed, er det vigtigt at gøre sig klart på hvilken strategisk arena, der skal sættes ind. Klausen definerer *strategisk arena* som:

"Strategifelter, hvor der udkæmpes bestemte, udvalgte typer af kampe om forskellige issues med forskellige midler og på baggrund af forskellige spilleregler",

"det felt, hvor der skal besluttet og handles strategisk for at flytte organisationen i retning af indløsningen af mission og vision, og dette felt, denne kamplads eller scene er karakteriseret ved at rumme sin egen raison d'être¹⁹, forskellig fra de der karakteriserer andre arenaer" (Klausen 2009:49).

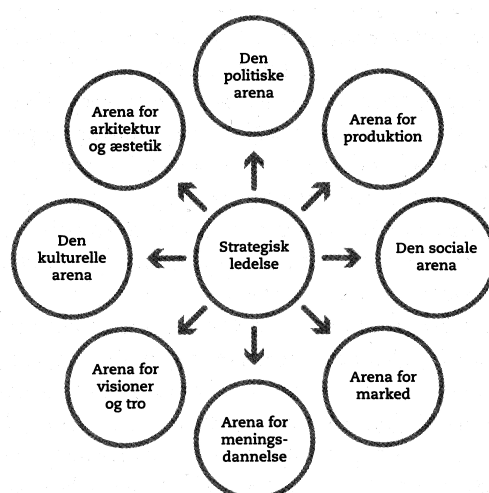
Som sagt, så er der ifølge Klausen 8 arenaer, hvor man som leder kan vælge at praktisere strategisk ledelse. Hver arena er en omverdensdimension, som kan analyseres og beskrives, og som hver især har sine egne spilleregler og strategiske udfordringer. Når ledelsen eller medarbejderne har ønske om at skabe forandringer, vil det blive på af den otte arenaer, som efter Arnmark og Junge betegnes som en kamplads (Arnmark og Junge 2014:99). Se nedenstående model af Arnmark og Junge (figur 4.), hvilken er inspireret frit efter Klausen 2004.²⁰

¹⁹ Raison d'être: eksistensberettigelse. Gyldendal, Den Store Danske:

http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/r-rg/raison_d'être

²⁰ Arena for meningsdannelse betegner Klausen som: Arena for *bevidsthedsdannelse, vidensproduktion, opfattelser og meningsdannelse*, samt den politiske arena som *den politiske arena og arena for beslutningstagning* (Klausen 2009:60).

Skoleledelse i en reformtid



Figur 4. De otte arenaer (Arnmark og Junge 2014:99).

Nedenstående kommer en nærmere beskrivelse af de otte arenaer.

4.421 Arenaen for produktion

Ifølge Klausen bør man først fokusere på arbejdets organisering. Med dette menes der de organisatoriske præmisser for produktion af serviceydelser og varer, der har med arbejdets tilrettelæggelse at gøre. Herunder ansatte, tekniske hjælpemidler m.m. I denne arena fokuseres der på, hvordan arbejdsgangene og organisationsstrukturen er bedst tilrettelagt for at sikre en given kvalitet. Overordnet handler det om organisationsdesign og om hvilke designstrategier man kan benytte sig af. Klausen benævner den som *den tekniske omverden* og er hermed arenaen for *produktion* (Klausen 2009:59). I forhold til begrebet *produktion*, fremhæver Arnmark og Junge, at dette skal opfattes bredt, så det i en skolekontekst ikke så meget handler om produkter, men snarere om tjeneste- og serviceydelser, og at der på ledelsesplan - i denne arena - fokuseres på, hvordan der kan frembringes det tilstræbte kvalitetsniveau ud fra de ressourcer og hjælpemidler, der er stillet til rådighed. Denne arena vil typisk være den leder vælger, når han ønsker at effektivisere og udvikle organisationen (Arnmark & Junge 2014:100-101).

4.422 Den sociale arena

Den næste arena beskæftiger sig med HRM²¹ og OD²², hvilke omfatter rekruttering, teambuilding, konflikthåndtering, kompetenceudvikling m.m. Her er det sociale liv i organisationen og det enkelte individ/medarbejderen i centrum. Her er fokus arbejdsklimaet og dets udvikling, samt på hvilken måde man sikrer udvikling af medarbejderne og deres kompetencer. Denne benævner Klausen som *den sociale omverden*, og hermed *den sociale arena* (Klausen 2009:59). Arnmark og Junge fremhæver, at det er på denne arena, at man diskuterer, hvad et godt arbejdsmiljø er og hvad god social adfærd indbefatter. Desuden vælger man denne arena, hvis der er et dårlig psykisk

²¹ HRM; Human Ressource Development (Klausen 2009:59).

²² OD; Organizational Development (Klausen 2009:59).

Skoleledelse i en reformtid

arbejdsmiljø, højt sygefravær eller manglende motivation blandt medarbejderne i organisationen (Arnmark & Junge 2014:101).

4.423 Arena for marked

Denne arena er med Arnmark og Junges ord ikke en arena, som Folkeskolen traditionelt anvender. De afviser den dog ikke helt, og betegner denne arena som en profileringsarena, forstået på den måde, at i skolesammenhæng kan skolen måle sig selv og sit omdømme i forhold til andre skoler. Disse skoler kunne især være privatskoler, som Folkeskolen ligger i konkurrence med. De skriver, at denne arenas strategiske redskaber bl.a. er omverdensanalyser og konkurrencestrategier (Ibid.:101). Overordnet er denne arena karakteriseret ved, ifølge Klausen, den interesse for det marked, som man befinder sig på, og mulighederne for at kunne afsætte de produkter, som man producerer. Klausen benævner denne omverden som den strategiske arena for markedet. (Klausen 2009:59).

4.424 Den politiske arena og arena for beslutningstagning

Det er på denne arena, at det strategiske - ifølge Arnmark og Junge - arbejde starter. Beslutninger samt ikkebeslutninger sætter dagsordenen på denne strategiske arena. Deltagerne - de politiske aktører - er typisk ledere og medarbejdere, der på en eller anden måde ønsker at påvirke beslutningstagere, beslutninger, politikere eller andre personer med indflydelsesret. Det er også på denne arena, at interne magtkampe kan udspilles. Disse kampe kunne fx være mellem forskellige grupper i organisationen, mellem enkeltpersoner eller i forbindelse med formel/uformel ledelse. Erfaringsmæssig er det formålstjenligt at italesætte og fremlægge disse uenigheder i organisationen, det det ofte vil være medvirkende til, at disse uenigheder eller interessemodsatninger på den lange bane bliver løst (Arnmark & Junge 2009:99-100). Klausen pointerer, at ledelsen bør have en interesse i de politiske beslutningsprocesser, som de er omgivet af, både eksternt og internt. Hvem er aktørerne, hvor bliver beslutningerne taget, hvilke magtbaser og processer er i spil? Klausen benævner den arena som den politiske arena og arena for beslutningstagning (Klausen 2009:59-60).

4.425 Arena for bevidsthedsdannelse, vidensproduktion, opfattelser og meningsdannelse

Den næste arena vi skal beskæftige os med, er arena for *bevidsthedsdannelse, vidensproduktion, opfattelser og meningsdannelse*. Klausen mener, at man bør interessere sig for, hvordan opfattelser og viden om verden udenfor organisationen bliver skabt og fortolket, hvordan forskellige situationer skal fattes, samt hvilken omverdensforståelse der er tilstede og styrende i organisationen. *Kommunikation* er nøgleord i denne arena, og herunder discipliner omhandlende retorik, fortolkning m.m., som har betydning for ekstern/intern profildannelse og identitetsdannelse af organisationen. Klausen benævner denne som den *diskursive omverden* (Ibid.:60). På denne arena kan man påvirke og undersøge, hvordan organisationen internt og eksternt fremstår, og interessefeltet er også, *hvordan* disse opfattelser opstår. Arnmark og Junge pointerer, at denne strategiske arena er den arena, hvor man kæmper om fx fortolkningsretten/definitionsretten i forhold til, hvad man gerne vil have, at skolen eller

Skoleledelse i en reformtid

organisationen skal kendes på, eller hvad der er rigtigt eller forkert. Det kan eksempelvis være lærere eller pædagoger, der er uenige om måden at håndtere eleverne på, eller det kan være nogle af medarbejderne, der er uenige med ledelsens beslutninger (Arnmark & Junge 2014:102).

4.426 Arena for visioner og tro

Klausen skriver, at denne arena knytter an til discipliner, vi ikke nødvendigvis ser i strategitænkning. Disse discipliner er utopitænkning, visionsskabelse eller corporate religion, og er samlet set et udtryk for de drivkræfter, der er i organisationen. På denne arena beskæftiger ledelsen sig med, hvad medarbejderne tror på, og om medarbejderne tankesæt er i overensstemmelse med organisationens vision og mission (Klausen 2009:60). Her er medarbejdernes grundlæggende antagelser i fokus, da ledelsen bliver nødt til at være bevidst om medarbejdernes fundering i organisationen. Det er vigtigt, at medarbejdernes deler ledelsens grundlæggende antagelser i de forandringsprocesser, som organisationen undergår. På denne arena vil moralsk lederskab også komme i spil, da arenaen er skueplads for visionen og missionens tilblivelse, og på hvilken måde dette strategisk skal håndteres (Arnmark & Junge 2014:102-103).

4.427 Den kulturelle arena

Klausen mener, at man bør interessere sig for de værdisæt, der er tilstede i organisationen. Disse bør være styrende for den adfærd der er i organisationen, og bør samtidigt afspejle den grundholdning om, hvordan verden også burde være (Klausen 2009:60). Her handler det om klassiske ledelsesdiscipliner, som beskæftiger sig med værdiorienteret ledelse og organisationskultur i det hele taget. Organisationer kan bestå af flere subkulturer, som enten med eller modarbejder hinanden. Det er på denne arena, at disse gnidninger kan opstå, og derfor er det vigtigt, at ledelsen har øje for dette. Arnmark og Junge mener, at dette er genkendeligt i Folkeskolen, og det især er vigtig tæt at følge udviklingen og arbejdet i skolens pædagog- og lærerteam (Arnmark & Junge 2014:103).

4.428 Arena for arkitektur og æstetik

Den sidste arena er arenaen for arkitektur og æstetik. Umiddelbart virker dette ikke som en arena, som har noget med ledelse at gøre, men det er her, at organisationen kunstnerisk og æstetisk skal iscenesætte sig selv. Dette gælder både organisationens ydre og indre, hvordan den er designet, hvordan den fremstår som et æstetisk fænomen, arkitekturen, detaljer som virtuelt design, brevpapir m.m. Klausen benævner denne for den fysiske og virtuelt designede verden og *arena for arkitektur og design* (Klausen 2009:60-61). Arnmark og Junge er af den opfattelse, at det er på denne arena skolelederne skal bevæge sig, når de ønsker ændringer i skolens mentale arkitektur ved fx at ændre de fysiske rammer i forbindelse med didaktisk og pædagogisk udvikling (Arnmark & Junge 2014:103).

4.429 Arena som kontekst

Ovenstående 8 arenaer skal tænkes som kontekster for, hvordan og i hvilke forbindelser forandringsledelse kan gennemføres. Hver arena har sin egen diskurs eller paradigme, sit eget

Skoleledelse i en reformtid

sprog og sit eget værdisæt, og for at kunne lave ændringer indenfor hver af disse arenaer og kunne navigere blandt disse, er det nødvendigt som leder at have kvalifikationer og kompetencer til at kunne håndtere dette (Arnmark & Junge 2014:105).

Strategisk ledelse indebærer yderligere, ifølge Styregruppen for Skoleledelser, at ledelsen - udover at have fokus på det pædagogiske arbejde - kan sammenkoble skolens delelementer og forskellige afdelinger omkring visionen og de overordnede mål. Dette er et vigtigt krav til ledelsen i en tid, hvor reformen skal implementeres (uvm.pub.5).

Indtil nu har vi kigget på forskellige arenaer eller kontekster, hvor man som leder kan arbejde med strategisk ledelse. Nedenstående vil der blive sat fokus på pædagogisk ledelse.

4.5 Pædagogisk ledelse

En anden vigtig punkt er pædagogisk ledelse. Qvortrup hævder, at medarbejderledelse er den vigtigste ledelsesopgave for en skoleleder, og bør derfor lægge hovedvægten på den pædagogiske ledelse og på udvikling (Qvortrup 2009:30). Det er ligesom *strategisk ledelse* et punkt, som bl.a. *Styregruppen for Skoleledelser* sætter i fokus. Pædagogisk ledelse, som ifølge Qvortrup også benævnes *instructional leadership*, skal opfattes som pædagogisk orienteret skoleledelse, der formulerer klare mål og rammer for undervisningen (Qvortrup 2011:16, Moos 2003:17).

Pædagogisk ledelse indebærer, at lederen:

- *formulerer klare undervisningsmål*
- *udarbejder klare undervisningsstrategier, altså skaber et analytisk og metodisk fokus på skolen*
- *identificerer klare indsatsområder*
- *sætter høje standarder og forventninger* (Qvortrup 2011:16-17, Hattie 2009:83-85).

Ligesom skoleledelsesbegrebet tager afsæt i klar og tydelig mål- rammesætning, tager pædagogisk ledelse det samme. Hattie vil gerne skabe et billede af *instructional leaders* som ledere, der vægter mål, midler og strategier, og dermed kreerer et ambitionsniveau, hvor overliggeren er sat højt.

"Det er skoleledere, som formulerer udfordrende mål, og som derefter skaber trygge omgivelser for lærerne til at kritisere, udfordre og støtte andre lærere i sammen at nå disse mål - det er sådanne skoleledere, der har størst effekt på elevresultater" (Qvortrup 2011:17, Hattie 2009:83).

Skoleledelse i en reformtid

Disse skoleledere skaber via deres måde at lede på, et ambitiøst og tillidsfuldt klima på skolen, samtidig med, at de er klare i deres udmeldinger i forhold til kernespørgsmålene for skolen. Dette kunne være opnåelse af mål, hvilke strategier skal benyttes og hvilke tiltag skal opprioriteres for at nå disse mål. Hattie fremhæver, at *"god skoleledelse har fokus på pædagogisk skoleledelse"* (Qvortrup 2011:17), og at følgende opgaver er centrale i forhold til god skoleledelse:

- *understøtte og deltage i lærernes efteruddannelse og udvikling*
- *planlægge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner*
- *foretage regelmæssig undervisningssupervision*
- *levere summativ og især formativ feedback*
- *påtage sig strategisk ressourceprioritering*
- *skabe klare mål og forventninger*
- *skabe en velordnet og understøttende organisatorisk kontekst* (Qvortrup 2011:17, Hattie 2009: 83).

Alle disse opgaver kan den enkelte leder ikke løse alene, men for at kunne håndtere disse, skal skolelederen have et godt samarbejdende og tillidsfuldt ledelsesteam bag sig, som kan varetage dele af ovennævnte opgaver.

Derudover opremser Hattie otte punkter, der kendetegner hvad den gode skoleleder skal kunne. Den gode skoleleder skal:

- *have gode organisatoriske evner og besidde et klart lederskab*
- *have gode kommunikationsevner*
- *være bevidst om skolens mål, og hvordan de skal realiseres*
- *kunne stimulere lærerne med hensyn til aktuelle teorier og praksisser*
- *være parat til at udfordre status quo*
- *kunne monitorere effekterne af skolepraksis og deres effekt på læring*
- *kunne kommunikerer og agere ud fra stærke idealer om uddannelse*
- *være opdateret om aktuelle læreplans, undervisnings- og evalueringspraksisser* (Hattie 2009:84-85, Qvortrup 2011:18)

Qvortrup refererer til en McKinsey²³-rapport, som slår fast, at instructional leadership er vejen frem, og det vil sige ledelse, der er rettet mod den undervisningsmæssige udvikling af medarbejdere og skole. Samme rapport fastslår, at højtydende skoleledere ikke arbejder længere tid end andre, men at de bruger deres tid på en anden måde. Rapporten viser, at de højtydende skoleledere bruger mere tid på pædagogisk udvikling, og i det omfang det kan lade sig gøre,

²³ "Rapporten har undersøgt, hvad der karakteriserer skoleledelse i højtydende skolesystemer" (Qvortrup 2011:18).

Skoleledelse i en reformtid

uddelegeres de administrative opgaver. Denne måde at lede på minimerer de pludseligt opståede problemer, som altid finder sted i en organisation som en skole (Ibid.:19).

”For ganske vist opstår der i enhver organisation ildebrande, som lederen må slukke, men den gode leder sørger for, at de fleste ildebrande, for nu at blive i sproget, slukker sig selv, før de blusser for voldsomt op” (Qvortrup 2011:18).

Med dette mener Qvortrup, at lederen via sit lederskab er på forkant med de akutte problemer, der kan opstå i en organisation som en skole. Lederen har så at sige via sit lederskab rustet sine medarbejdere og omgivelser til at være selvkørende.

I ovenstående afsnit har fokus været pædagogisk ledelse, og nedenfor følger en delkonklusion på U1.

5.0 Delkonklusion af undersøgelsesspørgsmål 1

Hvilke krav ligger der i begreberne strategisk ledelse og pædagogisk ledelse?

Ledelse er et mangesidet begreb, og der findes mange måder at lede på, og der er forskellige krav til ledere i forskellige kontekster. I denne kontekst, som dette speciale beskæftiger sig med, er der især stillet krav til skoleledere og skoleledelser om, at de kan håndtere strategisk- og pædagogisk ledelse.

I en tid præget af turbulens og reformer er strategisk ledelse en nødvendighed, da forandringer på det nærmeste er et grundvilkår, som vi ikke er i stand til at ændre. Vores samfund er hele tiden i udvikling og kan fremstå som en kaotisk tilstand, hvilket får betydning for de organisationer, der er i samfundet. Sagt med Klausens ord; for at finde vej ud af kaos, bliver man nødt til at tænke strategisk. Skolereformen stiller også tydelige krav til strategisk ledelse, da skoleledelsen skal kunne arbejde med målsætninger for skolens pædagogiske arbejde, samt at skoleledelsen skal bygge bro med eksterne samarbejdspartnere i forbindelse med den åbne skole. Implicit i strategisk ledelse ligger også en forventning og et krav til lederen om, at han skal have overblik over, hvilke strategier han skal bruge for at opnå sine mål, samt hvilke arenaer han skal vælge til at udføre sin ledelse på.

I strategisk ledelse ligger der en forventning og et krav til lederen om kunne samle sin organisation omkring visionen og de overordnede mål, samt at udnytte de ressourcer som findes i organisationen. Dette indebærer at medarbejderne er medvirkende i nogle af beslutningsprocesserne eller på anden måde har indflydelse. Ved at inddrage medarbejderne i beslutningsprocessen styrkes loyalitetsfølelsen. Yderligere er der en forventning om, at der kan skabes fælles ledelsessprog, som kan være medvirkende til at skabe en fælles forståelses ramme og tilhørsforhold. Der stilles også krav til medarbejderne om, at de skal være med til at udvikle

Skoleledelse i en reformtid

organisationen via engagement og innovation. Til lederen stilles der krav om at kunne skabe en sammenhængskraft i organisationen, så der ikke opstår huller eller for store afstande niveauerne imellem. Strategisk ledelse omhandler også lederens evne til at kunne anvende de otte arenaer, som kontekster for sin ledelse. Samtidigt skal lederen være i stand til at kunne justere sine strategier i forhold til mission og vision og omvendt.

Ligesom strategisk ledelse ligger som et implicit krav i skolereformen, så ligger kravet om pædagogisk ledelse også deri. Yderligere ligger kravet til at kunne håndtere pædagogisk ledelse også i det at være skoleleder, eller det at være en del af en skoleledelse. Pædagogisk ledelse, eller instructional leadership, formulerer klare mål til undervisningen og opstille klare rammer for samme, og ligesom i strategisk ledelse ligger der en forventning om, at skoleledelsen skal være medvirkende til udvikling af kompetencer af medarbejderstaben, fx gennem efterdannelse og ved at sætte et højt ambitionsniveau til alle medarbejdere og elever på skolen. Denne udvikling skulle til sidst ende ud i, at eleverne får den bedste mulige trivsel og bliver så dygtige som muligt. Begreber som tydeligt og stærkt lederskab, fokus på lærernes udvikling, tilgængelighed og opsættelse af klare mål og rammer, er vigtige i den pædagogiske ledelsestilgang.

Begge typer ledelse indebærer, at lederen skal være klar og tydelig i sin kommunikation til sine medarbejdere, samt at lederen med samme tydelighed kan kommunikere visionen, og være i stand til at samle opbakning til denne blandt medarbejderne. Denne tydelighed er ikke kun på skoleledelsesplan, men bør være gennemgående fra forvaltningsniveau og til teamniveau. Alt i alt er der et stigende krav om, at skoleledelse skal undergå en professionalisering og kompetenceudvikling, da kravene til skoleledelse markant er steget siden indførelsen af reformen. Man kan se reformen i skyggen af NPM-reformerne, der ligesom reformen har stort fokus på mål og målbarhed. I dag skal alt kunne dokumenteres og evalueres fx via PISA-tests og Folkeskolens læreplaner.

Fra at have beskæftiget mig på teoretisk plan, vil jeg gå videre til næste del i opgaven, som er et empirisk casestudie af, hvordan man i Aalborg Kommune håndterer skoleledelse. Indledningsvis vil jeg gennemgå metode og videnskabsteori til undersøgelsesspørgsmål 2.

6.0 Metode og videnskabsteori til undersøgelsesspørgsmål 2

Udgangspunktet for besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 2 er som tidligere omtalt en hermeneutisk tilgang, hvilket blandt andet betyder, at erkendelsen tager udgangspunkt i forskerens - i dette tilfælde min - forforståelse af det fænomen, der skal undersøges. Min forforståelse af feltet bunder blandt andet i, at jeg har arbejdet som skolelærer i 4 år, og derved har stort kendskab til feltet. Derudover er I1 og I2 personer i mit netværk, og qua mit virke som skolelærer, har jeg et godt kendskab til I1.

Skoleledelse i en reformtid

Yderligere har jeg i mit netværk flere personer, der arbejder på Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune. Dette betyder, i forhold til min erkendelse af feltet, at jeg har et stort og varieret kendskab til feltet på henholdsvis skoleleder- og forvaltningsniveau. Samlet har det haft den betydning, at jeg har været min egen gate keeper i forbindelse med at få arrangeret interview, og at jeg efterfølgende har haft mulighed at kontakte interviewpersonerne for at få svar på yderligere og opfølgende spørgsmål.

Udover, at jeg bringer min egen forforståelse ind i det felt, jeg ønsker at undersøge, er feltet allerede tillagt betydning af og fortolket af de handlende aktanter, her de tre interviewede personer. De handler ud fra deres forståelseshorisont og forståelse af virkeligheden (Thisted 2012: 60). Min fortolkningsvidenskabelige analyse hviler således på mig som fortolkende subjekt (Ibid.) Hermeneutisk analyse benytter sig af kvalitative metoder, her i form af empiri bestående af tre semistrukturerede interview.

Jeg vil starte med at beskrive hermeneutikken, som jeg opfatter den, og efterfølgende vil jeg kort komme ind på kvalitative metoder. Slutteligt vil jeg fokusere på semistrukturerede interview.

6.1 Hermeneutik

Oprindeligt var hermeneutikkens sigte at tolke klassiske tekster, dvs. biblen og andre litterære og juridiske tekster (Thisted 2010:57). Hermeneutikken bygger på, at sandheden allerede findes i teksten som helhed. Dette får den konsekvens, at da den rette mening ikke fremstår ud fra de enkeltstående sætninger, må de enkelte sætninger forstås ud fra tekstens helhed (Thisted 2010:51).

Den hermeneutiske cirkel, som kan siges at være det grundlæggende hermeneutiske fortolkningsprincip, beror på forståelsen af det enkeltstående ud fra den helhed, det er en del af. Omvendt kan forståelsen af helheden også være blevet til ved forståelsen af enkeltdele. På denne måde opstår der et dialektisk forhold mellem helheden og de enkelte dele (Ibid.). Grundet Martin Heidegger (1889-1976) og især hans elev Hans-Georg Gadamer (1900-2002), har hermeneutikken over tid udviklet sig til at være en filosofi, som ud over forståelse af selve tekstbegrebet, også omfattede forståelsen af mennesker og menneskelig virken (Thisted 2010:57).

Heidegger bruger begrebet *Dasein*²⁴, hvilket er en betegnelse "(...) for mennesket som fortolkende og verdensudlæggende væsen" (Brinkmann og Tanggaard 2010:190-191). Dette betyder, at menneskets væsen ikke er som noget andet i universet, og modsat fysiske genstande eksisterer vi først og fremmest involveret i en verden af betydninger, formål og relationer, og sekundært i en verden af fysiske genstande. Vi er vel vidende om, at vi fortolker verden - men er samtidig klar

²⁴ "Dasein, tilværen, der udtrykker, at forudsætningen for erfaring af mening er vores tilstedeværelse i verden" (Thisted 2012:56).

Skoleledelse i en reformtid

over, at denne tolkning kunne have været anderledes, dvs. at den er kontingent (Brinkmann og Tanggaard 2010:190-191).

Mennesket er, ifølge Gadamer, samtalevæsner, for hvilke sproget er virkelighed. Samtidig er vi historiske og selvfortolkende væsner, og vores redskaber til forståelse er betinget af historisk liv og traditioner (Kvale & Brinkmann 2009:68-69).

Hermeneutikken tager, som ovenfor skrevet, forskerens forforståelse af feltet for givet, Gadamer fremhæver, at vi menneske kun er i stand til at forstå verden ud fra vores forforståelse (Brinkmann og Tanggaard 2010:37). Dette understøttes af Kvale og Brinkmann, der siger, at *"begreberne samtale og tekst spiller en central rolle i den hermeneutiske tradition (...), og der lægges vægt på fortolkerens forhåndsviden om en teksts emne"* (Kvale og Brinkmann 2009:69).

Grundlæggende bygger hermeneutisk analyse af et givet fænomen eller felt på forskerens forforståelse af dette. Gadamer er berømt for at have fremsagt, at *"forståelse beror på visse fordomme, og at enhver tekst får sin mening fra en kontekst"* (Ibid.:69). Ved at sammendrage ovenstående kan man sige, at fortolkningen og erkendelsen ligger i samspillet mellem forforståelse, handling og refleksion.

Kvale og Brinkmann benævner seks principper for hermeneutisk fortolkning. Det *første* tager udgangspunkt i den hermeneutiske cirkel, som er den kontinuerlige proces frem og tilbage mellem helheden og enkeltdelene. Her fortolkes enkeltdelene for igen at blive sat i relation til helheden, som så giver en ny forståelse etc. I hermeneutikken ses denne cirkel eller spiral som et værktøj til at opnå en endnu større og dybere forståelse af mening, og udfordringen er at komme ind i spiralen eller cirklen på den mest optimale måde. Det *andet* princip er, at når man er nået til en forståelse - en god gestalt - som Kvale og Brinkmann benævner det, så er der ingen logiske modsigelser. Det *tredje* princip beror på testning af delfortolkninger sat op imod tekstens globale mening eller andre tekster, som forfatteren har skrevet. Teksten autonomi er det *fjerde* princip for den hermeneutiske fortolkning, og med dette menes der, at teksten bør fortolkes ud fra dens egen referenceramme. Det *femte* princip beror på fortolkerens viden om det tema, som teksten behandler, og sluttelig kan man ikke fortolke en tekst uden at have forudsætning for det. Med dette menes der, at fortolkeren ikke kan fortolke teksten udenfor den kontekst eller forståelsestradition, som fortolkeren befinder sig i (Kvale & Brinkmann 2009:233).

Som tidligere skrevet, så benytter hermeneutikken sig af kvalitative forskningsmetoder, herunder interviewmetoden. Hermeneutikken kan være et analyseredskab for kvalitative forskere - der benytter sig af interviewmetoden - til at analysere interview som tekster, og ved at intervieweren i selve interviewsituationen er bevidst om den kontekstuelle fortolkningshorisont, om hvilken er traditionsmæssigt og historisk funderet (Ibid.:69).

Skoleledelse i en reformtid

Hermeneutikken kan ses som en videnskabsteoretisk udgangsposition for kvalitativ forskning, og nedenstående vil der blive sat fokus på den kvalitative metode som forskningsmetode.

6.2 Kvalitativ metode

Kvantitative og kvalitative forskningsmetoder står overfor hinanden som to modsatrettede positioner. Kvantitativ forskningsmetode vil som udgangspunkt søge at se virkeligheden som noget målbart, dokumenterbart og objektivt, hvorimod kvalitativ forskningsmetode vil gøre det modsatte. Kvalitativ forskning vil benytte sig af en fortolkende tilgang til det fænomen, der skal undersøges. Kvantitative data er målbare data, hvorimod kvalitative data kan være udsagn, handlinger eller udtryk. Som det gælder i hermeneutikken, så gælder det også for kvalitativ forskning, at forskeren opnår en forståelse af det, der skal undersøges. Det mest optimale for forskningen vil være, at forståelsen for det undersøgte, kan danne grundlag for handling (Thisted 2010:28-30). Kvalitativ forskning er præget af forskerens personlige opfattelse af fx personer og miljøer, som denne har været i kontakt med, hvorimod kvantitativ forskning søger at beskrive feltet så præcist og nøjternt som muligt, og ribbet for al personlig interaktion og holdning (Brinkmann og Tanggaard 2010:425).

Kvalitativ forskning indgår i det fortolkningsvidenskabelige paradigme, hvilket medfører at kvalitativ forskning beror på forskerens fortolkning af et givent fænomen.

”På basalt niveau er den *fortolkende tilgang* karakteristisk for den menneskelige erkendelse i det hele taget. Filosofisk set er en fortolkende tilgang til stede i den *menneskelige livspraksis*, dvs. det er kernen i den måde, vi som mennesker forholder os til verden på” (Thisted 2010:168).

Den kvalitative tilgang har dog tre svagheder, som er vigtige at være bevidst om:

1. *Usystematisk udvælgelse*
2. *Subjektiv observation*
3. *Principielt ingen mulighed for generalisation i traditionel forstand (heller ikke statistisk som i den kvantitative form)* (Brinkmann og Tanggaard 2010:425).

Når man arbejder med kvalitative metoder, er det ikke for at bevise noget specifikt, men derimod at komme med et bud på, hvordan et genstandsfelt eller et fænomen kan belyses. Kvalitative metoder er ”*udviklet for at kunne belyse menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv*” (Brinkmann og Tanggaard 2010:17). Kvalitativ forskning bygger ikke på målbare eller beviselige fakta, men derimod søger kvalitativ forskning at forstå, hvordan sociale processer og mennesker udvikles, lærer, tænker, handler m.m. Kvalitativ forskning tager ikke afstand fra generaliserbarhed, men det er ikke det, der er vigtigt. Det vigtige er, at forstå menneskelivet med udgangspunkt i mennesket selv og ikke at forstå det ud fra et objektivt synspunkt (Ibid.:18).

Skoleledelse i en reformtid

6.3 Interview

Som tidligere skrevet, så bygger specialet til dels på 3 interview. Interviewpersonerne er valgt ud fra det formål, at få belyst problemstillingen fra skoleledernes- og fra Skoleforvaltningens side, da denne er skoleledernes arbejdsgiver. Der er i opgaven kun brugt semistrukturerede enkeltinterview. For at validiteten af interviewene er så høj som mulig, har jeg valgt at transskribere så at sige alt, lige med undtagelser af *øh*. Nogle få steder har jeg valgt ikke at transskribere, da det der tales om, ikke er relevant i forhold til opgaven. Her er der markeret (...). Yderligere har jeg sendt transskriptionen til de interviewede personer, og bedt dem melde tilbage med godkendelse.

Da specialet indeholder semistrukturerede interview, vil denne metode blive introduceret nedenstående.

6.3.1 Semistrukturerede interview

Interviewene i specialet er som skrevet semistrukturerede, og dette forudsætter, at der arbejdes ud fra en præfabrikeret interviewguide. Da interviewene er semistrukturerede får det den betydning, at interviewguiden ikke nødvendigvis skal følges slavisk, da det kan være formålstjenligt af forfølge og uddybe udsagn, der fremkommer i interviewet, og som ikke figurerer i guiden. Hvis der er lavet en god interviewguide, som er grundigt funderet i den kontekst der skal undersøges, vil det ofte vise sig, at fokuspunkterne alligevel vil blive italesat. Spørgsmålene skal være styrende for interviewet, men det kan som ovenstående være en fordel at tilsidesætte egne præfabrikerede spørgsmål og følge informantens fortælling (Brinkmann og Tanggaard 2010: 38).

I forbindelse med hermeneutisk metode er det vigtigt, at man har læst om og sat sig grundigt ind i den kontekst, som interviewet skal belyse. Yderligere vil et åbent sind og bevidst naivitet være en fordel, da informanten hermed får mulighed for at udtrykke sig med egne ord og begreber (Ibid.:37-38). I forhold til hermeneutikken, så pointerer Gadamer, at man kun kan forstå verden ud fra en forhåndsforståelse, og erfaringen ud fra praksis viser, at langt de bedste interview er produceret af personer, der er meget vidende om det felt, de interviewer om. Dette er grundet, at qua deres viden er de i stand til at kunne stille de bedst kvalificerede spørgsmål (Ibid.:38).

Data, til U2, er som tidligere omtalt, fortrinsvist fremkommet via interview, og er dermed empirisk funderet. Dette kan ses som et kvalitativt casestudie af, hvordan Aalborg Kommune håndterer skoleledelse, og i den forbindelse vil casestudiet som begreb, blive gennemgået nedenstående.

6.4 Det kvalitative casestudie

Casestudiet som sådan er ikke én bestemt metode, da der findes mange måder at gribe dette an på. Forskellige casestudier kan have fællestræk angående oplæg og strategi, og er en forskningsstrategi, hvor forskeren skal træffe forskellige valg i forhold til design af typer af casestudier (Thisted 2010:202). Fælles for "metoden" er dog, at fænomenet man ønsker at

Skoleledelse i en reformtid

undersøge, bliver undersøgt i sin egen kontekst ud fra adskillige data. Baxter og Jack siger, at der er to overordnede tilgange til casestudiet, den ene repræsenteret ved Robert Stake og den anden ved Robert K. Yin²⁵, men fælles for dem er, at de begge opererer ud fra det konstruktivistiske paradigme, hvilket betoner pluralisme fremfor relativisme. Begge søger at sikre, at genstandsfeltet bliver grundigt undersøgt, samt fænomenets væsen kommer frem i dagens lys (Baxter og Jack 2008:544).

“Both seek to ensure that the topic of interest is well explored, and that the essence of the phenomenon is revealed...” (Ibid.:544).

Et casestudie er en empirisk undersøgelse af et fænomen eller et genstandsfelt, og undersøgelsen foregår i fænomenets kontekst. Dette kan være formålstjenligt, når grænserne mellem kontekst og fænomen ikke er helt klare (Thisted 2010:203, Baxter og Jack 2008:545). Dette kunne fx være begrebet *Den Mobile Leder*, som U2 sætter fokus på; er *Den Mobile Leder* et udtryk for en tendens i Aalborg Kommune eller er det kun af nød, at Aalborg Kommune har valgt at flytte rundt på deres ledere? For at et casestudie ikke skal brede sig over mere end forskerens intentioner, er det vigtigt af lave en afgrænsning af sit casestudie, og have klare overvejelser over, hvad casen *skal* fokusere på, og ikke mindst hvad den *ikke skal* fokusere på (Baxter og Jack 2008:546). I dette speciale er konteksten for casen skoleledelse i Aalborg Kommune, og vil via tre interview rette fokus på *Den Mobile Leder* og *Fælles Skoleledelse*.

Der findes fem misforståelser i forhold til casestudiet som forskningsmetode. Der er her taget med, for at vise hvad et casestudie ikke er. Disse lyder;

- | | |
|------------------|---|
| Misforståelse 1: | <i>Generel, teoretisk viden (kontekstuaafhængig) viden er mere værdifuld end konkret teoretisk (kontekstafhængig viden).</i> |
| Misforståelse 2: | <i>Man kan ikke generalisere ud fra enkelttilfælde, og derfor kan casestudiet ikke bidrage til den videnskabelige udvikling.</i> |
| Misforståelse 3: | <i>Casestudiet egner sig bedst til udvikling af hypoteser, dvs. i den første fase af den samlede forskningsproces, mens andre metoder er mere velegnede til afprøvning af hypoteser og teoridannelse.</i> |
| Misforståelse 4: | <i>Casestudiet rummer tendenser til verifikation, dvs. en tendens til at bekræfte forskerens forudfattede meninger.</i> |
| Misforståelse 5: | <i>Det er ofte vanskeligt at sammenfatte et konkret casestudie, og at udvikle teser og teorier på grundlag af dette. (Bent Flyvbjerg i Brinkmann og Tanggaard 2010: 464ff)</i> |

²⁵ Disse to tilgange vil ikke blive gennemgået her, da det vil inkludere en længere diskussion og gennemgang.

Skoleledelse i en reformtid

Ovenstående viser, at casestudiet som forskningsmetode - på samme måde som anden kvalitativ forskning - kan være medvirkende til at belyse et givent fænomen i en social kontekst. I forhold til generaliserbarhed, kan man stille spørgsmålstejn ved, om dette overhovedet hører til i samfundsvidenskaberne. Hvis samfundsvidenskaberne producerer generaliserbar viden, kunne dette ende ud i en antagelse om, at al videnskabelig viden vil være almen gyldig og universel gældende for alle mennesker for evig tid. Dette falder ikke tråd med, hvad konstruktionistiske, pragmatiske og diskursive tilgange opfatter som social viden. Social viden for disse tilgange er en social og historisk kontekstualiseret måde at handle i og forstå verden på, og stiller dermed ikke krav om generaliserbarhed, som det ses i det naturvidenskabelige paradigme (Kvale og Brinkmann 2009:69).

Ovenstående har der - ud fra min forståelse - været rettet fokus på casestudiet som begreb, og nedenstående vil jeg fortsætte med undersøgelsesspørgsmål 2.

7.0 Undersøgelsesspørgsmål 2

Som tidligere skrevet, vil undersøgelsen 2 tage udgangspunkt i et casestudie af Aalborg Kommune, og svare på følgende spørgsmål:

På hvilken måde håndterer Aalborg Kommune skoleledelse?

For at belyse dette, vil U2 tage udgangspunkt fire begreber, som vil blive belyst i nedenstående afsnit:

- Den Mobile Leder
- Fælles skoleledelse
- Strategisk ledelse
- Pædagogisk ledelse

8.0 Aalborg Kommune - et casestudie

Aalborg Kommune har 56 folkeskoler og 6 specialskoler²⁶. På de fleste af skolerne i Aalborg Kommune er der en skoleleder, en viceleder, en DUS-Fællesleder og på de fleste skoler er der også en afdelingsleder. De to interviewpersoner er begge skoleledere, og har begge arbejdet på både store og små skoler. Interviewperson 2 (I2) startede som skoleleder på en mindre skole i landdistriktet og er blevet flyttet til en større skole i Aalborg. Interviewperson 3 (I3), har tidligere været på én af de største skoler i Aalborg Kommune som afdelingsleder, og er siden blevet flyttet rundt på to mindre skoler i kommunen. Sidstnævnte er pt. på en meget lille skole i landdistriktet,

²⁶ Specialskolerne beskæftiger dette speciale sig ikke med.

Skoleledelse i en reformtid

og har hverken viceleder eller afdelingsleder til rådighed. Det er en énmandsbetjent skole, som han udtrykker det (Interview 3:7).

Nedenstående vil der blive sat fokus på Den Mobile Leder.

8.1 Den mobile leder

Som tidligere skrevet, så har der været en rotation af skoleledere i Aalborg Kommune. Ved rotation forstås, at skoleledere eller viceledere af Forvaltningen er blevet flyttet fra én skole til en anden. Ved spørgsmålet vedrørende dette svarede I1, at grundene til at de indtil videre havde gjort det, skyldes et pludseligt opstået problem. Dette kunne være en opsigelse eller sygdom, der havde gjort, at det var opstået nye rum og dermed mulighed for rokader (Int.1:9). Men det havde også været forårsaget af, at nogle skoleledere har haft specifikke udfordringer, som har gjort det vanskeligt for dem at omstille skolen til de forandringer, som skolen i forbindelse med reformen skal undergå. Så er det bedre at bruge kompetencerne fra én af de andre skoleledere, hvor chancen for succes er større. Som I1 udtaler: *"Så det handler om at prøve at se på de kompetencer, der egentligt er i hele organisationen"* (Int.1:8). I1 siger, at det dog oftest har været viceledere, de har flyttet rundt på, men afviser dog ikke tanken om - på sigt - at flytte skoleledere rundt blandt kommunens skoler i fremtiden. Han finder, at der ligger et fremtidsperspektiv i tanken, og finder det spændende om lederens rolle skal vedblive med at være statisk, forstået på den måde, at når man først var blevet ansat på en skole som leder, så bliver man der i mange år. Han mener, at når man er ansat i skolevæsenet, så kan man bruge forskellige skoleledere i bestemte faser af skolernes udvikling, og åbner dermed op for muligheden for *Den Mobile Skoleleder*. Som han siger, så er nogle gode igangsættere, hvor andres force er konsolideringsprocessen (Int.1:9).

Denne tilgang deler han med interviewperson 2 (I2), der også ser *Den mobile Leder* som en del af et fremtidsscenario, hvor man i Aalborg Kommune flytter skolelederne hen, hvor deres kompetencer kan udnyttes på bedste måde (Int.2: 12). I2 udtaler:

"Men jeg bliver nødt til at sige det, at vi skal ikke længere forvente, at en skoleleder sidder i den samme stilling, det skal vi ikke. Det der med livslang ansættelse, og så er man her de næste 15 år. Det tror jeg simpelthen ikke på" (Int.2:11).

Han mener, at en tidshorisont på en 3-4 år vil være det, vi kan forvente i fremtiden. Når han er færdig med den specifikke opgave, han er blevet stillet i forbindelse med sin rotation, er han sikker på, at hvis skolen skal et skridt videre i den rigtige retning, er det måske en anden type skoleleder, der skal overtage hans plads (Int.2: 12).

I3 er en lille smule mere skepsis, men kan godt se idéen med, at Forvaltningen sætter ledere ind de steder, hvor der af forskellige årsager kan være belæg for det. Han er selv blevet flyttet rundt flere gange, men påpeger, at det ikke er en holdbar løsning at gøre det for ofte, da det både giver

Skoleledelse i en reformtid

uro i organisationen og på det personlige plan. Der ligger også i det, at den person der bliver erstattet, vil stille spørgsmålstegn til sine egne kompetencer, *dur jeg ikke til mit arbejde?* (Int.3:9) Han mener dog, at det er en tendens, vi vil komme til at se i fremtiden, og at det er et vilkår, man må acceptere. *"Du er jo ansat i kommunalt skolevæsen med tjeneste her, indtil videre. Det er det, der står i ansættelsesbrevet. Så ja, du er kun ansat her indtil videre"* (I3:9). Der ligger også det i det, at hvis man ønsker et skolevæsen, som skal være i en kontinuerlig udvikling, så nytter det ikke noget, at den samme skoleleder sidder det samme sted i alt for mange år. Til dette siger I3: *"Man kan også have den skoleleder, der har været der de sidste 30 år. Hvor meget udvikling er der i det? Men jeg tror, at der vil blive hyppigere lederskift"* (I3:9).

Alle tre er dog enige om, at for mange skolelederskift på den samme skole kan have en negativ effekt, både på medarbejdere, elever og forældre, da en organisation som en skole kræver kontinuitet på alle planer.

I2 ser reformen som et paradigmeskifte. Det betyder fx, at nogle af de kompetencer skolelederne besad før reformen, ikke længere er gode nok. Samtidig er kompleksiteten stigende, grundet indsamling af data og anden dokumentation til Skoleforvaltningen, hvilket yderligere også sætter et øget pres på skolelederne. Han mener, at dette har gjort, at nogle skoleledere ikke kan løse deres opgave på samme måde som tidligere. Dette har så igen ført til, at en rotation på nogle af ledelsesposterne på skolerne er blevet en nødvendighed (Int.2:10). Tidligere i interviewet gav I2 udtryk for, at skolelederne i dag skal være meget mere robuste end tidligere. I2 ser robusthed som én af de kvaliteter en skoleleder i dag skal besidde. Han begrundet dette med, at man skal vide med sig selv, at ting tager tid, og nogle gange møder man tilbageslag, hvilke ikke må give foranledning til, at man føler, at opgaven bliver uoverkommelig eller uoverstigelig (I2:4).

I3 havde, da han blev præsenteret for begrebet *Den Mobile Leder*, en helt anden opfattelse af, hvad dette begreb kunne dække over. Han havde selv i mange år praktiseret at tage sin bærbare, administrative PC med sig ud ad kontoret, og sat sig forskellige steder rundt omkring i organisationen. Dvs. flyttet sit arbejdskontor ud af kontoret og sat sig i de forskellige afdelinger på skolen.

"Og så kunne jeg sidde dernede en hel dag, ude i hvad de nu måtte have, og så lave arbejde dernede, samtidig med... hvad foregår der egentligt hernede. Og så på den måde være mobil" (I3:10)

Derved fik han en større forståelse og indsigt i de forskellige afdelingers udfordringer, samt en bedre dialog med medarbejderne og eleverne på skolen (I3:10).

"Og så være mobil i sin egen organisation. Det kommer tifold tilbage. Fordi du ved, hvad der foregår, og kan snakke med om det. Det bliver ikke sådan, at de kommer ind

Skoleledelse i en reformtid

på mit kontor, og skal have løst deres problem. Nej, jeg ved godt, hvad problemet er. Jeg kender problemet, fordi jeg var derude. Jeg har set det og været en del af det. Og det giver også rigtig god feedback til personalet” (I3:10).

Ovenstående har der været fokus på *Den Mobile Leder*, i to forskellige optikker, og nu vil *Fælles Skoleledelse* komme i fokus.

8.2 Fælles skoleledelse/distribueret skoleledelse

Som tidligere skrevet, er distribueret ledelse det samme som fælles skoleledelse, og er på tegnebrættet i Aalborg Kommune (Aalborg Kommune 2015:35). Skoleudvalget i Aalborg Kommune har den 17. marts 2015 besluttet - da Folkeskoleloven giver hjemmel for dette - at det kan være en mulighed for kommunen at have fælles skoleledelse de steder, hvor det vil være formålstjenesteligt. Begrundelsen for at indføre fælles skoleledelse lyder således: *”De indledende drøftelser om fællesledelse har fokus på kvalitet og bedre mulighed for at løse de forskellige ledelsesopgaver”* (I1 har den 22. maj 2015 svaret på dette via e-mail).

Distribueret ledelse lægger op til, at to eller flere skole kan have den samme ledelse. Dette ses især hvor to meget små skoler er slået sammen til én skole, og hvor det i den forbindelse er fundet formålstjenligt kun at have én ledelse (Qvortrup 2011:35). For at dette kan lade sig gøre, er det for det første nødvendigt at have et godt ledelsesteam, som afsætter tid og ressourcer til at kunne holde møder, hvor forventningsafstemning og sammenkoordinering er på menuen. Og så skal der geografisk være belæg for, at dette kan lade sig gøre. For det andet er det en nødvendighed, at kommandovejene er optimale. Dvs. at der ikke er for mange mellemlid, der kan forstyrre kommunikationen og slutteligt er meningsledelse en nødvendig. Med dette menes der, at der i organisationen er en fælles mening, som er klart kommunikeret ud til alle i organisationen (Ibid.:35).

I bekendtgørelse af lov om folkeskolen **§ 24**. Stk. 3. står der følgende:

”For at sikre en hensigtsmæssig skolestruktur kan kommunalbestyrelsen efter indhentet udtalelse fra skolebestyrelserne beslutte, at en eller flere små skoler og en større skole eller to eller flere små skoler har fælles skoleleder og eventuelt fælles skolebestyrelse, men hver sit skoledistrikt. Ved små skoler forstås skoler som nævnt i § 55, stk. 1, 2. pkt.” (retsinformation.dk).

Fælles skoleledelse eller distribueret skoleledelse er som sådan ikke noget nyt. Sebber Skole og Bislev Skole i tidligere Nibe Kommune (nu Aalborg Kommune) har før i tiden haft det. Ifølge hvad I3 har erfaret, har det ikke været en udbredt succes. Her var skolelederen i Farstrup overordnet skoleleder for Sebber Skole og skolelederen i Nibe var overordnet skoleleder for Bislev Skole (Int.3:5). Det kunstige i det var, ifølge I3, at den overordnede skoleleder skulle sidde med til

Skoleledelse i en reformtid

skolebestyrelsesmøderne på de små skoler. Han kendte ikke skolen specielt godt og var ikke en del af den daglige drift. I Hjørring Kommune har de gjort det i nogle år, og i Frederikshavns Kommune er de begyndt på det (Ibid.).

I2 var, på det tidspunkt han blev interviewet, ikke blevet gjort bekendt med, at Aalborg Kommune havde vedtaget forslag om fælles skoleledelse. Han havde hørt om det, men ikke officielt. Hans overordnede bekymring var, at ved at have fælles skoleledelse, kan de enkelte skoleledere komme i den situation, at de ikke har nogen tæt på at sparre med. Hvis det var sådan, at der var en overordnet relativt tæt på til at give faglig sparring, kunne dette dog være en mulighed.

Udfordringen ved fælles skoleledelse er endvidere, at hver gang der opstår udfordringer på skolen, fx med specifikke elever, skal disse vendes med den overordnede skoleleder. Han udtrykte det således,

"(..), men hvis et barn ikke lykkes indenfor loven, altså, så kan jeg begynde at forsøge at bøjle barnet, det kan jeg ikke. Men jeg kan bøjle loven lidt, og så lykkes med det barn og få det i skole igen. (..) hvis barnet er ved at brænde sammen, så nytter det jo ikke, vi beder dem om, at være her 30 timer..." (Int.2:8).

Han var ikke tilhænger af ikke at have beslutningskompetence på dette felt, ved hele tiden at skulle referere til en anden, og betonedede dermed vigtigheden af at være herre i eget hus. *"(...) det der med, at man har en daglig driftsleder (skoleleder), der ikke har nogen beføjelser på sin skole og hele tiden skal referere op til den nærmeste, den er jeg ikke tilhænger af"* (Ibid.).

I forbindelse med etablering af "robuste" ledelsesteam, så er det Skoleforvaltningens holdning, at netop ved at indføre fælles skoleledelse kan de smalle lederteam på fx Bislev Skole og Sebber Skole blive styrket via fællesledelse. I referat af fra skoleudvalget den 17. marts 2015 står der således:

"Etablering af "robuste" ledelsesteam gennem fællesledelse eller ændret ledelsesorganisering – Der er i dag forskellig ledelsesorganisering på skolerne – et eksempel herpå er Bislev Skole og Sebber Skole, der ikke har en viceskoleleder. Den generelle udfordring med smalle ledelsesteam, der grundlæggende skal løse den samme opgave som mere robuste ledelsesteam, kan eventuelt imødekommes gennem etablering af fællesledelse, jf. Folkeskoleloven bestemmelser herom. Der er ikke udarbejdet konkrete oplæg ift. handlemuligheden, men disse kan udarbejdes, hvis der er politisk interesse herfor" (Aalborg Byråd 2015).

Dvs. at Skoleforvaltningen ser fælles skoleledelse som en mulighed for udvikling af robuste ledelsesteam, hvor lederne fra de små skoler i den forbindelse får andre at sparre med. Man kan også betragte det ud fra en NPM-strategi, at man opnår en effektiviseringsgevinst ved at skabe større enheder. Ved at lægge ledelsen på de mindre skoler sammen, opnås en besparelse, men

Skoleledelse i en reformtid

indbyggerne i kommunen opretholder samme serviceniveau.

I ovenstående har Fælles Skoleledelse i Aalborg Kommune været i fokus, og i næste afsnit vil strategisk ledelse og pædagogisk ledelse komme i fokus i forhold til, hvordan interviewpersonerne tænker vedrørende dette.

8.3 Strategisk-og pædagogisk ledelse

I dette afsnit vil der blive uddraget dele af empirien, der vil være karakteriserende for, hvordan Aalborg Kommune håndterer strategisk- og pædagogisk skoleledelse, samt hvilke kompetencer der værdsættes fra Forvaltningens og skoleledernes side. Pædagogisk og strategisk ledelse har været behandlet hver for sig, men vil i dette afsnit fortrinsvist blive behandlet som en helhed. Dette begrundes med nedenstående, hvor I3 svarer på spørgsmålet om forholdet mellem pædagogisk ledelse og strategisk ledelse. Her svarer han, at det i ordets bogstavelige forstand er to forskellige ting, men i praksis er det én ting. Når man laver strategisk ledelse, er det også et udtryk for den pædagogiske tilgang, man har til tingene. For ham var det ikke muligt at skille de to ting ad.

”Man kan ikke sige, at nu er jeg kun strategisk leder. Uanset hvad du gør, så har det også betydning for, hvordan pædagogikken bliver der ud af” (Int.3:2).

Man kan karakterisere strategisk ledelse, som den overordnede ledelse, hvori pædagogisk og administrativ ledelse indgår i (Int.3:2). Dette understøttes af I1, som siger, at der er kommet en bevægelse hen imod langt mere økonomisk analyse og langt mere på ledelsesinformation, dokumentation og rapportering, hvilket også er elementer i administrativ ledelse, men for ham at se også understøtter den strategiske- og pædagogiske ledelse. Han siger endvidere, at i den nye reform er den pædagogiske ledelse helt central (Int.1:2). Årsagen til dette er, at pædagogisk ledelse indbefatter målopfyldelse, både lokalt og nationalt, samt elevernes forøgede læring og trivsel år for år. Han siger, at det er vigtigt, at ledelsen kommer tæt på den lærings- og organisationskultur, der eksisterer, og via læringssamtaler med medarbejderne får fulgt op på elevernes resultater for at sikre, at de lever op til de fastsatte mål (Int.1:2). Den strategiske ledelse bruger analyseresultaterne - i dialog med andre professionelle - og kan ud fra disse resultater lægge en strategi og vision for fremtiden. Hvordan udvikler vi skolen i ønsket retning og hvilke strategier skal der anvendes? I1 pointerer, at pædagogisk-, faglig-, administrativ- og strategisk ledelse hænger nøje sammen, men mener, at der skal være en vægtforskydning hen imod pædagogisk- og strategisk ledelse (Ibid.). Som det også er udtrykt i reformen, er I1 på linje med dette og fremhæver, at der i fremtiden vil være mere fokus på strategisk- og pædagogisk ledelse.

I1 udtalte, at i forhold til deres ledere, har Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune to fokuseringer i øjeblikket. Den ene handler om, hvordan Aalborg Kommune *”får sat deres ledelsesteam så stærke, med så klare forventninger, med så tydelig retning og mål, at de har gode chancer for at lykkes i deres job”* (int.1:4). Med et stærkt ledelsesteam mener I1, at der i teamet skal være en

Skoleledelse i en reformtid

forventningsafklaring til deltagerne, så de opfylder hver deres givne rolle. Dvs., der vil være bestemte forventninger til hvad en leder, viceleder og afdelingsleder skal påtage sig (Ibid.).

Den anden fokusering retter sig mod den pædagogisk-ledelsesmæssige del, hvilken tager udgangspunkt i analyse af pædagogiske data. På hvilken måde kan resultaterne bruges fremadrettet, og hvordan kan lederne bruge deres pædagogiske viden til at faciliteres nye processer, der i sidste ende vil understøttet elevernes trivsel og læring? (Ibid.) Her ser vi et tydeligt eksempel på, at man ikke umiddelbart kan adskille pædagogisk- og strategisk ledelse, da de som I3 fremhævede, hænger sammen. Lederne skal bruge strategiske ledelse til at facilitere læreprocesser, der tager udgangspunkt i det pædagogiske felt. I1 udtaler, at *"vi vil gerne have et strategisk fokus fra noget, vi kalder fra data til læring"* (Int.1:4).

Som nævnt i problemfeltet, har nogle skoler i Danmark ansat ikkelæreruddannede skoleledere. Alle skoleledere i Aalborg Kommune har en læreruddannelse, men I1 siger, at det er noget, der har været diskuteret det sidste år, og siger, at det ikke er noget krav, da der ikke er undervisningsforpligtelse til skolelederne. Han mener dog, det er vigtigt at lederne har et pædagogisk fundament, men kan godt se, at der kan være andre ledelsesmæssige kompetencer, man kunne få gavn af. Han pointerer, at der for en skoleleder ligger en væsentlig opgave i at kunne oversætte de politiske beslutninger til konkrete handlinger ude på skolen. For at kunne oversætte strategi til handling kræver det, at skolelederen har baggrund i sit fag (Int.1:4).

Skoleforvaltningen har i forbindelse med reformen haft en klar strategi for at bringe skolelederne tættere på Forvaltningen og det politiske niveau end hidtil for på den måde at sikre sammenhængskraft i organisationen. Dette skal forstås på den måde, at de 56 skoler gerne må være unikke, men de er stadig i et fælles skolevæsen. I1 udtaler:

"(...), vi ønsker, at vi skal være i et fælles skolevæsen, hvor det decentrale råderum kan være stort, men det kunne godt være lidt mindre, end det har været tidligere, således at vi også har noget, der kendetegner det at være fælles" (Int.1:6)

I1 pointerer, at det er årsagen til, at det har været nødvendigt at samle folk og få skabt et strategisk forum, hvor skolelederne er med til at se på, hvad det er for nogle handlinger der ligger til grund for Aalborg Kommunes skolevæsen (Int.1:6). I Aalborg Kommune er der *Udvidet Forvaltningsledelse*, hvilket indebærer, at skolelederne er inddraget i beslutningsprocesser. Her drøftes det, der kommer fra Skoleudvalget, men også det, som den øverste ledelse ønsker at drøfte med skolelederne (Int2:9). I dag er det kun skolelederne, der er med til møderne, hvor det før også omfattede viceledere og afdelingsledere. Dette betyder, at skolelederne skal videreformidle indholdet til sine viceleder og afdelingsleder. På de små skoler har skolelederen

Skoleledelse i en reformtid

ingen at videreformidle dette til, men må sparre med sine skolelederkolleger i diverse fora (Int.3.6).

Udover at give skolelederne indsigt i politiske beslutninger kan dette også ses som en styrkelse af skoleledernes interne netværk. Ved at styrke dette netværk vil skolelederne fremstå som en stærk enhed, der på sigt evt. vil kunne fremme implementeringen af skolereformen. Forvaltningsledelse kan også opfattes som et styringsredskab fra Forvaltningens side, der på den måde har mere hold i sine ledere og fingeren på pulsen af, hvad der foregår på de enkelte skoler. Slutteligt kan det også ses som en måde at kontrollere, hvor langt de enkelte skoler er i reformprocessen. Aalborg Kommune har intensiveret dialogen mellem Skoleforvaltningen og skolelederne, for at følge op på de beslutninger skolelederne træffer, og om de indfrier de strategiske-, pædagogiske- og trivselsmål, som de har sat op. Dette bliver skolelederne holdt op på samtidig med, at de bliver holdt op på deres resultater (Ibid.)

En af skolelederne i casestudiet udtaler, at han ikke mener, at der mellem Forvaltningen og skolelederne endnu er en fælles forståelse. Med dette mener han, at skolelederne bruger rigtig meget tid på at levere data til Forvaltningen, og han sætter spørgsmålstejn ved, om alt dette munder ud i en øget læring hos eleverne. Han mener, at skolelederne bruger alt for meget tid på den administrativ ledelse, og vil gerne have en fælles forståelse af, hvordan samarbejdet mellem Forvaltningen og skolelederne skal være, for at det i sidste ende munder ud i øget læring i skolen (Int.2:2).

”Og det tror jeg ikke, vi har en fælles forståelse af endnu... at holde fokus på og så sige, vi gør kun de ting, som giver mere læring for vores elever, men der er ingen tvivl om, at vi bruger for lang tid på vores administrative opgaver” (Int.2:2).

I2 ser det som en af hans vigtige opgaver at sørge for, at få planlagt arbejdstiden på en sådan måde, at der bliver mere tid for ledelsen til at være i dialog med medarbejderne. Det er ikke en let opgave, da meget af tiden går med administrativ ledelse, hvilket især indbefatter - efter reformens indtræden - at skulle levere en betragtelig mængde data (Int.2:2). Yderligere bliver han nødt til at have fuld styr på økonomien på skolen for at kunne kvalificere de beslutninger, han nu træffer i organisationen. På spørgsmålet om, hvilke typer lederegenskaber han vægtede højest, svarede han, at efter hans mening var gode kommunikative evner, tydelig personlighed, evnen til at være lydhør og det at kunne give konstruktiv kritik er vigtige lederegenskaber at besidde. Derudover skal lederne være robuste og være bevidste om, at ting tager tid og ikke lade sig slå ud af tilbageslag, samt de skal være tydelige i organisationen, og medarbejderne skal kunne se, at de er der (Int.2:4). Sidstnævnte holdning har I3 også, og fremhæver som tidligere skrevet, at det er vigtigt at være synlig i organisationen, samt at det er godt at komme ud af kontoret og ned blandt medarbejderne og eleverne for at få føling med organisationen (I3:10).

Skoleledelse i en reformtid

Ovenstående har fokuseret på, hvordan Aalborg Kommune håndterer skoleledelse, hvilket bliver opsamling i nedenstående delkonklusion. Derefter følger en samlet diskussion/konklusion.

9.0 Delkonklusion af underspørgsmål 2

Ud af ovenstående fremgår, at i Aalborg Kommune er tankerne om *Den Mobile Skoleleder* ikke så fjern i fremtiden. I1 og de to interviewpersoner giver alle udtryk for, at når man bliver ansat på en skole som skoleleder, så skal man ikke forvente, at det er en stilling man skal bestride resten af sit liv. I1 fremhæver også, at det er oplagt at bruge de kompetencer, der findes indenfor organisationen. Dette tolker jeg som et udtryk for, at Forvaltningen vil sætte bedst egnede skoleledere ind, der hvor der kunne være brug for det. Som I1 udtaler, så finder han skolelederens fremtidige mindre statiske rolle spændende, hvilket kan opfattes som grønt lys til *Den Mobile Leder*. Yderligere er I2 og I3 også overbeviste om, at skolelederens fremtidige rolle vil være mindre statisk, og er dermed på niveau med I1. I dag er man ikke ansat på en skole på livstid, men derimod i Aalborg Kommunes skolevæsen, og kan dermed flyttes rundt efter behov. I3 havde yderligere en tvist på begrebet *Den Mobile Leder*, og så denne som en mobil leder inde i selve organisationen, der rent fysisk flyttede sin administrative PC med ud i organisationen for dermed at kunne få føling med alle afdelingerne i organisationen.

Der er fra Skoleudvalgets side givet grønt lys for *Fælles Skoleledelse*, da der er lovhjemmel for dette, og det er Skoleforvaltningens holdning, at fælles skoleledelse vil øge kvaliteten og give bedre muligheder for at løse de forskellige ledelsesopgaver. Endvidere ser Forvaltningen det som et redskab, som kan anvendes på de små skoler til at udvikle robuste lederteam, da lederteam på de små skoler som udgangspunkt skal kunne løse samme problemer, som på de store skoler. En af gevinsterne kunne være sparring, hvilket de små skoler i mindre grad kan benytte sig af, da der nogle steder ikke er ansat en viceleder. I2 ser en udfordring i dette, da han mener, at en overordnet skoleleder og sparringspartner skal være relativt tæt på, for at dette kan give mening, og han ser en udfordring i, at en overordnet skoleleder ikke deltager i den daglige drift på skolen. Dette bakkes op af I3 - i forhold til skolebestyrelsen - der finder det lidt kunstigt, at en overordnet skoleleder skal deltage i bestyrelsesmøder uden at have kendskab til skolens daglige virke.

I forhold til strategisk- og pædagogisk ledelse, så danner der sig et billede af, at man i praksis ikke adskille de to ting. Den ene type ledelse vil få konsekvenser for den anden og omvendt. Ifølge I1 vil delelementer af den administrative ledelse også være at finde i den strategiske- og pædagogiske ledelse. Der er i øjeblikket kommet meget fokus på pædagogisk ledelse, da dette omfatter målopfyldelse, både nationalt og lokalt, men for at kunne analysere om denne målopfyldelse er lykket, indbefatter det strategisk lederevner. Her skal skolelederen kunne anlægge nye strategier i forhold til analyserne og opnåede resultater og kunne facilitere læreprocesser, der tager udgangspunkt i det pædagogiske felt.

Skoleledelse i en reformtid

En del af Skoleforvaltningens strategi har været at bringe skolelederne og Skoleforvaltningen tættere sammen, med det formål at fremstå som et fælles skolevæsen og sikre sammenhængskraft i organisationen. Skolernes decentrale råderum er blevet mindre, men set i det store billede skal dette være med til at skabe en fælles skole. Derudover er skolelederne via udvidet forvaltningsledelse blevet taget med i flere af beslutningsprocesserne og kommet nærmere politiske beslutningsprocesser for på den måde at kunne omsætte politiske beslutninger til konkrete handlinger ude på skolerne.

Skolelederne fremhæver, at tydelighed, tilstedeværelse, gode kommunikative evner, personlighed, robusthed og det at have fingrene i mulden er evner, som en skoleleder bør besidde i dag. Derudover lægger de ikke skjul på, at som følge af reformen er mængden af data, som skal leveres, steget markant.

Sammendragende kan man konkludere, at *Den Mobile Leder* vil vi se meget mere til i fremtiden og *Fælles Skoleledelse* er en realitet i Aalborg Kommune, da de indledende drøftelser er startet. Samtidig kan man opfatte dette som en videreførelse af NPM, da begge tiltag kan ses som en optimering af skolesektoren, og vil give en forventet økonomisk gevinst. Den økonomiske gevinst i forbindelse med Den Mobile Leder vil være en optimering af en ikke velfungerende del af organisationen, og ved at have fælles skoleledelse vil man kunne spare viceledere og andre sparringspartnere på de mindre skoler. Det gode ved at have fælles skoleledelse kan være, at små lukningstruede skoler får lov til at eksistere i lokalsamfundet. I forhold til strategisk- og pædagogisk ledelse kan disse i praksis ikke helt skilles ad, da en beslutning inden for fx strategisk ledelse vil få indflydelse på pædagogisk ledelse og omvendt. Pædagogisk ledelse bliver af 11 fremhævet, da det handler om opfyldelse af mål, elevernes trivsel og læring. Som ovenfor beskrevet, så bliver skolelederne nu i højere grad inkluderet i Skoleforvaltningens beslutninger og er kommet meget tættere på det politiske niveau.

I min optik, danner der sig et billede af, at skolelederne nu og i nærmeste fremtid skal kunne levere en ydelse, der hedder *optimal læring* og *bedste trivsel*. Via test og undersøgelser skal de kunne dokumentere, at de har opfyldt deres opsatte mål, og kan de ikke det, må de ændre deres strategier. I sidste ende kan de risikere, at der er en anden skoleleder indenfor organisationen - der har bedre kvalifikationer og kompetencer til denne specifikke udfordring - der i en kortere eller længere periode vil blive indsat i stillingen. Dvs., i dag og i fremtiden skal skoleledere være virksomhedsledere, der bliver bundet op på deres resultater. Hvis de ikke opfylder deres mål, vil de blive udskiftet. Dette kan ses som et udtryk for, at selvom NPM ikke forventes at slå til i fremtiden, så bygger skolereformen stadig på principperne fra denne tænkning, hvor alt skal være målstyret og dokumenterbart.

Skoleledelse i en reformtid

Ovenstående var anden og sidste delkonklusion, og nu vil jeg fortsætte med den endelige diskussion/konklusion.

10.0 Diskussion og konklusion

Hvordan kan man karakterisere den transformation, som skoleledelse i dag undergår i Folkeskolen 2015?

Dette speciale søger som skrevet at karakterisere den transformation, som skoleledelse undergår i forbindelse med reformen. I U1 og U2 har der været fokuseret på strategisk ledelse, pædagogisk ledelse, Den Mobile Leder samt Fælles Skoleledelse. Qua disse begreber har jeg søgt at karakterisere den transformation, som skoleledelse undergår i dag. I dette afsnit diskuteres dette som svar på problemformuleringen. Jeg vil indledningsvis belyse og vurdere den indflydelse NPM, efter min opfattelse, har haft på reformen.

Ledelsesværktøjerne indeholdt i NPM er oprindelindeligt opstået i den private sektor, med det formål at minimere de økonomiske udgifter og effektivisere produktionen. Her tages, i min optik, ikke på samme måde - som der burde i den offentlige sektor - hensyn til menneskelige og sociale problemstillinger, da NPM overordnet betragter mennesket som en del af en produktion. Ifølge Finansministeriet er sociale og menneskelige konsekvenser kommet i kølvandet af NPM, og har medført en endnu større bureaukratisering end tidligere. Denne bureaukratisering er udsprunget af et stigende krav til dokumentation af målopfyldelse. Dette kontrolsystem har ifølge Finansministeriet haft en manglende effekt og organisatoriske konsekvenser og har medført dårligt arbejdsmiljø, mistillid, fiksering, ensidighed m.m. (Finansministeriet 2011:4).

I en produktionsvirksomhed kan man måle, hvor meget hver enhed producerer og derved indtjener. Dette kontrolsystem er blevet overført til den offentlige sektor, hvor det er mennesker - og i skolesektoren - fortrinsvist elevernes trivsel og læring, der skal dokumenteres, som så igen er dokumentation for, om lederne lever op til de krav, der stilles til dem. Dokumentation for elevernes læring foretages via nationale test og PISA-undersøgelse. Sidstnævnte får af professor Svend Kreiner, fra Københavns Universitet, en hård medfart, da han udtaler, at PISA-undersøgelserne er så behæftet med fejl, at man kan få hvilket resultat ud af dem, hvilket betyder, at de er ubrugelige (Svend Kreiner i Politiken den 25. juni 2013). Han udtaler, *"at i det omfang uddannelsespolitikken er baseret på Pisa-undersøgelser internationalt, er den baseret på kviksand"* (Ibid.) Dvs. at vi i Danmark ikke kan bruge PISA-undersøgelserne til at sammenligne os internationalt. Der er fra politisk hold dog uenighed om, hvorvidt Svend Kreiners kritik skal tages

Skoleledelse i en reformtid

for gode varer, men undervisningsminister Christine Antorini fastholder sin tillid til OECD²⁷ (Ibid.) Dette må siges at være indlysende, da PISA-tests indgår som et måle- og dokumentationsværktøj i skolereformen.

Pædagogisk og strategisk ledelse lægger - som beskrevet i teoriafsnittet - op til, at der i organisationen er sammenhængskraft, intern og ekstern kommunikation, medejerskab og medarbejderindflydelse, udvikling af kompetencer på alle niveauer og en anskuelse af verden ud fra sociale relationer og sproglige konstruktioner m.m., som beskrevet i punkterne 4.32, 4.33 og 4.34. Deroverfor står NPM som et spørgsmål fra midtfriserne, som ifølge Finansministeriet ikke vil slå til i fremtidens udvikling af styring og ledelse, men som stadig har stor indflydelse på den nye reform (Finansministeriet 2011:4). Her tænkes specielt på mål- og rammestyring, samt det dokumentationskrav, der har udløst den kæmpe arbejdsbyrde, som er blevet pålagt skolelederne i forhold til indsamling af data (Int.2.:2) Man kan derfor undre sig over, i forsøget på at reformere skolesektoren - som arbejder med mennesker - har valgt en ledelsesstrategi, som læner sig så kraftigt op ad NPM-strategien. NPM-strategien søger at opnå de bedste resultater ved hjælp af kontrol, dokumentation og benchmarking, og tilsidesætter dermed menneskelige og sociale omkostninger, samt den har en instrumental tilgang til medarbejderne, der opfattes som midler til øget produktivitet og effektivitet (Arnmark & Junge 2014:109-110).

Et af skolereformens fokuspunkter er som skrevet elevernes øgede læring og trivsel. Her er det ledelsens ansvar at kunne sætte faglige og organisatoriske rammer for målstyret undervisning (uvm.pub.4), der skal ende ud med, at alle elever bliver så dygtige, som de kan, at de er i faglig trivsel under hele deres skoleforløb, samt at skolelederne via deres ledelse skal være med til at bryde den negative sociale arv. Dette mener jeg, er en krævende proces og en stor udfordring, hvilken kan være svær at dokumentere. Her ser vi igen den målstyrede tilgang, men jeg sætter spørgsmålstegn ved, hvordan man kan måle og dokumentere dette? Hvordan kan man måle, at en elev er blevet så dygtig som muligt, og hvordan kan man dokumentere, at man har nedbrudt den negative sociale arv. Styregruppen for Skoleledelser (uvm.pub.5) slår fast, at skolereformen stiller krav om strategisk ledelse, hvor skoleledelsen - med udgangspunkt i resultater for elevernes læring og trivsel, og i samarbejde med skolebestyrelser - skal være i stand til at arbejde med målsætninger for skolens pædagogiske arbejde. Via analyser skal skoleledelsen kunne fastlægge skolens udviklingsbehov i forhold til reformens mål, og være i stand til over tid at fastholde en strategisk udviklingsretning for egen skole (uvm.pub.5).

Som ovenstående viser, holdes skoleledelsen op på indfrielse af mål, ud fra analyser af elevernes læring og trivsel. Dvs. at skoleledelserne skal være i stand til lave analyse af eget niveau og om

²⁷ "Organization for Economic Cooperation and Development, Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling, rådgivende økonomisk samarbejdsorganisation oprindeligt for de vestlige industrilande" (Gyldendal). Pisa hører under OECD's analyseafdeling (Politiken).

Skoleledelse i en reformtid

skolen lever op til fastsatte mål. Gør den ikke det, må skoleledelsen være i stand til at lave nye strategier, der kan føre til opfyldelse af målene.

I forhold til de af teorien fremsatte ledelsesperspektiver og U1s videnskabsteoretiske forankring, vil et ledelsesparadigme, benævnt af Arnmark og Junge som det *relations- og innovationsskabende lederskab*, være at finde indenfor en socialkonstruktivistisk position. Dette paradigme er som beskrevet forankret i den systemiske og humanistiske ledelsestradition, og har fokus på, at udvikling af viden sker i sociale kontekster og betoner sprogets rolle som forandringsagent (Arnmark og Junge 2014:109). Udvikling af organisationen skal ske qua proaktiv adfærd i samspil med andre. Inden for dette paradigme er der fokus på at støtte og udvikle reflekterende team. Denne tilgang til ledelse er ikke i særlig grad udbredt indenfor skolesektoren, og kan ikke ses i samspil med NPM, der ikke udvikler organisationen i samspil med andre, men derimod opstiller mål til indfrielse. Ved at opstille faste mål og regler for disse, fastlåses processen og giver ikke anledning innovativ tænkning.

I min optik ser jeg, at NPM er en slags overordnet ramme for skoleledelse, kendetegnet ved målstyring, dokumentation m.m. Det faktum, at skolereformen stiller øgede krav til skoleledernes professionalisme, har udmøntet sig i, at der er kommet en bevilling på 60 mil. kroner til finansiering af lederuddannelse og kompetenceudvikling mv. for kommunale skoleledere og forvaltningschefer (uvm.dk). Der har ikke været specielt fokus på dette i specialet, da jeg ikke har fundet nogle konkrete eksempler på udmøntningen af disse midler, men det har ligget som et faktum, at disse er afsat til lederuddannelse og kompetenceudvikling, i forhold til at kunne implementere den nye skolereform og for at styrke den pædagogiske ledelse. Ledere og chefer skal også rustes i større omfang at styre gennem mål og data, samtidigt med at de strategisk anvender efteruddannelse af pædagoger og lærere til at opfylde skolens mål (uvm.dk).

Som en tvist på dette, så siger Tue Sanderhage, institutchef på Institut for Ledelse og Forvaltning ved Professionshøjskolen Metropol, at det ikke er uddannelse, skolelederne mangler. Ifølge en rundspørge, lavet af Mandag Morgen²⁸ i samarbejde med Skolelederforeningen, fremdrager ham:

”De danske skoleledere er meget veluddannede og generelt enormt dygtige til deres fag. Derfor nytter det heller ikke noget at tro, at man kan opgradere dem ved at kaste mere uddannelse efter dem. De ting, som de skal lære, skal læres ude på selve skolerne, når de er i tæt kontakt med resten af ledelsen og lærerne” (Mandag Morgen).

Dette standpunkt deler han bl.a. med I2, der fremhæver, at skolelederne i Aalborg Kommune er veluddannede og kvalificerede til at løfte opgaven, og Aalborg Kommune på denne front er et

²⁸ Mandag Morgen: <https://www.mm.dk/mange-skoleledere-er-klar-nye-folkeskole> (7. maj 2015)

Skoleledelse i en reformtid

skridt foran. Han ville hellere bruge gøre brug af midlerne til at kunne købe ekstra tid, for i en periode at kunne minimere arbejdspresset (Int.2:5-6).

Denne opgradering af ledere og medarbejdere som reformen lægger op til, kan anskues at være indbefattet i det humanistiske ledelsesparadigme. Ledelse indenfor dette paradigme er kendetegnet ved dets ressourceorienterede og kvalitative udvikling af medarbejdere. Denne udvikling sker bl.a. ved medarbejdersamtaler, teambuilding m.m. I Aalborg Kommune har de på samme vis medarbejdersamtaler, styrkelse af team, både på medarbejderplan og ledelsesplan (se referat fra skoleudvalgsmøde i Aalborg Kommune 17. marts 2015), og som noget indeholdt i reformen er der indført læringssamtaler. For at blive rustet til dette deltager lederne i kompetenceudvikling omkring læringssamtaler og læringsforløb på UCN to gange to dage. Yderligere skal skolelederne selv deltage i læringssamtaler med deres arbejdsgiver (Int.3:4).

Sammenfattende kan man sige, at NPM ligger som et styringsparameter for skolereformen. Der ligger, som ovenfor skrevet også elementer af det humanistiske ledelsesparadigme i reformen, men grundlæggende ligger NPM, efter min opfattelse, som det styrende ledelsesparadigme, da reformen især bygger på opstilling af mål, som det er skoleledernes og skoleledelsernes opgave at indfri. For at kunne sikre dette, er der indlagt et overordnet kontrolsystem, som skolelederne skal levere data til. I selve reformen er der afsat midler til at gøre lederne mere professionelle ledere, hvilket falder godt i tråd med NPM-tænkningen. Overordnet kan man sige, at reformen fordrer at skolelederne bliver mere professionelle, idet der er blevet sat meget mere fokus på, at de kan håndtere strategisk- og pædagogisk ledelse. Samtidigt skal de sørge for, at deres medarbejdere bliver bedre rustet til at kunne løse deres opgaver, og skolelederne skal kunne analysere data, for derudfra at kunne lægge strategier for indfrielse af målene. En af skoleledernes opgaver bliver også, i forhold til strategisk ledelse, at kunne uddrage viden *om* organisationen *via* medarbejderne og bruge denne viden til fremtidig styrkelse af organisationen.

Ud over ovenstående, så har der også være fokus på Den Mobile Leder og Fælles Skoleledelse. Dette, mener jeg, kan også anskues ud fra en NPM-tænkning, hvor fokus er at opkvalificere organisationen og på samme måde nedskære omkostningsniveauet. Den Mobile Leder kan som et fremtidsperspektiv ses som en yderligere professionaliseringstendens, hvor skoleledere, alt efter kvalifikationer, kan sættes ind i organisationens forskellige faser. Tanken leder hen på det private erhvervsliv, hvor virksomheder ansætter ledere med specifikke kompetencer til at løse specifikke opgaver i forhold til virksomhedens drift. I denne opgave har der ikke været meget fokus på de menneskelige omkostninger i forbindelse med rokast i ledelsesteamet, men min egen erfaring siger mig, at hver gang der kommer en ny ledelse i en organisation, vil dette altid i begyndelsen give uro blandt medarbejderne. Hvis, som I1 udtaler, at vi i fremtiden skal se skoleleders rolle som mindre statisk, mener jeg, at dette kræver en holdningsændring indenfor skoleverdenen og et andet syn på skoleledelse.

Skoleledelse i en reformtid

Nu kan man karakterisere skolelederen som en virksomhedsleder, der har en specifik opgave at udføre. Den opgave han skal løse, bunder i de resultater skolelederen og skoleledelsen har analyseret sig frem til ud fra test og prøver. Resultaterne ligger så til grund for de strategier, som skolelederen skal lægge, for at skolen kan leve op til de mål, som er indeholdt i reformen. Kan skolelederen ikke løse opgaven, kan det resultere i at Forvaltningen må anlægge en ny strategi, og evt. lave en lederrokade. Yderligere har skolelederen flyttet position, fra at være en del af skolen til også at være kommet tættere Skoleforvaltningen, skolelederkollegaer og de politiske beslutningsprocesser. Dette skaber, i min optik, yderligere en afstand mellem ledelse og medarbejdere, som ikke vil være fordrende for samarbejdet ude på skolerne. Denne afstand vil yderligere blive synlig de steder, hvor der evt. indføres Fælles Skoleledelse. Her vil der rent fysisk sidde en overordnet skoleleder på en anden matrikel, og ikke have sin daglige gang på skolen blandt elever, forældre og medarbejdere.

Som svar på problemformuleringen vil jeg sammenfatte, at det der karakteriserer den transformation, som skoleledelse i dag undergår i Folkeskolen 2015 er at skoleledere i dag mere får karakter af at være virksomhedsledere, der er styret af mål og resultater. Skolereformens afsæt i NPM sætter ændrede krav til deres lederegenskaber, og de skal i dag være dygtige til at udøve strategisk- og pædagogisk ledelse. Disse to typer lederegenskab kan karakteriseres hver for sig, men hænger i praksis sammen, da beslutninger indenfor strategisk ledelse får indflydelse på den pædagogiske ledelse. De skærpede krav til skolelederne kræver en større professionalisering af skolelederne, og i fremtiden vil skolelederens rolle være mindre statisk, forstået på måde, at man ikke er på den samme skole i mange år, men nærmere i en periode, hvor man skal løse en specifik opgave i forhold til ens kompetencer. Yderligere er skoleledernes position kommet tættere på Skoleforvaltningen og dermed tættere på de politiske beslutningsprocesser.

11.0 Perspektivering

I forhold til skolereformen bliver det spændende hvad fremtiden vil bringe. Vil det lykkes dagens skoleledere at implementere reformen, som den ser ud nu, eller vil den skifte karakter i forbindelse med uforudsete udfordringer.

Hvis udviklingen fortsætter i den retning, som konklusionen giver udtryk for, kan dette munde ud i et ændret syn på skoleledelse og få indflydelse på, hvilken måde skolelederne skal rustes i fremtiden. Forskningsmæssigt vil der blive sat endnu mere fokus på evidensbaseret undervisning, da det vil passe ind skolereformens grundlag. I samme ombæring vil det yderligere sætte fokus på pædagogisk ledelse, som er den gren af ledelsesværktøjerne, der beskæftiger sig med læring og trivsel.

Som skrevet, er der i flere kommuner indført *Fælles Skoleledelse*, og det bliver interessant at se, i hvilken grad dette bliver udbredt. Er det kun de små skoler, dette får indflydelse på, eller bliver

Skoleledelse i en reformtid

fremtidsscenariet store skoleenheder med fælles ledelse, hvor *Den Mobile Skoleleder* vil få kronede dage? Hvis dette bliver fremtiden, mener jeg, vil det fordre en helt anden måde at anskue Folkeskolen og dens måde at lede på.

Litteraturliste

Bøger:

Andersen, Lone Schilling (2007): *Magt og autoritet i ledelse*. København, Børsens Forlag.

Arnmark, Line og Junge, Dorte (2014): *Skoleledelse i forandring*. København K. Gyldendal Business.

Bakka, Jørgen Frode og Fivelsdal, Egil (2010): *Organisationsteori - struktur, kultur, processer*. 5. udgave, Handelshøjskolen Forlag.

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*. Printed in Latvia 2013, Hans Reitzels Forlag.

Digmann, Annemette & Hughes, Ditte (2007): *Fusioner i det offentlige*. København, Børsens Forlag.

Haslebo, G. (red.), og Nielsen Sanne, K. (2011). Konsultation i Organisationer: *Hvordan mennesker skaber ny mening*. (2. udg.). Denmark: Dansk Psykologisk Forlag.

Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievements*. Routledge, London and New York.

Klausen, Kurt Klaudi (2009): *Strategisk Ledelse - de mange arenaer*. 2. reviderede udgave. Odense, Syddansk Universitetsforlag.

Kvale, Steinar., & Brinkmann, Svend (2009): *Interview - Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København, Hans Reitzels Forlag.

Moos, Lejf (2003): *Pædagogisk Ledelse. Om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. Børsen Forlag, København.

Olsen, Poul B., Pedersen, Kaare (2003): *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog*. 3. udgave, 7. oplag 2013. Frederiksberg C., Roskilde Universitetsforlag.

Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund*. Printed in Denmark 2004, København, Gyldendal.

Skoleledelse i en reformtid

Qvortrup, Lars (2011): *Det ved vi om skoleledelse*. Dafolo.

Rennison, Betina W. (2011): *Ledelsens genealogi . offentlig ledelse fra tabu til trends*. Samfundslitteratur

Schein, Edgar H. (1994): *Organisationskultur og ledelse*. 2. udgave. København, Forlaget Valmuen.

Schelde, Michael (2000): *Fra administrativ ledelse til strategisk ledelse*. Artikel i *Skoleledelse - år 2000*, side 28-31. Redigeret af Andersen, Peter og Toft, Ulrik. Frederikshavn, Dafolo.

Thisted, Jens (2012): *Forskningsmetode i praksis*. København, Munksgaard.

Wenneberg, Søren B. (2000). *Socialkonstruktivisme - positioner, problemer og perspektiver*. Samfundslitteratur. 1. udgave, 3. oplag 2010.

Artikler og hjemmesider:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA> (uvm.dk den 31. maj 2015).

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Den-daglige-skoleledelse#Publikationer> (23. februar 2015)

<http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf> (13. april 2015, tre mål i Folkeskolen i forbindelse med den nye reform)

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktobre/141003%20Notat%20om%20udmoentningsmodellen.pdf>

(Notat om udviklingsmodellen, 60 millioner kroner til lederuddannelse og kompetenceudvikling, 26. maj 2015)

[http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Mar/140325 Pejlemaerker for kompetenceudvikling af skoleledere og forvaltninger.pdf](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Mar/140325%20Pejlemaerker%20for%20kompetenceudvikling%20af%20skoleledere%20og%20forvaltninger.pdf)

(UVM. 12 pejlemærker for kompetence-udvikling af skoleledere og forvaltninger. Hentet den 7. maj 2015)

<https://www.mm.dk/mange-skoleledere-er-klar-nye-folkeskole>

(6. marts 2015)

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970#Kap1>

(13. april 2015)

<http://www.lederweb.dk/strategi/organisationsudvikling/artikel/100867/carste-greve>

(19. april 2015, lederweb.dk, artikel af Carsten Greve)

<http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i7029/God-skoleleder-plus-ambitioese-laerere--dygtige-elever>

Skoleledelse i en reformtid

(20. april 2015, artikel af Jill Mehlbye 2010)

http://www.ruforlag.dk/fileadmin/Pdf_er/67174_introduktion.pdf

(15. juni 2014) Esmark, A., Bagge Laustsen, C., og Åkerstrøm Andersen, N. (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier: en introduktion*.

<http://politiken.dk/debat/ECE2338652/skolereform-kraever-kaempe-kulturskifte/>

(Artikel i *Politiken* af Bent Brandt (fhv. forvaltningschef, lektor i off. ledelse) den 9. juli 2014, hentet den 13. maj 2015).

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>

(The Qualitative Report Volume 13 Number 4 December 2008 544-559 - Baxter, Pamela og Jack, Susan) hentet den 20. maj 2015)

<http://referater.aalborgkommune.dk/Pdf.aspx?pdfnavn=16425737-13700669-8.pdf&type=punkt&moedeid=5635>

(Temadrøftelse af Ledelse; referat fra skoleudvalget i Aalborg Kommune 17. marts 2015 vedrørende fælles skoleledelse, hentet den 15. maj 2015).

<http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2006758/forsker-pisa-test-er-ubrugelig/>

(Artikel i *Politiken* den 25. juni 2013 af professor Svend Kreiner fra Københavns Universitet, hentet den 25. maj 2015).

http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Samfund/International_politik_og_organisationer/OECD (Gyldendal, Den Store Danske. Hentet den 25. maj 2015)

Elektroniske publikationer:

Aalborg Byråd. Referat af Skoleudvalgets møde den 17.03.2015 kl. 08.30 vedrørende bl.a. fælles skoleledelse. (Hentet på <http://referater.aalborgkommune.dk/Pdf.aspx?pdfnavn=2015-03-17%2008.30.pdf&type=moede&moedeid=5635> den 15. maj 2015).

AFK, Anvendt KommunalForskning og Mehlbye, Jill (2010): *Den højt præsterende skole - hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund*, København K²⁹

Danmarks Evalueringsinstitut (2006): *Skoleledelse i Folkeskolen*. Vester Kopi, ISBN 87-7958-302-4³⁰

Finansministeriet (2011): *Finansministeriets strategiske forskningsprogram vedrørende Fremtidens*

²⁹ Publikationen er hentet i PDF-format på kora.dk den 20. april 2015.

http://www.kora.dk/media/271589/udgivelser_2010_pdf_5026_hoejt_praesterende_skole.pdf

³⁰ Publikationen er hentet i PDF-format på Danmarks Evalueringsinstituts hjemmeside (www.eva.dk) den 12. februar 2015. <http://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/projekter/2005/skoleledelse-i-folkeskolen>

Skoleledelse i en reformtid

*lederskab indenfor den offentlige sektor. CBS, København*³¹

Styregruppen for Skoleledelse. 7 publikationer i PDF hentet på www.uvm.dk³² og navngives i opgaven eksempelvis (uvm.pub.1).

1. Ledelse af den åbne skole
2. Ledelse af fag- og tværprofessionelt samarbejde
3. Ledelse af kapacitets- og kompetenceudvikling
4. Ledelse af læringsmiljøer
5. Ledelse af trivsel, motivation og engagement
6. Ledelse af strategi og forandringsprocesser
7. Ledelse af videns- og resultatbaseret udvikling af skolens undervisning

Bilag:

Bilag 1- Interview 1. Interview af ansat i Skoleforvaltningen (I1)

Bilag 2- Interview 2. Interview af skoleleder X (I2)

Bilag 3 - Interview 3. Interview af skoleleder Y (I3)

Styregruppen for Skoleledelses 7 publikationer (se ovenstående).

³¹ Publikationen er hentet i PDF-format på cbs.dk den 28. april 2015.

http://www.cbs.dk/files/cbs.dk/110215-fagligt_fokus_-_programhaandbog_0.pdf

³² <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Den-daglige-skoleledelse#Publikationer>. Den 23. februar 2015.