

Three black and white portraits of men are shown inside thought bubbles. The bubbles are white and overlap each other, set against a solid black background. The man on the left has short, light-colored hair and is looking slightly to the right. The man in the middle has dark, curly hair and a beard, looking directly forward. The man on the right has dark hair, wears glasses, and a suit with a tie, looking slightly to the left.

Skolelederens linealer, plexiglas og vægtskåle

- Om at være skoleleder i et
eksistensfilosofisk,
væredygtighedsperspektiv

Kirsten Osbæck Mogensen | Stud. nr: 20210196

MASTERSPECIALE 5. JANUAR 2023

Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Master i læreprocesser, Ledelses- og Organisationspsykologi (LOOP)

Omfang: 119.593 anslag (50 sider)

Må offentliggøres uden bilag

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	3
Kap. 1: Optakt	5
Problemformulering	7
Kap. 2: Men er der stadig mere at sige om at være skoleleder?	10
Skoleledelse som forskningsfelt – søgestrategier	10
Begrebet væredygtighed	11
Kap. 3: Indledende overvejelser, videnskabsteoretisk fundering og metode	16
Virkelighed, viden og erkendelse	16
Nærhed til det fjerde paradigme.....	17
En eksistentiel opmærksomhed	18
Det fænomenologisk hermeneutiske grundlag.....	19
Samtaleguide.....	20
Sokrates' 7 samtaledyder som etisk ideal.....	21
Empiri - tre interviewsamtaler med skoleledere.....	23
Analysetilgang	24
Kap. 4: Teoretisk fortolkende og diskuterende analyse	26
Anvendte teoretikere	26
Viktor Frankl	26
Søren Kierkegaard	26
Hartmut Rosa	26
Lotte Lüscher	26
Del 1: Jeg er en del noget større, så nogle gange må man tage linealer i brug	27
At finde mening	27
At være udspændt mellem etik og politik.....	29
At finde mening i krisen - med Frankl som prisme	30
At tage personlig stilling – i lyset af Søren Kierkegaard.....	31
At stå i det åbne.....	33
At lede i feltet mellem det kontrollerbare og det u-kontrollerbare – i perspektiver fra Hartmut Rosa	33
Det større formål, værdier som værensforshold, mål eller middel	36
Hvis vi lader det stå i det åbne	38
Del 2: Ud over bureaukrati og journalisering, så er det svære at være med sig selv	38

At være udspændt i sin væren – fortolket med Lotte Lüschers eksistensparadokser	41
At sætte et analytisk punktum	43
Kap. 5: Konklusion.....	44
Væredygtighed som forståelsesfundament for at være skoleleder i denne tid?	44
Kap. 6: Perspektivering	46
At være skoleleder i denne tid i et læringsperspektiv?	46
Væredygtighedsbegrebets videre færd?	47
Bilagsoversigt	49
Litteraturliste	50

Forsideillustration:

De tre redigerede portrætter er fra venstre hhv. Hartmut Rosa, Søren Kierkegaard og Viktor Frankl. Billederne er licensfrie eller markeret med creative commons og hentet i den frie mediedatabase på Wikimedia Commons

Abstract

This Master Thesis is linked to the Master program in Learning Processes, Management and Psychology of Organization, Aalborg University. The master thesis is an existential-philosophical study of being a school leader.

The main question is:

What is it like to be a school leader at the moment? And how can it be connected to existential horizons of understanding that might nourish the human sustainability of the school leader?

The scientific theoretical approach is a phenomenological hermeneutic approach, applied in a way which is close to the fourth paradigm of science. This is characterized by an open, wondering, conversation-based approach to knowledge and cognition. Finn Thorbjørn Hansen gives inspiration to the selected methodology that in contrast to the descriptive nature of classical phenomenology, emphasizes the value of the researcher's dialogical, co-interpretative and resonant relationship with the subject matter (Hansen, 2015). Furthermore, the thesis can be seen as a methodological example of a research approach that seeks to allow knowledge to emerge through a wondering, narrative style in which a personal first-person voice is given space rather than aiming for objective and distanced research communication.

The thesis is empirically based on interviews with three Danish school principals. In these interviews the school leaders are asked questions about “the why” of being a school leader? what is difficult about being a leader? and how does the leader deal with challenges?

This empirical data is brought into a “dialog” with the existentialists philosophers and phenomenologists, Søren Kierkegaard and Viktor Frankl, in a conversation about purpose, values, meaning, freedom, sense of being and Martin Heidegger's thoughts of being “thrown” into world. Hartmut Rosa joins the discussion with perspectives on the nature of society today, alienation, acceleration and the absence of resonance due to societal efforts to control and manage everything. Lotte Lüscher's perspectives on the paradoxes of personal leadership are also brought in as a perspective on the leader as being stretched between himself and the outside world, stretched between power and powerlessness, aloneness and connectedness. Related to this, the thesis concludes that school leader's making sense of being a school leader is stretched between relating ethically to what is good for the child and then the politics that the school leader is “thrown” into and has to manage. The school leaders are aware that this sense making is an ongoing process, and the inner dialog about this stretchedness is part of being school leader.

Through the dialog between the school leaders and the philosophical theory of existence, the aim is to understand, discuss and connect to ‘being-ability’ – the sustainability of human being and being-in-world. The UN Sustainable Development Goals describe action goals for how to make our planet and society sustainable. The Danish Center for Sustainability (2021) (da. Center for Væredygtighed) argues that goals for the human part of sustainability should be added. The inside element of

sustainability is about human being and becoming. It is more than mental health, identity, motivation or life skills. It is an existential way of being in the world. The concept blends philosophy, education, existential becoming, ethics, self-awareness, and well-being.

As a contribution to the emerging concept of sustainability, the attempt has been to bring classical (and recent) philosophy of existence into the theoretical conceptualisation and interpretive horizon of the concept of sustainability.

The conclusion is that school leaders' experiences and understandings of themselves as school leaders can be related to philosophy of existence. The derived hypothesis is that the philosophy of existence of Kierkegaard, Rosa, Frankl and Lütcher could contribute to an increased language for the stretchedness experienced by school leaders. As well as providing renewed nourishment for the sustainability of school leader through increased focus on facilitating existential philosophical conversations between school leaders and integrate this in leadership learning, training, development activities and leadership support.

These conclusions are close to the conclusion of the Norwegian study (Aas, Andersen, & Vennebo, 2020). It says: *Leadership learning programmes should focus on how the programmes can contribute to helping the school leaders to understand and construct their leadership roles and grow their leadership identities.*

Keywords: *existentialism, *phenomenological hermeneutics, *wonderbased research, *school leadership, *human science, *leadership role, *sustainability, *existential sustainability, *'being-ability'

Kap. 1: Optakt

Skoleledelse. At lede en skole. Den særlige institution i vores samfund, der mest essentiel forener vores samfunds fortid, nutid og fremtid.

En nutid, hvor ét af mine egne billeder af skolen er, at mange skoleledere er under et stort eksistentielt pres af at kunne opleve at lykkes som ledere. Når jeg som selvstændig konsulent bliver kaldt ud på skoler til at hjælpe dem med et udviklingsforløb, møder jeg ofte ledere, som ser slidte ud og som på den ene side ud ad til begejstrer og taler op – og på den anden side på to-mands-hånd kan virke opgivende. Gennem de seneste 10 år har råderummet for skoleledelse været indskrænket i en periode med en kraftig detailstyring fra politisk side i kraft af bl.a. skolereformen, arbejdstidsaftalerne og kvalitetsrapporter. Skoleforvaltningerne har haft store centrale udviklingsprojekter støttet af A. P. Møllerfonden, men efter 10 års implementeringspres er skolereformen nu blevet et politisk stedmoderbarn, som kaldes mislykket og forfejlet. Nu blæser der igen nye vinde. Frihedsdagsordenen, lokalt råderum og stærk, decentral ledelse introduceres politisk som skolevæsnets (og plejehjemmenes) nye frelser (Regeringen, 2022). Frihed er tilsyneladende nu et hovedsvar på de samfundsstrukturelle udfordringer og den frygttilstand, vi står midt i; trivselskrisen hos børn og unge såvel som stressfrekvensen hos ledere og medarbejdere, medarbejdermangel blandt lærere og pædagoger, klimakollapset og den økonomisk krise, (hybrid-) krig og atomtrussel – nu hvor vi ellers næsten var ovre corona frygten.

Den tyske sociolog Hartmut Rosa redegør for, hvordan den generelle samfundsudvikling i det vestlige samfund har ført til fremmedgørelse, hvor følelser som handlingslammelse, afmægtighed og uforbundethed til sig selv og sin omverden er dominerende. Fra en lettere pessimistisk betragtningsvinkel kan det på mange måder virke som et lidt håbløst virke at sikre børns udvikling, trivsel og dannelse og, som folkeskolens formål lyder, give dem virkelyst og tillid til sig selv og mod til at handle – hvis voksne om opgaven er desillusioneret af apokalypse-følelse.

Uagtet at det måske er en overdrivelse med rigeligt patos, undrer det mig, hvordan man som skoleleder forstår og håndterer at være skoleleder ind i dette samfundsbillede. Hvordan *er* det at være skoleleder i denne tid? Hvad er skolelederen rettet imod som leder? Hvordan håndterer man det indre og ydre pres? Hvordan får man mod til at lede i bevidstheden om, at fejl, utilstrækkelighed og ringe resultater hurtigere end nogensinde bliver forstørret og forevigtet på uddannelsesstatistik.dk, i forældregrupper på Facebook og i de kommunale tilsynsrapporter? Ærligt talt kan jeg undres over, hvordan man holder til at være skoleleder i den tid, vi lever i.

Steen Hildebrandt skriver i 'Det bæredygtige velfærdssamfund' at: ”mennesket ikke har lært at manøvrere i det industrialiserede samfund, som menneskeheden selv har udviklet i løbet af de sidste få hundrede år” (Hildebrandt, 2022). Det handler ikke kun om at manøvrere i forhold til, hvordan vi påvirker miljøet og forbruger jordens ressourcer, men også hvordan vi som mennesker praktiserer et liv, hvor vores indre liv er bæredygtigt. *Bæredygtighed* er således udtrykket for, at vi som mennesker er dygtige til at *være i verden* med forbundethed mellem på den indre side vores værdier,

mentale billeder og behov og på den anden, ydre side verdens beskaffenhed og vores handlinger i den (Hildebrandt, 2022, s. 87). At mennesket til alle tider er spændt ud mellem det indre og det ydre, mellem hvad vi kan kalde selvet og omverdenen, er ikke nyt i det postmoderne samfund. Sammenhængen mellem det indre og det ydre er et af psykologiens og filosofiens kernespørgsmål.

At verden forandrer sig er ligeledes heller ikke et nyt fænomen. Forandring er et grundvilkår, som den græske filosof Heraklit (540-480 f.v.t) hævdede med billedet af, at man ikke kan stige ned i den samme flod to gange, fordi både floden og hvem man er, har forandret sig (Vesterager, 2017, s. 58).

Fra 2000 intensiveredes vores fortælling om samfundets foranderlighed med Baumans (2006) begreb om flydende modernitet og den poststrukturalistiske forståelse af verdens kontinuerlige konstitueringer, der opløser statisk essens. Men at mennesket, med Heideggers (1927/2014) begreb, er *kastet* ind i en verden, udspændt mellem sig selv og denne verden, og hvor begge dele hele tiden er i forandring, kan forstås som et eksistentielistisk grundvilkår i det at være menneske og for det at bedrive ledelse.

At spørge til, hvordan det er *at være* skoleleder, er således et eksistenspsykologisk spørgsmål. At være på latin er ”esse”, at eksistere, der betyder at træde frem for sig selv. Heidegger hævdede, at vi altid forholder os til os selv, vores baggrund og muligheder i de valg, vi træffer, som samtidigt altid sker på baggrund af eksistentielle grundvilkår, vi er underlagt. At verden og mennesket er sammenbundet og i kontinuerlig forandring af to grundvilkår. Andre er tid, meningsløshed, død, krop, angst, ensomhed, frihed og forbundethed (Vesterager, 2017, s. 17). Disse grundvilkår knytter sig til det at være menneske. At være menneske kommer således forud for at være leder.

At spørge til, hvordan det er at være skoleleder *i denne tid*, er at stille spørgsmålet ud fra et specifikt historisk udgangspunkt, hvor verden tager sig ud på en særlig måde – med dens nuværende beskaffenhed af kriser, digitalisering og acceleration. Men i det eksistensfilosofiske spørgsmål ligger den grundforståelse, at erkendelsen af *denne tid* ikke kan ske i en lukket nutid, uden vi også tager fortidserfaringer og fremtidsforhåbninger i betragtning.

At spørge til at være *skoleleder* i denne tid er at rette blikket særligt mod den specifikke kontekst skolen er, hvor formålet *skole* er den konkrete sammenhæng, dét at være leder må forstås i. For at være *skoleleder*, må man kunne svare på, hvad man leder, hvad skolens formål og væsen er.

Og endeligt er det at spørge til at være *skoleleder* perspektiver på ledelsesforståelser og ledelseshandlinger. ”Ledelse handler om at handle,” skriver Ole Fogh Kirkeby (2003, s. 22). ”Handlinger er en bevægelse, der sættes i værk af en idé om noget, som den handlende vil virkeliggøre. Og denne idé er i øvrigt dannet på grundlag af erfaringen. Kun det individ, der tidsligt ved at forestille sig en fremtid og huske en fortid kan altså handle” (Kemp, 1972, s. 30).

At være skoleleder i denne tid er således det fænomen, som dette speciale søger at stille sig undrende over for og frembringe fortolkningsperspektiver for. Det er en undring, der fører til at søge fortællinger hos tre skoleledere, der har indvilliget i at

bidrage med levet skoleleder-liv. Og det er en undring, hvor jeg gennem teorier og klassisk eksistensfilosofi søger hjælp til at begribe spørgsmålet.

Formålet hermed er trestrengt. Dels har jeg et anvendelseshåb om, at jeg gennem specialet opnår indsigt i tidsaktuel *skolelederviv* til brug for udvikling af et skoleledernetværket, som jeg udbyder sammen med tre samarbejdspartnere. Håbet er, at specialet bliver hjælpsom hertil, og at jeg kan lade specialet bidrage til vores indholdselementer i vores netværk for skoleledere med formål om at give næring til skolelederes eksistentielle væredygtighed. Hvilke fortællinger har skoleledere brug for, for at komme på afstand af sig selv og finde sig selv igen?

Dernæst ønsker jeg, at specialet skal være målgruppeorienteret, så jeg har øje for at have skolelederen med som en fiktiv læser.

I specialet ønsker jeg endelig at fordybe mig i nogle af de både nyere og mere klassiske og eksistensfilosofiske tænkninger indenfor ledelsespsykologi, videnskabsteori og metode, og bl.a. lære Heidegger, Kierkegaard og Sokrates bedre at kende, men også forsøge at nærme mig det, der kaldes det fjerde paradigme indenfor videnskabssyn (Merrigan & Huston, 2020).

Metoden i specialet vil tage udgangspunkt i en fænomenologisk hermeneutisk undrende tilgang. At stille sig undrende er anderledes prøvende og usikkert end have formål om at ville afdække skoleledelse, at udlede dets essens eller at foretage dekonstruktion og kritik. Jeg lægger således fra land i form af dialogiske interviewsamtaler med tre skoleledere. Deres leder-livsverdener bidrager i specialet til et empirisk udgangspunkt med formål om at lytte til og gå i dialog med dem om deres formål, udfordringer og forhåbninger som skoleledere, som jeg efterfølgende vil sætte i vekselvirkning med teori: "At undre sig i forhold til den anden er den spørgendes søgen efter forståelse, et tilbud til at hjælpe den anden til at forstå sig selv" (Stelter, 2021, s. 227).

Min forhåbning er således, at specialet vil være hjælpsomt til at søge forståelse, der kan blive et tilbud til at hjælpe andre skoleledere med at forstå sig selv og bidrage til en væredygtighed som skoleledere.

Mit undringsspørgsmål lyder da:

Hvordan er det at være skoleleder i denne tid? Og hvordan kan det forbindes til eksistentielle forståelseshorisonter, der vil kunne give næring til skolelederes væredygtighed?

At gå undrende til værks vanskeliggør en egentligt afgrænset problemformulering. Et problem kan konkretiseres, undersøges og løses, når man først forstår problemet. Vi

lærer, at et speciale skal stille et tydeligt spørgsmål og bedømmelsen gives på, om man har svaret – og svaret metodisk stringent. Men at stille sig forskningsmæssigt undrende er ikke på forhånd at have indkredset et problem med henblik på vidensproduktion eller problemløsning, men for at opnå større forståelse, eller visdom som Sokrates ville formulere det (Hansen, 2015, s. 68). At spørge til, hvordan det er at være skoleleder, er at stille sig i det åbne og det ikke-indkredsede. Problemets fravær, de åbne spørgsmål og den eksperimenterende tilgang viser sig sikkert bøvlet undervejs i specialet. Hvordan skal man lave en samtaleguide, hvis man ikke ved, hvad man spørger om? Hvordan skal man vælge sit teori? Hvad skal styre, hvilke åbninger der skal følges? Denne forskningsprocesuelle og medfortællende jeg-stemme er en del af den undrende, åbne tilgang. Måske opleves det forstyrrende og som manglende akademisk forståelse for specialet som genre. Måske opleves det som “deep wondrous, ‘listening’ and resonant relation with the phenomenon” (Merrigan & Huston, 2020, s. 27). En skriveform, jeg anvender, for at kunne stille mig grundlæggende undrende også til egen forskningsproces, er at springe mellem fremblik og tilbageblik, som viser sig i skift mellem at skrive i nutid/fremtid og i datid. Derved søger jeg at opnå en tidsfornemmelse og at kunne fremskrive overvejelser over sammenhænge og brud mellem intentioner og det udførte.

Jeg kender en tidligere censorformand for et humanistisk fakultet, som jeg ofte diskuterede uddannelse med, da jeg selv førhen var lektor og havde studerende på en professionshøjskole. Han bemærkede ofte, at nutidens studerende er metodesikre og behersker teorierne. Alle eksamensprojekter følger samme formel. Der er som sådan ikke noget at komme efter. Men der er heller ikke noget overraskende eller noget, der skiller sig ud. I unge (som den gamle mand med rette så mig som eksempel på) har så travlt med at gøre det rigtige og gøre andre tilfredse, at I misser at blive optaget og fagligt engageret i noget i selv har for, sagde han. Noget i samme stil formulerer Finn Thorbjørn Hansen (2015). Han skriver:

Er den kvalitative forsker ikke åben for indfaldet og ledet af en grundlæggende undren fra begyndelse og til slut i sin refleksions-skrive og forskningsproces, får den unge forsker aldrig rigtig fundet sin egen (originale) stemme, der muliggør, at hun kan blive i stand til at gøre og komme i dialog med sagens stemme. Og sagens stemme bliver [...] ikke hørbar, hvis man kun ankommer med en vidensbaseret, vidensorienteret og vidensproducerende tilgang. Sagens eller fænomenets stemme bliver først hørbar, når forskeren også formår at træde i en værens- og undringsorienteret tilgang til den sag, som optager ham eller hende. (s. 62)

Jeg vil ikke påstå, at jeg hverken er en hel ægte forsker, ung eller fremfører en original stemme i dette speciale. Men i hvert fald er der tale om en stemme, der forsøger at komme i dialog med det at være skoleleder set i et eksistensfilosofisk perspektiv. Det er sagen, vi her lader os optage af. Jeg møder, udvikler og arbejder med så mange skoleledere i mit og deres professionelle virke. Men jeg er nysgerrig på, hvem de også er, hvis man ikke står overfor dem i en professionel relation, hvor vi har et økonomisk mellemværende. Jeg har en fornemmelse af, at jeg og udviklingsaktiviteter gennerelt

ville kunne hjælpe dem bedre professionelt og bidrage til deres væredygtighed som skoleledere, hvis vi i diverse interaktioner, uddannelser og mødeafviklinger blev dygtigere til at skabe forbindelser til deres eksistentielle lag.

At finde det mod hos mig selv og at få en større forståelse for, hvad det 'eksistentielle lag' handler om, håber jeg også, at dette speciale bidrager til, imens jeg samtidigt stiller mig halvåbent overfor specialet som genre for at forsøge (måske uden held) at finde en anden slags stemme.

Kap. 2: Men er der stadig mere at sige om at være skoleleder?

Skoleledelse som forskningsfelt – søgestrategier

Man kan stille spørgsmålet, om der egentligt er mere at sige om at være skoleleder i denne tid. En særlig banebrydende undring er det spørgsmål måske nok ikke. Vi har et hav af ledelsesteori og psykologi, der kan sige noget om at være leder. Ledelse er måske et af de felter, der er belyst fra flest vinkler: Den uperfekte leder.

Visionsledelse. Forandringsledelse. Den modige leder. Ledelse i usikkerhed.

Motivationsledelse. Personaleledelse. Den autentiske leder. Det personlige lederskab. Den offentlige leder. Faglig ledelse. Listen kunne fortsætte. Indenfor *skoleledelse* har vi ligeledes en mængde forskning og teori, og også Skolelederforeningen laver hvert andet år en medlemsundersøgelse, der undersøger medlemmernes vilkår og arbejdsforhold, så vi ved, hvordan det er (Skolelederforeningen, 2021).

I forsøget på at søge på forskning, der relaterer sig til dette speciales åbne fokus på et eksistentielt syn på skolelederen er udfordringen, at søgning bliver både upræcis og præciserende. Upræcis, fordi det at være skoleleder er et stort, åbent spørgsmål, men samtidigt vil der være en præciserende indskrænkning. Alt efter om jeg søger på identitet, drivkraft eller motivation er det den linse, der sættes for øjet i dialogen med skolelederne. Jeg har søgt ud fra en tragtmødel, hvor jeg har søgt overordnet på skoleledelse for gradvist at søge forskning, der ligger tættere på dette speciale.

Der er mest forskning at finde både internationalt og nationalt, der har fokus på at udlede **god skoleledelse** og på organisatoriske processer, der fremmer elevresultater eller som relaterer sig til specifikke indsatser, som eksempelvis forandringsledelse af skolereformener og professionelle læringsfællesskaber (eksempelvis Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K., 2004; Hattie, 2013; Ratner, 2009; EVA, 2015; SFI, 2016; Winter, 2017). En del af dette brede undersøgelsesfelt tilgås kvalitativt og baserer sig på interviews med skoleledere, men hvor der spørges ind til skoleledernes oplevelser og praksis ift. specifikke undersøgelsesområder og med henblik på at udlede, hvad der er virksomt, fx hvordan de har ledet elementer i folkeskolereformen.

Der findes også, men i mindre mængde, kvalitativt, interviewbaseret, peer reviewed forskning, der har fokus på skolelederrollen og skolelederens meningsskabelse. Et dansk forskningsstudie fra 2021 beskæftiger sig således med skolelederes meningsskabelse, men ikke til det generelt at være skoleleder, men i forhold til at skabe mening omkring en konkret indsat, nemlig skolepuljepræmieprogrammet Projekt Elevløft (Bukh, Christensen, Poulsen, & Svanholt, 2021).

Nærmer vi os forskning i **skolelederes forståelse af dem selv**, tynder det ud i relevante søgeresultater. En forskningsartikel fra 2019 nærmer sig dette speciales felt: 'Leaders of the profession and professional leaders. School leaders making sense of themselves and their jobs' (Bøje & Frederiksen, 2021). Denne artikel tager udgangspunkt i tre danske skolelederes rolletransformation fra lærer til skoleleder og

beskæftiger sig med skolelederens identitetsudvikling og dermed, hvordan det er at være, eller nærmere at blive, skoleleder. Internationalt finder jeg få forskningsartikler, der beskæftiger sig med skolelederens selvforståelse (Crow, Day, & Møller, 2017; Aas, Andersen, & Vennebo, 2020).

Søger jeg på Google Scholar på ”*at være skoleleder*” kommer der 10 resultater. Kombinationssøgninger giver til gengæld disse hits på *skoleledelse* i kombination med hhv. *identitet* (5280), *rolle* (9460), *motivation* (5.260), *mening* (8780) og *eksistens* (5540). Langt de færreste af disse resultater har skolelederen som det egentlige felt, men handler eksempelvis om skolelederens motivationsledelse af medarbejdere.

Herudover har jeg søgt i forskningsdatabasen ERIC og indskrænket til peer reviewed artikler de seneste 10 år. Her har jeg foretaget søgning på ”*school and leading and organization and studentresults*” som giver 108.186 resultater, heraf 184 danske. Søger jeg samme sted på ”*school and leader and beliefs or identity or motivation*” er resultatet under det halve, nemlig 44955, heraf 62 danske. Meget få af disse beskæftiger sig med et felt, der støder op til dette speciale.

Søger jeg på ERIC på ”*school AND leader AND being NOT well-being*” opnår jeg 736 resultater, hvoraf jeg særligt finder et tyrkisk, deskriptivt fænomenologisk interviewstudie interessant: ‘School Principal as an Environmentally Sustainable Leader’ (Özkan, 2022). Fokus i studiet er på: “school principals' views on how environmental sustainability awareness they see themselves as leaders”(s. 3). Her nærmer vi os således ledelse set i et væredygtighedsfelt. Interessant i studiet er, at væredygtighed, den indre bæredygtighed, er helt fraværende i studiet, både i studiets spørgeramme og i ledernes svar. På engelsk har jeg således svært ved at søge relevant på noget, der relaterer sig tæt nok på begrebet væredygtighed – som endnu heller ikke indgår i den danske ordbog.

Begrebet væredygtighed

Søger jeg på kun på ”*væredygtighed*” uden at kombinere ”*skoleledelse*” på dansk på Scholar får jeg 22 resultater. Heraf er Center for Væredygtigheds (2021) antologi ‘Væredygtighed – Indersiden af bæredygtighed’ mest dominerende i udviklingen af væredygtighedsbegrebet.

Center for Væredygtighed er en sammenslutning af tænkere, praktikere og forskere, bl.a. Ole Fog Kirkeby, Hans Fink og Steen Hildebrandt, der er optaget af, hvordan det, de ser som nødvendig omstilling til bæredygtighed i samfundet, må gå hånd i hånd med en dybereliggende, indre menneskelig omstilling. Centeret skriver, at begrebet væredygtighed første gang blev taget i brug af filosof John Engelbrecht i 2009. Centeret har formuleret 8 teser om væredygtighed samt lavet 9 væredygtighedsmål, som de tilføjer til FNs verdensmål for bæredygtig udvikling (verdensmaalene.dk). Deres 8 teser for, hvad væredygtighed er, lyder sådan:

Det er bevidstheden bag handlingen.

*Det er processer forankret i hvad det vil sige at VÆRE menneske –
og med blik på fællesskabet.*

*Det er filosofi, dannelse, etik, selvindsigt og trivsel blandet sammen
og videreudviklet til ny flaske.*

Det er de dybeste spørgsmål med de mest vidtrækkende perspektiver

Det er stilheden midt i stormen.

Det er den indre omstilling – hånd i hånd med den ydre omstilling

*Det er muligt, at det er forebyggelse af stress, angst og depression
m.m.*

...og så er det en opbakning og et supplement til FN's Verdensmål

(Center for Væredygtighed, 2022)

Som det anes, er væredygtighedsbegrebet ikke et veldefineret, afgrænset begreb, men nærmere en fornemmelse af et begreb, der spirer og måske resonerer, uden vi kan forstå det egentligt konkretiseret.

Med Centerets 9 væredygtighedsmaal har de søgt at operationalisere, hvordan den enkelte kan udvikle en væredygtighed indstilling i verden. De nu maal har Centeret fremstillet i denne plakat:

DE 9 VÆREDYGTIGHEDSMÅL

- 1** Øve dig i at agere i en kompleks verden
- Simple svar og løsninger er sjældne.
- 2** Øve dig i at se, hvordan forskellige processer (indre og ydre) er gensidigt afhængige
- Ser du det store perspektiv?
- 3** Lære dig selv bedre at kende
- Ofte er det indre strukturer, som står i vejen for din egen omstilling.
- 4** Øge evnen til selvreflektion
- Det er sundt at stille spørgsmål, også til dig selv og om dig selv.
- 5** Øge kropslig tilstedeværelse
- F.eks. at kunne mærke, hvis du er på vej ud i stress, angst eller depression.
- 6** Udvikle empati, forståelse og hjertelighed
- Hvis ikke vi forstår hinanden, kan vi ikke samarbejde om den nødvendige omstilling.
- 7** Øve dig i at sætte egne overbevisninger og dagsordener på standby
- Når du tager beslutninger for det fælles bedste.
- 8** Øve dig i at huske det lange perspektiv
- Når du agerer i din aktuelle situation.
- 9** Udvikle bevidstheden om at mennesket er en integreret del af naturen
- Alt hvad du er, gør, tænker og føler er natur.

Center for VÆREDYGTIGHED

-En uafhængig tænke- og handletank

Plakat frit tilgængelig til download på centerets hjemmeside, hvorfra dette screenshot er taget: www.vaeredygtighed.org

Blandt de fremsøgte 22 væredygtighedsresultater er et temanummer af Psyke & Logos (2020), der samler artikler under et hovedfokus på de globale krisers betydning for psykologien, hvor de stiller spørgsmål til:

Hvordan påvirkes mennesker af kriserne i naturen, samfundet og sindet – og hvad kan være psykologiens bidrag til at udvikle bæredygtige samfund og en ”væredygtighed” som individer i relation til hinanden, til samfundet og til naturen? (s. 2).

Endeligt forbindes væredygtighed til ledelse i en MacMann Berg artikel, som giver et bud på, hvordan lederen skal handle væredygtigt. Her påpeges, at væredygtigt lederskab handler om de resultater, man som leder skaber. Deres definition af væredygtig ledelse lyder:

For at skabe væredygtige arbejdsfællesskaber kalder det på en ledelse som insisterende arbejder med at forbinde og forløse. At forbinde handler om at kunne formulere, oversætte og gøre formålet og den store fortælling nærværende i den daglige opgaveløsning. Altså at skabe sammenhæng mellem organisatorisk formål og flow [...] At forløse handler om, at organisationen gør en mærkbar positiv forskel gennem frisættelse af det menneskelige potentiale og engagement i fællesskabet (*Sprecht, Johansen, & Bonderup, 2022, s. 4*).

For at kunne det, pointerer de væsentligheden i, at: ”ledere udvikler selvindsigt og etisk omtanke” (s. 5). Alligevel studser jeg over, at indersiden af bæredygtighed i artiklen kun bliver beskrevet med ydre tegn, og ikke også med, hvordan lederen på indersiden forbinder og forløser sig selv som menneske, for at lederen på egen *inderside* kan være væredygtig og samtidigt kan skabe ledelse, som forbinder og forløser nogen og noget i sin *omverden*. Måske lader det sig ikke gøre at beskrive anderledes. Men vi kan tage en optagethed med os herfra, om vi kan eller skal undgå, at væredygtig ledelse blot bliver endnu et begreb i rækken, som handler om, hvad man skal *gøre* som leder – skabe flow, motivation, arbejdsglæde, visioner og nu væredygtighed. Jeg tror, vi med fordel kan undersøge, om begrebet kan bruges til også at (gen-)indfange en værens-dimension af mere filosofisk karakter. Hvordan kan man *være* og forløse og forbinde sig selv og de og dem, man leder, når vi samtidigt står i det, der betegnes som eksistentielle, samfundsmæssige og klimamæssige kriser?

I en norsk forskningsartikel stilles spørgsmål til, hvordan skoleledere opnår rolleklarhed og styrker deres lederidentitet gennem uddannelse og lederudviklingsaktiviteter. Forkus her er, at skoleledere dør med at være leder, og at lederudvikling kun i lille grad behandler den dimension.

Konklusionen lyder her:

Leadership learning programmes should focus on how the programmes can contribute to helping the school leaders to understand and construct their leadership roles and grow their leadership identities. We also recognise the need for further research that can document and inform about the complexity and challenges involved in gaining school leadership role clarity (Aas, Andersen, & Vennebo, 2020, s. 542-543).

Dette kan ses som en bekræftelse på, at et fokus på *at være skoleleder* i et eksistentiellistisk perspektiv er relevant også i et bredere almenntilgigt perspektiv, og at der stadig er mere, der kan siges om den sag.

I de næste afsnit om videnskabsteori og metode vil jeg folde ud, fra hvilket perspektiv og hvordan jeg prøver at forbinde mig til sagen.

Kap. 3: Indledende overvejelser, videnskabsteoretisk fundering og metode

Virkelighed, viden og erkendelse

Ved at tilgå skoleledelse ud fra en eksistensfilosofisk, fænomenologisk hermeneutisk tilgang bevæger vi os i et videnskabssyn, hvor viden forstås som sansede, oplevede, fortolkede erfaringer. Hos Finn Thorbjørn Hansen finder jeg inspiration til en retning, der modsat den klassiske fænomenologiske deskriptive karakter fremskriver værdien af forskerens dialogiske, medfortolkende og resonansfunderede relation til sagen (Hansen, 2015). I den klassiske fænomenologi af Husserl, var ambitionen af lade verdens fænomener beskrive så uberørt af forskerens fortolkning, som muligt.

I den fænomenologisk hermeneutiske tilgang er grundforståelsen, at det kontekstuelle perspektiv er et grundvilkår ved måden, vi kan begribe verden. Det betyder, at intet viden er til i sig selv uden om den fortolkende bevidsthed. Fænomenolog-hermeneutikeren Heidegger redegør i *Sein und Zeit* fra 1927 for, at mennesket er kastet ind i verden og tager del i denne verden med sin væren-i-verden, hvorved vores erkendelse af verden – og os selv i denne verden – altid sker ud fra en personlig forståelse og vores fortolkningsrepertoire (Heidegger, 2014). ”Uanset hvad vi foretager os, uanset om vi forsker, taler eller handler, bevæger vi os til stadighed i en værensforståelse” (Zahavi, 2003). Mere end én gang i mit liv har jeg læst Zahavis (2003) gennemgang af *Sein og Zeit*, fordi jeg selv, og måske den universitetsunderviser, der har sat den på pensumlisten, tror, at teksten kan åbne sig for mig, så jeg forstår, hvad det er, der står. Det er endnu ikke helt lykket. Men jeg forstår dog, at har jeg den tilgang, at jeg tror, teksten kan komme til mig, så vil Finn Thorbjørn Hansen kunne indvende, at jeg misforstår Heideggers filosofi. Teksten, ligesom al anden erkendelse, handler om vores fortolkning af den, og derfor må vi blive grebet af teksten, verden eller sagen, og møde den åbent og lade den resonere med vores egen, personlige fortolkning før, at vi kan begribe den (Hansen, 2008, s. 291).

Denne forståelse af viden ligger til grund for denne ’specialetekst’. Sandhedsværdien er ikke, at vi nu endeligt har afdækket og besidder viden om, hvordan det er at være skoleleder, men at de frembragte dialoger mellem mig som forsker, de tre skoleledere og teorierne vækker resonans, genkendelse, bevægelse og fornyelse hos læseren. Virkeligheden er dermed det, som vi eller nogen lever og oplever, uden vi til fulde evner at gribe den, mens videnskabelse er fremkaldelsen af fænomenet, så det kommer til syne for os og tager del i vores væren-i-verden. Videnskabelsen her handler dermed ikke om at udlede how-to virkningsfuld skoleledelse eller at kunne anvende frembragt viden. Hansen formulerer det således:

Først da bliver vi i stand til at give udtryk for de livsindtryk, som berører os og opleves som meningsfulde. At forstå noget i denne dybere forstand handler om at forbinde sig med det, man vil forstå. Eller rettere: Det handler om at blive opmærksom på sit værensforhold til det fænomen eller den sag, man vil forstå. Det

handler om, at verden så at sige bliver min egen – at jeg kommer på plads i det, som jeg allerede er i. Hvordan jeg er til stede i det sagte. Der er således forskel på at forstå, hvad man siger og gør, og at forstå sig selv i det sagte og gjorde.

Finn Thorbjørn Hansens udlægning og fremskrivning af en eksistensfilosofisk, fænomenologisk hermeneutisk *undrende* væren-i-verden relation til fænomener og menneskers livsverden og eksistens er både omfattende, svært begribelig og svær at efterleve i praksis og metodologi. Det er videnskabsteori(-er), hvor, når jeg griber fat ét sted, så opfører teorierne sig for mig som et deleuziansk rhizome-netværk. Klart kunne man gå historisk frem og beskrive teoriudviklingen i et liniært tidforløb fra Aristoteles og frem til det fjerde paradigme, for det ene bygger oven på det andet. Men begrebernes indbyrdes sammenhæng fremstår for mig alligevel ligesom rhizomet uden denne linearitet: ”There are no points or positions in a rhizome, such as those found in a structure, tree or root. There are only lines” (Deleuze & Guattari, 2004, s. 9). Når jeg nu uddyber og begrunder nogle af de væsentlige metodiske perspektiver, vælger jeg at beskrive enkeltdele, men som må forstås sammenhængende og gensidigt samvirkende.

Nærhed til det fjerde paradigme

Nu to gange har jeg nævnt det fjerde paradigme, som Finn Thorbjørn Hansen tilføjer til de tre klassiske vidensparadigmer: viden gennem kvantitativ socialvidenskab, viden gennem fortolkning og viden gennem kritik (Merrigan & Huston, 2020, s. 26). Klassisk fænomenologisk hermeneutik placerer sig som ’det andet paradigme’ som det fortolkningsbaserede erkendelsesparadigme. Her forstås virkeligheden som noget, der konstituerer sig situativt gennem et fortolkende subjekt, hvorfor videnskabelsesprocessen består i at undersøge subjekters kontekstuelle 1. personsperspektiv på verden, så uberørt af forskerens bias som muligt. Undersøgelsesformålet er her at skabe forståelse for fænomener i vores livsverden, og som ad den vej frembringer perspektiver, som kan påvirke virkeligheden og vores væren-i-verden. Kritikken fra Finn Thorbjørn Hansen er, at den gængse metodiske tilgang her gør forskeren til en informationsindsamlende, neutral interviewer, som først ”forsker ’rigtigt’, når man *bagefter* samtalen sidder med interviewmaterialet” (Hansen, 2015, s. 67). Med et lidet flatterende udtryk for denne type forsker betegner Hansen ham som en ”skrivebordsanalytiker” (s. 67).

Det fjerde paradigme beskriver han som en (for-)undringstilgang, der er tæt forbundet med fænomenologisk hermeneutisk videnskabsteori og som kan ses som en overbygning. Her er virkelighedens natur, at der findes en eksistentiel virkelighed, som kan sanses og erfares gennem dyb undring og resonans, og som *taler tilbage*, når man går i undrende, åben og ikke-vidende dialog. Formålet er ikke blot at forholde sig analytisk stringent fortolkende til 1. personsperspektiver og der ud af at skabe forståelse, men at selve forskningsprocessen tilvejebringer mening og frembringer resonans og meningsgivende undring over eksistentielle livsfænomener. At forfølge dette paradigme kræver dermed, at interviewform og metoder gør forskningsdeltagerne ikke blot til informanter, men fremkalder et eksistentielt og værensmæssigt undringsfællesskab i selve ’indsamlingsfasen’ (Hansen, 2015, s. 67).

Hansen trækker på Sokrates-orienterede dialogformer i sine beskrivelser af, hvordan sådanne undringsfællesskaber kan frembringes. Som forskningsmetode må 'intervieweren' forlade den spørgende position og grundigt forberedte interviewguide til fordel for at stille sig åben og med-undrende og dermed slippe taget og give sig hen i samtalen, dele af egne erfaringer og egne undringer. Validiteten af denne type interview er ikke at få lederens 'rigtige mening' om at være skoleleder. Det afgørende er ikke, at skolelederen uden påvirkning af forskerens bias giver udtryk for sine egne 1. personsforståelser, men det afgørende er "derimod den samtale og udvikling af samtalen, der kan opstå, når nye uventede (både for interviewer og den interviewede) spørgsmål og erfaringer og synspunkter viser sig, og samtalen bevæger sig derfra" (Hansen, 2015, s. 64).

Når jeg stiller mig *nært* det fjerde paradigme er det med en bevidsthed om, at det ikke lykkes mig at mestre og frembringe den type dialog til fulde. Jeg havde også i starten af min specialeproces den her fornemmelse af, at jeg ønskede at gribe om det undrende og det for mig lidt mytiske fjerde paradigme, men som jeg i opstartsfasen ikke havde en klar metodik for, hvordan jeg skulle gribe an. På det tidspunkt, hvor jeg forberedte og gennemførte mine interviews var mit fortolkningsrepertoire for, hvordan et kvalitativt-semistruktureret forskningsinterview kunne tilgås præget af det 2. paradigmes forståelser, hvor interviewerens rolle i det semi-strukturerede er at stille sig åbent, lyttende for at kunne stille de opfølgende spørgsmål, der skaber dybde (Hansen, 2015; Brinkmann, 2014). Jeg forberedte en samtaleguide med et større spørgebatteri, som kan ses i bilag 1. Jeg planlagde at anvende denne guide løst og åbent – for på den måde at håbe, at det 'eksistentielle lag' ville frembringes. Det viser sig at lykkes i varierende grad, som jeg senere vil vende tilbage til.

At stille sig nært det fjerde paradigme er at være inspireret heraf og forsøge at bringe mig selv og mine 'skrivebordsanalyser' ind den undrende væren både i 'indsamlingsfasen' og i efterfølgende analyse- og skriveproces og ad den vej nærme mig. I bevidsthed om at det langt fra lykkes til fulde, bevæger jeg mig derfor videnskabsteoretisk og metodisk i en gråzone mellem det 2. og 4. paradigme.

En eksistentiel opmærksomhed

Når det at være skoleleder i denne tid er det, vi stiller spørgsmål til, kunne det lyde til, at det er lederen som person, vi er optaget af. Hvad er den gode (skole-)leder, hvilke personlighedstræk har lederen, eller hvilken ledertype er skolelederen. I et ledelsespsykologisk fokus på lederen som person ville en interesse ofte være, hvilken type ledelsesstil, der er mest virksom (Elmholdt, Keller, & Tanggaard, 2021). Det fokus forfølges *ikke* her. Det er ikke, hvordan lederen leder, der er i centrum. Her er i stedet en særlig stemthed mod, hvad der bevæger skolelederen. Hvori ligger kærligheden til ledergerningen, hvad er skolelederen kaldet til? Hvordan får lederen tillid til sig selv, mod til at handle og håb om, at det nytter? Hvornår er det svært, hvornår mærkes resonans? Det er disse eksistentielle sider af skoleledelse, vi søger at få indblik i og forståelse for, hvor det ikke blot handler om den enkelte leder som person og denne persons indre, men om som leder at komme til eksistens gennem mødet mellem sig selv og omverdenen. Vi søger at lytte efter er de punkter, hvor noget

får eksistentiel betydning for skolelederen og for os selv, fordi noget berører, som Harmut Rosa formulerer det her:

Man kan også oversætte punktet, hvor man bliver berørt med 'kaldelse'. Pludselig er der noget, der kalder på én, noget, som udefra bevæger én og får betydning for én for dets egenverdi. Sagen eller det menneske, som vi oplever en kalden fra, virker indefra (intrinsisk) og har ikke kun en instrumentel betydning og vigtighed (Rosa, 2020, s. 32).

Ved at være optaget af det eksistentielle handler det dermed ikke blot om skolelederen på indersiden, fordi det eksistentielle altid kommer til stede i et møde og dialektik mellem det indre og omverdenen. Eksistentiel opmærksomhed retter sig mod skoleledernes oplevelse af som skoleleder at være til i verden og de følelser af mening og bevidsthed, der er forbundet dermed. Dvs. følelser såsom mod og tvivl, begejstring og tilfredshed, ensomhed og frustration.

Eksistentiel optagethed knytter sig til tænkning om menneskets tænkning og tilværelse i eksistentiel filosofi af bl.a. Søren Kierkegaard og Viktor Frankl. Deres tanker om frihed, stillingtagen og mening bliver inviteret ind som teori i den diskuterende analyse sammen med den kritiske tænkende sociallog Harmut Rosa, som ligeledes har rod i en eksistens-fænomenologisk tradition (Nielsen, 2020, s. 471). Og endeligt inddrager jeg også Lotte Lüscher's paradoksperspektiv på lederens eksistentielle vilkår.

Det fænomenologisk hermeneutiske grundlag

Fænomenologisk hermeneutik er en teoretisk tilgang til forståelse og fortolkning af menneskelige fænomener, såsom erfaringer, tanker og følelser. Når vi søger at redegøre for fænomenologisk hermeneutik og beskrive, hvordan denne tilgang får betydning for det, vi ser, så opstår første problem i, at det er en yderst bred og mangespektret videnskabsteori. Bare navngivningen har voldt mig problemer. Er det eksistentiel-hermeneutik? Filosofisk fænomenologi? Og vil det have nogen betydning i praksis, om jeg påstår at bekende mig til det ene eller det andet? Min udfordring bliver ikke mindre af, at jeg både stiller mig fænomenologisk hermeneutisk i min forskningstilgang, samtidigt med at den *teoribrug*, jeg anvender analytisk og diskuterende, er en del af det fænomenologisk hermeneutiske videnskabsteori.

Med den fænomenologisk hermeneutiske *tilgang* lægges vægten på at forstå menneskelige fænomener i deres egen sammenhæng, uden at projicere egne forventninger på dem. Dette lader sig ikke gøre til fulde, men det indebærer at søge at forstå skoleledernes oplevelser af sig selv i verden, når vi sammen går undrende ind i den. I den fortolkende og diskuterende analyse kommer det til udtryk således, at der er en rigdom af citater fra skolelederne, som bidrager til en umiddelbar indlevelse i, hvordan de oplever verden. Den teoretiske fortolkning har til formål at gå med skolelederne, men også at give en teoretisk fortolkningsramme for skoleledernes forståelser. Tilgangen er her, at det ikke handler om at udlægge empirien og gøre den

teoretisk, men at empiri og teori er i vekselvirkning med hinanden og tilbyder forskellige fortolkningsperspektiver på det at være skoleleder i denne tid.

Når fænomenet, vi søger at begribe er skoleledelse og dette ind i et eksistentielt væredygtighedsperspektiv, så er fænomenet præget af en optagethed af, hvad der sker *også* på indersiden af skolelederen, men uden at blive personcentreret. Det handler om at være skoleleder i et eksistentielt, generelt perspektiv, og skal ikke bevæge sig ind i at være en psykoanalyse af hver enkelt af de tre skoleledere.

Med det fænomenologisk hermeneutiske perspektiv placeret nært det fjerde paradigme søges at finde et ståsted, hvor forskningen ikke skal forstås som uberørt *vidensopsamling*, men som et fælles undringsfællesskab, hvorigennem vi tilbydes at se os selv på afstand for på ny at finde os selv. Dette undringsfællesskab søger speciale at inviterer læseren ind i ved at stille flere spørgsmål, end der gives svar.

Forskningsrollen er at være med-undrende og dermed at lade det skolelederne udtrykker gøre *indtryk* ved at lytte til, hvad deres udtryk *bringer* mig (Hansen, 2008, s. 131). Det er jo ikke skolelederne, der bestemmer, at jeg lader dem 'tale' med Kierkegaard, men mig ud fra de indtryk, samtalen har frembragt i mig. Det fjerde paradigme kommer således til udtryk, at der ikke forsøges at fremstille teorivalg og analyse som objektive, ubesmittede frembringelser. Tilgangen er i stedet tilstedekomster, hvor det handler om at forholde sig lyttende, medspillende og improviserende (Hansen, 2008, s. 259).

Samtaleguide

Jeg interviewede som sagt tre skoleledere med hjælp fra en samtaleguide (bilag 1), der voldte en del problemer for mig. Hvordan kunne jeg nærme mig det eksistentielle lag, uden at blive frembrusende og bare vade ind over personlige, eksistentielle forhold. Interviewguiden er således lavet ud fra en nænsomhed og en forsigtig træden ind, og hvor det er den enkelte skoleleder, der vælger hvorhen samtalen kan tages. Det betyder, at selve guiden spørger mere indirekte, men med implicite betydninger. Eksempelvis håbede jeg at komme til at tale om, hvad lederen var *kaldet af*, men ærlig talt havde jeg ikke mod til at stille sådan et old school spørgsmål i min guide. Så kald blev til motivation, fordi det begreb føles mindre pågående, selvom det som sådan ikke var motivationsteorier, jeg var optaget af at fordybe mig i.

Guiden har tre hovedspørgsmål med hvert sit spørgebatteri. I nogle samtaler er mange af spørgsmålene stillet, i andre få. Det har således ikke været væsentligt at følge guiden, men fokus har været at skabe en samtale om *at være skoleleder*.

De tre hovedspørgsmål, der har guidet mig lyder:

- Hvorfor være skoleleder?
- Hvad er det menneskeligt set svære i at være skoleleder?
- Hvordan håndterer skolelederen det, der er svært ved at være skoleleder?

Sokrates' 7 samtaledyder som etisk ideal

Det er vist Kierkegaard, der siger, at livet skal leves forlæns, og forstås baglæns. Og således havde jeg ikke under interviewene Sokrates' 7 samtaledyder printet i panden. Men når jeg nu på den anden side af interviewene forholder mig til min væremåde under interviewsamtalerne, så håber og tror jeg, at jeg som interviewer eller dialogpartner blev oplevet således, at dyderne skinnede frem. Og samtidigt håber jeg også, at dyderne skinner igennem som etiske bestræbelser i min behandling af interviewsamtalerne efterfølgende, når jeg lader empirien gå i samtale med teorien, i analysen, fortolkningen og fremstillingen. Måske kan de 7 dyder også trækkes med ind i spørgsmålet om, hvordan et eksistentialistisk perspektiv kan give næring til skolelederes væredygtighed og forståelse for skolelederens relation til de mennesker, lederen har i sine hænder?

Finn Thorbjørn Hansen fremstiller de syv dyder relateret til filosofisk praksis og forskning (Hansen, 2008; 2016). Det er hans punktopstilling og fremskrivning, jeg her i dette afsnit med punkt 1-7 følger og skriver mig ind i (Hansen, 2008, s. 200-206):

1. Kærlighed: Grundlæggende må der være en længsel efter visdom og en lidenskabelig åbenhed overfor verden. Kærlighed kan måske være et lidt stort ord at bruge om den relation, man skal have til skolelederen i samtalen, men med kærlighed følger omsorg, tro og tillid og at lade en 'kærlig opmærksomhed' være prismet for den etiske dømmekraft. Kærlighed kan ikke være strategisk. Så er det ikke længere kærlighed. At lederne gerne må føle, jeg vil dem og kan lide dem og det de siger, handler ikke om at manipulere dem til at åbne sig, men at kærlighed og de øvrige dyder er det grundlæggende værensforshold.
2. Tavshed: Tavshed er at skabe nærvær og være modtagelig overfor lytten. Nogle gange er ordene ikke de mest betydningsfulde. Ofte er det pauserne og stilheden. Det sker i interviewsamtalerne, hvor stilheden og åndedrættet fra den anden har betydning for, hvor samtalen fører hen, og hvor det næste *kommer* til os. Naturligt kommer næste ord oftest hurtigt til mig, så det er en øvelse for mig at blive tavs og dvæle ved stilheden. Det er noget, jeg bevidst øver mig i. Ud over i selve samtalen, så er der også en tavshed i analyseprocessen, hvor ikke alt skal gennemtykkes og skrives ud i sidste argument, men at åbninger og spørgsmål kan få lov at stå og klinge videre selv.
3. Ydmyghed: Når man møder nogen og noget, der er andet og mere og større end en selv, så bliver man ydmyg og taknemmelig, ret og slet fordi dette *er*. Man har ikke travlt med at fremhæve sig selv eller træde den anden ned. Ydmyghed er at træde tilbage, vente og lytte og lade den anden eller det andet komme til syne. Ydmyghed for mig er også, at jeg lægger mit anvendelseshåb i baggrunden og først og størst søger at lade det at være skoleleder komme til syne. Ydmyghed er at tage vare på de mennesker, som ens eget forskningsprojekt handler om, så de ikke oplever, at deres stemme bliver misbrugt og sat i sammenhæng med perspektiver, de ikke kan se sig selv ind i.
4. Humor: *Den der kun tager sjov for sjov og alvor kun alvorligt han har fattet begge dele lige dårligt* lyder et Piet Hein gruk. Og for Sokrates var humoren livkunst. Når

man interviewer – og skriver en akademisk genre – så kan man blive så alvorlig og selvhøjtidelig brødre at samtalen mister gnist, leg og lyrik. I transskriptionsskrivningen var jeg i tvivl om, hvorvidt jeg skulle notere grin og stilhed, for denne del af sproget havde stor betydning i samtalerne. Humoren skaber nærhed og gør, at vi kan afbøde det netop sagte.

I en af mine interviewsamtaler udspiller der sig eksempelvis denne dialog:

Mig: Hvornår synes du, at det er fedest at være skoleleder? Hvad er det for situationer, hvor du synes, du får mest energi til det at være skoleleder?

Leder: Hmm...

Mig: Hvis der findes sådan nogle situationer? [begge griner]

Humoren bibringer, at selvom vi også taler om noget, der er alvorligt, så kan vi vælge at lande i en grundstemning af glæde. For mig handler humor om sprogtonen. Om den er meget alvorsfuld og formel, eller om man leger med sproget, tør være selvironisk og som Klods Hans kan bevare sig selv på jorden.

5. Mod: Mens ydmyghed er at træde tilbage, så er modet at træde frem. Modet ligger i at lytte og respondere og turde engagere sig, tage stilling, være ærlig og stå frem som menneske. Modet rakte ikke hos mig til at gå til interviewsamtalerne uden en guide, men i mødet fik jeg mod til at forlade den. I en af samtalerne sidder jeg et stykke tid med tanken om, at der er noget, jeg gerne vil vende tilbage til. Lederen har fortalt om sin selvkritik, men vi er kommet hen i et andet spor. Jeg tænker flere gange, om jeg kan vende tilbage til det, og jeg mærker dér, at jeg overvejer mit mod, fordi jeg også kan mærke, at der er risiko for, at jeg kommer til at træde nært. Efter et par tilløb beslutter jeg mig for at prøve at spørge ind, og så åbner samtalen sig, og vi bevæger os ind i en ny dybde.

6: Disciplin: At gennemføre noget og stræbe efter visdom kræver udholdenhed og omhyggelighed. En samtale må være præget af, at man giver sig hen til at ville det gode og disciplineret gør, hvad man kan for at leve op til respektfuld omgang med andre. I det respektfulde ligger også, at man bringer viden, historie og situationsfornemmelse med sig. Her ligger også bevidstheden om, at når nogen vælger at stille sig til rådighed, eller jeg lader andres (teoretiske) arbejde stå til rådighed for mit projekt, at jeg viser dette ærbødighed.

7: Venskab: Venskabet som filosofisk praksis er at være en samtalepartner (eller leder), som muntert og kritisk viser den anden respekt ved ikke at være *for* forsigtig, *for* anerkendende, *for* venlig og *for* omsorgsfuld. Et venskab bliver næret af samtale med udvekslinger af tanker og meninger. I dyden om venskaber handler det ligesom modet om ikke at blive så usynlig og venlig, at samtalen bliver en monolog. (Også) i denne dyd viser Hansens forståelse af den med-undrende forskerposition sig, og at rollen som interviewer eller samtalepartner også er at skabe nye erkendelser i samtalen

ved at spørge kritisk ind, vende det sagte på hovedet og afprøve mulige fortolkninger undervejs i samtalen, nærmere end at være neutral udspørger.

Som det anes i de 7 dyder, er der dyder, der trækker i hver sin retning. Ydmyghed og mod er to dyder, hvor den ene handler om at lade lederne komme til orde i sig selv, imens modet handler om at turde sætte andre ord på det, lederne siger. Brinkmann skriver, at ”etiske dilemma opstår, når to eller flere værdier ikke kan realiseres på samme tid” (Brinkmann, 2020, s. 587). Det kan således ikke lade sig gøre på én gang at lade specialet være et undringsfællesskab, hvor empiri og teori sættes i vekselvirkning, uden at vi risikerer, at de deltagende ledere vil se det som fejl- eller overfortolkning af deres udsagn. De over tre timers samtaler, jeg samlet har haft med lederne, indeholder ligeledes langt flere perspektiver på det at være skoleleder, end der er plads til at behandle her. Vil lederne mene, jeg prioriterer det for dem vigtigste at få sagt? Velvidende, at de har indvilliget i at deltage i dette projekt af en grund? Hvad er deres begrundelse for at deltage? Hvad ville vi sidde tilbage med at forståelse og perspektiver, hvis det havde været tre andre skoleledere, der havde meldt sig? Og fik jeg redegjort godt nok for, hvad de kunne blive (mis-) brugt til – når jeg i indsamlingsfasen gik åbent, undrende til værks uden at have indtænkt konkrete teoretiske perspektiver? På det mikro-etiske plan forsøger jeg at behandle skolelederne i tråd med de etiske standarder, Brinkmann (2020) opstiller for samtykke, fortrolighed, konsekvenser og sensitivitet, imens jeg på makro-etiske plan håber, at de modige ledere, der tør at springe ud i at lægge stemme til projektet, oplever, at de bidrager til en samtale om at være skoleleder i denne tid, der har plads til forskellige nuancer og perspektiver og som kan være et modbillede til den tendens indenfor skoleledelse, der har været de seneste år på målbar, resultat- og evidensbaseret skoleledelse (Brinkmann, 2020). Endeligt er der på det makro-etiske plan ikke blot tale om at lade skolelederne komme til eksistent. Et forskningsetisk opmærksomhed er også, hvilket etisk ideal for skoleledelse vi skriver frem i forhold til, at lederne er leder for *nogen*.

Empiri - tre interviewsamtaler med skoleledere

Empirien består af de tre interviewsamtaler med skoleledere fra forskellige skoler rundt om i landet, som jeg ikke tidligere har samarbejdet med. Lederne har selv responderet på opslag på LinkedIn, hvor jeg søgte deltagere.

Skolelederne er lovet anonymitet, hvilket har den betydning, at jeg har undladt at transskribere personhenførbare passager. Det gælder både henvisninger til deres køn og ansættelsessteder, men også når de eksemplificerer med situationsbeskrivelser, som involverede ville kunne genkende. Når jeg i analyseafsnittets parafraser over empirien ikke kan undgå at anvende et henførende stedord, har jeg valgt at skrive 'h*n' i stedet for han/hun. 'Hen' bliver for mig endnu for kunstigt og forstyrrende.

De enkelte deltagere har selv haft fuld annulleringsret, hvis de har ønsket, at noget skulle udelades. Det kan synes paradoksalt at have et eksistentielt udgangspunkt, der handler om at finde sig selv i det sagte og tænkte og at ville, at selve 'empiri-

indsamlingsfasen' er præget af en nærværende, undrende dialog, imens nærværet til skolelederne i fremstillingen så efterfølgende mindskes af en anonymiseret fremstillingsform.

Ud over at dette nedtoner det personcentrerede, grunder dette valg også i et ønske om at skabe et undringsfællesskab uden (så store) forbehold for konsekvenser ved at stille sig eksistentielt åbent. Der bliver i samtalen talt om at være tyndslidt. Om at håndtere krigen i sig selv ved at stå med en magt, der fører andre mennesker i smerte, når man fx opsiges nogen, der måske allerede ligger ned. Og der bliver talt om at bøje regler for at kunne forfølge et etisk ideal. Der kommer tanker frem, som de konkrete medvirkende ikke absolut lægger frem frontstage overfor deres medarbejdere eller deres chef og politikere.

De tre interviews er som før nævnt meget forskellige – også i udførsel. De to af interviewene er udført fysisk og det tredje interview online over Teams. Kendetegnene for de to først udførte interviews er, at jeg relativt tidligt i dialogen oplever, at der er noget dybere på spil i samtalen. Jeg har aftalt, at interviewene varer op til max en time. I det første interview går vi lidt over tiden. I det andet interview mærkes samtalen langt fra som færdig, da tiden er rendt ud, men af hensyn til den indgåede aftale og skolelederens tid gør jeg flere forsøg på at runde af. For at markere, at nu er det ikke mig, der længere bestemmer, hvornår vi slutter, slukker jeg min optager. Herefter fortsætter samtalen, og fordi jeg er holdt op med at skele til min samtaleguide, indfinder sig så her en ægte, nærværende samtale, hvor både jeg og skolelederen åbner op for undring, deler erfaringer og tvivl (Hansen, 2008). Denne del indgår som en del af empirien. Her opnår vi at være i den type interviewsamtale, jeg havde intentioner om at komme i, men som jeg erfarer er noget, man kan stræbe efter, men ikke tvinge frem. I det tredje interview viser den online form sig som en barriere – spædet op med, at skolelederen kører bil imens. Jeg oplever her at have langt sværere ved at skabe en åben, dyb samtale, og ikke blot indsamle svar på mine spørgsmål.

Analysetilgang

Analyseprocessen består af fem faser, hvor jeg har ladet mig inspirere af Sunesens trefasede model, der består af deskriptiv analyse, kategorisering og teoretisk analyse (2019, s. 99).

Datamaterialet er transskriberet og gennemlyttet og herefter slettet. Dernæst består første analysefase af en umiddelbar resonansoplevelse: Hvad husker jeg bedst fra samtalen, hvor var der noget, der særligt vækkede min undring, hvornår oplevede jeg, at der var mest nerve? Dette er markeret i transskriptionen med grøn tekstfarve. Herefter består anden analysefase af en deskriptiv fortolkning af, hvad dét at være skoleleder handler om for skolelederen. Dette giver 52 forskellige deskriptive udsagn. Disse er i tredje læsning udsat for fortolket tematisering og sammenligning på tværs af de tre interviews, hvor det fremgår, hvilke udsagn der er unikke eller går igen mellem de tre interviews. Der er her udledt fire tematikker om at være skoleleder, som er at være *handlende*, *troende*, *følede* og *svævende*. Den sidste tematik, 'svævende', har jeg bokset med at finde begreb for. Denne tematik handler om, at skolelederen

eksistentielt set søger at opretholde sig selv, er undervejs og tilblivende i mødet mellem det indre og det ydre, mellem 'sig selv' og omverdenen. Det kan handle om, at man fx bygger sig et mentalt skjold, for at kunne stå fast i modstand eller i det at træffe svære beslutninger, at man har brug for at blive fastholdt af en anden, eller når man på et personalemøde slipper kontrollen, improviserer og ikke ved, om man ender som en klovn eller med følgeskab.

Med de fire tematikker søges at gruppere udsagnene, men samtidigt med en bevidsthed om, at de fire tematikker er gensidigt afhængige. Der er følelser i handlinger, som (ofte) igangsættes på baggrund af en intention og en tro, og der bliver skolelederen så svævende mellem sine egne intentioner og handlingernes virke og tilbagespil i og fra omgivelserne. Denne del af analysen bidrager således til at kunne få øje på, at handling, tro, følelser og eksistentiel tilblivelse er sammenvævet i det at være skoleleder.

Efter denne tematiske læsning består fjerde læsning af at vende tilbage til *at være skoleleder i denne tid*. Her er de 52 deskriptive udsagn farvekodet efter, hvorvidt det enkelte udsagn kan fortolkes til at omhandle 'at være' - 'skole' - 'leder' eller 'denne tid'. Her fremkommer et billede af, at det jeg fortolker som værendelen og ledelsesdelen fylder mest, imens det, der specifikt omhandler 'denne tid' og 'skole', fylder mindst. Man kunne derfor hurtigt og misvisende konkludere, at for skolelederen er det mere væsentligt at være leder, end at være skoleleder, men dette er mere nuanceret end som så.

Bestræbelsen har i 1.-4. fase været at lade samtalerne tale for sig selv, for først i femte læsning at koble tilbage til de tre interviewspørgsmål og forbinde empiri med teori. I femte læsning er valgt at vende tilbage til de tre spørgsmål om, 1) hvorfor være skoleleder, 2) hvad er det svære og 3) hvordan håndteres det. Disse tre hovedspørgsmål strukturerer således analyseafsnittet, og besvares med implicit hjælp fra de fire fremanalyserede tematikker: handling, tro, følelser og det svævende, for løbende at blive forbundet til teoretiske perspektiver. For hvert af de tre hovedspørgsmål er udledt et analytisk svar. Hvorfor være skoleleder sammenfattes i: 'Jeg er en del af noget større, så nogle gange må jeg tage linealer i brug for at kunne være i det'. Andet spørgsmål besvares således: 'Ud over bureaukrati og journalisering, så er det svære at være med sig selv'. Dette bindes i samme afsnit sammen med, hvordan skolelederen håndterer det svære. Konklusionen på det lyder, at med vægtskåle og plexiglas, omsorgsfulde andre og uddannelsers teorier kan man stå igennem en del. Det er første del af konklusionen, 'wægtskåle' og 'plexiglas', som bliver prioriteret her i fremstillingen.

Denne femte analysedel, der er opdelt i disse to afsnit, følger herefter, imens de fire indledende læsninger fremgår af bilag 2.

Samlet set er forsøgt at holde de analytiske læsninger åbne længst muligt og forsøge at følge forskellige indfald og spor i samtalerne. Dette gælder i alle faserne, og således også i den fase, hvor der søges at fortolke og samtale med teori. Der har ikke på forhånd været besluttet et afgrænset teoriapparat, og dermed bliver analysetilgangen her at tage samtalerne med i en tuml med teorier for at lytte til, hvor noget resonerer og kalder på hinanden.

Kap. 4: Teoretisk fortolkende og diskuterende analyse

I de næste to afsnit følger de analytiske, fortolkende og diskuterende refleksioner over at være skoleleder i denne tid. Der anvendes talhenvisningerne ved skoleledernes citater, eksempelvis (1, 12). Første tal henviser til interview 1, 2 eller 3. Andet tal refererer til transskriptionernes fortløbende afsnitsmarkeringer i bilag 2. Citater fra skolelederne markeres med *kursiv* i selvstændigt, indrykket afsnit, imens længere citater fra teoretiske kilder ikke er skrevet i kursiv.

Inden vi går om bord i analysen, vil jeg kort præsentere de teoretiske tænkere, der primært deltager i samtalen.

Anvendte teoretikere

Viktor Frankl (1905-1997) var østriger, læge og psykolog og grundlagde det, han kaldte logoterapien, der er en eksistentielistisk orienteret psykoterapeutisk retning. I lighed med Nietzsche er hans grundlæggende antagelse, at menneskets dybeste behov er søgen efter mening i tilværelsen. Hans teorier begrundes især gennem hans egne oplevelser under 2. verdenskrig, hvor han overlevede tyske koncentrationslejre. Hans skriver anekdotisk og bruger 'det personlige jeg' i sin teoriudvikling (Den Store Danske, 2022). På sin vis er han et eksempel på det selvinvolverende resonansforhold i teoriudvikling, som Hansen efterlyser.

Søren Kierkegaard (1813-1855) var dansk teolog og filosof og grundlægger af eksistentiel teologi, som har skabt grundlag for udvikling af eksistentiel filosofi. Kierkegaards værker er bredspektrede og udfolder ontologiske forståelser af menneskets væren, herunder menneskets væren i forhold til Gud. Kierkegaard så mennesket som udspændt i et dialektisk forhold mellem modstridende sider, og spændt ud mellem nødvendighed og mulighed, gave og opgave, hvor menneske er dømt til det vilkår, at det må forholde sig til sig selv, men deraf også har frihed til at vælge sig selv (Wikipedia, 2022). Tanker som bl.a. Heidegger viderefører i begrebet om at kastethed.

Hartmut Rosa (f. 1965) er tysk professor i sociologi og tilhører fjerde generation af kritiske tænkere. Han har formuleret en samfundsanalytisk teori om, hvordan mennesker i det postmoderne samfund oplever sig fremmedgjorte i en højaccelereret verden. Rosa stiller spørgsmålet: *Hvad er et godt liv – og hvorfor har vi ikke sådan et?* (Rosa, 2014, s. 11). I spørgsmålet ligger implicit en normativ vurdering og kritik af samfundets beskaffenhed. Det er Rosas betragtning, at "den sociale acceleration, i sin nuværende 'totalitære' form, fører til graverende, empirisk beviselige former for social fremmedgørelse, der kan betragtes som den største hindring for realiseringen af forestillingen om 'det gode liv' i det senmoderne samfund" (Rosa, 2014, s. 13). Gennem samfundsfilosofiske analyser søger Rosa at analysere strukturelle forhold og kritisk at vurdere samfundets væren og derigennem menneskets og samfundets dialektiske konstituering (Mogensen, 2022).

Lotte Lüscher (f. ukendt, nulevende) er erhvervpsykolog og Ph.d. i ledelse fra Aarhus Universitet. Lüscher har skrevet bøger og artikler om paradokser og meningsskabelse i organisationer og i det personlige lederskab i perspektiver fra bl.a. Kierkegaard, Løgstrup og Heidegger. Lüscher er stifter af konsulenthuset Clavis (Clavis.dk, 2022).

Del 1: Jeg er en del noget større, så nogle gange må man tage linealer i brug

Alle tre skoleledere er blevet spurgt om, hvad der bragte dem ind i skoleledelse, og vi taler om, hvorfor de er skoleledere, når de nu alle tre samtidigt giver udtryk for, at der er tvivl og ubehagelige følelser forbundet med det. Alle tre ledere er læreruddannede og har i varierende omfang haft lærerstillinger tidligere, imens nogle også har haft flere pædagogiske lederstillinger, før de blev skoleledere. Når de grunder over, hvorfor de blev skoleleder, handlede det om at få mere *indflydelse, tage ansvar og gøre en forskel*, og samtidigt at denne rettethed blev set af deres daværende skoleleder, som understøttede dem i en ledertilblivelsesproces. Der er ikke blot tale om et egocentreret behov for at præstere og være lidt mere end andre, men alle begrundet det i, at de så noget eller var i noget, som de havde lyst til at få indflydelse på for at kunne forbedre det, de så og var en del af. Trangen til at have indflydelse og forbedre er på en gang udadvendt og indadvendt. Det er et indadvendt behov for selv at få indflydelse og et udadvendt ønske om at skabe bedre liv, processer og vilkår for nogen andre end sig selv.

En skoleleder siger:

Jeg ville faktisk godt have lidt mere indflydelse på, fx hvordan et ledelsesteam arbejder, eller hvordan vi organiserer nogle ting [...]det kunne jeg godt tænke mig at få lidt mere ansvar og indflydelse på (1,2). Jeg har altid følt, at det klingede en lille smule hult, at når vi så sad til ledelsesteam møderne, at så blev det... Altså så var det bare koordinerende driftsmøder. Altså hvor vi slet ikke selv arbejdede med det professionelle læringsfællesskab. Og det prøvede jeg så som mellemleder at påvirke (1,4).

I dette citat handler forbedringsønsket om kvaliteten af selve ledelsen og ledelsesteamet, men for alle tre er ønsket først og fremmest om at forbedre ledelsesprocesserne begrundet i at ville gøre en forskel for børnene.

At finde mening

Merete Vesterager (2017) skriver i sin bog om eksistentiel ledelse, at der findes tre veje til at skabe mening for sig selv: Engagement i de færdigheder, man gør brug af, nærmere end resultaterne deraf, at man har det formål i fokus, som ens arbejde tjener, eller at man har fokus på det menneskelige møde og ansvaret for andre (s. 41). For skolelederne falder formålet og ansvaret for andre delvist sammen.

For at kunne finde mening i at være i de mange svære processer, der opstår, når medarbejdere må afskediges, når man står i modvind blandt personalet, eller når de politiske og økonomiske vilkår spænder ben, så ser det ud til, at det er troen på et højere formål og et ønske om, at ens ansvar gør en forskel for andre, der bærer skolelederen oppe og gør, at man som skoleleder tør handle og kan være rimelig komfortabel med det:

[...] måske i særlig grad hænger det sammen med, at jeg har fundet det der formål med, hvad det er at være leder i en skole. At det er børnene, der er det vigtigste. Ellers kunne vi lige så godt arbejde på en fabrik. Og det gør vi ikke. Vi har med noget dyrebart at gøre, det skal vi tage ansvar for. Og ellers skal vi lave noget andet (3,144).

Mens Simon Sinek (2009) i en TED-talk fremfører, at organisationer og virksomheder, der har et tydeligt hvorfor og en klar vision klarer sig bedre end dem uden og dermed bevæger sig ind i et konkurrencepræget og instrumentalistisk syn på at have og finde sit formål, så er Nietzsches (1844-1900) kendte sætning udsprunget af et eksistentielt spørgsmål om, hvordan man som menneske håndterer at være i en umiddelbar ubekvem verden, hvor man sjældent bare er ramt af happy go lucky-følelse. Sætningen lyder: ”Har man sit *hvorfor?* med i livet, så forliger man sig næsten med et hvert *hvordan?* – Mennesket stræber *ikke* efter lykke” (Nietzsche, 2009, s. 24). Uanset om det også er konkurrencemotiveret, så er der et eksistentielt motiveret behov for som skoleleder at have et *hvorfor* og skabe mening med det lidelsesfulde både i sig selv og i de lidelser, ens handlinger medfører andre. Det at finde frem til et større formål er en kamp, der løbende er en del af at være skoleleder. At tro på en højere mening er således et fælles kendetegn for at kunne være skoleleder og stå i de følelser, det medfølger, når man træffer svære beslutninger, når man ikke får følgeskab, eller når man som skole ikke lykkes med at sikre et barn trivsel:

Det har i hvert fald hjulpet mig som leder og som skoleleder, det her med at man har et formål, der er større end en selv. At man ikke for enhver pris skal holde på den lærer, der ikke kan få det til at fungere. At man måske kan sige, eller jeg måske i højere grad skal tale med vedkommende om, om det er det rigtige for dig at være lærer. Og det skal man kunne, fordi det er dyrebart det at stå i et klasserum. [...] i sidste ende er det mig, der skal tage ansvar for, at vedkommende gør det på en god eller dårlig eller uhensigtsmæssig måde. Og det gør også nogle gange de beslutninger nemmere for mig. Men det er svært. Det er ikke for at lyde barsk. Men det er sådan det er (3,142).

Her handler det om at være en del af noget større, hvor man som leder skal tage vare på børns dyrebare liv. Det er ikke kun en indre begrundet etik om at tage vare på børnene, men det er også en politisk opgave, man som skoleleder tager på sig. Det at være en del af noget større er også at være en del af et samfund og en politik i samfundet, hvor man som skoleleder udmønter en samfundsintention om at skabe gode trivsels-, udvikling-, lærings- og dannelsesmiljøer for børn at vokse op i. Denne dobbeltrettede varetagelse kan ind imellem opleves konfliktfyldt, når man skal skabe forbindelser mellem udmøntning af politikken og sit eget etiske syn på barnets behov:

Når man tager magten, så skal man tage den for nogen eller noget skyld. [...] Og jeg kan nok ikke formulere det sådan i fine sætninger,

men jeg synes sådan meget af det, der sådan kommer ind over os i skoleverdenen, det er jo egentligt skabt for at give børnene en god skoletid, for at de skal blive gode medborgere, og demokrati og dannelse og alle de her ting. Meget af det, det er jo kolde og kyniske tal og planer. Nogle gange er det data, fordi vi skal holde øje med en eller anden udvikling og sådan noget. Jeg synes, det er interessant at prøve at se, hvordan omsætter vi så alt det her som skole. Nogle gange er det velmenende og nogle gange er det helt skudt ved siden af måske, og nogle gange er det bare rent fordi, der skal føres statistik på noget samfundsudvikling eller sådan noget, så vi bliver dikteret nogle regler, som måske er kolde og kyniske. Men hvordan kan vi så omsætte det ude i skolerne, så det virker bedst muligt for børnene. Dét synes jeg er interessant (2,74).

At være udspændt mellem etik og politik

Det dobbeltrettede formål om noget større end en selv, der på en gang retter sig mod at tage vare på det enkelte, *dyrebare* barn og samtidigt på at udmønte en politisk bestræbelse på at varetage den gode skole giver for skolelederen et *interessant* spændingsfelt, hvor det, der i love og politikker anses som godt for samfundet, ikke altid er godt for det enkelte barn – eller for medarbejderen. Heri ligger noget af det, der gør det *interessant* at være skoleleder og det, der gør det til noget andet end at være leder på en *fabrik*. Skolelederens hvorfor og skolelederens råderum ligger i dette felt mellem det enkelte barn og politikkerne. Hvis man ikke har dette som formål og hele tiden lader sig selv være etisk udspændt og stillingstagende mellem politikker og det enkelte barns trivsel, kan man lige så godt være på en fabrik, siger de. Som skoleleder skal du ikke blive for glad for at følge regler, men må være insisterende på et højere etisk formål:

[Ellers] har man valgt magten for bare at sidde og vi kan holde nogle firkantede regler. Det er nemt. Der er man nødt til at sætte sig selv på spil og sige hov, det vi egentligt er i gang med, [...] hvad er det egentligt, der er hensigten? Så må man bruge den magt, man har der, til også at gøre det så godt som muligt for nogen eller for noget (2,123).

Skolelederen beskriver dette med billedet af en lineal, der ligger på bordet og skal trækkes ud over bordkanten for at nå ud til de løsninger, der giver mening for, at man kan lykkes med at omsætte politik og regler til det at indfri noget større; det enkelte barns trivsel. På bordet ligger reglerne, og et sted ude i luften ligger den for situationen hensigtsmæssige handling. Det handler ikke om at komme til at se godt ud selv som leder og lade linealen svæve et stykke væk fra reglerne for egen vindings skyld, men at man nogle gange er nødt til at bøje reglerne, hvis man skal indfri sit formål om at tage vare på barnet:

[...] vi kan godt bøje regler for børnenes skyld. Det er egentligt også det, jeg synes, er interessant i det her job. Prøve at bøje tingene.

Ikke sådan at vi skal begå lovbrud. Det er ikke det, jeg taler om. Men så vi kan gøre det bedst muligt for børnene. Jeg har det her billede af en lineal, der ligger ud over en bordende. Hvor er det, den skal være henne i luften, for at det virker efter hensigten (2,123).

Alle tre skoleledere taler om dette spændingsfelt, eller råderum, mellem det samfundsrettede og politiske og dét at have det enkelte barns liv i sine hænder. Når man har med mennesker at gøre, så er det aldrig entydigt, hvad det gode at gøre er. Det ville jo være nemt blot at følge reglerne, for da ved man, at man gør det rigtige. Men når man begynder at forlænge reglerne med linealer, så bliver det svært, for hvad er det gode at gøre. Hvordan vurderer man, hvad der er rigtigt og forkert i en given situation? Hvad styrer handlingerne, og hvordan påvirkes valget af de følelser, der er knyttet til valget hos både én selv og blandt de mennesker, der er involveret? For ingen er valget af handlinger entydigt. Det er dét, der gør skoleledelse interessant, men også hårdt. Man må hele tiden som leder *kalibrere sit kompas* (2,125) og være selvrefleksiv overfor, hvorfor man ser og handler, som man gør. Man er ikke skoleleder blot for at få magt og en rar plads blandt dem, der har indflydelse. For der er en mængde *selvkritik* (1,15), *indre krig* (2,123) og noget, der ligner *masochisme* (3,158) forbundet med at være skoleleder og kunne stå i at træffe de beslutninger, som fører til en behandling af andre, som man ikke altid ønsker, at andre gjorde mod én, men hvor det er nødvendigt, når formålet er noget større end sig selv eller den enkelte medarbejder.

At finde mening i krisen - med Frankl som prisme

Når der er kriser, og det ikke bare lige går godt, enten på den enkelte skole, med et barn eller en klasse, eller som nu i samfundet, hvor børns trivsel og folkeskolens tilstand synes kriseram, så syner ens formål med at være skoleleder blot desto mere klart:

Men samtidigt kan man jo også sige, at jo større krise, der er på området, jo vigtigere og jo tydeligere er mit formål. Det gør, at... det er ikke fordi jeg er masochist, men man kan sige, at netop fordi formålet bliver endnu tydeligere for mig, hvorfor er det, jeg går på arbejde, så er det endnu vigtigere, at jeg gør det (3,158).

Eksistenspsykologen Victor Frankl beskriver i bogen 'Man's Search for Meaning', at meningen med livet er at finde meningen med livet. Som overleven koncentrationsfange skriver Frankl i 1946 om, at meningssøgen er menneskets primære motivation i livet. Når lederen herover siger, at jo større krisen er i skolen og samfundet, des større er motivationen for at gøre noget ved det, så finder skolelederen mening i sit liv i det at gøre en forskel, trods alt det bøvl og usikkerhed - eller som Frankl ville sige det - lidelse, der er i det. I lighed med Nietzsches syn på lykke, er lykken ikke fravær af lidelse, men at finde en mening med lidelsen. Frankl skriver videre, at meningen findes af og i det enkelte individ (Frankl, 1992, s. 106). Det perspektiv betyder, at formålet med at være skoleleder ikke kan fremskrives som en almen formålstjenestelighed, som man blot kan læse sig frem til i en politik eller ledelsesbog, men at det er et individuelt eksistentielt leder-projekt at finde (sin)

mening. Og samtidigt at det er essentielt at finde en mening for at undgå, at det at være skoleleder bliver for pinefuldt. En skoleleder siger:

Jeg vil ikke kalde det selvpineri. [...] Men det er et job, man investerer sit liv og sjæl i.

Frankl afviser behaviorismen og psykoanalysens forståelse af mening, hvor han mener, at mening og værdier bliver gjort til "nothing but defense mechanism, reaction formations and sublimations" (Frankl, 1992, s. 106). Han mener ikke, at mennesket er villige til at ofre sig selv og dø for sine reaktioner og mekanismer, men kun for sine værdier og idealer. Heraf må følge, at det kontinuerligt og dynamisk at identificere og udvikle sine værdier og idealer er det filter, som kan udkrystallisere en mening og dermed er den tro, der skaber retning for ens handlinger.

Skolelederne taler ind en dobbelthed af at skabe mening i selv at stå i det svære ved *at have* et klart hvorfor, og samtidigt at formålet er *at gøre* en forskel. Den ene skoleleder taler om kommunens børnesyn og skolepolitik:

Jeg committer mig 100% på den ramme der er [i kommunens indsatsområde]. Jeg synes, der er rigtig mange gode ting i det [...] Det børnesyn, der er i kommunen, det synes jeg er helt vildt spændende og godt og ordentligt og interessant (1,28).

Noget, jeg synes, der er væsentligt at få øje på i dette citat er, at skolelederen her forholder politikken, det ydre, til sit eget jeks værdier. Det er skolelederens *jeg*, der synes, at børnesynet er spændende, godt og ordentligt. Det vil sige, at hvorfor'et og etikken ikke blot kan være en vision på et papir, som dumper ned over og ind i skolelederen, men at der er et personligt jeg, som forholder sig til etikken, og gennem sin egen stillingtagen til, om det er godt eller ej, kan vælge at *comitte* sig til rammen.

Kierkegaard og Frankl deler det syn, at mennesket bestemmer sig for, hvad han vil være i det næste øjeblik. Mennesket er, som Heidegger også bestemmer det, kastet ind i verden i rammen af arv og miljø, men har der frihed til at gøre et udkast, at handle og selv bestemme, hvem han vil være i næste nu. Dette perspektiv går imod det syn, at ens handlinger, tro og følelser er prismet omgivelserne. I det eksistentielle perspektiv har mennesket en fri vilje til at træde i eksistens ved at tage personlig stilling.

At tage personlig stilling – i lyset af Søren Kierkegaard

Med Søren Kierkegaard som linse for skolelederens commitment, er der altid en personlig stillingtagen, hvor man bliver til sig selv ved at forholde sig til sig selv og dermed ved at vælge sig selv og sin essens. Skolelederen *vælger* at comitte sig. Skolelederen forholder sig, og i denne forholden-sig vælger skolelederen at comitte sig, hvorved skolelederen selv træder i eksistens som en, der ser kommunens børnesyn som det gode. At være skoleleder er på den vis at forholde sig til sig selv i mødet med omverdenen, og det at være skoleleder er i Kierkegaards optik noget, som sker i den

aktive handling, der ligger i et villet forholden sig (Houmark, 2017, s. 61). For Kierkegaard udgør dette valg en frihed, hvor friheden ligger i, at man har mulighed for at kunne vælge anderledes og dermed *være* anderledes. Der af udspringer angsten som et eksistentiel grundvilkår, som på en gang vækker både lyst og ulyst. Det er i handlinger og de valg, skolelederen træffer, at *det spændende* (2,117) ligger i skoleledelse. Der hvor udfaldet står åbent, er det interessant at være. Det kan forstås sådan, at selve denne tilstand af uvished og angst er lystfyldt. Kierkegaard redegør bl.a. i tekststykket 'Begrebet Angst' (1844) for denne angstlyst hos skabelsesberetningens Adam, der får forbuddet om at spise af Kundskabens træ. Dette både tiltrækker og frastøder Adam. Guds forbud til Adam vækker en viden om frihedens mulighed for at forbryde sig, og det overlader Adam til selv at træffe valget i uvished om, at valget har konsekvenser, men uden have viden om konsekvensernes betydning. Konsekvenser, som han med sit valg ved, at han har det fulde ansvar for. At være menneske og at være leder indebærer at vælge og handle, og det at vælge og handle indebærer konsekvenser, man ikke kan forudse, som medfører angst – som på engang er en lystfyldt og lidelsesfyldt tilstand: ” flye Angesten kan han ikke, thi han elsker den; egentlig elske den kan han ikke, thi han flyer den” (SKS 4,347).

Når vi i dag taler om angst, så knytter vi fortolkningsrammen til angst som psykisk sygdom, der kan behandles. I Kierkegaards optik er angsten et eksistentielt grundvilkår på linje med lidelsen hos Frankl, som et liv med bevidstheden om frihed, muligheder, valg, handling og konsekvenser medfører. Kierkegaard skriver:

Angest kan man sammenligne med Svimmelhed. Den, hvis Øie kommer til at skue ned i et svælgende Dyb, han bliver svimmel. Men hvad er Grunden, det er ligesaa meget hans Øie som Afgrunden; thi hvis han ikke havde stirret ned. Saaledes er Angest den Frihedens Svimlen, der opkommer [...] (SKS 4, 365).

Kierkegaards tekster om angst og mulighedernes svimmelhed som en del af det at være menneske er ikke letlæst godnatlæsning. Måske bidrager læsning af originalteksterne heller ikke synderligt hjælpsomt til ret manges væredygtighed. Men centralt er det at forholde sig til, at i en nutid og en skolekontekst, hvor vi har bevæget os ind i den forståelse, at vi heller ikke nu kan bruge enkle (religiøse) regler for, hvad det gode er at gøre, og at simple, fabriks-strømlinede og ensartede handlinger ikke løser de komplekse udfordringer og dybet af behov, da er 'svimmelheden' en følgesvend for den, der vil tage ansvar, gøre en forskel og skabe det bedre, men uden at kunne kontrollere de mange mulige muligheder for udfaldet. Man kan spørge til, om der er noget særligt ved nutiden, der intensiverer kompleksiteten og dermed svimmelheden, eller om det er et eksistentielt grundvilkår ved at være kastet ind i en verden med frihed og mange mulige muligheder. I det, der beskrives som VUCA-world, ligger en forståelse af, at ledelse i dag må tage højde for, at verden nu er mere præget af Volatilitet (flygtighed), Usikkerhed, Komplexitet og Tvetydighed (Ambiguity) (Bennett & Lemoine, 2014). Uanset om eller at VUCA-verdenen er taget til i styrke, så er det som skoleleder at lede mennesker og lede til menneskers fremtid præget af, at man altid står i det åbne, når man handler.

At stå i det åbne

En af skolelederne fortæller mig om et personalemøde, hvor h*n var nyansat leder på skolen. Der var nogle kommunale krav til, hvor langt skolen skulle være kommet med at anvende den læringsplatform, der var blevet indført i forbindelse med skolereformen i 2014. Skolen indfriele nærmest ikke et eneste af de 25 beskrevne krav. Som helt ny leder på skolen vidste h*n ikke, hvordan h*n kunne gribe det an, hvor store krav, der kunne stilles, og hvad udfaldet af valg af ledelseshandlinger ville være:

Altså helt konkret, så ved jeg faktisk ikke hvad jeg skal gøre. Jeg har jo ikke lært personalegruppen at kende, så jeg ved altså ikke... Hvad sker der, hvis jeg sætter dem i gang med at arbejde med det. Vil de stejle, går de ned på det? (2,84).

Imens skolelederen fortæller mig om at stå overfor de mulige muligheder i denne situation, er ordene og stemningen ikke præget af, at det var en angstfyldt tilstand eller at det førte til handlingslammelse. Det er for denne skoleleder nærmere noget af det, der er det sjove ved ledelse, og som gør det til en kreativ, (selv-)skabende proces. At man må fornemme, tro, turde, prøve, men uden at kunne beregne om det fører et godt sted hen:

Der gik jeg ud [fra mødet] og tænkte: Det her er fedt. Det er sjovt ledelsesmæssigt (2,84). Det handler jo også om at gøre det her og så fornemme, om man har følgeskab. Og det synes jeg er spændende i ledelse. Sådan nogle dage synes jeg, giver mig noget (2,86).

At lede i feltet mellem det kontrollerbare og det u-kontrollerbare – i perspektiver fra Hartmut Rosa

Lederen fortæller om at stå i det åbne, hvor man skal fornemme og handle og se, hvor det fører hen. Det er det *spændende* i ledelse og dét, der giver h'n noget. Hvor Kierkegaard taler om *angstlyst*, som en kærlighed til frihedens svimmelhed ved de mange muligheder, så kan vi også trække en parallel til Hartmut Rosas mere nutidige sprog om det u-kontrollerbare.

For at nå frem til de fortolkningsoptikker på det u-kontrollerbare, vil jeg gå lidt længere tilbage og starte et andet sted i Rosas teori. Rosa har i lighed med VUCA-world forståelsen en teori om, at verden er udsat for social acceleration og er præget af flygtighed og tvetydighed i, at de klassiske, faste holdepunkter, Gud, konge og fædreland er opløst, ligesom køn, viden, relationer, politik, teknologier osv. er under konstant forandring. Accelerationssamfundet er Rosas udtryk for hastigheden af sociale forandringer, som ifølge ham er accelereret i de vestlige samfund i vores tid.

Den sociale acceleration er oplevelsen af, at *alt synes* at gå hurtigere, selvom noget jo faktisk går langsommere: Vi er længere om at dø af kræft og at sidde i kø på vej til arbejde (Rosa, 2014, s. 19). Rosa stopper ikke ved iagttagelsen af, at vi som mennesker oplever, at alt synes at gå hurtigere og forandre sig hurtigere. Han klarlægger, *hvad* der hastighedsforøges og udleder tre empiriske kategorier for den sociale acceleration, nemlig 1) teknologisk acceleration, 2) acceleration af social forandring og 3) acceleration af livets tempo.

Om den *teknologiske acceleration* beskriver Rosa, at konsekvenserne ved den tempoforøgelse, der er sket inden for transport-, kommunikations- og produktionsprocesser, er, at rummet mister sin betydning for orienteringen. Lokation og funktion er ikke absolut stedbundne, hvilket medfører, at universiteter, banker, hoteller mv. har tendens til at miste historie, identitet eller relation (Rosa, 2014, s. 22). I Vejen Kommune pågår der for tiden en drøftelse om muligheden for og besparelsen ved at lade eleverne undervises uden fremmøde i skolen tre timer om ugen og i stedet anvende teknologi (Knudsen, 2022). Lod man det set up føre ud i yderste konsekvens, ville det orienteringspunkt, skolen er som et sted med sin historie, identitet og relation blive svækket – i hvert fald for en tid. Hvad er skolen, hvis den ikke har en lokation med 'sjæle og legemer', tænkning og kroppe, forenet samme sted?

Hvor de tekniske forandringer er forandringer *i samfundet*, er *acceleration af social forandring* forandringer *af samfundet*. Acceleration af sociale forandringer henviser til tempoet, hvormed holdninger, normer og værdier, relationer, praksisformer og sociale sprog ændrer sig. Der er "en stadig hurtigere afvikling af pålideligheden af erfaringer og forventninger og ved en sammentrækning af de tidsrum, der kan siges at udgøre nuet" (Rosa, 2014, s. 24).

Endeligt er *acceleration af livets tempo* den subjektive oplevelse af at være under tidspres, imens der også samtidigt objektivt er en række handlinger, som udføres hurtigere, oftere eller mere tidsoptimeret end tidligere, så der sker en "forøgelse af antallet af handlinger eller erfaringer per tidsenhed" (Rosa, 2014, s. 26).

Rosa redegør for, at de tre typer af social acceleration medfører, at stabiliteten hvori, det krystalliserer sig, hvad det enkelte menneskes mål, værdier og praksisser egentligt er, og hvorigennem det frie selv kan træffe selvbestemte valg, er så flygtig, at mennesket mister fixpunkter for orienteringen af rum, ting, relationer og handlingers værdi (Rosa, 2014, s. 89-111). Det betegner Rosa som en manglende eksistentiel binding til verden, ting og andre mennesker, og som fører til en depressionstilstand, hvor "der er ikke noget, der når mig på den måde, og jeg kan heller ikke længere nå verden derude" (Rosa, 2020, s. 29).

Resonans er den binding til verden, hvor noget derude mærkes og mærker mennesket. Det sker, når man bliver berørt eller kaldet af noget udenfor sig selv, som bevæger og får betydning. I samme nu med denne berøring af noget derude uden for én selv, responderer man med sit eget aktive svar, og der sker da en transformation i dette møde: man forvandler sig. Dette værensforhold til verden og mellem det indre og det ydre, trækker linjer tilbage til både Heidegger og Kierkegaard. Rosa beskriver dette resonansforhold som noget, der er konstitutivt ukontrollerbart; resonans kan ikke fremtvinges eller instrumentaliseres. Forsøges det, bliver det til et fjendtligt

aggressionsforhold, hvor subjektet bringer verden på afstand i stedet for i resonans (Rosa, 2020).

Resonans er det modsatte af meningsstab, desillusion og fremmedgørelse. Det er der, hvor selvet på en gang træder i meningsfuld eksistens og i selvforglemmelse. Det er for Rosa selve livet, der opstår i mødet med det, der ikke kan kontrolleres, og det er her alle betydningsfulde øjeblikke og erfaringer opstår. Det betyder ikke, at resonans er happy lykke og lidelsesfrit, men at det er her, hvor der opstår betydning mellem den enkelte og verden (Rosa, 2020).

I noget ledelsetænkning handler ledelse om at kontrollere udfaldet af ledelseshandlinger og at lede gennem evident viden. De senere årtiers eksplosionen af ledelseslitteratur og -uddannelser har frembragt et syn på ledelse som noget kontrollerbart, hvis blot man har viden og uddannelse nok. Ledelsesdisciplinen ses som noget ikke-personligt og i hvert fald ikke noget, der hører den private sfære til. Teorier, viden og evidens kan blive en slags kappe, der gør lederen til leder, men samtidigt kan accelerationen af viden og forandringer føre til en fremmedgørelse, så kappen i stedet går hen og bliver en spændetrøje, der hæmmer lydhør mening og værdifuld handling. Rosa skriver, at vi i denne tid kulturelt er henvist til og institutionelt tvunget til ”på alle måder at kunne beregne, beherske, forudsige og kontrollere verden med videnskabelig erkendelse, teknologisk beherskelse, politisk styring, økonomisk udbytte og så videre” (Rosa, 2020, s. 37). Det producerer ”vredesborgere”, hvor lydhørheden til verden; naturen, etikken, den anden og sig selv forstummer (Rosa, 2020, s. 37).

Man kan overveje dette billede af kontrollerende ledelse som en modsætning til et eksistentielt syn på at være skoleleder. Her vil vi i perspektiverne fra Kierkegaard, Frankl og Rosa være nødt til at acceptere, at det at være skoleleder må forbinde sig til ens eksistens. *Man investerer liv og sjæl*, som en af skolelederne fortæller. Man må mærke værdierne og de etiske idealer i sig selv og berøres af den verden, man bevæger sig i. Ligesom Rosa beskriver fremmedgørelsen som en forstummet depressionstilstand, beskrev Frankl også det eksistentielle vakuum, der opstår, hvis man oplever meningsløshed i livet. Han skrev tilbage i 1946, at det er et omfattende fænomen i det 20. århundrede, at mennesker oplever meningsløshed. – Så hel ny for vores tid kan fremmedgjorthedsfølelsen nu ikke være. Frankl begrundet oplevelsen af meningsløshed i lighed med Kierkegaard i, at mennesket er tvunget til at foretage valg. Det er en usikkerhedsfaktor, fordi der kan vælges forkert. Usikkerhed udmønter sig i, at mennesket kan komme til at ønske at gøre som andre (conformism) eller at gøre, hvad andre forventer (totalitarianism). Begge dele fører til et eksistentielt vakuum, eller med Rosas ord fremmedgørelse, som viser sig ved kedsomhed, depression, aggression og livskriser, hvor man kan kompensere den manglende mening med magt- eller pengebegær, altså noget der retter sig mod sig selv og egoistiske behov, mens det at finde en ægte mening er rettet mod noget eller nogen – andet end sig selv (Frankl, 1992, s. 110-116).

Det større formål, værdier som værensforshold, mål eller middel

Væsentligt for en væredygtig leder må i lyset af Rosa, Frankl og Kierkegaard være, at det at kende sit hvorfor, at arbejde med skolens værdigrundlag og kommunens børnesyn ikke må blive et instrumentelt middel, men at værdierne for ens ledelse mærkes ægte *i sig selv*. Det gælder lederen, men det gælder også for medarbejderen.

I Christian Nyvang Qvicks bog 'Visionsledelse – sådan skaber du en klar og meningsfuld retning for din organisation' (2021) skriver nu tidligere direktør for Børn og Unge i Aarhus Kommune, Martin Østergaard, i bogens forord, at han ser visionsledelse som et *afgørende redskab*, at visionsledelse er noget, han *bedriver* samt at *denne ledelsesform bidrager til at skabe* (s. 9). Hele bogen udfolder det perspektiv, at vision og værdier er noget, man som leder kan anvende som middel til at skabe den fremtid, man ønsker for organisationen. Imens er det sparsomt, hvad disse værdier og visioner kunne bestå af. Jeg vil på ingen måde afvise væsentligheden i, at man som leder kan mestre den disciplin, som Qvick udfolder, det er, at "formulere, formidle og fastholde en vision med det formål at tilskynde medarbejdere til at sætte deres egne interesser til side og nå organisationens mål" (s. 11). Men måske er bogen et eksempel på en risiko for, at værdier kan blive et middel udenfor en selv, som leder til at opnå noget, der nu som middel ikke længere forbinder sig til en selv, så meningen dermed forstummes og fremmedgørelsen kan snige sig ind? For er det ikke en tendens i tiden, at normativitet og formål er forstummet for den faglitteratur, som (skole-)ledere læser og forholder sig til? Må man ikke kunne *mærke* værdierne, før man kan formulere dem?

Det er i hvert fald den diskussion, som Thomas Aastrup Rømer, der nu er fyret fra Danmarks Pædagogiske Universitet tager op (Rømer, 2022). Jeg må indrømme, at jeg har og har haft et lidt udspændt forhold til Rømers normativitet. Jeg har selv som underviser på Læreruddannelsen i det modul (og ikke fag), der ikke længere hed *didaktik* og *pædagogik*, men *Almen Undervisningskompetence* haft undervist i det, der kan kaldes pædagogikkens to verdener: Den normative, dannelsesretning hvor formål og ånd er i tale, og på den anden side den evidensbaserede virkningspædagogik, hvor pædagogikken er middel til at opnå optimal læring. Jeg plejede at ironisere over, at det jo er rart som lærer og leder at vide, at man aldrig har med et andet menneske at gøre, uden at man holder en del af dets liv i sin hånd, som Løgstrup fortæller os i den etiske fordring (Løgstrup, 1956, s. 25). - Men at det godt nok ikke nemt på den baggrund at vide, hvordan man så konkret skal handle.

Siden måleindustrien, OECD og virkningsforskningen kom til, har dannelsesverdenen, etikken og formålsdialogen været dømt ude, mener Rømer (Rømer, 2022). Jeg kan også se tilbage på mit arbejde med kommunale udviklingsprojekter de seneste 10 år og de mange skoleledelsesseminarer og -workshops, jeg som underviser og konsulent har deltaget i eller stået for. De har bestemt også ført meget godt med sig, men jeg ser også, at vores fokus har været på enstrenget på implementeringsstrategier, at kunne læse sin organisations huller i data, at kunne kommunikere retning og proces og den slags, men hvor forbindelsen til værdier og en subjektiv forholden sig til formål og *det gode* ikke er blevet faciliteret.

Jeg er ikke sikker på, at det er så sort/hvidt, og at formål og middel ikke er to ting, der hænger sammen som for- og bagside af samme mønt. Men jeg må indrømme, at jeg er kommet dertil, at jeg tror, at Rømer har fat i en pointe, som læner sig ind i Rosas tænkning om acceleration og fremmedgørelse, at meningen, formålet og forståelsen for 'det gode' kan forstumme for én, hvis man ikke holder den samtale i live. Måske er bæredygtighedsdagsordenen og den nye læreruddannelse et tegn på, at normativitet, subjektivitet og det eksistentielle værensforhold generelt er på vej tilbage i samtalen om skole og skoleledelse. I den nye læreruddannelse hedder det i pressemeddelelsen blandt andet:

- ”De mange og detaljerede mål i de nuværende fagbeskrivelser forenkles og erstattes med klare formål for uddannelsen, så den enkelte underviser og uddannelse får mere frihed.
- Modulopbygningen afskaffes, og fagene bliver omdrejningspunkt. Det skal bidrage til et stærkere fællesskab under uddannelsen og understøtte højere trivsel og lavere frafald” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

Læreruddannelsen skal således tilbage til fællesskab, fag, formål og frihed. Det er det nye (gamle) svar på trivsels- og meningskrisen. De væredygtige perspektiver skinner igennem, mens det i reformen, der blev indgået i 2012, hed modularisering, individualisering og den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012).

Væredygtighed er et forhold til verden (Hansen, 2021). Skolelederens væredygtighed handler om skolelederens værensforhold. For en væredygtig leder må værdier og mening anskues som ens essens og ikke som midlet. Og dette med det forhold, at det at være forbundet til sin væren og sine værdier ikke giver garanti for at træffe rigtige valg.

Værdier kan stagnere og komme ud af retning, hvis man ikke løbende lader sine værdier kalibrere. Jeg taler med en af skolelederne om det her med at tage magten for at gøre det så godt for noget eller for nogen som muligt. Og jeg spørger til, hvordan man så *ved* som leder, hvad *det gode* er. Skolelederen fortæller:

Ja, det har jeg arbejdet med... Jeg startede med at være leder, da jeg var 33 år. Det har jeg haft det meget svært med i rigtig mange år. Fordi bare sådan af natur, der er jeg tit hurtig til at vide, så kan man gøre det. Så kan man gøre det. Og det er jo så en kæmpe fejl, hvis man gør det. Fordi så har man ikke nuancerne med. Og igen så kan man [omvendt] sige, hvor lang tid bliver man så ved med at finde nuancer. For man kan jo ikke blive ved. Der vil altid komme nye nuancer. På et tidspunkt skal den jo lukkes. Det har jeg virkelig slået med indvendigt om, at engang imellem er jeg nødt til at sige, jamen det her det bedst for skolen, at gøre det eller det. Ja, men det er da røvelendigt for mig, er der så en medarbejder, der kan sige.

Og der må man bare stole på sit kompas, og så hele tiden kalibrere det. [Også ved at tale med andre skolelederkolleger og sådan. Taler man ikke med andre] kan man på en eller anden måde blive for isoleret til at blive kalibreret. Så kan man jo ikke stole på det længere. Man er hele tiden nødt til at følge med i, hvordan gør andre kolleger? Hvordan opfatter medarbejderne det, hvis man gør sådan? Forstår de ånden i det, vi skal? Man skal også kunne være i, at hvis man træffer en eller anden beslutning, som alle synes, er røvdårlig, at kunne være i det i måske et år, indtil at de kommer over det og hen på den anden side, hvor de så kommer og siger: Vi var sure over det. Men det var den rigtige beslutning. Det var vi nødt til. Der er man nødt til at stole på sit eget kompas. Og dét har jeg arbejdet med. Altså virkelig arbejdet med mig selv. For jeg har det sådan, at jeg virkelig ikke er typen, der bare...

Hvis vi lader det stå i det åbne

I dette afsnit har vi talt om at finde mening, det personlige hvorfor, om at ville noget med nogen, som på en måde har den beskaffenhed, at man som leder har frihed til at indskrænke andres frihed. Det har handlet om at håndtere usikkerhed, det ukontrollerbare og at handle, velvidende at det at ville gøre det gode, ikke altid føles godt for alle, ikke engang altid sig selv. Og som dermed handler om den kamp, der udspringer af, hvad der bestemmer det gode, og således også om forholdet mellem personlig etik og politik. I det næste afsnit vil vi gå dybere ned i, hvad skolelederne oplever som det svære ved at være skoleleder i denne tid, og hvordan de håndterer det svære med hjælp fra vægtskåle og plexiglas for at kunne være med sig selv.

Del 2: Ud over bureaukrati og journalisering, så er det svære at være med sig selv

Når jeg taler med skolelederne om, hvad det svære er ved at være skoleleder, er det blandt andet den indre krig, der føres, når man skal forholde sig til, om man vælger rigtigt eller forkert, godt eller ondt. Ærligt talt er det ikke dét, man som skoleleder er mest træt af. Der kommer bureaukrati, journaliseringspligt og manglende tid ind og overhaler. Hvor journalisering og bureaukrati mere er irritationspunkter i hverdagen, er manglende tid mere grundlæggende eksistentielt svært, fordi det får én til *hele tiden af føle sig bagefter* (1,42):

Lad os nu sige, vi havde sådan en konkret situation, hvor en kæmpe elevsag eksploderede i hænderne på os, og det er jura og alt muligt, det handler om. Det kommunikerer vi selvfølgelig om [til medarbejderne], at det sker, fordi det er noget, der skal informeres om. Lukket, indad til. Og trods det, så bliver vi jo faktisk mødt af - efter de dage, hvor det begynder at falde lidt til ro, - af en frustration fra nogle medarbejdere - at vi ikke er mere tilgængelige... Dét, synes jeg, er hårdt. Fordi man har... Man kan sige. I ved jo godt, hvad vi har lavet. I vidste jo godt, at det ikke er

fordi vi har siddet på Mallorca, eller vi ikke gider at arbejde. [...] Ledelsen her arbejder alt alt alt for meget i forhold til, hvad man kunne sige, der burde være, og det er svært at se en ende i (1,42).

Det, der for mig også kommer til syne her og i flere andre steder i vores dialoger er, at man som skoleleder har behov for anerkendelse som alle andre mennesker, men at det ofte er sparsomme mængder, man får.

Det var meget tydeligt [da jeg blev ansat], at man simpelthen efterspurgte her en tydelig leder, der kunne stille sig op på ølkassen og samle [...]. Så man har virkelig forventet, at nu kom der en leder, der kunne det. Jeg er sådan rimelig tydelig, jeg kan godt stille mig op og bræge på den ølkasse. Det, der så sker... Og det var jeg også selv forberedt på, det er... Jamen der kommer jo også et tidspunkt, hvor den, der står der på ølkassen og bræger, siger noget, som JEG ikke er enig i. Men jeg er faktisk blevet ansat til at skabe en fælles retning, og det er jeg meget meget tro overfor. Der er jeg meget sådan idealistisk, hvad det angår. Det er min opgave. Og det vil jeg gøre. Men der er også en periode, hvor man kan sige.... -Der er vi nok stadigvæk for nogle medarbejdere. Hvor det jeg så siger, eller det jeg nu gør, eller vi gør som ledelse... Det bliver meget centreret om mig, fordi det er mig, der står på ølkassen, at det var ikke lige dét, vi havde tænkt. Eller kunne vi ikke gøre noget andet? Men der er også nogle, der godt fx i sådan et fælles forum tør sige, at [jeg gør det godt] og det skete lige før sommerferien, og det var virkeligt sådan, jeg blev helt rørt (1,48).

Som man måske kan fornemme, er vi her i interviewsamtalen i gang med at tale om noget, der berører skolelederen. Jeg siger, at jeg forestiller mig, at når h*n blev berørt der før sommerferien af at blive rost af en medarbejder, så er det fordi, at det betyder noget at blive anerkendt og set som en, der gør sit bedste. Nu er vi kommet et stykke forbi sommerferien, så det er en ret gammel anerkendelse, der kommer frem i samtalen. Det får mig til at sige, at det må være svært at bevare troen på sig selv, når man står der på den ølkasse. Skolelederen har beskrevet sig selv som kritisk over for sig selv, og når det samtidigt ikke er ofte, man får at vide, at det er godt nok, så må det være en hård rolle at udsætte sig selv for? Skolelederen svarer:

Det er en skidt dag, du kommer. For jeg er lidt tyndhudet. Ej det er jo bare... Men ja, det er også et problem. Det vil jeg være ærlig at sige. I periode så er jeg også udfordret af det i forhold til, at jeg godt kan tænke... Det gjorde jeg den anden aften, jeg cyklede hjem, jeg tænkte: Hvorfor fanden gider du! Altså det er jo ikke lønnen. Hvis jeg arbejdede så mange timer, jeg gør, et andet sted, så kunne jeg få mange flere penge i løn. Så nogle gange kan jeg godt mærke dybt inde i mig: Hvad er det, der gør, at jeg faktisk gider det her. Det er for at være helt ærlig. Og hvad er det så, jeg får det vendt til?

Det, der kan give mig energi, det er, at jeg holder fast i, at jeg har de bedst mulige intentioner. Og jeg gør det bedste, jeg kan. [...] Og på en eller anden måde, lærte jeg for mange år siden, i forbindelse med mit studie, i forhold til samtaler jeg havde med en, at det her med at have et plexiglas foran mig. Altså en følelse af... Og det lykkes ikke, når jeg bliver ret hårdt presset og ikke få min søvn om natten, så bliver det også tyndt det der... det rykker tættere på. Men jeg har sådan et billede af, at det er jo ikke mig som menneske, at der er nogen, der bliver sure på. Det er jo ikke fordi, jeg er et dårligt menneske. Eller at jeg ikke gør det bedste, jeg kan. Men det handler om at den rolle, eller position, jeg er i, gør, at der er nogle forældre eller medarbejdere eller hvem det nu kan være, der kan have en mening i – eller være uenige – at det ikke er godt nok. Og det er der, hvor jeg sådan for at holde det væk fra mig selv [siger]: Jeg har de bedste intentioner – og det har jeg virkelig. Og jeg lægger al min energi i arbejdet, så... Men det er... Ja, og hvor henter jeg så energien henne? Ja, jeg henter den selvfølgelig meget energien i det fællesskab, jeg har med andre skoleledere. [...] Det er en kæmpe styrke det her med, at jeg kan til enhver tid... Jeg kunne nævne de første ti skoleledere, som jeg til enhver tid kunne ringe til – og så er det lidt forskelligt, hvem jeg ringer til, alt efter hvad det er. Men jeg har også nogle, jeg kan ringe til og nærmest græde i telefonen og sige, nu kan jeg ikke holde til det mere (1,50). [...]

Jeg har en følelse af, at jeg er kommet ind og står og bræger på den ølkasse og det magter jeg ikke i ti år, som jeg gør nu. Det vil jeg ikke. Det kan jeg mærke helt ind i knoglerne (1,67)

Imens det for denne skoleleder er relationen til medarbejderne og deres frustration, der presser, er en det for en anden skoleleder ikke dét, der kan få det til at tippe. Det er det politiske slagtehus, man kan blive hængt op i:

Så kan Pernille Rosenkrantz stå og sige, at det er derfor, jeg har ført 120 millioner over til folkeskolen. Og de bliver så delt ud på alle kommunerne, og vi får så [x] millioner, der så skal deles ud til alle kommunens skoler. Så får jeg så [x] hundredetusinde. Så beslutter kommunen så, at der skal spares, og jeg skal så spare [x]. Så er jeg altså i minus. Så kan det være træls at høre på, at Pernille Rosenkrantz-Theil hun står og siger, at det er derfor jeg har sikret skolerne. Det passer jo ikke. Det kan virkelig.... [...] Der kommer en grænse. For der bliver man også hængt ud. Altså både os som skole og mig som leder. Vi kan jo høre, at der er kommet penge ud til jer. Så hvorfor gør I det ikke bedre? Så bliver man jo hængt ud. [...] Det synes jeg, er irriterende, sådan noget. Fordi man bliver også sådan klandret.

For begge ledere kan det ligne, at det, der rammer, er at blive klandret for ikke at gøre det godt. Når man har et højere formål om at gøre det gode, og det, man så gør, ikke bliver set som godt, så rammer det, og man kan være nødt til at tage plexiglas i brug, for at kunne holde til det.

At være udspændt i sin væren – fortolket med Lotte Lüschers eksistensparadokser

I Lotte Lüschers bog 'Lederen mellem tvivl og handlekraft' (2021) opererer hun med paradokset som optik på lederskabet. Paradokset i lederskabet er, man til enhver tid en ambivalent udspændthed, der bevæger sig mellem tvivl og handlekraft. Set som et paradoks, er man som leder ikke enten i tvivl eller handlekraftig, men at disse to poler af eksistensvilkår er til stede samtidigt (Lüscher, 2021, s. 27 og 156). Lüscher opererer med tvivl, som vi også kan føje til tilstandene af usikkerhed, angst, lidelse og det ukontrollerbare. Lüscher udfolder forskellige typer af paradokser, som alle kan føres tilbage til tvivl og handlekraft som grundparadoks for lederen, og som på forskellig vis betoner det, jeg fremanalyserede som det 'svævende'.

I de to ledes fortællinger ovenfor står anerkendelse og underkendelse overfor hinanden. Men går vi lidt dybere ind i anerkendelsen, ser det ud til, at udspændtheden mellem anerkendelse og underkendelse kan have forskellige eksistentialistiske udspring.

I det følgende vil vi tage udgangspunkt nogle af i Lüschers syv eksistensparadokser (Lüscher, 2021, s. 156-180). Med hjælp fra paradokstænkningen vil vi prøve at fortolke ledernes tanker om at være skoleleder. Det ene paradoks er, at lederne på en gang er i *nærhed* og *distance*. Det er både til sig selv, og til menneskerne i omgivelserne. Til sig selv er der en vekselvirkning mellem at umiddelbar og spontant til stede i livets aktiviteter, og på den anden side at distancere sig til aktiviteterne og reflektivt at forholde sig på afstand til sig selv og til aktiviteterne. Nærhed og distance til sig selv kan forstås som selvrefleksiviteten, hvor du i Kierkegaards optik bliver klar over, hvem du er og hvad du vælger. Men denne selvrefleksivitet, eller selvkritikken, som skolelederen i en af samtalerne kalder det, kan gå over i det, som Kierkegaard kalder refleksionssyge, hvor nærheden, spontaniteten og engagementet i verden derude forsvinder i den evige selvbevidsthed: "Naar Individet ikke standser Reflexionen, saa bliver han uendeliggjort i Reflexion, saa indtræder der ingen Afgjørelse" (SKS 7, 112).

Ved nærhed til det og dem derude, så indfinder sig næste paradoks som er, at lederen er på én gang *adskilt* og *forbundet* til det derude. Når lederen stiller sig op på ølkassen blandt personalet, er der et eksistentielt behov for at være forbundet og accepteret i relationen. Men "i lederrollen bor der en *alenehed*, som lederen ikke kommer af med uden at komme af med selve det at være leder" (Lüscher, 2021, s. 164). En skoleleder fortæller, at det er *spændende* at stå i det improviserende på et personalemøde og se, om man kan få følgeskab. Det taler ind i, at der også kan ligge noget lederenergi gemt i at *risikere* adskillelsen. At det så og sige bliver en *interessant*, måske også eksistentiel, kamp om at få følgeskab for at undgå at blive alene. Når man skal fyre en lærer eller stå på ølkassen og sige ting, som andre bliver sure over, så må frygten for at blive upopulær og dermed stå alene ikke være større, end at der stadig kan træffes svære beslutninger, hvis man skal kunne holde til at være skoleleder i længden. En af

skolelederne, jeg taler med, fortæller om, at efter nogle år som leder, begyndte h*n at lave en aftale med sig selv om, at h*n ligesom havde en vægtskål indeni sig, hvor der i den ene skål var alt det, som andre synes, h*n gjorde rigtigt. Men for at kunne være med magten, aleneheden og også træffe upopulære beslutninger, lavede h*n det her billede af, at der *skulle* lægges fire ting på den anden vægtskål om året, hvor nogen virkelig blev sure og syntes, h*n gjorde det forkerte. Da det ligesom blev et konkret mål, at nogle faktisk skulle blive sure, så blev den indre kamp mindre (2, 130).

En anden skoleleder, lederen på ølkassen, har egentligt aftalt med sig selv, at det skulle blive til 10 år samme sted. Men kompleksiteten er langt større end forventet. Ti år med den måde aleneheden og nærheden til egen selvkritik, der mærkes langt ind i knoglerne, er ikke holdbart.

Jeg er også bevidst om, at det er ikke for enhver pris. Så må jeg finde ud af, hvad jeg så skal... [...] Det har givet mig håb, at da jeg nu kunne mærke, at det her er virkelig en opgave, meget større og mere kompleks [...]. Det har overrasket mig. Og det hjalp, dengang jeg sagde: Jamen de ti år der. Bliver det ikke, så er det også ok. Jeg har jo ikke sagt nogle som helst steder, at jeg skal være her i ti år. Det har jeg snakket med mig selv om. Men det er der jo ikke nogen her, der ved. Så finder jeg ud af om to år, at jeg ikke skal være her mere, så må jeg tage det valg, der er i det. Det er min egen fortælling, jeg har revideret i, at jeg behøver jo ikke. Det er jo et valg. Det er ikke sikkert (1,67).

Måske kan vi se *Kastethed og friheden* som et paradoks, der gemmer sig her. Kierkegaard siger, at friheden ligger i at man vælger sig selv (SKS 3, 207). Men dette valg er dialektisk med det, vi er kastet ind i. I kastetheden er der også en frihed, der består af, at ikke alt er muligt. Kastetheden er, at lederen ikke bestemmer alt selv, men at verden er givet på forhånd. Det er ikke verden, som den er, lederen kan ændre. Men måden, lederen forholder sig til verden, som den er, giver frihed til at gøre et udkast fra sin kastethed (Heidegger 1927/2014).

Kastethed er også til stede hos lederen som politiske regler og økonomiske vilkår. Du bestemmer ikke selv lovgivning og økonomi, men du bestemmer, hvordan du forholder dig til denne del af kastetheden. Det er her, at en af lederne tager linealer i brug. For at kunne være med denne kastethed, må der være frihed til at forvalte vilkår, regler og love, så de ikke blot bliver overholdt, men også kan blive kastet lidt væk, hvis formålet tilsiger det. Lederen med linealen og vægtskålen har dog en pointe:

Der hvor man tit får øje på forvaltningen, det er jo, hvis der er noget, der er galt på en skole. [...] Men er der ro omkring en skole, så er det nemmere. Så det er også et system, hvor du skal sørge for, at tingene går godt. Og så har man også bare et meget stort råderum som skoleleder, og det har jeg haft. Jeg ville ikke kunne trives, hvis jeg ikke havde det (1, 91).

Man kan ikke affeje sin kastethed og tro, man kan gøre sig helt fri, da vil du blot blive endnu mere ufri. Men tager du den på dig, så er der stadig indenfor kastetheden frihed og handlemuligheder.

Du har dermed en magt som skoleleder til at handle og ville noget med den magt, du er givet. Men du har ikke magt til alt, ikke magt til at ændre på kastetheden og ikke magt over den uvilkårlighed, magten fører med sig.

Magt og magteløshed er derved endnu et eksistentielt paradoks vi kan tage med i samtalen om det svære i at være skoleleder. Når lederen stiller sig op og bruger sin formelle magt som skoleleder til at sætte en retning, så opstår en magtesløshed hos lederen, der kan mærkes langt ind i knoglerne, og hvor det er nødvendigt at håndtere det ved at tage mentale vægtskåle i brug eller stille plexiglas op imellem sig selv og det 'leder-sig', som medarbejderne retter vrede imod. Magtesløsheden ligger også hos lederen, der rammes af krav om besparelser, imens undervisningsministeren får point for at sende ekstrabevillinger ud til folkeskolerne. Magtesløsheden ligger i, at en anden magt tager over og bestemmer, hvordan man som leder tager sig ud. At det er en anden magt, der kan afgøre, om man kommer til at fremstå som en god skoleleder eller en, der ikke har styr på tingene. Det at være underlagt andres magt, er for denne skoleleder noget, der kan føre til, at grænsen for, hvad man vil være med til, kan blive overtrådt. Paradoksalt er det, at lederen samtidigt har kæmpet med at *have* magten og har måttet tage vægtskåle i brug for at kunne være med sin magt.

At sætte et analytisk punktum

I de eksistentielle paradokser kan vi nemt forlade os på, at alenehed, at miste frihed og at være magtesløs er den uattraktive pol. Men paradokset består i, at begge poler må være til stede. Spørgsmålet er, om det at forstå sin udspændthed kan være en vej til en væredygtighed som skoleleder?

I dialogerne med skolelederne gemmer en mængde flere perspektiver på det at være skoleleder i denne tid. Vi har ikke i så høj grad berørt kontrolsamfundet, den nye frihedsdagsorden og de tanker om god skolegang og undervisning, som lederne også er optaget af. Eller hvordan de allerhelst bruger magten til at skabe kreative udfoldelsesmuligheder for lærerne og pædagogerne. Og ej heller hvordan de bruger teorier, litteratur, ægtefæller, skolelederkolleger og elevernes lys i øjnene til at være i at være skoleleder.

Selvfølgelig kan der siges meget mere om at være skoleleder i denne tid, men for nu forlader vi denne teoretisk fortolkende og diskuterende analyse for at bevæge os hen i en konklusion og en snarlig afslutning.

Kap. 5: Konklusion

Væredygtighed som forståelsesfundament for at være skoleleder i denne tid?

Hvordan er det at være skoleleder i denne tid? Og hvordan kan det forbindes til eksistentielle forståelseshorisonter, der vil kunne give næring til skolelederes væredygtighed?

Sådan lød de spørgsmål, vi gik ind i dette speciale med. Ved at sætte skoleledernes udtryk for at være skoleleder i denne tid i samtale med eksistentiel filosofi har vi frembragt perspektiver på, at skolelederen finder mening i at være skoleleder i en udspændthed mellem etisk forholden sig til, hvad det gode er for barnet og så den politik, som skolelederen er kastet ind i og må forvalte. Når Rosa taler om 'vredesborgere' og 'fremmedgørelse' er det væsentligt at fastslå, at konklusionen ikke er, at de tre skoleledere, jeg har talt med, er fremmedgjorte, vrede mennesker. Men jeg har talt med tre skoleledere, der alle er optaget at finde sig selv som skoleleder og bevidste om, at det er en fortløbende proces, og hvor man undervejs skal lære at være komfortabel med et at være leder – og hvor denne tid, som alle tider, udgør en særlig kastethed. Her hjælper bl.a. mentale billeder som linealer, vægtskåle og plexiglas.

Når spørgsmålet er, hvordan det er at være skoleleder i denne tid, og når vi anskuer det i et eksistentialistisk perspektiv, så står vi nu tilbage med et spørgsmål om, hvorvidt dette eksistentialistiske perspektiv kan bidrage til skolelederes væredygtighed. Kan dialoger om værensforhold og subjektiv stillingtagen til formål bidrage til en større grad af oplevelse af resonans og mening, som igen gør det bedre eller nemmere at være skoleleder i denne tid og at være udspændt i paradokser mellem tvivl og handlekraft, alenighed og forbundethed, kastethed og frihed? De eksistensfilosofiske spørgsmål handler om at tage "sine forhold til verden og de andre op" (Løgstrup, 1972, s. 128). Vil det overhovedet kunne give næring for skolelederes væren at gå i dialog med Kierkegaard, Frankl og Rosa? Det vil nok langt være hjælpsomt for alle skoleledere. Men en væredygtig leder handler om at kunne "skabe dialog og værensrums for at kunne se og være i resonans med det underfulde og eksistentielt meningsgivende midt i vores hverdag og organisation" (Hansen, 2023 In print). At kunne se og være i resonans med det meningsgivende kan handle om dette:

At finde sit ståsted og sin forankring i nogle personlige værdier, som har en overordnet vigtighed i vedkommendes personlige liv.
Dialogen bør altid styrke personen i sin søgen efter mening, og dermed sikre personen et holdepunkt og en integritet, der hjælper personen til at "være sig selv", "finde sig selv" eller som Søren Kierkegaard skrev – "vælge sig selv" (Stelter, 2016, s. 16).

Det eksistentielle væredygtighedshedsbegreb kan i dette perspektiv tilbyde noget andet, end de psykologiske begreber som selvtillid, motivation, robusthed, og samtalen om væredygtighed kan måske bidrage til ledelsesudvikling med noget andet og supplerende end læring i diciplinteorier som fx visionsledelse, implementeringsstrategier og ledelseskommunikation.

Med væredygtighed som et forståelsesfundament for skoleledelse har intensjonen været af frembringe en samtale mellem levet skolelederliv og eksistensfilosofiske perspektiver, som man som skoleleder kan gå i dialog med for at komme på afstand af sig selv og for igen at vælge sig selv.

Som bidrag til det spirende væredygtighedsbegreb har forsøget været at bringe klassisk (og nyere) eksistensfilosofisk tænkning ind den teoretiske begrebsliggørelse af og fortolkningshorisont for væredygtighedsbegrebet. Konklusionen er *ikke*, at Kierkegaard, Rosa, Frankl og Lütscher udgør den ramme, skolelederes væredygtighed *skal* ses i forhold til. Konklusionen er, at skoleledernes oplevelser og forståelser af sig selv som skoleledere kan relateres til den eksistentielle filosofi. Hypotesen dette efterlader er, at den eksistentielle filosofi af eksempelvis Kierkegaard, Rosa, Frankl og Lütscher vil kunne bidrage til et øget sprog for den udspændthed, skolelederne oplever. Samt at et øget fokus på at facilitere åndsvidenskabelige, eksistensfilosofiske samtaler i, med og mellem skoleledere - i deres uddannelse, udviklingsaktiviteter og lederunderstøttelse - vil kunne give fornyet næring til skolelederens væredygtighed.

Kap. 6: Perspektivering

At være skoleleder i denne tid i et læringsperspektiv?

I min optakt lagde jeg an til et anvendelseshåb om, at specialet ville bidrage til udvikling af et skoleledernetværket, som jeg udbyder sammen med tre samarbejdspartnere. Forhåbningen var og er, at der ville tilstedekomme indholdselementer til vores netværk med det formål at give næring til skolelederes eksistentielle væredygtighed.

Hvis vi først tager en indånding og retter et kritisk øje på selvmodsigelsen i at gå fra åben, undrende forsker til kommerciel udviklingsudbyder, så kan vi vende blikket mod, hvordan et skoleledernetværk, som en art uddannelsesstilbud, kan bidrage til en sådan næring og hvilke læringsforståelser, vi her skriver os ind i.

Alle formelle uddannelsesstilbud, som skoleledere deltager har kvalifikation som ramme. Der er læringsmål og eksaminer, der skal præsteres. Det vil jeg ikke betvivle også er givtigt og udviklende for skolelederen. Når skoleledere mødes i forvaltningssammenhæng til skolelederaktiviteter, er der oftest et - også vigtigt - fokus på det *noget*, der skal ledes. I denne tid kunne det være co-teaching, projekter om skolefravær, den nye meddelelsesbog osv... Allerede imens jeg skriver det, er der en fare for, at specialet er uaktuelt og næste implementeringsobjekt har taget over. Hverken formelle uddannelser eller forvaltningsaktiviteter levner i deres nuværende form megen plads til læreprocesser, som relaterer sig til skolelederens væredygtighed i et eksistentielistisk perspektiv. Der synes i hvert fald en risiko for, at lederne mødes med hinanden i en performancekultur nærmere end i en åben, undrende værens-relation. Men hvordan kan vi forstå udvikling af væredygtighed som (organisatoriske) læreprocesser – set i forhold til klassisk uddannelsesstilbud, lederseminarer, kurser og projekters workshops?

I både lederuddannelse og 'forvaltningsaktiviteter' er der en tydelig indholdsdimension – et hvad, der skal læres og med sigte på at kunne sætte i anvendelse hjemme på skolen. Fokus her er således gerne overførsel af dette indhold fra en formidler, hvorved skolelederen bliver modtager af læring. Alle undervisere ved selvfølgelig, at man ikke kan modtage læring, men at læring er indre psykiske processer, der sker i samspil mellem den lærende og omgivelserne. Derfor har der de senere år været større fokus på aktionslæring som tilgang, hvor skoleledere har haft 'øvebaner' og 'prøvehandlinger' sat i værk på egen skole, imellem de (ofte formidlingstunge) aktiviteter, de har deltaget i. Her er den pragmatiske tænkning, at læring kræver refleksion over erfaringer, der bidrager til ændrede handlinger, som således synliggør læring som ændret praksis.

Med læring i et eksistensfilosofisk væredygtighedsperspektiv vil jeg argumentere for, at andre og for tiden mindre dominerende læringsforståelser bedre indkredser de typer af processer og formål, vi kan forfølge. Perspektivet vi her kunne arbejde os videre henimod kunne være at (gen-)udvikle forståelse af eksistentielle og selv-refleksive læringsforståelser og pædagogik.

Dét må blive næste åbning at finde måder at begribe og facilitere eksistentielle læreprocesser, der kan bidrage til skolelederes væredygtighed.

Væredygtighedsbegrebets videre færd?

Dernæst, eller måske først, kalder væredygtighedsbegrebet på en nærmere afgrænsning og uddybning. Hvordan kobler og afkobler væredygtighedsbegrebet sig som normativt (ledelses-) psykologisk og dannelsesfilosofisk begreb til begreber som livsmestring, livsduelighed, resiliens, self-efficacy og mental sundhed? Hvem og hvad afgør, om man er væredygtig? Tjenes vi bedst af at lade væredygtighedsbegrebet forblive et eksistensfilosofisk begreb, eller kan det psykologiseres? Kommer vi til at kunne måle organisationers væredygtighedsniveau? Kan det måles i niveauet for brug af psykofarmaka, pesticider og plexiglas? Eller i medarbejderes sygefravær? Kan organisationer og samfund være væredygtige, eller kun individer? Hvordan ser ledelses- uddannelses – og organisationspraksis ud, når den skaber væredygtighed?

Begrebsafklaring er ét. Normativitet et andet. Hvis væredygtighed er en etisk dømmekraft, der handler om personlige værdier. Hvordan udvikler vi så bedst værdier, der kan blive vores kompas, når vi ikke længere bare kan henvise til Biblen, som Kierkegaard gjorde? Hvad er det for nogle fortællinger og typer af fortællinger, vi skal høre og fortælle i ledelsesudvikling, uddannelser, organisationer og samfund, for at vi kan tage stilling, vælge os selv og finde svar på, hvad det gode er at gøre, når vi skal gøre det gode for nogen og noget udenfor os selv, men på en måde, hvor vi er i et resonansforhold mellem os selv og det andet og den anden?

TAK

Som afslutning på dette speciale vil jeg gerne sende en stor tak til de tre skoleledere, jeg har fået lov at tale med om at være skoleleder i denne tid. Jeg håber, at I alle tre kan se jer ind i, eller i det mindste acceptere, den behandling vores samtale har fået i den videre dialog med de filosofiske tænkere. Ud over jer har en række andre skoleledere rakt hånden ud og tilbud mig interview. Tak for det! Det vidner om, at selvom verden er fuld af kriser, skoleledelse er fuld af manglende tid, og samfundet præget af konkurrence, hvor vi må optimere tiden og ikke gøre noget unyttigt for at klare os, så er det langt fra hele sandheden. Så længe vi stadig har tid til at sige ja til hinanden, selvom vi nemt kunne lade være, så er det stadig mest håb.

For godt 10 år siden var jeg selv tæt på at blive skoleleder. Jeg turde nok alligevel ikke helt, fordi jeg synes, at det må være et verdens sværeste jobs. I leder den særlige institution i vores samfund, der mest essentiel forener vores samfunds fortid, nutid og fremtid, og som gør forskel for det enkelte menneskebarn – og den enkelte medarbejder og forælder, I har i jeres hænder. Jeg er glad og taknemmelig for, I tør det og gør det.

Bilagsoversigt

Bilag 1: Samtaleguide

Bilag 2: Transskription og 1.-4. læsning. Herunder fremgår transskriberingsregler.

Litteraturliste

- Bauman, Z. (2006). *Flydende modernitet*. Hans Reitzel.
- Bennett, N., & Lemoine, G. (jan.-feb. 2014). *Harvard Business Review*. Hentet fra hbr.org: <https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you>
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udg.). (S. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Bukh, P. N., Christensen, K., Poulsen, M., & Svanholt, A. (2021). Præmier og præstationer: skolelederes meningsskabelse. *Samfundslederskab i Skandinavien, Årgang 36*(6), s. 287-323. doi:<https://doi.org/10.22439/sis.v36i6.6425>
- Bøje, J. D., & Frederiksen, L. (2021). Leaders of the profession and professional leaders. School leaders making sense of themselves and their jobs. *International Journal of Leadership in Education* (Volume 24, 2021 - Issue 3).
- Center for Væredygtighed (red.). (2021). *Væredygtighed – indersiden af Bæredygtighed*. Dafolo.
- Center for Væredygtighed. (2022). *Væredygtighed*. Hentet fra www.vaeredygtighed.org: <https://www.vaeredygtighed.org/vaeredygtighed/>
- Clavis.dk. (2022). *Om Lotte Lüscher*. Hentet fra <https://clavis.dk/om-os/lotte-luscher/>
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education* (Volume 20, 2017 - Issue 3).
- Den Store Danske. (u.d.). *Viktor Emil Frankl*. Hentet fra lex.dk: https://denstoredanske.lex.dk/Viktor_Emil_Frankl?gclid=CjwKCAiA-8SdBhBGEiwAWdgtcLx4DdqmKAmYFsrjYxy7_2ZS3lXAwHaH2ix89H4AHSX15yXBPoXNkRoCrycQAvD_BwE
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). Introduction: Rhizome. I *A Thousand Plateaus* (B. Massumi, (s. 3-28). London/New York: Continuum.
- Elmholdt, K., Keller, H., & Tanggaard, L. (2021). *Ledelsespsykologi* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- EVA. (2015). *Ledelse tæt på undervisning og læring - Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser*. EVA - Danmarks evalueringsinstitut.
- Fayol, H. (1916). *Administration Industrielle et Générale*.
- Forskningsministeriet, U. o. (1. juni 2012). Hentet fra UFM: <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laererruddannelsen>
- Forskningsministeriet, U. o. (13. September 2022). *UVM*. Hentet fra <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2022/aftale-pa-plads-om-ny-og-bedre-laererruddannelse-flere-timer-mere-praktik-og-storre-okonomi>
- Frankl, V. E. (1992). *Man's Search for Meaning* (Først udgivet på tysk i 1946 under titlen: Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager udg.). Beacon Press.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undring og nærvær*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T. (2015). Det sokratiske forskningsinterview: et alternativ til kvalitativ forskning forstået som 'vidensproduktion'. I K. Munk, J. Møller, S. Bengtsen, & (red.), *Kvalitativ metode på afveje?* Aarhus University Press.
- Hansen, F. T. (2021). Undring motiverer til øget bære- og væredygtighed. I Center for Væredygtighed (red.), *Væredygtighed - Bæredygtighed*. Dafolo.
- Hansen, F. T. (2023 In print). Fra bæredygtig til væredygtig ledelse. I L. Hersted (red), *Resonans i ledelse, organisation og uddannelse* (Abstract). Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Dafolo.
- Heidegger, M. (1927/2014). *Væren og tid* (2. udg.). Klim.

- Hildebrandt, S. (2022). *Det bæredygtige velfærdssamfund. Verdensmålene som kompas*. Spintype.
- Houmark, P. O. (2017). *Den kierkegaardske samtaleløjfe. Kierkegaard, protreptik og tredje generations coaching*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkman, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann, L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (1972). *Sprogets dimensioner*. Berlingske Leksikon Bibliotek.
- Kirkeby, O. F. (2003). *Ledelsesfilosofi - Et radikalt normativt perspektiv*. Samfundslitteratur.
- Kirkeby, O. F. (2004). *Det nye lederskab*. Børsens Forlag.
- Knudsen, J. (7. okt. 2022). *Folkeskolen*. Hentet fra <https://www.folkeskolen.dk/besparelser-kommunal-okonomi-vejen-kommune/sparepanik-vejen-kommune-vil-erstatte-laerere-med-computerteknologi/4679320>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York: The Wallace Foundation.
- Lüscher, L. S. (2021). *Lederen mellem tvivl og handlekraft - Paradokser og personligt lederskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1972). Fænomenologi og psykologi. I *Løgstrup, K. E. (1972): Norm og spontanitet, København* (s. 116-140). Gyldendal.
- Merrigan, G., & Huston, C. (2020). Tree Paradigms of Knowing. I G. & Merrigan, *Communication research methods*. Oxford University press.
- Mogensen, K. (2022). *Fremmedgørelse og fastholdelse i EVU*. Modulopgave 3. semester. Master i læreprocesser med specialisering i ledelses- og organisationspsykologi. Aalborg Universitet.
- Nietzsche, F. (2009). *Afgudernes ragnarok*. Gyldendal.
- Psyke & Logos (Årg. 41. Nr. 2. 2020). TEMA: Globale kriser.
- Qvick, C. N. (2021). *Visionsledelse - sådan skaber du en klar og meningsfuld retning for din organisation*. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L. (nr. 1 2011). Skoleudvikling og skoleledelse: Hvorfor og hvordan? *Paideia*, s. 17-25.
- Ratner, F. H. (2009). *Skoleledelse i et krydspres: Hvidbog om international forskning inden for skoleledelse*. Department of Management, Politics and Philosophy; CBS.
- Regeringen. (14. 12 2022). *Statsministeriet*. Hentet 20. 12 2022 fra www.stm.dk: <https://www.stm.dk/statsministeriet/publikationer/regeringsgrundlag-2022/>
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.
- Rømer, T. A. (2022). *Skolens Formål - Dannelse, splittelse og uniformivering*. Klim.
- SFI. (2016). *Ledelse af forandringer i Folkeskolen*. SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Sinek, S. (2009). *Start with why - how great leaders inspire action*. Penguin.
- Skolelederforeningen. (08. 11 2021). Hentet 18. 12 2022 fra www.skolelederforeningen.org: <https://www.skolelederforeningen.org/nyheder-medier/nyheder/2021/trykker-skoender-hvor-vi-tror-skoen-trykker/>
- SKS3. (u.d.). *Kierkegaard, S.* Hentet fra Søren Kierkegaards Skrifter: <http://sks.dk/EE2/txt.xml#ss207>
- SKS4. (u.d.). *Kierkegaard, S.* Hentet fra Søren Kierkegaards Skrifter: <http://sks.dk/BA/txt.xml#ss332>
- SKS7. (u.d.). *Kierkegaard, S.* Hentet fra Søren Kierkegaards Skrifter: <http://sks.dk/AE/txt.xml#ss112>
- Sprecht, T., Johansen, T., & Bonderup, T. (2022). *MacMann Berg*. Hentet 16. 12 2022 fra <https://www.macmannberg.dk/>: <https://www.macmannberg.dk/wp->

- content/uploads/Specht-Johansen-Bonderup-2022-Det-Vaeredygtige-Lederskab-79.pdf
- Stelter, R. (2016). *Kunsten at dvæle i dialogen - Kvalificering af professionelle hverdagsdialoger gennem tredje generations coaching®*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Stelter, R. (2021). Transformative dialoger som resonansrelation - mod bæredygtighed i lederskab og organisationsudvikling. I L. Hersted, *Ledelse i Sociale Processer: Relationer, Resonans og Responsivitet* (s. 209-235). Dansk Psykologisk Forlag.
- Verdensmaalene.dk. (u.d.). *FNs verdensmål for bæredygtig udvikling*. Hentet fra <https://www.verdensmaalene.dk/maal>
- Vesterager, M. (2017). *Eksistentiel ledelse - en guide til personligt lederskab*. Hans Reitzels Forlag.
- Wikipedia. (2022). *Søren Kierkegaard*. Hentet fra https://da.wikipedia.org/wiki/S%C3%B8ren_Kierkegaard
- Winter, S. C. (red.). (2017). *Gør skoleledelse en forskel? - Ledelse af implementering af folkeskolereformen*. SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.
- Özkan, P. (v6 n1 2022). School Principal as an Environmentally Sustainable Leader. *Journal of Educational Leadership and Policy Studie*.
- Aas, M., Andersen, F., & Vennebo, K. (2020). How School Leaders Can Gain Role Clarity and Grow Their Leadership Identity? *Research in Educational Administration & Leadership* (Volume: 5, Issue: 2/June).