

EVA BJERRUM
LISBETH LUNDE FREDERIKSEN
ANNE BØGH FANGEL



Skoleledelse tæt på eller langt fra

EN ANALYSE AF SAMTLIGE SKOLELEDERE I SILKEBORG KOMMUNE

Er skolelederen **tæt på** eller
langt fra lærere og børn?

Er skolelederen **tæt på** eller
langt fra sit ledelsesteam?

Er skolelederen **tæt på** eller
langt fra skoleforvaltningen?

Er skolelederen **tæt på** eller
langt fra den pædagogiske udvikling?

Er strategisk ledelse **tæt på** eller
langt fra den pædagogiske praksis?

KOLOFON

Side 2

Aarhus, maj 2014

Alexandra Instituttet
Åbogade 34
8200 Aarhus N

Forfattere Eva Bjerrum, Alexandra Instituttet
Lisbeth Lunde Frederiksen, VIA University College
Anne Bøgh Fangel, Alexandra Instituttet

Layout Tine Raun

Kontakt eva.bjerrum@alexandra.dk
lluf@via.dk

ISBN: 978-87-996292-2-0

Executive summary

Med indførelsen af skolereformen har Silkeborg Kommune haft et ønske om at få en aktuel status af skoleledernes udfordringer, opgaver og forventninger til fremtiden. Denne rapport er udarbejdet med henblik på at skabe grundlag for beslutninger vedrørende fremtidige initiativer på skolelederfronten i Silkeborg Kommune.

Silkeborg Kommunes skolevæsen har i mange år været præget af at være *'et fælles skolevæsen med et lokalt præg'*. Undersøgelsen peger dog i retning af, at *'det lokale præg'* har udviklet sig til 29 meget forskellige skoler, bl.a. med forskellige syn på lederrollen nu og i fremtiden, strategisk ledelse, medarbejder- og lederinddragelse, videndeling og holdninger til pædagogisk udvikling. Der er blandt skolelederne en stor polarisering i holdninger til, hvad man skal være *tæt på og langt fra*.

Skoleledelse og strategi

Undersøgelsens observationer og interviews af skoleledere i Silkeborg Kommune viser, at skoleledelse er et uforudsigeligt arbejde.

Alle skoleledere beskriver *'det uforudsigelige'* som et arbejdsvilkår og ikke som noget der skal undgås for at nå *'det vigtige og det rigtige'*. Så hos skolelederne er der en erkendelse af, at *'det uforudsigelige'* er lige så vigtigt som *'det planlagte'*. En sådan sammenhæng har vi ikke oplevet i andre organisationer! Skoleledernes opfattelse af arbejdet er således i overensstemmelse med deres faktiske arbejdsaktiviteter.

Den uforudsigelige hverdag nævnes af halvdelen af lederne som en årsag til, at de ikke har tid til strategisk ledelse, og at de ikke har balance mellem arbejds- og familieliv. Den anden halvdel har tid til strategisk ledelse og en god balance mellem arbejds- og familieliv.

De skoleledere, der ikke har tid til strategisk ledelse, opfatter strategisk ledelse som *langt fra* praksis, hvorimod de skoleledere, der har tid til strategisk ledelse, opfatter strategisk ledelse som *tæt på* praksis. To tredjedele af skolelederne beskriver strategisk ledelse primært som en *individuel ledelsesopgave*, hvor strategisk ledelse mest kobles med *'jeg'*. Den sidste tredjedel ser strategisk ledelse som en *fælles teamopgave*, hvor strategisk ledelse mest kobles med *'vi'*.

Strategisk ledelse beskrives af nogle som at skabe udvikling, langsigtet planlægning, at *'lægge spor ud'*, at skabe retning for skolens arbejde. Det er noget, der kræver tid – gerne væk fra skolen i uforstyrret og utilgængelighed – *langt væk*. Det harmonerer med Robert Chin og Kenneth D. Bennes (1969) kategorisering af overordnede og langsigtede planlægningsstrategier.

Robert Chin og Kenneth D. Benne (1969) kategoriserer planlægningsstrategier i:

- *Rationelt-empiriske strategier*, hvor man går ud fra, at organisationer og mennesker agerer fornuftigt, baseret på viden.
- *Magtstrategier*, som beskriver strategier, der knytter en positiv eller negativ sanktion til ønsket handling.
- *Normativt-reedukative strategier*, som går ud fra, at mennesker handler på baggrund af værdier og normer, og at man kan få dem til at handle anderledes ved at bearbejde normerne og genopdrage aktørerne.

Andre skoleledere beskriver strategisk ledelse som *'noget de altid er i færd med'*, mens de er tilgængelige – *tæt på*. Det harmonerer med Ratners strategiopfattelse (2011). Hvis man reducerer strategisk arbejde til at

bestå af topledelsens analyser, målformuleringer og implementeringsstrategier, får man ifølge Ratner ikke øje på de strategiske ressourcer, der kan ligge i måderne, hvorpå der ledelsesmæssigt ageres i dagligdagens samspil med medarbejderne (Ratner, 2011). Stacey (2007) er inde på noget tilsvarende. Han siger, det er helt nødvendigt at lede i praksis gennem samtaler, og Stacey beskriver en organisation som: *'Et komplekst system hvor man ikke bare på ledelsesmæssigt plan kan beslutte en vision, formidle visionen, værdier og mål for forandringerne til medarbejderne og så sker det af sig selv. Man kan nemlig ikke på nogen måde forudsige, hvordan visioner og målsætninger vil blive modtaget, behandlet og tolket i organisationen (Stacey, 2007).*

Skoleledernes opfattelse af, hvad strategisk ledelse er, er mangefacetteret, og når skolelederne taler om strategisk ledelse kan det således tolkes ind i begge disse retninger *tæt på og langt fra*.

Men om strategisk ledelse opleves som noget man behersker og har tid til eller ej, har afgørende betydning for trivsel i skolelederjobbet, god eller dårlig samvittighed, og oplevelsen af enten at kunne udfylde rollen som skoleleder eller være ved at bukke under for arbejdsbelastning.

Inddragelse af lederteam og medarbejdere

Man kunne forestille sig at det så kunne være en hjælp med et lederteam. Men de skoleledere, der har et lederteam, har forskellige beskrivelser af, hvad de bruger ledelsesteamet til, og hvor stor en støtte det er for dem i det daglige arbejde. Knap halvdelen af skolelederne beskriver ledelsesteamet som det forum, hvor de henter inspiration, videndeler, træffer fælles beslutninger og har pædagogiske/didaktiske diskussioner. Skolelederne bruger selv ordet sparring i den sammenhæng, men strategisk ledelse kunne være lige så dækkende for nogle af aktiviteterne.

Knap halvdelen af skolelederne har primært fokus på at bruge ledelsesteamet til at uddelegere opgaver til, og her anvendes ledelsesteamet mest til gensidig orientering/koordinering.

Hvordan ledelsesteamet anvendes, afhænger både af skolelederens opfattelse af lederrollen, kompetencesammensætningen i det konkrete team og teamets arbejdskultur. Der er flere skoleledere, der påpeger, at der ikke er den rette sammensætning af kompetencer i deres ledelsesteam.

Der er således en modsætningsfyldt oplevelse af brugbarheden af ledelsesteams, som i sidste ende også har indvirkning på den enkelte skoleleders muligheder og udfordringer i arbejdet.

Interessant er det dog, at de fleste skoleledere fremhæver SFO-lederen som den centrale leder, de sparrer mest med.

I forhold til skoleledernes fokus på medarbejderinddragelse tegnes der ligeledes et meget broget billede.

Nogle skoleledere inddrager sjældent medarbejderne og kan ikke rigtigt se, hvad de kan bruge det til.

Andre skoleledere fremhæver udelukkende den formelle inddragelse: Medudvalg, forretningsudvalg, dialogkoordinationsfora og pædagogiske rådsmøder.

Og endelig er der nogle, der inddrager medarbejdere i kraft af deres rolle som teamkoordinatorer eller tovholdere på projekter.

I virkeligheden har skoleledelsen mange ressourcer at trække på inden for skolens ramme, både i forhold til ledelsesteams og medarbejderinddragelse, men flere udnytter det ikke optimalt.

Der er brug for at tænke langt mere i inddragelse og uddelegering af arbejdsopgaver. Dette kunne både aflaste lederne, give dem nye perspektiver samt motivere og engagere medledere og lærere.

Når skolelederne reflekterer over lederrollen i fremtiden ses to yderpunkter. Enten mener skolelederne, at man står overfor et paradigmeskifte. Det gør lige under halvdelen. Eller også kan de ikke rigtig få øje på noget skifte – det gælder for lidt over halvdelen af skolelederne. Når de ikke kan se et skifte afspejler det, at lederne oplever, at netop de og deres skole er så meget på forkant med udviklingen og udviklingsorienteret, at skolereformen ikke kommer til at forandre ret meget for netop dem, hvilket i sidste ende, paradoksalt nok, kan betyde manglende fokus og vilje til ændringer.

Nogle ledere taler primært om øget fokus på strategisk ledelse og de deraf følgende forandringer i ledelsesstrukturerne. Andre har fokus på betydningen af reformen af arbejdstidsaftalerne og endelig er der en del ledere, der lægger vægt på den pædagogiske udvikling og ikke mindst et øget behov for at være tæt på praksis. Det interessante i denne sammenhæng er, at der ikke er ét dominerende perspektiv blandt lederne. Tværtimod fordeler skolelederne sig ligeligt inden for de tre kategorier. Ligesom perspektiverne synes at være uafhængige af om lederne tænker det som et rolleskift eller ej.

Udfordringer

De tre største udfordringer, skolelederne oplever, drejer sig om processer, problemstillinger i forbindelse med medarbejders trivsel og kompetenceudvikling, og udfordringer med børn i forbindelse med inklusion. Udfordringerne i forbindelse med processer opleves i mange fora og på mange forskellige planer. Det kan være i forbindelse med forberedelse af og implementering af reformarbejdet, men det er også generelt i forhold til fx pædagogiske råd, lærerteams, ledelsesteams og fx ledernetværk. Også ledere, der synes at magte procesarbejdet, oplever procesledelse som en stor udfordring: processer, der skaber og fastholder forandringer i praksis.

Af årsager til at processer opleves som en udfordring, nævner skolelederne fx, at det kan være svært at skabe overblik, at man har for lidt tid til at forberede processerne, at man mangler proces- og analyseværktøjer, at man i organisationen har mange dygtige 'solister', der kun vil deres eget og manglende tillid mellem ledelse og medarbejdere.

Lederne oplever også store udfordringer i forbindelse med medarbejdere, både hvad angår mistrivsel og kompetenceudvikling. Mistrivsel opleves som en stor udfordring, fordi det går på det personlige plan. Hvad angår lærernes kompetenceudvikling, så ligger udfordringen bl.a. i, hvordan man som leder får understøttet, sparret med og fulgt op på alle medarbejderne. Flere ledere føler sig ikke godt nok klædt på til den pædagogiske ledelse. De mangler enten tiden eller indsigt i den nyeste viden inden for det didaktiske felt og/eller redskaber og analyseværktøjer til at kunne observere undervisning med efterfølgende feedback og supervision på et kvalificeret niveau.

Derudover har flere ledere udfordringer med at få etableret et ligeværdigt samarbejde lærere og pædagoger imellem og i den sammenhæng at få alle medarbejders kompetencer i spil.

Lederne nævner også inklusion som en af de store udfordringer. I denne kategori ligger der både

udfordringer i viden om hensigtsmæssige undervisningsformer og metoder i forbindelse med inklusion og manglende dybdegående detaljeret kendskab til det enkelte barn.

Skoleledernes tre største udfordringer er betydningsfulde, idet de alle er knyttet tæt til praksis og involverer medarbejderne. Der er således tale om udfordringer, det er vigtige at kunne tackle i hverdagen og ikke mindst i det kommende reformarbejde.

I lyset af at næsten alle skolelederne på spørgsmålet 'Hvad er de vigtigste opgaver som leder?' svarede personaleledelse, og halvdelen derudover svarede strategisk og pædagogisk ledelse, må man konkludere, at udfordringerne må fylde meget tidsmæssigt og psykisk. Udfordringerne bliver derudover yderligere eksponeret af, at halvdelen af lederne beskriver deres arbejde som individuelt/alenearbejde, og at halvdelen af lederne, der har et team, ikke bruger teamet til sparring, støtte og ideudvikling, men derimod til uddelegering af opgaver. Dvs. mange skoleledere står alene med store og vigtige udfordringer.

De primære ønsker fra lederne om støtte fra forvaltningen er til personlig coaching, procesvejledning og i den sammenhæng hjælp til planlægning og gennemførelse af processer, etablering af refleksionsfora med eksterne og hjælp til skolernes ledelsesstruktur.

Forskning viser:

- At de skoler, der er præget af en faglig kultur, hvor lærerne diskuterer undervisningsformer og metoder med hinanden, har en positiv betydning for såvel lærernes trivsel som elevernes faglige resultater (Robinson et al., 2009).
- At det har betydning for elevers læring, at skoleledelse fremmer kollegiale diskussioner om undervisning og skaber velfungerende kollegiale fællesskaber, der fokuserer på undervisning og dens betydning for elevernes læring (Robinson et al., 2009).
- At læreres faglige motivation spiller en rolle for skolens generelle læringskultur og dermed for elevernes faglige udvikling (Robinson et al., 2009).
- At inddragelse af medarbejdere i fx udarbejdelse af mål og visioner skaber ejerskab, accept og engagement, hvilket er en forudsætning for at skolens målsætninger kan opfyldes og har dermed betydning for skolens generelle læringskultur og fællesskabsfølelse (Marzano et al., 2005).
- At et tillidsfuldt forhold lærere og ledelse imellem er en vigtig betingelse for at en høj læringskultur kan etableres (Hattie, 2009; Marzano et al., 2005).

At have fokus på ovenstående må siges at konstituere god skoleledelse, der har fokus på elevernes optimale læring, således som skolereformen fordrer. For at kunne understøtte og udvikle en kultur, der hviler på dette, forudsættes det i høj grad, at lederen bl.a. er i stand til at kunne lede processer, både på rådsniveau, teamniveau og individniveau for såvel lærere, pædagoger som ledere. Samtidig viser nærværende undersøgelse, at en af de tre største udfordringer, som den overvejende del af skolelederne oplever, netop drejer sig om at lede processer.

Der er brug for at støtte lederne i deres procesarbejde på skolerne og fokusere på at kvalificere lederens kompetencer i procesledelse i den konkrete skolekontekst.

Pædagogisk udvikling

Langt den overvejende del af skolelederne har fokus på at skabe indflydelse på pædagogisk udvikling. De måder, hvorpå de udøver pædagogisk ledelse, er lige så mange som der er skoleledere i kommunen. Dette betyder dog ikke, at lederne ikke er engageret i pædagogisk udvikling og netop pga. mangfoldigheden i udøvelsen er der meget stof til viden og erfaringsudveksling lederne imellem.

Der benyttes forskellige kombinationer og lægges forskellig vægt på kategorierne top-down, bottom-up og samspil i ledernes måde at skabe indflydelse på pædagogisk udvikling.

I top-down kategorien ses ledere, der enten selv eller med et ledelsesteam tager teten i forhold til pædagogisk udvikling og er proaktiv. Her beskrives initiativer som skriftliggørelse af forventninger, mål og principper, overordnet styring af teams gennem krav om måder at arbejde på, faste skabeloner til dagsorden og temaer, som de respektive teams skal arbejde med, fastsættelse af pædagogiske temaer og pejlemærker, og udvælgelse af medarbejdere til udviklingsprojekter og udvalg. Selvom om forskningen viser, at det at sætte overordnede mål og visioner for skolens praksis i sidste ende skulle have betydning for elevernes faglige resultater (Kofod og Moos, 2005; Mehlby, 2010) er der bemærkelsesværdigt få ledere, der nævner, at de skaber indflydelse gennem overordnede målsætninger og visioner eller økonomiske prioriteringer, omend mange ledere taler om og er optaget af strategisk ledelse.

I bottom-up kategorien ses strategier i et kontinuum fra 'lad de 1000 blomster blomstre som de lyster' til at lederen er åben over for ideer fra medarbejdere og hjælper lærerne med at føre dem videre ud i praksis. Endvidere faciliteres udvikling ved formaliseret videndeling medarbejderne imellem.

I samspilskategorien skaffes der indflydelse gennem løbende drøftelser/procesarbejde på råds- og udvalgsniveau, på teamniveau ved at deltage i skolens forskellige teammøder og på individniveau. En overvejende del af skolelederne er meget tilgængelige for spontane individuelle samtaler med lærerne om undervisning, elever og forældre. Hver kategori har sine udfordringer hvis man ser dem isolerede. I top-down kan en af udfordringerne være at få skabt ejerskab hos medarbejderne, i bottom-up at skolen udvikler sig i mange retninger, og samspilskategorien kræver god procesledelse.

På trods af at skolelederne kender til vigtigheden af, at skolelederen viser interesse for den enkelte lærers undervisning, tegner der sig et billede af, at den overvejende del af skolelederne udøver pædagogisk ledelse langt fra den konkrete undervisningspraksis. Kun få ledere benytter teams på skolerne som fora til at udvikle undervisning, herunder indhold, metoder og praksis og i den sammenhæng observation af undervisning af praksis. De færreste ledere kommer jævnligt ud i praksis og sparrer med lærerne. Dette kan bl.a. skyldes den manglende tid, de mange opgaver, men også at mange ledere, efter eget udsagn, ikke føler sig godt rustet med hensyn til nyeste pædagogiske viden og analyseværktøjer og derfor ikke føler, at de er i stand til at kunne give konstruktiv feedback og supervision på et kvalificeret niveau. Derudover mener nogle ledere ikke, at dette er deres opgave.

Uanset hvad, må det være en udfordring at identificere de mest presserende pædagogiske udfordringer, som der skal tages hånd om, hvis man ikke er tæt på praksis. Det kan med andre ord være svært for skolelederen at sætte retning – eller i hvert fald den rigtige retning *langt fra* praksis.

For at kunne praktisere ledelse, der bidrager til udviklingen af skolens undervisningspraksis, således som reformen fordrer, ved man fra forskningen, at det er nødvendigt at skolelederne besidder en nødvendig og opdateret viden om, hvad der virker, når elevernes faglighed skal rykkes (Supovitz et al., 2010).

International forskning viser ligeledes, at skolelederes deltagelse i udvikling af undervisning, herunder skolelederes direkte involvering i udformning, udvikling og evaluering af undervisningsindhold og pædagogiske metoder, har stor betydning for elevernes faglige resultater (Hendriks & Sceerens, 2013; Kyriakides et al., 2010; Nordenbo et al., 2010; Hattie, 2009; Robinson et al., 2009).

Der er brug for, at lederne løbende bliver opdateret med hensyn til den nyeste pædagogiske/ didaktiske viden og derudover også får redskaber og analyseværktøjer til kvalificeret at kunne understøtte fortsat professionel udvikling hos lærerne. Der er brug for, at lederne lærer at lede pædagogisk igennem skolernes team. Endelig er der brug for, at der strukturelt og/eller kulturelt skabes rum for at lederen kommer tættere på praksis.

Videndeling

I Silkeborg Kommune har man forsøgt at fremme kommunikation og øge samarbejdet mellem skolelederne med henblik på at opbygge gensidig støtte, videndeling og pædagogisk udvikling gennem tre fora: Ledermøder, netværk og ledelsesakademi. Netværkene fungerer ikke optimalt, om end den langt overvejende del af lederne ønsker kollegial sparring, etablering af refleksionsfora og netværk. Velfungerende netværk kunne ellers være med til at støtte den enkelte leder i at finde løsninger eller nye veje på fx personalemæssige udfordringer og pædagogisk udvikling. De fleste netværk bliver dog kun, efter ledernes udsagn, brugt til overfladisk videndeling og ikke til reel sparring, støtte, erfaringsudveksling og udvikling af konkret praksis. Af årsager til dette nævner lederne bl.a.: Netværkenes konstellation ud fra mangfoldighedens princip, deltagere fra forskellige ledelseslag og oplevelse af konkurrence, positionering og jantelov skolerne og lederne imellem.

Undersøgelsen peger i retning af, at 'det lokale præg' har udviklet sig til 29 meget forskellige skoler, der er i konkurrence med hinanden. Dette betyder, at nogle ledere oplever janteloven hersker, andre at flere skoleledere positionerer sig i de forskellige fælles fora enten for at profilere egen skole eller for at køre sig i stilling til en evt. ny overordnet lederpost. Denne positionering og oplevelse af konkurrence og/eller jantelov betyder bl.a., at den gensidige støtte, erfarings- og ideudveksling lederne imellem på et mere dybdegående plan træder i baggrunden.

Nogle ledere oplever, at der er ledere, der er 'langt fra', og ledere, der er 'tæt på', forvaltningen med hensyn til dialog og forskellige dispositioner i forvaltningen.

Der er brug for, at forvaltningen bestræber sig på at være langt mere eksplicit og transparent med, hvem af lederne der inddrages som rådgivere eller ressourcepersoner, hvornår og hvorfor.

Oplevelse af jantelov eller positionering og manglende transparens med hensyn til hvordan ressourcpersoner inddrages i forvaltningens arbejde kan måske også forklare, at ingen skoleledere nævner hinanden som primære samarbejdspartnere.

Forskellig international forskning peger på, at det er vigtigt at fremme kommunikation og øge samarbejdet mellem en kommunes skoleledere for at optimere eleverns læring på de forskellige skoler (Leitwood, 2004, 2008; Canadian Language and Literacy Research Network, 2009). Det er derfor uheldigt, hvis der opstår så meget konkurrence skolerne imellem, at det går ud over mere dybdegående viden- og erfaringsudveksling, støtte og sparring.

Interviewene er taget i en tidsperiode, hvor der har været megen turbulens for lederne med hensyn til lærernes arbejdstid, infrastrukturen i skolevæsenet og inden for de enkelte skoler. Udtalelser om konkurrence og jantelov må ses i dette perspektiv. Lærernes arbejdstid er nu på plads.

Der er brug for inden for kort tid at få den fremtidige infrastruktur på såvel kommuneniveau på skoleområdet som på skoleniveau på plads og i den sammenhæng være yderst transparent med hensyn til beslutningsgrundlaget. På basis af dette kan der så tænkes nye mødefora og netværkskonstellationer inden for kommunen og/eller i samarbejde med en anden kommune.

Forvaltningen har forsøgt at rammesætte de nuværende netværk. Der er fast mødetid, der er skabelon for dagsorden til netværksmøderne, og der er nu også indført en struktur, hvor man indleder med et oplæg fra forvaltningen til drøftelse i netværket. Tiltag der er foretaget for at gøre netværkene meningsfyldte og for at rammesætte møderne. Noget tyder dog på, at dette ikke er nok, eller dét der skal til for at lederne føler, de får udbytte af netværkene.

Samlet set har skolelederne både viden, erfaringer og ideer til:

- Hvordan man udøver indflydelse på pædagogisk udvikling
- Hvordan man får tid til strategisk planlægning
- Hvordan man kan lede gennem teams – både på leder- og lærerniveau
- Hvordan man kan opnå balance mellem arbejds- og familieliv
- Hvordan man kan inddrage og engagere medarbejdere i skoleudvikling
- Hvordan man leder processer

Viden, erfaringer og ideer, hvor skolerne og skolelederne kunne lære af hinanden og udvikle praksis sammen. Dette burde kunne ske igennem netværk.

Hvis kommunen vil kvalificere arbejdet i netværkene, er der brug for at få tilknyttet en udefra kommende proceskonsulent i et stykke tid. En konsulent, der i samarbejde med deltagerne både kan rammesætte netværksarbejdet, præcisere dets formål, deltagerens forventninger, etikken i netværket og for et stykke tid lede netværkets processer.

Netop procesledelse ser jo ud til at være noget af det, som mange af lederne har svært ved, og en procesleder til at facilitere netværkenes videndeling, sparring og evt. også igangsætte aktionslæring for hver enkelt leder i netværksregi kunne være en måde eksemplarisk at lære fx procesledelse i forhold til de forskellige lærerteams (og også ledelsesteam) på de forskellige skoler.

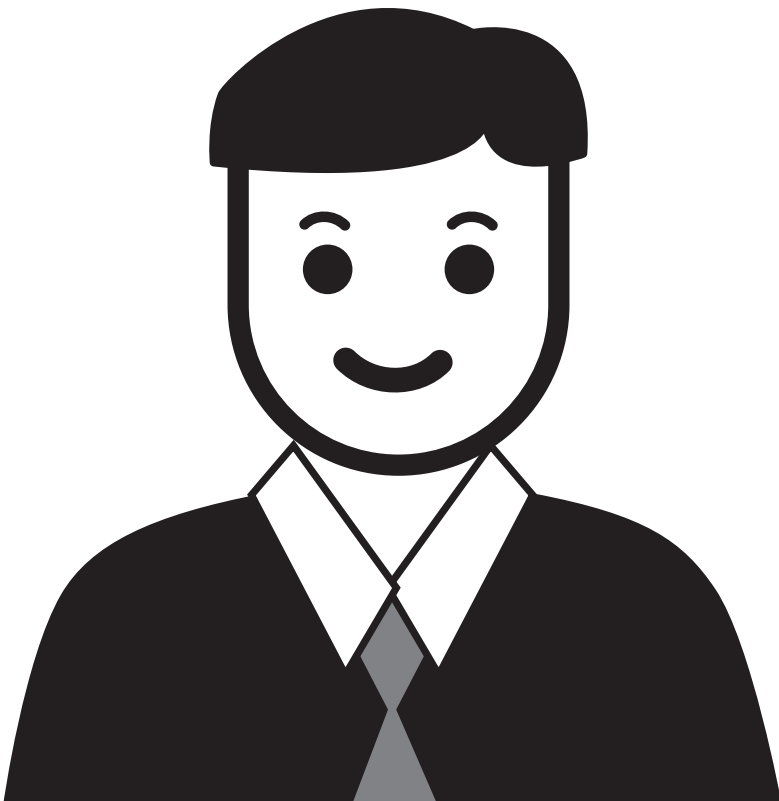
Når aktionslæring nævnes i denne sammenhæng, er det fordi aktionslæring samtidig med at den kan producere løsninger og effektive aktioner i forbindelse med bestemte udfordringer også lærer lederne at arbejde bedre sammen som team og blive mere kompetente ledere (Marquardt & Waddill, 2004).

Når det gælder kommunens ledelsesakademier deles vandene igen. Ca. halvdelen af lederne oplever, at møder uden for megen fast rammesætning og struktur er bedst, da man så virkelig kan komme op i 'helikopterplan.' Den anden halvdel af dem synes, at strammere rammesætning og struktur og oplevelsen af at 'have noget med hjem' er at foretrække. Ideen med ledelsesakademierne har været at skabe et 'magtfrit' rum, et rum hvor lederne kunne tillade sig at være visionære og prøve tanker af sammen: 'At bevæge sig i helikopterplan.' Skolereformen står for døren, og flere skoleledere oplever at implementering af den kræver ledelse tæt på og jordnære udfordringer. Det kan således diskuteres, om det er det helt store visionære rum, skolelederne har brug for i tiden, eller om der er brug for konkret erfaringsudveksling, viden og færdigheder for at kunne gennemføre implementeringsarbejdet.

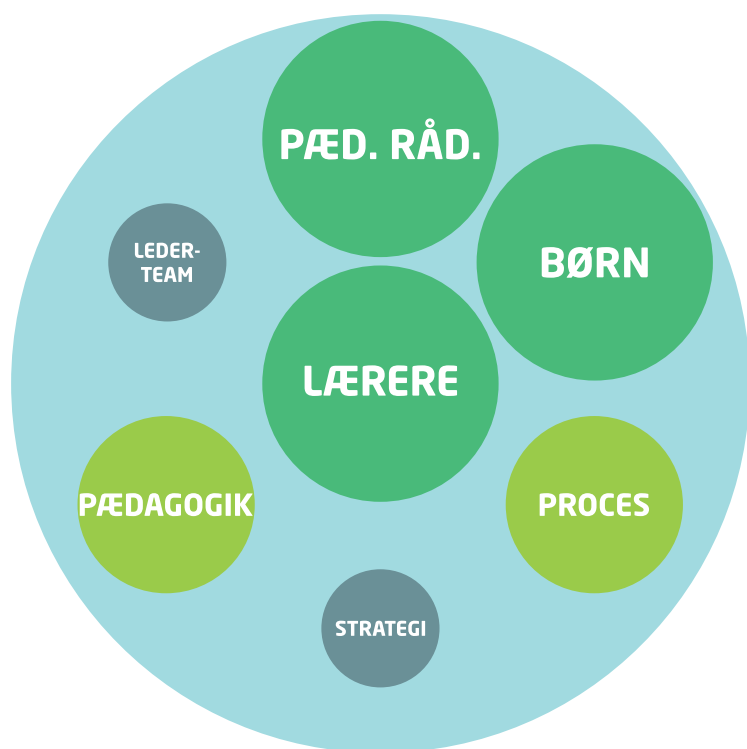
De fem ledertyper



På baggrund af alle interviews i Silkeborg kommune har vi kunnet identificere fem forskellige ledertyper. Hver type er repræsentant for dominerende holdninger fra fire til fem interviews. Der var dog enkelte interviews, som indgår i mere end 'en type.' Ledertyperne dækker forskellige opfattelser og prioriteringer af: Pædagogik, strategi, lederteam, proces, lærere, børn og pædagogisk råd. Hver ledertype er karakteriseret ud fra deres fokus, og hvad de ser som deres ledelsesopgaver.



Den ensomme leder



FOKUS PÅ

At være til rådighed for børn og lærere
At kende dagligdagen til bunds
At være samlende figur

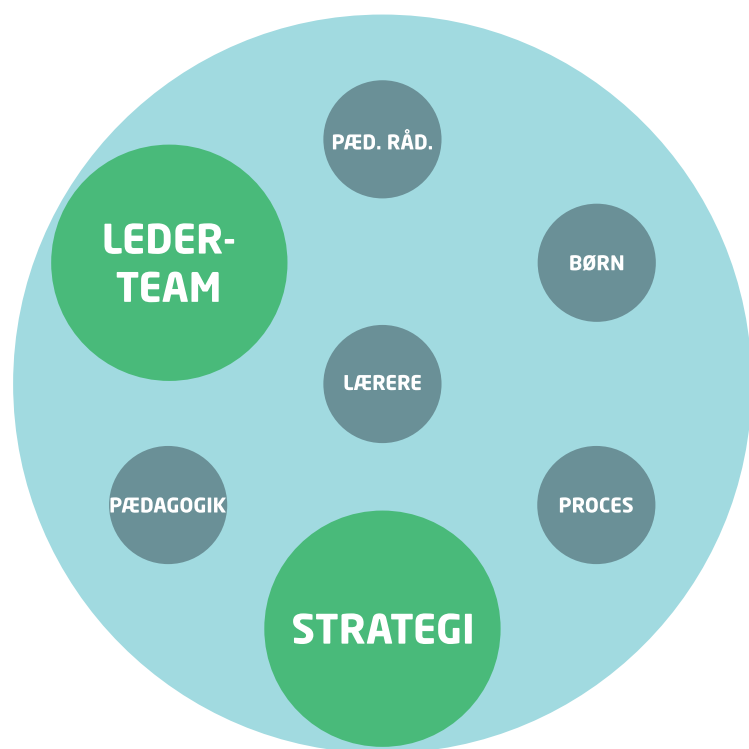
LEDELSEOPGAVER

Praktiske
Blæksprutte
Drift
Kommunikation
Relationer og nærvær (børn og lærere)

IKKE FOKUS PÅ

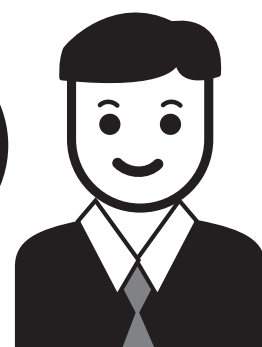
Fordybelse

Den administrerende direktør



“

Det har jeg
ledere til!



FOKUS PÅ

At lede ledere
At rammesætte

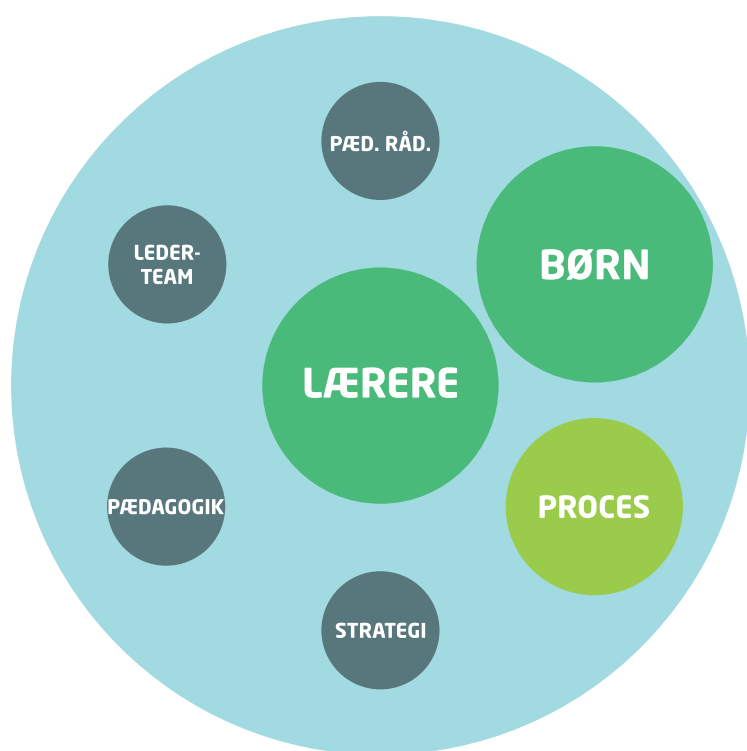
LEDELSESOPGAVER

Strategisk ledelse
Træffe beslutninger
Evt. udvide forretningen

IKKE FOKUS PÅ

Ikke tæt på personalet
Ikke personaleledelse
Ikke tæt på undervisning

Relations-/ ad hoc-lederen



“
Jeg leder gennem samtaler!”

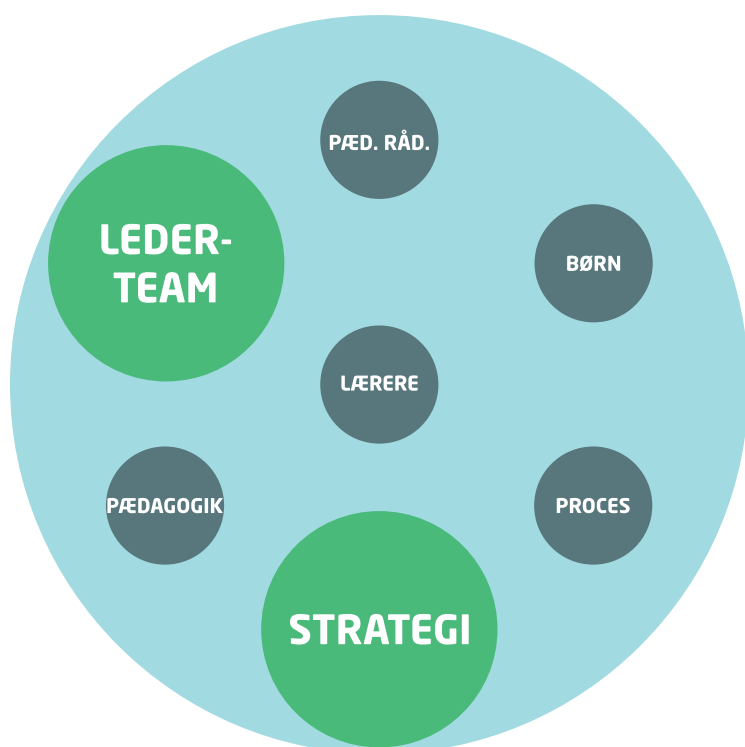
FOKUS PÅ
Børnenes mand
Tillid til lærerne
Bottom-up

LEDELSESOPGAVER
Relationsledelse

IKKE FOKUS PÅ
Langsigtet planlægning
At sætte retning

The illustration shows a male teacher in a dark suit and white shirt, smiling, standing next to two children, a girl and a boy, also smiling. A speech bubble from the teacher contains the text '“ Jeg leder gennem samtaler! ”'. Below the illustration is a green rectangular box containing text about focus and tasks.

Den profilerende skoleleder



“

Jeg skal have
nogle folk til
det kedelige!



FOKUS PÅ

At uddelegere til ledere
At udvikle

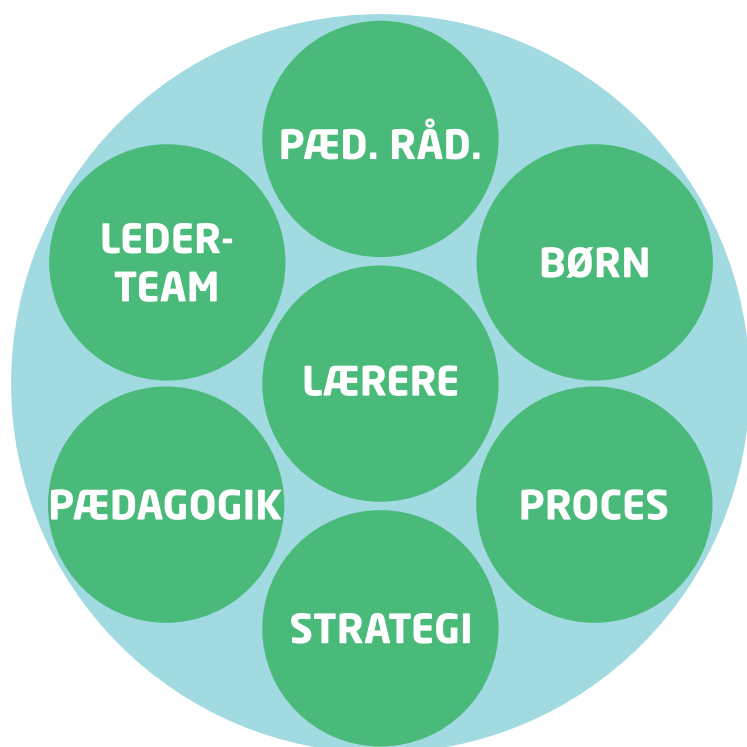
LEDELSESOPGAVER

Hente projekter hjem
Opbygge netværk
Ekstern kommunikation
Ude af huset
Lave kommunikationsstrategi

IKKE FOKUS PÅ

Administrative bureaukratiske ting/drift
Personaleledelse
Pædagogisk sparring

Den helhedsorienterede skoleleder



“

Hvordan
udvikler vi
skolen?



FOKUS PÅ

Forandringsledelse
Prioritering
Fælles udvikling af praksis
Dygtige, kompetente
og selvledende lærere

LEDELSESOPGAVER

Kompetenceafdækning
Facilitering og procesledelse
Sætte retning og udstikke rammer
Fremme faglig læringskultur
Overblik og styring
Opfølgning
Sparring og nærhed

IKKE FOKUS PÅ

Kontekstafhængigt

Hvis man ser på skolereformen og dermed skolelederrollen i fremtiden er den helhedsorienterede leder et godt bud.

Den helhedsorienterede skoleleder adskiller sig fra de øvrige ved over tid at have lige meget fokus på lederteam, lærere, pædagogik, strategi, proces, børn og pædagogisk råd. Hvad der fylder i én fase afhænger af konteksten.

Skolelederen er både *langt væk* og *tæt på*, på én og samme tid, afhængigt af hvad der er behov for. Lederen er mål- og visionsstyret men har samtidig også fokus på understøttelse og udvikling af konkret pædagogisk praksis.

Baggrund

Denne rapport om skoleledelse nu og i fremtiden er udarbejdet af New Ways of Working Lab, Alexandra Instituttet, og Center for didaktik, forskning og udvikling, VIA University College, for Silkeborg Kommune.

Silkeborg Kommune tog initiativ til projektet i midten af 2013 med det formål at få gennemført en dybdegående analyse af, hvordan ledelsespraksis udfoldes i dag inden for skoleområdet i Silkeborg.

Tanken var at bruge dette som udgangspunkt for at diskutere, hvordan skoleledelse skal forme sig i fremtiden og vurdere, hvilken type ledelsesudvikling der er behov for i den forandringsproces skolelederne står overfor.

Silkeborg Kommune var overordnet interesseret i at få svar på følgende spørgsmål:

- Hvad konstituerer god skoleledelse?
- Hvilken type ledelse/ledelseskompetencer kaldes der særligt på i ledelsen af fagprofessionelle medarbejdere?
- Hvorledes understøtter skoleforvaltningen bedst muligt lederne i at bedrive god skoleledelse?

Metodisk tilgang

Undersøgelsens elementer

- Observationer
- Interviews med alle skoleledere i kommunen
- Interviews med 10 lærere
- Interviews med skoleforvaltning
- Analyse og bearbejdning
- Workshop for alle skoleledere
- Rapport

Selv om vi vidste, at undersøgelsen skulle kunne besvare spørgsmålene i formålet, valgte vi som arbejdsmetode at gå til felten så forudsætningsløs som muligt og derefter generere de analytiske temaer og kategorier på basis af data i felten (Charmaz, 2003).

Vi tilrettelagde undersøgelsen som en bred etnografisk undersøgelse, hvor vi helt åbent observerede skoleledernes arbejdsprocesser og interviewede dem i åbne spørgsmål om deres ledelsesarbejde.

Når vi valgte at se på hele arbejdsprocessen, var det fordi der kan være væsentlige udfordringer og barrierer gemt i forskellige dele af arbejdsprocesserne, som vi ikke bliver opmærksomme på, hvis fokus på forhånd bliver defineret for snævert.

Undersøgelsen bestod af i alt 18 observationsdage fordelt på seks forskellige skoleledere. Interviews med alle skoleledere (29) i Silkeborg Kommune samt interviews med skolechefen, en ledelseskonsulent og ti lærere fra et udvalg af skoler i Silkeborg Kommune.

Analysen blev afsluttet med en præsentation og workshop for alle skolelederne og forvaltningen.

Brede beskrivende observationer

Vores tilgang til de etnografiske feltstudier er 'passive observationer.' Vi er til stede, hvor tingene foregår, men vi deltager ikke og vi interagerer ikke i stort omfang med omgivelserne, da vi ikke ønsker at blande rollerne sammen. Som Spradley formulerer det:

The more you know about a situation as an ordinary participant the more difficult it is to study it as an ethnographer (Spradley, 1980, p. 61).

Vi er interesserede i det, der ikke umiddelbart er åbenlyst, fordi vores erfaring viser os, at her kan kimen til ny erkendelse dukke op. Så vi havde ikke på forhånd lagt os fast på, hvilke aktiviteter det ville være interessant at fokusere på.

Vi har været tre personer om at udføre observationerne. Vi har alle deltaget i en lang række forskellige aktiviteter med skolelederne, således at vi hver især har kunnet få forskellige oplevelser og indblik i arbejdsgange og problemstillinger og dernæst i fællesskab har kunnet finde frem til de centrale temaer efter observationerne var gennemført.

Vi startede observationsforløbet med at følge tre skoleledere gennem en hel arbejdsdag. Vi var med skolelederen fra begyndelsen af dagen og til slut. Vi var med til medarbejdersamtaler. Vi var med, når skolelederen havde en 'kammeratlig' samtale med nogle elever. Og vi var endda med til yoga.

Fokuserede observationer

De indledende observationer dannede grundlag for en tilrettelæggelse af mere fokuserede observationer, både hos de først observerede skoleledere samt tre øvrige skoleledere. Vi ville gerne hele vejen rundt om skolelederrollen, så vi valgte specifikke aktiviteter ud de følgende observationsdage, herunder bl.a. skolebestyrelsesmøder, pædagogiske rådsmøder, pædagogiske udvalgsmøder og forskellige ledelsesmøder. Efter de fokuserede observationer foretog vi en fælles dataopsamling og bearbejdning og udvalgte de centrale temaer. Temaerne dannede grundlag både for viden om de forskellige skolelederes praksis og for en ramme for interviewene med skolelederne.

Semi-strukturerede interviews

Vi lavede semi-strukturerede interviews (Kvale, 1994) med alle skolelederne, baseret på skoleforvaltningens spørgsmål og temaerne fra observationerne. Formålet med interviewene var at afdække skoleledernes erfaringer og holdninger til deres arbejde både nu og i fremtiden. Interviewene bestod af åbne tematiske spørgsmål, som fokuserede på bl.a. skolelederrollen, strategisk ledelse, udfordringer og videndeling.

Analyse og bearbejdning

Det empiriske materiale i denne undersøgelse er omfattende. Alle interviews er blevet transskriberede og alle observationsnoter er blevet bearbejdede. Efter afslutningen af dataindsamlingen lavede vi en systematisk gennemgang af vores datamateriale, kondenserede og kategoriserede vores observations- og interviewnoter og sammenstillede hvad vi havde set med hvad vi havde hørt. Analysearbejdet er foregået såvel horisontalt som vertikalt. Forstået på den måde at vi på den ene side har lavet en detaljeret analyse af det enkelte interview og på den anden side har lavet en tværgående analyse af de enkelte spørgsmål og temaer i interviewene. Processen har været intensiv gennemlæsning af interviewene, kondensering og kodning med efterfølgende tematiseringer. Der har været tale om en induktiv datadrevet bottom-up metode (Patton, 1990). Temaerne er således opstået i tæt forbindelse med data, hvorfor analysen af interviewene og temaerne ud fra interviewene er foregået i en konstant bevægelse frem og tilbage mellem data, kodninger og allerede produceret analyse. Tematiseringerne er opstået ud fra en kombination af observationer og de holdninger og problemstillinger, som er fremkommet i interviewene.

Læsevejledning

I rapporten er først et executive summary med hovedpointer fra hele rapporten.

Dernæst følger de tematiske afsnit med eksempler fra observationerne hos skolelederne og deres holdninger til de forskellige interviewspørgsmål. Nogle af temaerne er bredt repræsenteret i materialet og andre er udtryk for enkeltstående udsagn.

For at få skoleledernes stemmer repræsenteret har vi valgt løbende at inddrage citater fra interviewene.

Alle citater i rapporten er naturligvis kun udtrykt af en enkelt person, men er valgt som illustrationer for holdninger fra en større kreds af skoleledere. Det vil fremgå i rapporten, hvis citater udelukkende er udtryk for enkeltstående udsagn. Skolerne beskrives i rapporten som store eller små skoler. De er 19 store skoler med 0.- 9. årgang og 10 små skoler med 0.- 6. årgang.

Til slut er en præsentation af de forskellige skoledertyper i kommunen samt en konklusion og en anbefaling.

Skoleledelse – et uforudsigeligt arbejde

I dette afsnit går vi tæt på rollen som skoleleder. Først er der et eksempel på tre forskellige skolelederes dage. Nogle af aktiviteterne de pågældende dage var lagt fast på forhånd, mens andre aktiviteter var ting, der opstod i løbet af dagen.

Skoleleder 1

09:30 - 11:00	Problemer med printeren Samtale om ansøgerne Dagens post Fordeling af ledelsesarbejdsopgaver
11:00 - 11:45	Møde med tillidsmand
11:45 - 12:00	Der arbejdes med akkorderne i arbejdstidsplaner
12:00 - 12:30	Frokost – med diverse sagsbehandlinger med souschef
12:30 - 13:00	Printeren – i bilen efter mobil Arbejde med akkorderne
13:00 - 14:30	Coaching af børnehaveklasseleder
14:30 - 16:30	Tilbage på kontoret, der arbejdes videre med akkorderne
16.30 - 19:00	Kursus

Onsdag

9

Skoleleder 2

08.:00 - 09:30	Kvalitetsrapport Ad hoc møder med viceleder
09:30 - 10:00	Frikvarter lærerværelse
10.00 - 10:10	Sparring med lærer
10.10 - 12:00	Ledermøde
12.00 - 12:30	Spisepause lærerværelse
12.30 -	Kvalitetsrapport Ad hoc møder med viceleder Ad hoc møde med lærer Kvalitetsrapport

Skoleleder 3

08.00 - 08:15	Ad hoc møde med lærere på lærerværelset
08.15 - 09.00	Møde med børn
09.00 - 10.00	Møde med ledergruppe
10.00 - 10.15	Ad hoc møder – lærere på lærerværelset
10.15 - 11.00	Møde ledergruppe fortsat
11.00 - 11.20	Ordner papirer – ad hoc møde
11.20 - 12.15	Pædagogisk udvalgsmøde
12.15 - 12.20	Ad hoc møder – lærere på lærerværelset
12.20 - 13.10	Pædagogisk udvalgsmøde fortsætter
13.10 - 13.30	Sparringsmøde med lærer om elev
13.30 - 14.00	Formøde om fritidsvejlederstilling
14.00 - 16.00	Møde om fritidsvejlederstilling
16.00 -	Opringning til forældre

I det næste afsnit er en beskrivelse af en halv arbejdsdag hos skoleleder 3. Dagen illustrerer hvordan planlagte aktiviteter hele tiden brydes med det uplanlagte og uforudsigelige.

Scenen:

Skolelederens kontor er placeret tæt ved skolens hovedindgang. Til den ene side er viceskolelederens kontor – til den anden side skolelederens (Mortens) kontor og i midten sidder sekretæren. Mortens kontor er et nydeligt og ryddeligt lederkontor med skrivebord, lille cafémiljø og et stort mødebord til 7 personer. Der er kunst på væggene og friske blomster på bordet. Kontoret vender ud til skolegården, og når der ikke er møde på kontoret er døren åben.

1. frikvarter kl. 8.00 – et problem opstår

På lærerværelset bliver Morten straks mødt af en lærer, der fortæller, at der er 4 drenge, som har stjålet i boden. De taler lidt – læreren siger: 'Det er bare alvor – det er bare ikke i orden.' Morten samtykker, lytter opmærksomt og spørger ind til forældrenes reaktion. Læreren fortæller, hvad han har sagt og hvad to hold forældre har sagt. De øvrige forældre er blevet kontaktet af en anden lærer, så det har han ikke overblik over. De bliver enige om, at Morten skal tale med de 4 børn engang i løbet af formiddagen.

Møde med børn kl. 8.15 – 8.50 – et nyt møde

'Hvorfor kommer I her til mig?'

'Vi har stjålet en figenstang og en müslibar fra boden,' siger en noget betuttet dreng. 'Kurvene stod uden for boden og så tog vi det.'

'Var det noget I havde snakket om inden?' Morten spørger stille og roligt. (Det er de 2 mindste drenge, der har stjålet, fremgår det).

Han vender sig mod de to store: 'Hvad var jeres rolle?' Én af de små svarer: 'De har været med til at spise det.' 'Vi løb alle 4 hen i en gemmehæk og spiste det.' Morten konstaterer: 'I har ikke stjålet, men I har været med til at spise det!' 'Vi var sultne,' siger den ene store dreng. 'Men må man gerne stjæle?' spørger Morten. 'Nej, man må købe,' siger den ene store dreng. 'Men er der ikke forskel på at købe og stjæle?' spørger han. De nikker alle fire alvorligt. 'I har stjålet i boden, og det er noget værre bras,' siger han. 'Hvordan har jeres forældre reageret?' ...

Klokken 9 – planlagt møde med viceskoleleder og sekretær

De sidder alle tre ved mødebordet. Skolelederen sidder overfor viceskoleleder og sekretær.

Sekretæren siger: 'Der er blevet ringet, at der skal ske en overlevering af Anne i dag.' 'Det kan hun ikke klare i øjeblikket,' siger Morten om en lærer. 'Hvordan håndterer vi den her situation?' 'Hvis det kun er en intern, kan vi finde en anden dag.' 'Det er det ikke,' siger sekretæren. 'Peter, kan han?' spørger Morten. Henrik (viceskoleleder) kigger på sin pc. 'Han har 6.a til engelsk på det tidspunkt. I 10-pausen må jeg lige fange ham.' Kigger på skemaet. 'Han møder først til 3. lektion. Én af os må lige ringe til Peter, så han er forberedt.' Henrik prøver, men der svares ikke...

Episode 10 – frikvarter – ad hoc-møder

På lærerværelset bliver Morten straks mødt af de to lærere til de fire drenge. Morten giver en tilbagemelding om, hvad der skete på mødet til lærerne. Han vender også med dem, at de skal være opmærksomme på de andre børns reaktion.

Peter kommer hen og spørger, hvor mødet skal foregå. Henrik siger, at han vil få Kirsten til at printe adresse og ansøgningskema ud.

Morten sætter sig ved et bord og 'smalltalker' lidt med nogle lærere og får en kop kaffe.

Mødeepisode – statusmødet fortsætter udover planlagt tid

Kirsten laver et mundtligt referat af et sekretærmøde, hun har deltaget i. Der har været et punkt om leverandøraftaler – de 12 mest benyttede leverandører. 'Og at det er vigtigt, at der ikke er nogen, der kører udenom systemet, at det SKAL gøres over indkøbsaftalen. Ideen er, at der er én der bestiller, og en anden der kontrollerer og konterer.'

Henrik siger: 'Det er for krævende med det system, det er alt for bøvlet (hidsigt). Jeg har meldt ind, det fungerer ikke, der sker ikke noget. Næsten alle varer kunne jeg få billigere. Det blev indført, fordi der var nogle børnehaver der ikke havde indsigt i at købe ind, skolerne har altid kørt rationelt.'

Der er en del meningsudveklung om dette punkt mellem Kirsten og Henrik og først glatter Morten ud, så skærer han igennem: 'Stop.'

På kontor 11-11.20 – ad hoc-møde

En kvinde stikker hovedet ind på kontoret: 'Jeg vil bare høre, om du vil lave en udtalelse?' 'Det kan du tro jeg vil – har du ringet...'

Morten ordner nogle papirer, skriver under, printer ud, henter i forkontoret, finder noget i en mappe, henter clips, veksler mellem brug af pc og iPad. Døren står åben ud til forkontoret, hvor Kirsten og Henrik står og snakker. Fuglesang ude fra gården...

11.20 – planlagt pædagogisk udvalgs-møde

Lærerne kommer ind og placerer sig rundt om bordet. Morten sætter sig i midten ved den ene langside. Der er 3 lærere, SFO-leder, Henrik og Morten til mødet. Alle lærerne sidder med deres iPads foran sig: 'Skal vi arbejde sammen i år? Dejligt.'

Til mødet er kaffe/the, skåle med chokolade, frugt, småkager og mandler.

Morten indleder mødet. Der er en dagsorden – godkendelse af referat fra sidst. Gitte (lærer) gennemgår referat. 'Næste punkt – kvalitetsrapport,' siger Morten. Henrik printer nogle tabeller ud, for de kan ikke ses ordentligt på iPads. 'Det er svært helt at se progressionen?' 'Hvad mener I,' spørger Morten og kigger rundt. 'Der mangler noget, nogle konkrete ideer.' 'Skal vi ikke nedsætte nogen, der kan bruge noget tid på det her?' Der tales på kryds og tværs af bordet. 'Man kunne også gøre noget andet.'...

12. 15 – på lærerværelset ad hoc-møder

Morten går ind på lærerværelset og ønsker tillykke til 'fleksjobber' Marianne.

En lærer kommer hen til Morten. 'Jeg har noget presserende, jeg gerne vil tale med dig om. Det er om Alex.' 'Det kan være fra 12.50,' svarer Morten beredvilligt. Læreren siger: 'Jeg har timer til klokken 13.' 'Jamen, så kommer du bare derefter,' siger Morten.

En anden lærer kommer hen: 'Der er forvirring om mine timer med støttelærer. Så skulle jeg være... og så skulle jeg ikke komme...' Morten: 'OK, der har været lidt forvirring om tidspunkterne, men nu skulle det være i orden.' 'Ja,' siger lærer, 'jeg har et møde om det med Henrik kl. 13.'

Hvad har vi set?

Dette eksempel på tidslinjer fra tre skolelederes dage og uddrag af en skoleleders dag er udtryk for nogle typiske aktiviteter og situationer, vi har observeret, i de 18 dage vi har fulgt de seks skoleledere.

Der har naturligvis været stor forskel på dagene. Der har været forskellige arbejdsopgaver planlagt til de pågældende dage, mens andre forskelle i dagenes forløb og indhold i højere grad handler om forskelligt fokus og forskellig ledelsesstil.

De skoleledere, vi har fulgt, har haft forskellige holdninger til, hvad der skal prioriteres i løbet af en dag. Nogle har anset det for væsentligt at være til stede og være til rådighed på lærerværelset i frikvarterer, mens andre meget sjældent er på lærerværelset.

På nogle skolelederes kontor kommer lærere og børn i løbet af dagen, og skolelederne er selv opsøgende i forhold til kontakt med lærere og elever. På andre skolelederes kontor har vi kun mødt lederkolleger og sekretærer. Nogle skolelederkontorer er anonyme, andre er fyldt med børnetegninger, musikinstrumenter og materialer. Nogle skoleledere sidder *langt fra* lærerværelse og klasselokaler, andre sidder *tæt på*. Nogle skoleledere sidder sammen med deres lederkolleger i et fælleskontor, andre sidder for sig selv. Nogle leders kontor bruges mest til fordybelsesarbejde, andre leders kontor er først og fremmest møderum. Nogle skoleledere har altid meget travle dage, mens andre har mere rolige dage, og andre igen har en vekselvirkning. Nogle har mange bolde i luften hver dag, møder og ad hoc-møder i en lind strøm, hvor de bliver opsøgt uafslædigt og aldrig får tid til at spise deres frokost. Andre er mest påført af forstyrrelser, de påfører sig selv. Nogle bruger meget tid på at administrere og kontrollere. Andre bruger meget tid på fordybelse og forberedelse. Og nogle er i konstant bevægelse og kommunikation.

Fælles for alle de seks skoleledere, vi har fulgt, er, at de har en uforudsigelig hverdag. Alle de dage, vi har foretaget observationer, er der dagligt opstået en række aktiviteter, som ikke kunne planlægges eller forudses på forhånd. Men det, at dagene er uforudsigelige, giver ikke 'ens dage' hos skolelederne. De håndterer uforudsigeligheden forskelligt.

I næste afsnit følger skoleledernes eget bud på deres skolelederrolle.

Fortæl om dit lederarbejde som du ser det?

Skolelederne har alle en erkendelse af, at de har en række fragmenterede opgaver og en varierende hverdag, og at den ikke kan detailplanlægges, da der altid dukker noget nyt op. Måske kan den arbejdsopfattelse hænge sammen med, at den overvejende del af skolelederne har arbejdet en årrække som folkeskolelærere og dermed altid har haft fokus på hurtigt at kunne skifte fra én situation til en anden, selvom det bryder med den planlagte lektion?

Under alle omstændigheder viser observationerne, at den uforudsigelige hverdag håndteres forskelligt. Skolelederne har forskelligt fokus, de prioriterer forskelligt, uddelegerer forskelligt og lægger forskellige værdier til grund for, hvad en skoleleder er og skal være.

I skoleledernes beskrivelse af deres arbejde har de alle fokus både på skolelederrollen som en ledelsesrolle og på at beskrive de konkrete opgaver, rollen indebærer.

Lederrollen beskrives med en række forskellige termer. Den eneste der går igen blandt ca. en femtedel af skolelederne er: Blæksprutte. Ellers er det helt forskelligt, hvad hver enkelt skoleleder vægter, når arbejdet skal beskrives. Der er næsten ligeså mange forskellige beskrivelser af skolelederrollen som der er skoleledere, når man kigger på, hvad der vægtes mest.

Blæksprutten siger:

'Mit lederarbejde handler om rigtig mange ting. Det jeg synes er spændende, er at ligge baner ud i fremtiden, at arbejde med at udvikle, at have at gøre med små konflikter med børnene, at have personaleledelse og prøve at få hele organisationen til at hænge sammen. Jeg synes, der er utroligt mange mennesker på en skole, og det er meget blæksprutteagtigt til tider...'

Skolelederne nævner her, at der er små og store opgaver mellem hinanden, og at man som skoleleder har mange bolde i luften. 'Blæksprutte' bliver brugt både positivt og negativt. I den positive form fremhæves det alsidige arbejde, i den negative form fremhæves kompleksiteten og manglende tid. De skoleledere, der nævner rollen som blæksprutte, er skoleledere fra både store og små skoler, så det er uafhængigt af, om skolelederne har et ledelsesteam eller ej.

Den ene halvdel af skolelederne beskriver deres arbejde som individuelt/alenearbejde:

'Men det er lidt som om, at når du har valgt at være leder, så skal du også vælge at køre dit eget ræs, og der er ikke nogen, der ser dig. Man er jo meget alene, det er jo et fuldstændigt alenejob.'

Den anden halvdel beskriver arbejdet som teamarbejde:

'Det er vigtigt for mig, at det er teamledelse. At være eksemplarisk i forhold til det vi gerne vil med vores medarbejdere, lærere og pædagoger – at de er stærke i fællesskab og stærke i team. Derfor prøver vi på som ledelsesteam at være eksemplariske. Det betyder, at vi har fælleskontor. ... Så det at have et forum, hvor vi ikke er lukket inde i nogle kasser, men hvor vi sidder i et fællesskab, hvor alt er kendt. Det har været rigtig vigtigt for os at udvikle.'

Det er interessant, at beskrivelsen af skolelederrollen enten som primært 'alenearbejde' eller teamarbejde sker uafhængigt af den organisatoriske struktur, der er på den enkelte skole. Det kunne være nærliggende at tro, at en stor skole med mange ledere automatisk ville medføre et fokus på teamledelse, og at skoleledere fra mindre skoler med færre eller kun en enkelt i ledelsen ville beskrive arbejdet som 'alenearbejde.' Men der er ikke sådan en sammenhæng.

Adspurgt hvad de vigtigste skolelederopgaver er svarer næsten alle personaleledelse, og halvdelen siger strategisk og pædagogisk ledelse.

Arbejdsopgaverne

For en femtedel af skolelederne er det der fylder mest – den uforudsigelige hverdag. At man aldrig ved, hvordan dagen forløber og hvilke konkrete opgaver, der dukker op:

'Men der sker også rigtig mange uforudsigelige ting og forstyrrelser kan man sige. Dem skal jeg også tage mig af – hvor jeg ikke bare kan vælge at sige: 'Jamen, nu har jeg planlagt noget andet, så det er det jeg gør først. Fordi der er noget andet i den dagligdag, der er, når man er leder på en skole, som er vigtigt at prioritere.'

'Man vandrer meget fra det ene til det andet, fordi hver eneste dag har en grad af uforudsigelighed. Der er selvfølgelig gerne nogle møder, hvis indhold man i en eller anden grad er herre over. Men ellers så er det at alt muligt opstår i løbet af en dag, og man skal virkelig være god til at skifte fra det ene til det andet ret hurtigt, synes jeg... Det er et enormt levende arbejde, det kan jeg godt lide og har det godt i.'

Ellers er det forskelligt hvilke opgaver, skolelederne beskriver, deres lederjob indeholder: Det er alt fra mails og driftsopgaver til organisationsudvikling og strategisk ledelse.

Intetsigende opgaver

“Det er checkrapporter! Hold kæft, hvor det keder mig, men det skal jeg jo. Det er indberetninger til undervisningsministeriet, det er økonomi-rapporter til kommunen, det er sådan nogle ting. Jeg tænker gab. Men jeg tænker da også om føje år, så er det noget de selv kan trække, hvis de skal have det.

Alle skolelederne er enige om at opgaver, der drejer sig om tal, administrative dokumentationsopgaver og indberetninger i det hele taget, de er intetsigende. Opgaverne opleves som intetsigende, fordi man er mere optaget af indholdet, fordi det der sker reelt ikke kan indpasses i de skemaer, man skal udfylde og intetsigende, fordi man oplever, at det reelt ikke ændrer noget for børnene.

Kvalitetsrapport

Et sted, hvor vandene skilles hos skolelederne, er ved kvalitetsrapporten. Nogle oplever den som totalt intetsigende, mens enkelte ser rapporten som en anledning til en formativ evaluering for ledelsesteamet. En skoleleder siger fx:

‘Altså, der synes jeg egentlig det arbejde, vi ligger der, selvom det er tilbageskuende, og selvom det er noget man godt kunne sige, hvor meget mening er der i det? Så giver det alligevel en mening, synes jeg, fordi at det er sådan en, en evalueringsopsamling for os selv, og det er også en kiggen fremad, hvad har vi af nye indsatsområder.’

De ledere, der er positive over for kvalitetsrapporten, ser den som et inspirationsgrundlag til den videre skoleudvikling; et dokument, der kan inspirere og invitere til samarbejde skolerne imellem, altså som en anden måde at etablere videndeling på.

En skoleleder siger:

‘Det er fordi jeg tænker nu er den samlede kvalitetsrapport fra kommunen lige offentliggjort, og det er en forbedring. Fordi der er en bedre oversigt på, hvad de enkelte skoler er i gang med. Sådan lige highlighte, hvilke pædagogiske projekter man er i gang med. Det er sådan en liste jeg skimmer nedover, fordi det er der man tænker, skal vi lave noget connection der. Har I arbejdet med det? Okay, hvad kan vi drage ud.’

Skolelederrollen og arbejdsopfattelse

Det er bemærkelsesværdigt, at skolelederne beskriver det uforudsigelige i skolelederarbejdet som et naturligt vilkår i arbejdet.

I mange andre organisationer, hvor vi har undersøgt arbejdsprocesser, beskrives ‘det uforudsigelige’ ofte som forstyrrelser i forhold til det ‘rigtige’ og ‘effektive’ arbejde.

Allerede tilbage i 2003 viste et nordisk forskningsprojekt, at der var en interessant relation mellem arbejdsaktiviteter, trivsel i rum, videndeling og et helt nyt begreb, der blev kaldt arbejdsopfattelse (Bjerrum & Fangel, 2005; Bjerrum & Aaløkke, 2005; Bjerrum m.fl., 2007; Fangel & Aaløkke, 2008).

Arbejdsopfattelsen er det arbejde og de arbejdsaktiviteter, man selv opfatter som rigtigt arbejde.

INTETSIGENDE OPGAVER

– samlet oversigt

Tal og dokumentation
 Spørgeskemaundersøgelser
 Diverse statistik
 Grundskoleindberetninger
 Eksterne evalueringer
 Lønregnskaber
 Økonomien
 Kvalitetsrapport-
 udfyldningsopgave
 Kalenderbingo
 Tilladelse til ferie uden for
 skoletiden
 Reklamer
 Bindeled til PPR
 Elevplaner efter forskrift
 Skolebestyrelsen
 Dårlige møder

I forskningsprojektets tre danske case-virksomheder blev der gennemført observationer og 150 interviews. Og på trods af at teamsamarbejde var en vigtig del af alle tre virksomheders strategi, så viste det sig, at mange ledere og medarbejdere havde en snæver opfattelse af, hvad 'rigtigt' arbejde er, som ikke hang sammen med deres faktiske daglige aktiviteter. At 'det rigtige arbejde' var individuelt, det man havde planlagt og som foregik foran en pc ved skrivebordet i fred, ro og fordybelse. 'Det rigtige arbejde' var de arbejdsaktiviteter, ledere og medarbejdere karakteriserede som 'effektive'; ad hoc-møder, spørgsmål og 'ikke planlagte' aktiviteter blev beskrevet som 'ineffektive' og forstyrrelser i forhold til at nå 'det rigtige arbejde.' Når man har den arbejdsopfattelse, er der en tendens til at forsøge at undgå det uforudsigelige.

Det er ikke tilfældet hos skolelederne. De beskriver som sagt 'det uforudsigelige' som et arbejdsvilkår og ikke som noget, der skal undgås for at nå det 'vigtige og det rigtige.' Så hos skolelederne er der en erkendelse af, at 'det uforudsigelige' er ligeså vigtigt som 'det planlagte' og skolelederne har alle en forståelse af deres arbejde, der harmonerer fuldstændigt med det vi har set. En sådan overensstemmelse har vi ikke oplevet i andre organisationer!

Strategisk ledelse – det har vi ikke tid til

Uforudsigeligheden og forstyrrelser opleves af alle lederne som et vilkår, men halvdelen af lederne fremhæver uforudsigeligheden som årsagen til, at de ikke kan nå strategisk ledelse:

'Jamen, det skaber jeg mig ikke tid til. Det er ikke sådan, at jeg lægger det ind i kalenderen. Det er noget, der foregår, når SFO-lederen og mig vi lige kommer til at snakke om noget andet. Så ender vi tit i en snak, der kan tage et par timer, hvor vi så får lagt en eller anden plan om hvordan 'Gud, vi kan også køre den vej der og skulle vi måske prøve det?' Det er ikke noget, vi har planlagt. Vi snakker tit om, at vi skal sætte os ned og lave nogle dage, men vi er ikke kommet dertil endnu'.

'Men det, jeg synes, kan være det svære i forhold til at være så booket op i sin dag er tiden til min egen fordybelse i løbet af en dag i forhold til at tænke mere strategisk ledelse. Det at være lidt mere på forkant med i forhold til, hvor det er, vi er på vej hen.'

'Jeg synes, det er svært som skoleleder nogle gange at få tid til ... Det er blevet mere og mere fortravlet, hvor jeg synes det kan være svært, netop fordi man ikke rigtig har tid til at tænke tanker om, hvad vi kunne prøve af.'

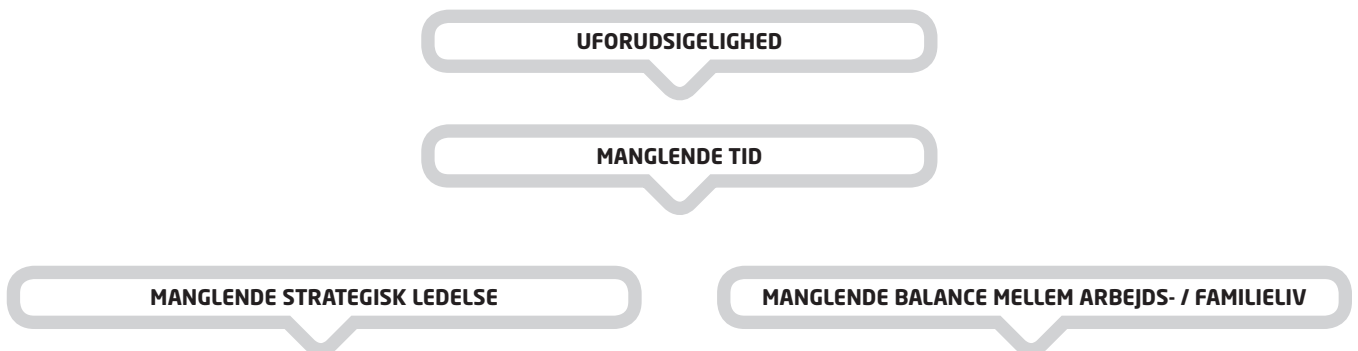
Strategisk ledelse beskrives af halvdelen af skolelederne som overarbejde:

'Det er et spørgsmål om at være tilstrækkelig længe på arbejde. Så det er jo ved at bruge nogle flere timer.'

Og dermed udfordrer det strategiske lederarbejde balancen mellem arbejdsliv og familieliv:

'Og det er først når folk er gået hjem, så det er først når klokken er fire, at jeg får tid til at tænke mig om i mit eget rum. Og så er jeg nødt til at gøre det i weekenderne også. Jeg er nødt til at arbejde på det strategiske plan, når jeg ellers skulle holde fri. Og det holder jo ikke i længden, for så holder man ikke i 20 år i branchen, og det skal jeg jo.'

Det forklares således:



Uforudsigeligheden og deraf følgende manglende tid nævnes altså af halvdelen af skolelederne som årsager til den manglende strategiske ledelse og den manglende balance mellem arbejdsliv/familieliv.

De skoleledere, der ikke har tid til strategisk ledelse, opfatter strategisk ledelse som langt væk fra praksis.

Strategisk ledelse – det har vi tid til

Den anden halvdel af skolelederne oplever også det uforudsigelige arbejdsliv, men de oplever ikke, at de har et tidsproblem i forhold til strategisk ledelse:

'Jamen, jeg har tid. Jamen, jeg ved ikke, hvordan jeg skal svare på det, fordi jeg føler ikke at jeg tidsmæssigt er meget belastet. Fordi jeg bruger ikke meget tid på at beskrive procedurer og administrative ting. Jeg bruger meget tid på at samarbejde med ledelsen, samarbejde med lærerne, skabe udvikling, deltage i de ting, der foregår på skolen... Hvordan kan jeg bakke op rundt omkring.'

'Jeg mangler ikke tid. Jeg arbejder 37 timer om ugen, og der har jeg den tid, jeg skal bruge til strategisk ledelse.'

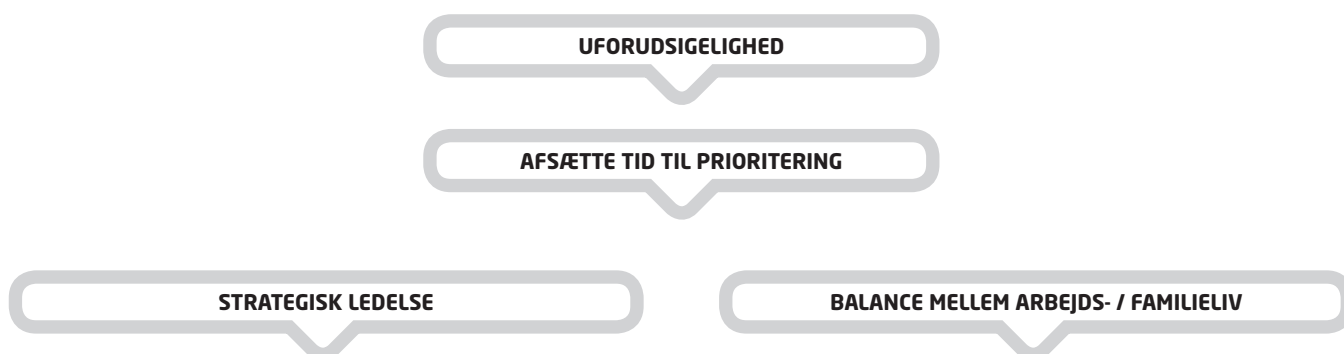
Hvordan får skolelederne tid til det strategiske arbejde?

*'Vi har ugentlige møder med fælles refleksion og processer.'
'Vi lægger de overordnede pædagogiske linjer og følger op.'*

'Fordi det er mit ansvar at få skabt den tid. Og hvordan får jeg så gjort det? Jamen, det får jeg stadig gjort ved at have dygtige, selvledende og kompetente folk omkring mig. Det er både lærere, pædagoger og medledere.'

*'I ledelsesteamet laver vi strategisk ledelse sammen.'
'Tager på 1-dages seminar sammen og afsætter også jævnlige mødetid.'*

Det forklares således:



Så der skaffes altså tid til strategisk ledelse ved at planlægge, prioritere tid, samarbejde og uddelegere.

De skoleledere, der har tid til strategisk ledelse, opfatter strategisk ledelse som tæt på praksis.

Og de har en god balance mellem arbejdsliv og familieliv:

'Jeg tror sådan set, jeg er god til at være i det og god til at sætte grænser for, hvor meget det må fylde. Jeg er god til at strukturere en dagligdag og være sådan rimelig, oftest i hvert fald, på forkant sådan at der er styr på tingene. Så jeg kan forlade mit skrivebord ved halvfjerdelen hver dag, og medmindre jeg har et aftenmøde, så behøver jeg sjældent at gøre

mere. Medmindre der er noget, jeg er optaget af og synes at det vil jeg lige hjem og læse eller skrive om i aften. Men jeg insisterer på, at jeg holder weekend når der er weekend, og så må kvalitetsrapporten blive en smule ringere. Det tror jeg, jeg er god til – at sætte grænser. Og så er jeg god til på det helt personlige plan at sige ja, ja. Pyt.'

'Når jeg er derhjemme vil jeg have fri. Det er en beslutning, jeg har truffet. At sådan synes jeg, det er fornuftigt. Så på den måde forsøger jeg at adskille arbejde og fritid. Jeg kommer glad i skole hver eneste dag.'

Så balance handler for dem om at beslutte, hvor meget arbejdslivet må fylde.

Hvad er strategisk ledelse?

Vi har undersøgt alle de forskellige steder i interviewene, hvor strategisk ledelse nævnes som begreb, for at finde ud af, om skolelederne har et fælles billede af, hvad strategisk ledelse er. Det har de ikke.

To tredjedele af skolelederne beskriver strategisk ledelse primært som en individuel ledelsesopgave, hvor strategisk ledelse mest kobles med 'jeg':

'Måske er det det jeg bruger mindst energi på – det er et forsøg på at kravle op på første sal og så se det hele foroven, og hvor er det vi er på vej hen? Så der er en samlet plan i det, en tænkning fremover. Hvor er skolen om 2 år? 5 år?'

Den sidste tredjedel ser strategisk ledelse som en fælles teamopgave, hvor strategisk ledelse mest kobles med 'vi':

'Og så selvfølgelig tænker vi jo strategisk ledelse, når vi sidder i vores lederkontor og drøfter: Jamen, vi har nogle mål her. Hvad skal vi være opmærksomme på? Hvad er det for spørgsmål, vi skal have med ud i afdelingerne?'

Strategisk ledelse beskrives af nogle som at skabe udvikling, langsigtet planlægning, at 'lægge spor ud', at skabe retning for skolens arbejde. Det er noget, der skal tages tid ud til at lave – gerne væk fra skolen i uforstyrrethed og utilgængelighed – *langt væk*.

Andre beskriver strategisk ledelse som 'noget de altid er i færd med' mens de er tilgængelige – *tæt på*.

Nogle beskriver strategisk ledelse som et samarbejde med skoleafdelingen:

'Så jeg kaster mig jo også ind i de ting i skoleafdelingen, hvor jeg tror det kan komme til at have betydning for, hvor udviklingen skal gå hen.'

Strategisk ledelse beskrives af flere som en modsætning til driftsopgaver.

Nogle har primært fokus på at profilere skolen udadtil, og endelig er der også nogle, der beskriver strategisk ledelse som en overordnet ledelsesrolle 'væk fra pædagogisk ledelse':

'Men det jeg tænker er, at jeg i højere grad skal bevæge mig op i det strategiske felt. Det er det jeg tænker. Lidt længere væk fra den pædagogiske ledelse.'

'At man har en ordentlig daglig pædagogisk ledelse på de enkelte skoler, så kan det jo godt lade sig gøre, hvis man omdefinierer lederrollen til at være den overordnede strategiske leder.'

Så der er vidt forskellige holdninger til, hvad strategisk ledelse er, som også vil smitte af på holdningen til, om det er noget, man praktiserer eller ej.

Én af de ledere, vi fulgte i vores observationer, havde i løbet af arbejdsdagen en lang række forskellige roller. Det var næsten som at følge mange forskellige personer den dag.

- Samtale med lærere i frikvarter (sparring)
- Samtale med uvrone drenge (være skoleleder, manifestere, markere, hjælpe)
- Kontormøde (skabe overblik, mæglerrolle, koordinering, skære igennem)
- Fødselsdag med fleksjobber (personaleledelse, skabe trivsel)
- Møde med lærer om vanskelig elev (vejlederrolle, sparring, træffe beslutning)
- Pædagogisk udvalg (lede dagsorden, facilitere, skabe plads til diskussion)
- Møde om ansættelse (strategisk – hvad er godt for os som skole, imødekommende, diplomatisk)

Da dagen var ovre, bad vi skolelederen give nogle få stikord til rollerne, han havde haft, på de forskellige møder – formelle og uformelle – i løbet af dagen. Og i løbet af få minutter kom han med en karakteristik af sin rolle, der var helt identisk med observationsnoterne og viste et reflekteret, velovervejet og strategisk overblik.

I interviewet siger han om strategisk ledelse:

'Det skaber jeg mig ikke tid til. Det er lige præcis det, der er min mega udfordring... Der synes jeg nærmest ikke jeg havde et sekund, hvor jeg ikke på en eller anden måde var optaget af møder eller noget andet. Så det der med lige at få næsen oven vande i forhold til, hvor er vi på vej hen, det fik jeg næsten ikke tid til for mig selv.'

Skolelederen her mener ikke, at han når strategisk ledelse, fordi han definerer det som fordybelsesarbejde med langsigtede udviklingsstrategier. Det vi så var en skoleleder, der arbejdede meget reflekteret med strategisk ledelse, både i forhold til mere langsigtet planlægning, i forhold til den kommende skolereform (formidlet på pædagogisk rådsmøde) og i den daglige praksis.

Så opfattelsen af, hvad strategisk ledelse er, er mangefacetteret. Og om strategisk ledelse er noget, man behersker og har tid til eller ej, har afgørende betydning for trivsel i skolelederjobbet, god eller dårlig samvittighed og oplevelsen af enten at kunne udfylde rollen som skoleleder eller være ved at bukke under for arbejdsbelastning.

Inddragelse af lederteams?

'SFO-lederen og jeg, vi snakker rigtig meget sammen om opgaver og sparrer meget med hinanden.'

På tværs af alle skolerne beskriver de fleste skoleledere SFO-lederen som den centrale leder, de sparrer mest med.

Ellers er det meget forskelligt, hvordan skolelederne bruger deres ledelsesteam.

Og hvor mange ledere de har. Nogle af de små skoler har kun en skoleleder og en SFO-leder, andre har også en viceleder.

De større skoler har forskelligt sammensatte ledelsesteams, som fx består af administrative ledere, pædagogiske ledere, viceskoleledere, afdelingsledere, fritidsledere og teamkoordinatorer. Umiddelbart er det svært at matche en skoles organisering med skolens størrelse, når man ser på ledersammensætningen og lederressourcerne.

På spørgsmålet om hvordan ledelsesteamet bruges er der ikke umiddelbar overensstemmelse mellem titler og arbejdsopgaver. Nogle skoleledere bruger en viceskoleleder til 'pædagogisk sparring' mens andre nævner, at de har en pædagogisk leder, der laver 'skema, drift og økonomi.'

De skoleledere, der har et ledelsesteam, har forskellige beskrivelser af, hvad de bruger ledelsesteamet til. Knap halvdelen af skolelederne beskriver ledelsesteamet som det forum, hvor de henter inspiration, videndeler, træffer fælles beslutninger, har pædagogiske/didaktiske diskussioner. Så det ord der går igen er, at ledelsesteamet anvendes til sparring. Det er det ord skolelederne selv vælger at bruge, hvor nogle af aktiviteterne ligeså dækkende kunne beskrives som strategisk ledelse.

'Så har vi nogle temamøder hver 14. dag, hvor det er hele ledelsesteamet, der er samlet. Her bliver der arbejdet med temaer som børn og udvikling af børn og læring. Når der er et tema, så bruger vi hele formiddagen på det. Der er en, som kommer med et oplæg til fælles drøftelse. Og så kan se vores rum, hvor vi springer op på væggene og skriver på væggene for at være sikker på, at vi bringer nogle ting videre til næste møde eller får nogle ting renskrevet og sendt videre i systemet over de tanker og overvejelser, vi gør os.'

Teammøde sparring

Han drejer sin iPad over mod dem og viser nogle slides ... 'Jeg giver en status på, hvad der allerede er på plads. Det handler om tværfagligt samarbejde ... to klokke timer mere om ugen...' De snakker lidt frem og tilbage om, at pædagogerne er bange for at blive arbejdsløse. Han siger: 'Der er en politisk udmelding om, at vi ikke fyrer. Det er vigtigt at have fokus på, at det er en omstrukturering,' forklarer han. De andre nikker opmærksomt. Han fortsætter med at orientere.

'Er det her et oplæg til gruppearbejdet?' spørger Leder A. 'Nej, det er oplæg til jer.' De kommenterer løbende. 'Hvad med overblikket over de spørgsmål som pædagogisk råd, MED og bestyrelsen har svaret på? Var det ikke en ide at have det med?' siger Leder B. Der bliver snakket lidt frem og tilbage om, hvordan de griber gruppearbejdet an.

'Er vi der, hvor vi kan begynde at bede dem om at skitsere en dag?' spørger Leder B. Skolelederen siger: 'Der er jo lige det med timingen. Deres hoveder er jo ikke ligeså tunet ind.' Leder B siger: 'Men det er vigtigt, at vi beder dem om input til, hvordan dagene kunne se ud. Der kan jo komme noget op, vi ikke har indset.' Leder A kommenterer: 'Jeg tror, det er vigtigt at vi byder ind.' Skolelederen svarer: 'Det er fint at vise, at vi har gjort os nogle tanker... Kunne vi ...?'

Knap halvdelen af skolelederne har primært fokus på at bruge ledelsesteamet til at uddelegere opgaver til, og her anvendes ledelsesteamet mest til gensidig orientering/koordinering:

'Min viceskoleleder, han sidder med rammetingene omkring skemaer og vikardækning og grundskoleindberetninger - og tjenestetidsstyring af lærernes arbejdstid. SFO-lederen har hele arbejdstidsplanlægningen for personale, der er ansat i SFO'en. Den administrative leder har lønindberetning og styring af regnskaber og daglige konteringer. Jamen, det er mit ledelsesteam.'

Koordineringsmøde i team

Hans har lavet skoleårsplanlægning. Han printer planen ud.

'Hvad siger du til det med rengøring?' Hans svarer: 'Peter har tilsyn i hjemkundskab, og Kirsten har ordnet alle skabe.'

'Der var en lærer, der spurgte, om de kunne flytte aktivitetsdagen,' siger Hans. 'Der var også Grete, der sagde, at indskolingsmøderne ikke er effektive.' 'Så skal vi vel evaluere, hvad der ikke virker,' siger Ole.

'Så er der kalenderkoordinering,' siger Ole. 'Hvem har vagt i sommerferien?'

'Vi kan blive færdige i uge 27. Hvis vi nu regner 4 uger baglæns, så kan vi mødes den 1. august. Torsdag/fredag i uge 31 – er du her, Lise? Vi starter inden lærerne. Så der var en fejl på intra med datoen. Jeg forsøgte at rette den, men det kunne jeg ikke. Det er mandag 12/8, vi starter.' Hans retter datoen, og Lise skriver det ind i sommerferiebrevet. 'Hvad er det for nogle opgaver, vi har frem til ferien?' 'Regnskabet skal være klart, men det plejer vi jo også,' siger Lise. 'Jeg kan begynde at forberede til de nye børnehaveklasse, nye klasselister – det er det, jeg skal gøre.' Hans siger: 'Jeg ligger alt i kalender og opruller på intra omkring 1/7. Har du mere, Lise?' 'Ja, der er kørsel og km. Hans, hvad har du?' Hans: 'Jeg har lavet årshjul, er i gang med skema, snakker med teams.'

Nogle skoleledere ser et ledelsesteam som en stor styrke:

'Jeg kunne personligt ikke trives uden at have et lederteam; jeg kunne ikke stå alene om at lede en skole. Det synes jeg er ensomt.'

'Så for mig ligger hele indbegrebet af ledelse i en stærk teamorganisation.'

Andre skoleledere har et ledelsesteam, men det styrker dem ikke i deres ledelsesrolle:

'Jeg vil sige det på den måde, at jeg føler mig meget alene som leder – jeg har sådan set brug for mere opmærksomhed.'

'Man er jo meget alene, det er et fuldstændigt alenejob.'

De skoleledere, der ikke opfatter et ledelsesteam som en styrke, har forskellige argumenter for, hvorfor det ikke virker. At de sjældent har mulighed for selv at sammensætte deres ledelsesteam, og at de oplever, at der ikke er de kompetencer i teamet, der svarer til skolens behov:

'Jeg har en vicer og en administrativ leder, så det betyder, at mit lederteam ikke er helt så homogent, som jeg gerne ville have det. Altså, jeg har egentlig ikke de kompetencer, som jeg gerne vil have.'

Andre oplever en manglende loyalitet i teamet:

'Så det er ikke altid, at vi som ledelsesteam er en stemme. Selvom vi egentlig prøver at nikke til hinanden og sige: Hvad er det vi skal? ... Vi skal udadtil fremstå som én stemme, men det gør vi ikke.'

Og nogle har udfordringer med at få etableret et godt ledelsesteam, fordi teamets medlemmer ikke har respekt for hinanden og skolelederen derfor får påført en mæglerrolle.

Opsamlingsvist tegner der sig et billede af, at ca. halvdelen af skolelederne primært bruger deres ledelsesteam til sparring, støtte, ideudvikling og kvalificering af beslutninger og processer.

Den anden halvdel anvender primært ledelsesteamet til uddelegering af opgaver.

Hvordan ledelsesteamet anvendes afhænger både af skolelederens opfattelse af lederrollen, kompetencesammensætningen i det konkrete team og teamets arbejdskultur.

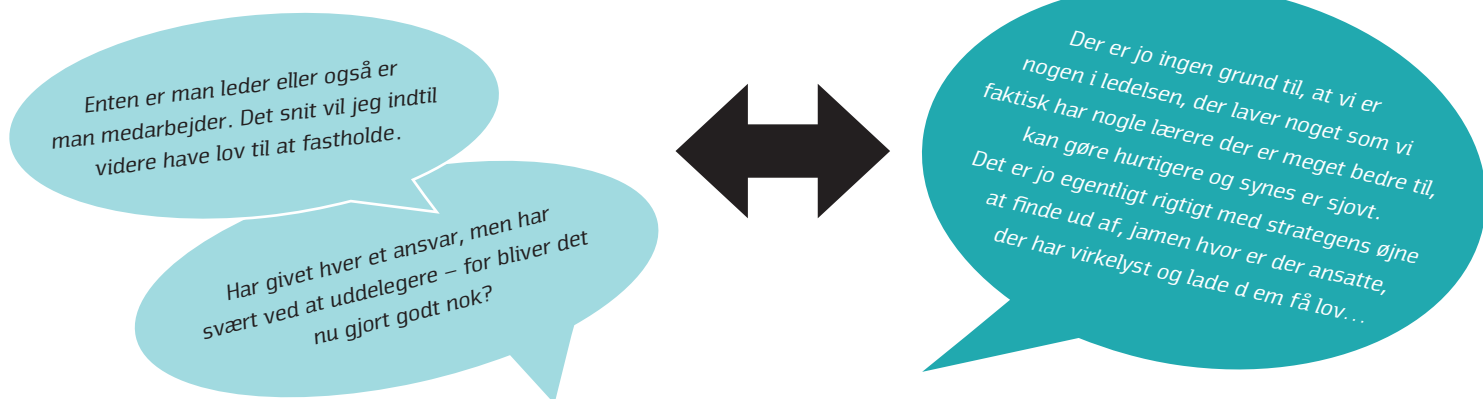
Så der er en modsætningsfyldt oplevelse af brugbarheden af ledelsesteams, som i sidste ende også har indvirkning på den enkelte skoleleders muligheder og udfordringer i arbejdet.

Inddragelse af medarbejdere

I forhold til skoleledernes fokus på medarbejderinddragelse tegnes et meget broget billede.

Nogle skoleledere inddrager sjældent medarbejderne og kan ikke rigtigt se, hvad de kan bruge dem til. Nogle skoleledere fremhæver udelukkende den formelle inddragelse: Medudvalg, forretningsudvalg, dialogkoordinationsfora, pædagogiske rådsmøder.

Andre nævner, at nogle medarbejdere inddrages på grund af deres rolle som teamkoordinatorer eller tovholdere på projekter. Og endelig er der nogle, der nævner uformel inddragelse af medarbejdere på ad hoc-basis.



Det billede, der tegnes, viser en meget stor forskel både i holdninger og praksis i forhold til medarbejderinddragelse generelt. Lige fra holdningen om, at medarbejderne er en vigtig ressource til inddragelse er svært eller slet ikke er et fokus.

Skolelederrollen – lærernes forventninger?

SKOLELEDERNE OM LÆRERFORVENTNINGER

Retfærdig
Fair
Ærlig
Synlig
Tilstede
Loyal
Tydelig
Engageret
Nærværende
Opmærksom
Visionær
Tillidsvækkende
Forstående
Inspirerende
Til rådighed
Drivkraft
Et værn
Give muligheder
Give retning
Give frihed
Give ro
Give overblik
Give råd/holdning
Handle
Styr på tingene
Lytte
Sparre
Hjælpe
Bakke op
Se dem
Anerkende
Inddrage
Træffe beslutninger
Skabe klarhed
Kende dagligdagen
Kende børnene
Udstikke rammer
Arbejdsmiljøfokus

I undersøgelsen spurgte vi skolelederne om hvilke forventninger de tror, lærerne har til dem. Det kom der en meget lang liste ud af, for det var meget forskellige egenskaber og handlinger, skolelederne tillagde betydning. En lang række af forventningerne er der således kun enkelte eller ganske få skoleledere, der har nævnt, men samlet set giver det et billede af de mange forskellige forventninger, skolelederne oplever at lærerne har til dem i dagligdagen. Det skal i den forbindelse bemærkes, at alle skolelederne fandt de forventninger, de nævnte, rimelige.

Tydelighed, synlighed og nærvær

Hvis man ser på tværs af alle skoleledernes besvarelser, er der tre ord der går igen. Det er tydelighed, synlighed og nærvær.

Tydelighed

Omkring halvdelen af skolelederne forestiller sig, at lærerne har en forventning om, at de sætter klare rammer og er tydelige omkring, hvilken retning skolen bevæger sig i. En skoleleder siger fx:

'De har en forventning til, at jeg er her og at jeg er tydelig. Og de forventer, at jeg har en mening, men at de selv tager deres egne beslutninger.'

Flere af skolelederne peger dog på, at de oplever det som et dilemma, at lærerne på den ene side efterspørger en leder, der udstikker klare mål og retningslinjer, men samtidig i høj grad ønsker frihed til selv at vælge. To skoleledere siger fx:

'De her krav kan godt være noget tvetydige. Forstået på den måde at jeg er meget sikker på, at de gerne vil have en fast hånd i nogle sammenhænge. Jeg er også ligeså sikker på, at de gerne vil have en eller anden form for kontrolleret anarki...'

'Men det at der engang imellem kommer klare meldinger. Det er nogle gange et dilemma, fordi nogle gange vil man gerne have klare meldinger, andre gange vil man gerne inddrages.'

Så det at være tydelig er en balancegang. En balancegang skolelederne måske i særlig grad står overfor lige nu i forbindelse med skolereformen, hvor de på den ene side forventes at sætte dagsordenen i forhold til, hvordan fremtiden skal udvikle sig, samtidig med at de skal sikre, at lærerne tager ejerskab til og føler sig inddraget i de beslutninger, der tages.

Synlighed og nærvær

Et andet tema, der går igen i interviewene, er synlighed og nærvær. Mere end halvdelen af skolelederne nævner direkte synlighed og nærvær i spørgsmålet om lærernes forventninger til dem. Og hvis man kigger nærmere på den samlede liste over forventninger, så er der desuden en lang række andre forventninger, der på den ene eller den anden måde kobler sig hertil, herunder fx at kende dagligdagen, se medarbejderne, lytte og være opmærksom. En skoleleder siger fx:

'De har en forventning om, at jeg er en synlig og tydelig leder... At jeg har fingrene nede i mange af de ting, der foregår. Kender dagligdagen, er med i dagligdagen. Synlig på den måde, at jeg ved hvem børnene er. De har en forventning om, at de kan komme ind og drøfte problemer med børnene og drøfte problemer med deres undervisning.'

På linje med de andre forventninger, som skolelederne forestiller sig at lærerne har, så ser de også forventningerne om synlighed og nærvær som rimelige. Men det er også forventninger, som en del af skolelederne oplever, de har svært ved at honorere i praksis. Det handler i høj grad om tid og om fokus. En skoleleder siger bl.a.:

'Jeg vil helt sikkert være meget velkommen derude, og nogle ville ligefrem nok også ønske, jeg gjorde det mere. Og som synes jeg skulle gøre det i stedet for at rejse ud.'

De ved godt, at lærerne ønsker at de er mere nærværende, men for en række af skolelederne er det ikke en opgave, der kommer i første række, og derfor er det også en opgave flere skoleledere har forsøgt at udlicitere til andre, fx gennem ansættelse af pædagogiske ledere. En skoleleder siger fx:

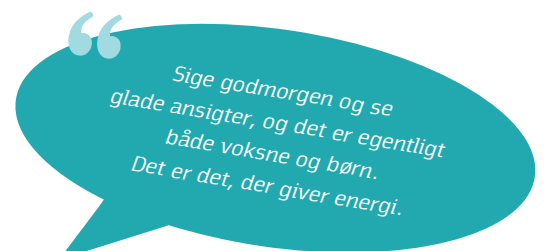
'De var frustrerede over at de aldrig kunne få fat i mig, men det skulle de heller ikke. Det havde jeg ikke forklaret tydeligt nok.'

'De råber efter mig, og de mangler mig også, og de kritiserer mig også indimellem for det... især i perioder hvor jeg er meget væk... Men hvis jeg skulle sige nej til halvdelen af det for at kunne være hjemme som pædagogisk leder, ville jeg dø som leder... Det er heller ikke det, jeg er bedst til, altså det med at komme ud i undervisningen og overvære den og give respons, det er det jeg skal have nogle folk til at gøre. Jeg gør det indimellem, fordi jeg skal, men jeg er ikke god.'

Så selvom skolelederne har en klar fornemmelse af, at synlighed og nærvær er vigtigt for lærerne, og at de også mener, at der er rimelighed i lærernes forventninger, så er det for nogle af skoleledernes vedkommende alligevel ikke noget de prioriterer at bruge tid på.



Det paradoksale er, at når skolelederne bliver spurgt om, hvad der giver dem energi i jobbet som skoleleder, så er det netop børnene og det at være sammen med lærerne langt de fleste nævner som det allervigtigste. En skoleleder siger fx: *'Det er når jeg er her. Det at være sammen med børnene og kollegerne.'*



LÆRERFORVENTNINGER

Synlig
Tilgængelig
Tydelig
Tryghedsskabende
Opbyggende
Retningsgivende
Interesseret
Nærværende
Engagement
Fingeren på pulsen
Sparrende
Besluttende
Rammesættende
Lytte
Modig
Visionær
Nysgerrig
Menneskelig
Overbliksskabende
Fast holdepunkt
Tillidsvækkende
Åben
Ærlig
Humoristisk
Samarbejdsorienteret
Spydspids
Rollemodel
Repræsentativ

Lærernes forventninger

Men hvad har lærerne så faktisk af forventninger? Som en del af undersøgelsen blev der lavet 10 interviews med lærere fra et udvalg af skolerne i Silkeborg. Og selv om det på ingen måde kan betragtes som et dækkende materiale, så giver interviewene dog en indikation på, hvor meget skolelederne har fingeren på pulsen i forhold til, hvilke forventninger lærerne har til dem. Og her viser der sig at være et stort sammenfald. Lærerne tillægger i store træk nogle af de samme egenskaber betydning som skolelederne (se den samlede liste i figuren).

Der, hvor lærernes forventninger adskiller sig fra, hvad skolelederne forestiller sig, er at lærerne tillægger personlige egenskaber som fx mod, humor og menneskelighed værdi (forskelle er markeret med rødt i figuren). Og så er der flere af lærerne, der synes det er vigtigt, at skolelederen er interesseret og nysgerrig.

I stil med skolelederne er det meget forskelligt, hvilke egenskaber lærerne tillægger værdi. Der er dog især ét aspekt, der går igen i næsten alle interviewene. Direkte adspurgt om, hvilke egenskaber de synes en skoleleder skal have, peger hovedparten på tydelighed: En lærer siger fx:

'Vi vender tilbage til tydeligheden igen. Tydelighed for mig giver tryghed. Hvis jeg har en leder, hvor jeg ved, hvad hun står for eller hvor hun vil hen, så føler jeg mig tryk i den sammenhæng.'

Det handler om at vide, hvor de har skolelederen, at forstå beslutningerne og kende rammerne, de arbejder inden for. En anden lærer siger:

'Tydelighed, tydelighed, tydelighed. Vær skarp, sig det her mener jeg, og jeg tror på det jeg mener. Sådan skal det være. Og det er i alle aspekter af hendes ledergerning. Det er simpelthen tydelighed, tydelighed og tydelighed... tydelighed og tid.'

Og i det lille ord tid ligger der rigtig meget betydning gemt. For selv om nærvær ikke umiddelbart fylder ret meget i lærernes beskrivelse af vigtige skolelederegenskaber, så fylder det næsten alt, når samtalen handler om, hvad skolelederen skal bruge sin tid på. En lærer forklarer:

'Jeg synes, det er vigtigt at de ved, hvordan vores hverdag er, så de også ved hvornår vi er udfordret, eller hvornår vi har brug for hjælp, eller hvornår vi skal sparres, eller hvornår vi skal hjælpes.'

For lærerne handler nærvær på den ene side om, at skolelederen kender hverdagen godt nok til at kunne give lærerne den sparring, de har behov for, men også (nok så vigtigt i forhold til den kommende skolereform) at skolelederne kender hverdagen godt nok til at kunne vurdere, hvordan opgaverne fordeles og være med til at sikre, at tingene føres ud i livet. En anden lærer forklarer det således:

'Det er kontakten rundt i huset og være synlig på den måde, altså komme ud i kroge rundt omkring og se hvad er sker, fordi så må det også gøre arbejdet nemmere med at uddelegere opgaverne og få tingene videregivet på en ordentlig måde.'

Flere af lærerne beskriver et manglende nærvær som et stort savn. Det handler i høj grad om at blive set og om at føle, at skolelederen er interesseret i hvad der foregår rundt i klasserne. En lærer beskriver et drømmescenarie, hvor skolelederen slet ikke kan lade være med lige at kigge forbi og se hvad de laver med børnene. En anden lærer siger fx:

'Men vi ser ham aldrig rundt her. Han er aldrig nede ved os. Han ved ikke hvad der foregår nede ved mig, så på den måde kan jeg ikke bruge ham til at sparre ret meget.'

Så der er blandt de lærere, som blev interviewet i forbindelse med denne undersøgelse, et udtalt ønske om, at skolelederen er mere synlig og nærværende i hverdagen.

Men når lærerne ønsker en synlig og nærværende leder handler det måske om mere end faglig sparring. En lærer ser betydningen af nærvær i et større perspektiv.

'Jeg kunne godt savne, at vores leder havde mere tid til at komme rundt og sparre med os. Jeg har en klasse der er sådan og sådan, prøv at komme ned og kigge hvad det er for noget. Mit indtryk er, at ledelsesdelen bliver mere en hybrid... Hvis man har været lærer og så bliver leder, så går der ikke ret mange år, så er man langt væk, fordi undervisningsdelen er under meget forandring, børnekaraktererne er meget anderledes end det vi oplevede for 10 år siden, så det vil styrke ledelsen, hvis de havde mulighed for at komme rundt og se noget undervisning.'

Så i denne optik bliver det at kende hverdagen afgørende for at kunne tage de rigtige beslutninger i hverdagen og i udviklingen af skolen i fremtiden.

Det at blive set af ledelsen er ikke kun noget lærere ønsker af deres skoleleder. Skoleledere ønsker også at blive set af skolechefen:

'Men jeg får ikke nogen opmærksomhed fra min leder overhovedet. Han aner ikke, hvad der foregår. Jeg taler aldrig med ham, andet end når vi mødes engang om måneden, så kan jeg være heldig, at han taler til os. Ellers snakker jeg faktisk aldrig med ham... Det synes jeg ikke er godt, for hvem skal jeg sparre med?'

Så synlighed, opmærksomhed og forståelse af arbejdsopgaver og udfordringer på forskellige niveauer er et gennemgående træk.

Skolelederrollen i fremtiden

I undersøgelsen spurgte vi skolelederne om, hvilke skift de ser i deres rolle som ledere i forbindelse med skolereformen. Det var meget forskelligt, hvordan lederne reagerede på dette spørgsmål. På den ene side var der nogle, der meget kraftigt understregede, at der – i hvert fald for deres vedkommende – ikke var tale om noget skifte: 'Det bliver ikke det store skifte for mig.'

Og omvendt var der andre, der slog fast, at der vil blive tale om et kolossalt skifte: 'Jeg har svært ved at se, at der ikke sker en revolution med skolereformen.'

Så der var blandt skolelederne meget stor forskel på forventninger til ledelsesrollen i fremtiden.

Når man ser samlet på alle interviewene, tegner der sig et meget klart billede af netop disse to yderpoler. Enten mener skolelederne, at man står overfor et paradigmeskifte. Det gør lige under halvdelen. Eller også kan de ikke rigtig få øje på noget skifte – det gælder for lidt over halvdelen af skolelederne.

Forandringen er her allerede

Om skolelederne ser et skift i rollen som leder handler i høj grad om, hvordan de tolker skolereformen ind i forhold til de initiativer, de allerede har i gang på skolerne. Og her er det tydeligt, at mange reagerer mod de udmeldinger, som har været fra politisk hold om skiftet:

'De sagde: 'Det er den nye lederrolle at man skal mere ud. Så nedlæg kontorerne og kom mere ud blandt personalet.' Jamen, det gør man sgu da i forvejen.'

'Jeg synes en væsentlig del af retorikken har gået på, at nu skal skolelederen til at være leder. Jeg kan ikke snupe det. Jeg har været leder i 23 år, og jeg har i dén grad været leder.'

Så der er et element af trods, men også et element af ærekærhed, når mange af skolelederne ikke mener, at deres rolle kommer til at ændre sig i fremtiden. Det afspejler sig til dels ved, at de ikke ser det store pædagogiske skifte i skolereformen.

'Jeg synes, at det er rigtig godt at man laver – om det så hedder længere dage eller bare dage med varieret undervisning. Jamen, det har vi altid gjort. Så jeg kan egentlig ikke se, hvor den store forskel er.'

Men det afspejler også, at de synes, at netop de og deres skole er så meget på forkant med udviklingen, at skolereformen ikke kommer til at forandre ret meget for netop dem: 'Jeg ser ikke, at skiftet er så frygtelig stort for mig.' Enten fordi de allerede arbejder med forskellige pædagogiske initiativer, eller også fordi de allerede har lavet ændringer i organiseringen af ledelsesopgaverne på deres skole:

'Den har jo ændret sig kraftigt. Jeg er mere blevet leder, der skal lede gennem nogle andre ledere, og jeg er samtidig også kommet måske længere fra personalet... og hvis jeg skal se over tid, så har der været mere og mere strategisk ledelse og mere det at stille sig i forhold til ting der skal implementeres.'

Det er en unik mulighed for forandring

Omvendt er der næsten lige så mange skoleledere, der understreger, at det bliver et stort skifte. En del af disse slår til lyd for, at det er afgørende, at man taler om reformen som et paradigmeskifte, og understreger at det også kræver et skifte i, hvordan man forstår skoleledelse:

'Man prøvede at tolke reformen ind i den hverdag, vi allerede kender. Og bare køre videre ud af det samme spor, hvor jeg allerede dengang råbte op og sagde: Nej, vi skal bruge den til det stik modsatte, som en gave til at kigge på os selv og til at tænke skolen og skoleledelse anderledes...'

De er bange for, at ambitionerne i skolereformen bliver talt ned og ender med at blive gammel vin på nye flasker:

'Hvordan får vi det her til at blive et paradigmeskifte og ikke bare så klistrer vi lige noget lektiehjælp på først og så noget understøtning sidst på dagen og laver skemaet om, så nogle kan have engelsk midt på dagen.'

Og de ser i høj grad skolereformen som en løftestang for den pædagogiske videreudvikling af deres skole: 'Reformen er ikke miraklet for mig, men reformen er midlet til at komme videre.'

For denne gruppe skoleledere er det den pædagogiske udvikling, og hvordan de faciliterer forandringerne på deres skole, der er i fokus. Men for andre skoleledere er det andre temaer, der er i front:

'Det er jo et kolossalt skift at skulle drive ledelse under. Det store skift er at Danmarks Lærerforening er blevet sat, om ikke uden for, så har de i hvert fald fået frataget den indflydelse og magt, de havde igennem tillidsmændene.'

Tre perspektiver på skolelederrollen

Når skolelederne taler om deres rolle i fremtiden, så gør de det ud fra tre forskellige perspektiver. Og det uanset om de ser det som et rolleskift eller ej.

Nogle ledere taler primært om øget fokus på strategisk ledelse og de deraf følgende forandringer i ledelsesstrukturerne. Andre har fokus på betydningen af reformen af arbejdstidsaftalerne, og endelig er der en del ledere, der lægger vægt på den pædagogiske udvikling og ikke mindst et øget behov for at være tæt på praksis. Det interessante i denne sammenhæng er, at der ikke er ét dominerende perspektiv blandt lederne. Tværtimod fordeler skolelederne sig ligeligt inden for de tre kategorier. Ligesom perspektiverne synes at være uafhængige af om lederne tænker det som et rolleskift.

Nye ledelsesstrukturer
Arbejdstidsaftaler
Pædagogisk udvikling

Når man sammenholder skoleledernes perspektiv på deres fremtidige rolle med hvad de ellers siger om deres nuværende ledelsesopgaver, bliver det tydeligt, at de redskaber de forventer at tage i brug i forbindelse med skolereformen er meget præget af det ledelsesfokus de har i dag, men til dels også af deres opfattelse af hvilket fokus skolechefen vil lægge i den videre proces.

Nye ledelsesstrukturer

Silkeborg Kommune har haft en drøftelse af en anden organisatorisk struktur med færre skoleledere end i dag suppleret med en række pædagogiske ledere. De tanker har også smittet af i interviewene, hvor nogle skoleledere har brugt lejligheden til også at profilere sig lidt – 'mit job er helt vildt spændende.' En del af skolelederne taler om, at skolereformen vil medføre et skift i ledelsesstrukturerne på skolerne, så der i fremtiden bliver flere ledelseslag, hvor skolelederen i højere grad kommer til at beskæftige sig med de overordnede strategier og derfor vil komme til at lede gennem ledere og langt fra praksis.

'Jeg skal op i det strategiske felt, og så tror jeg på, at jeg skal have nogle pædagogiske ledere i hver afdeling af skolen, som skal være praksisnære ledere.'

'Vedkommende skal være en virkelig god strateg... og rigtig god til at virke gennem andre... Det skal virkelig være én, som er i stand til at kunne komme op i helikopteren.'

Her er det tydeligt, at nogle ser sig selv i denne rolle, mens andre udtrykker bekymring og stiller sig tvivlende over for, om de har lyst til være ledere under de vilkår:

'Altså, hvis fokus kommer mere på at være leder end på skole, så kan jeg da være i tvivl om min egen... Altså, jeg gider simpelthen ikke at skulle rende rundt med en lederkasket på. Jeg vil have skolekasketten på. Jeg undgår jo ikke at komme til at snakke med forældre, lærere og personale. Nej, det er en ny rolle for mig, fordi distancen bliver jo også længere. Ja, det har jeg sgu faktisk svært ved. Fordi jeg elsker jo at gå at rode ovre på læreværelset... Og de ser mig heller ikke, og det skal de også...'

Det interessante er, at ledelse og strategisk arbejde også her defineres som noget der udvikles afkoblet fra praksis.

Arbejdstidsaftaler

En del af skolelederne har primært fokus på betydningen af ændringerne af lærernes arbejdstidsaftale for deres ledelsesrolle fremover. Hvis man ét sted i denne undersøgelse kan se en forskel mellem store og små skoler, så er det netop under dette punkt. Det er således primært skoleledere fra mindre skoler, der har fokus på, hvordan arbejdstidsaftalen fremover ændrer deres ledelsesrolle:

'Jeg håber, det bliver en måde der kan føre til noget godt, sådan at vi kommer til at bruge vores tid så effektivt som muligt, men det bliver jo en vanskelig opgave, tror jeg, for vi skal til at argumentere på en helt anden måde end vi har gjort. Og det kan jeg høre mange, der siger, at det kan man da godt få ondt i maven over, hvordan det skal gå.'

Det kan være en tilfældighed, men det kan måske også handle om, at skolelederne på de mindre skoler typisk har en tættere relation til deres personale og derfor har en større bekymring for hvordan denne relation bliver i fremtiden.

Pædagogisk udvikling

Endelig er der en del af skolelederne, som har et stort fokus på deres rolle som facilitatorer i forhold til den pædagogiske udvikling på skolen. De er ambitiøse i forhold til de pædagogiske mål med reformen og ser sig selv som dem, der skal sikre, at reformens intentioner bliver realiseret i praksis.

'Det er den ene store opgave der bliver - at få skabt rum for at nu gør vi det altså anderledes og så bagefter at holde fast i elastikken, så den ikke svinger tilbage, uden at jeg lige har opdaget det.'

'Jeg tænker, jeg har en opgave, og det har min SFO-leder også, når vi starter det nye, hvor man i højere grad går ind og er med i teams for at være med til at målstyre og sikre en god ånd.'

'Så kræver det jo også, at vi er meget tættere på lærernes dagligdag og deres daglige praksis med eleverne og den undervisning der foregår. Og hvis vi skal kunne gå ud og give lærerne sparring og se noget mere af det de laver og gå ind der og hele tiden udfordre dem på hvad der sker forskningsmæssigt... Og hvis vi skal have tid til det, så er der noget af ledelsesarbejdet, vi ikke kan som vi har kunnet.'

Flere skoleledere beskriver sig selv som procesfacilitatorer, som skal sikre, at der er skabt det rette udgangspunkt for aktiviteterne, – ved at være til stede. De beskriver deres opgave som noget, der i høj grad kommer til at foregå sammen med lærerne og meget tættere på børnenes hverdag. De opfatter det som afgørende at vide hvad der foregår for derigennem at kunne give den fornødne sparring, understøtte de pædagogiske udviklingsinitiativer og vurdere de enkelte læreres arbejdsbyrde.

Det helt overordnede skisma, der tegner sig i skoleledernes refleksioner om hvordan deres rolle vil udvikle sig i fremtiden, er relationen mellem strategisk ledelse og nærvær i hverdagen. Hvor skal skolelederne lægge deres fokus? Er det på at være til stede i hverdagen? Eller er det, som andre fremhæver, afgørende at skolelederen i højere grad beskæftiger sig med den strategiske ledelse og overlader den pædagogiske ledelse til nogle mellemledere. Bag dette dilemma ligger igen opfattelsen af, hvad strategisk ledelse er og dermed også forskellig forståelse af og holdning til, hvad den skal være fremover inden for skoleområdet.

Udfordringer

Skoleledernes tre største udfordringer

Processer
Personaleledelse
Inklusion

I undersøgelsen blev skolelederne spurgt om, hvilke opgaver de syntes, der var de sværeste i deres daglige arbejde som leder. I interviewene stod det klart, at begrebet 'svær' blev tolket i tre betydninger: svær i form af 'træls', svær i form af personligt 'belastende' eller 'tungt' og svær i form af at her stod man over for en opgave, der krævede rigtig meget af skolelederen, eller som skolelederen ikke rigtigt syntes han/hun magtede.

I analysen har vi defineret ledernes udfordringer ud fra de to sidste betydninger, og her tegner der sig et klart billede af, at de tre største udfordringer for den overvejende del af skolelederne drejer sig om:

- Processer
- Personaleledelse
- Inklusion

Skoleledernes udfordringer – processer

“Jeg har nogle forandringsagenter, kunne man kalde det, som er rigtig gode til det, men jeg mangler at få bundniveauet med for at sige det på den måde. Det kan jeg mærke, at det mangler jeg hjælp til, til at komme helt derud i klassen.

Udfordringerne i processer

Tilrettelæggelse

Gennemførelse
– holde den røde tråd

Opfølgning

Skabe transparens

Komme ud over
at tænke i drift

Uddelegere eller
slippe opgaver

Ledernes oplevelse af udfordringer i forbindelse med processer omhandler først og fremmest at tilrettelægge og gennemføre processer, der driver frem mod udvikling af praksis sammen med medarbejderne og i den sammenhæng at få alle medarbejderne inddraget. Det kan fx være processer initieret i forbindelse med forberedelse og implementering af reformarbejdet generelt på skolen, men det kan også være processer for såvel ledelsesteam som for lærerteams.

Skolelederne er helt klar over, at inddragelse af alle medarbejdere er vigtig i udviklingen af skolens praksis, netop for at give medarbejderne ejerskabsfølelse til udviklingen, men flere er også bekymret over konsekvenserne, hvis det ikke lykkes. En skoleleder siger fx:

'Noget jeg er ængstelig for, det er, at når vi skal lave de her processer, og vi skal lave de her forandringer, at det så ikke lykkes så godt at stå på broen, og hvad kan det så betyde af tab af autoritet og legitimitet?'

Derudover var der adskillige andre udfordringer i forbindelse med procesledelse, der både handler om lederne selv, om inddragelse og om overblik.

Også ledere, som mente, at de magtede procesledelsen, oplevede dette som en stor udfordring.

I de få lærerinterviews, der blev foretaget, ser det ud til, at lærerne også kan opleve, at procesarbejdet kan være problematisk. En lærer siger:

'Tit så bliver der sat rigtig mange ting i spil, og man laver en masse gule lapper, og så ligger de der gule lapper inde på lærerværelset bagefter eller inde på kontoret. Og så tænker man, hvad sker der med alle de der gule lapper?'

En kommentar, der kan give anledning til en formodning om, at opfølgning på processerne kan være en lige så stor udfordring i procesarbejdet for skolelederne som planlægning og den 'umiddelbare' gennemførelse. Denne udfordring synes at være nogle skoleledere bekendt og kan skyldes forskellige ting. En skoleleder udtaler fx:

'Det betyder så, at vi aftaler nok noget med de forskellige koordinatore vi har, men når vi så kommer derud, så sker der noget andet. Jeg siger ikke det dårligt [...] fordi selvom vi arbejder i team og har gjort alt muligt sammen, så har vi altid kunnet sige, jamen det' meget godt, vi snakker også om det, og så sidder vi rundt om bordet, og så går mange ud og gør, som man plejer, eller som man selv ved.'

I interviewene er der eksempler på skoleledere, der arbejder meget bevidst med denne opfølgning, og flere af disse har i den sammenhæng fokus på organiseret videndeling og løbende dialog lærerne imellem. En skoleleder siger fx:

'Så gør jeg også noget andet, fordi det er svært at få tingene til at implementeres, selvom man holder pædagogiske dage. Jeg har jo prøvet det så mange gange selv. Og være sendt af sted til noget der ikke er sket noget ved, i hvert fald ikke nok i forhold til, hvad det har kostet. Hver gang vi har lærermøde, så skal man fortælle om en god oplevelse fra sin undervisning om et tema... Det er en begejstringsmiddag... [...] Nogle gange så tager vi så en runde, hvor man skal gå og snakke med hinanden om det samme... [...] Så lavede jeg sådanne flokspørgsmål, så gik man rundt og stillede hinanden spørgsmålene, sådan quiz og byt.'

Forskellige måder at lede processer

I empirien tegner der sig forskellige mere eller mindre hensigtsmæssige billeder af forskellige strategier med hensyn til at tackle procesarbejdet. Yderpunkterne i interviewene går fra en holdning om, at det handler om at få tingene sagt, og når det så er sagt, så må/burde det ske: 'Og hvor vi jo plæderer meget for, jamen samarbejd nu! Altså snak sammen i jeres team, hvad gør vi her,' til en holdning om at procesledelse kræver grundig forberedelse af god rammesætning for processerne, fokus på opgaven samt formulering af klare forventninger til lærerne:

'Det indebærer fx at have fokus på denne her gode mødekultur, hvor meget kan være ordnet inden møder, der er meget der er skrevet inden... så meget som muligt er på skrift, så det ikke bliver det her: 'Nå ja, men hvad skal der lige ske i næste uge, møder.' Men at møder, der hæver vi os lige. Tænker ressourceorienteret, det kan både være en elevgruppe udfordringsmæssigt eller det kan være i forhold til et fag eller i forhold til næste skoleår.'

Procesledelse er svært på mange planer

I nedenstående ses to eksempler på pædagogiske rådsmøder, hvor procesledelsen ikke virker.

Pædagogisk rådsmøde

Som optakt til gruppearbejdet har skolelederen vist en Youtube-video med ideer til, hvordan hverdagen kan se ud efter skolereformen. 'Det er billeder, som kommer igen og igen i kursussammenhænge. Og når jeg ser det, så tænker jeg, at det minder jo meget om, hvad vi allerede gør,' siger han og fortsætter. 'Det I skal diskutere i grupperne det er: Hvad I hæfter jer ved i det, I er blevet præsenteret for i både oplæg og video. Og hvordan tænker I at en uge kunne se ud?'

... Jeg følger med den gruppe, som sætter sig i kantine. Der er omkring 8-10 lærere og pædagoger. De sidder og ligner en gruppe elever, der er blevet sat i gruppearbejde. Der flyver lidt kommentarer gennem luften og der er lidt smågrin. Efter nogle minutter er der en, der spørger arbejdsmiljørepræsentanten: 'Hvad var det lige vi skulle, Karl Erik?' Han buldrer lidt op om, at det da vist er lang tid siden de har været ude i virkeligheden. Så er der en, der tager ordet og går ind i spørgsmålet. Folk kommer lidt med kommentarer i øst og vest. Det er især to der snakker – de andre sidder og hænger lidt. 'Hvis man tager udgangspunkt i den varierede

skoledag. Hvordan skulle den se ud for at det blev en god skoledag,' siger skolelederen. Han har siddet på sidelinjen, men byder nu ind. Der kommer et par spredte kommentarer.

Afdelingslederen er kommet ind og har også sat sig. Skolelederen rejser sig og går. Afdelingslederen bryder ind i snakken og siger: 'Nu tager jeg altså lige ordstyrertjansen.'

Han stiller nogle meget direkte spørgsmål, og folk svarer lidt på kryds og tværs. Der kommer lidt gang i snakken. Så siger én: 'Vi skal huske at holde en pause, inden vi skal ind igen' og så er det gruppearbejde slut.

Så er vi tilbage igen. Skolelederen fortæller, hvad næste punkt består af og siger: 'Det er godt at høre, at I så småt fik taget hul på diskussionerne ude i grupperne. I må gerne sende referat til Bente eller mig, så tager vi det videre,' siger han. Én kommer med en tør kommentar om at der ikke er noget at sende.

Pædagogisk rådsmøde

En lærer holder et kort oplæg om et arbejde, der er lavet i pædagogisk udvalg. Grupperne får udleveret en årsplan med forskellige pædagogiske tiltag på forskellige klassetrin, som de skal komme med ideer til. Ingen af grupperne forstår hvad opgaven går ud på og efter 15 minutters løs snak i grupperne, spørger læreren grupperne om deres forslag. De har ikke lavet nogen...

Skolelederen laver bagefter en professionel og engageret introduktion til skolereformen.

Udfordringen omhandlende processer synes, som tidligere nævnt, ikke kun at relatere sig til implementering af skolereformen, om end udfordringen netop i dette lys synes at blive eksponeret yderligere. Udfordringen er tilsyneladende af mere generel karakter. Gennem de observationer, vi foretog af 6 skoleledere, kunne vi registrere, at udfordringen 'at lede processer' går igen på mange niveauer og i forskellige arenaer. Det være sig i pædagogiske udvalg, pædagogiske rådsmøder, møder med lærerteams, møder med lederteams eller møder for samtlige ledere og mellemledere i kommunen.

Men vi konstaterede også, at der er nogle af lederne, der i høj grad formår at lede processerne og drive møder, diskussioner og visioner fremad. En formåen, som andre ledere kunne lære af.

I nedenstående gives eksempler på forskellige måder at lede og facilitere processer, hvor procesledelsen virker.

Pædagogisk rådsmøde

Skolereformen præsenteres engageret. Bagefter sættes en proces i gang, hvor lærerne skal tage stilling til, hvad der hæmmer arbejdet i dag, som de ikke vil have med ind i fremtiden, og hvad de gerne vil have med ind i en ny skole. Der er på forhånd sat stole op til en 'fiskebowl-proces' og skolelederen og den pædagogiske leder faciliterer hver en gruppe, så de emnemæssigt holder sig på sporet. Alle er med!

Ledermøde

Så kommer punktet 'Kvalitetsrapport.' Der bliver uddelegeret opgaver til SFO-lederen og til pædagogisk leder i forhold til punktet skole/hjem-samarbejde. Leder X tager kvalitetsrapporten op på skærmen, X forklarer, hvad X har skrevet vedrørende metoder, processer og mål. X informerer og siger samtidig, at det skal diskuteres, fx:

'Jeg har ikke direkte ideer til... Men ...'

'Jeg kunne godt tænke mig nu...'

'I min optik handler det om...'

Virker bestemt som om at X har arbejdet med det og tænkt tanker inden mødet.

Efterfølgende diskuteres der forståelser af forældresamarbejde og udvikling af dette samarbejde... der diskuteres didaktik. 'Hvordan skal vi fremover tage de udfordringer op i relation til den nye skolereform?'

'Hvordan kan vi udfordre? Mindske betydningen af sociale forhold i relation til faglighed? Skabe tillid og trivsel?'

I kvalitetsrapporten spørges ind til handlinger og succeskriterier, og ud fra diskussionerne formulerer X dette.

På et tidspunkt skærer pædagogisk leder igennem mht. elevsamtaler. Det er dér, der skal sættes. Det er dér, der skal udarbejdes handlinger og succeskriterier.

X afslutter og siger, at ud fra dette vil han arbejde videre med kvalitetsrapporten.

Hvorfor er det svært at lede processer?

Skolelederne nævner selv adskillige årsager til, at de oplever ledelse af processer som udfordrende. Der blev fx nævnt:

- At det er svært at skabe eller have overblik
- At man har for lidt tid til at forberede processerne – og følge op på dem
- At man er oppe imod en individorienteret skolekultur
- At man mangler analyse- og procesværktøjer
- At man oplever et lærerkollegie, der er præget af mistillid efter konflikten i foråret 2013
- At ledelsesteamet ikke taler med samme stemme
- At processerne bliver vanskeliggjort ved, at en lærer- og en pædagogkultur skal til at bringes sammen

Skoleledernes udfordringer – personaleledelse

Trivsel
Kompetenceudvikling og læring

Den anden af de tre største udfordringer for den overvejende del af skolelederne handler om udfordringer i forbindelse med medarbejdere, og disse udfordringer kan opdeles i to overordnede kategorier, som selvfølgelig kan have relation til hinanden:

- Trivsel – det personlige og det menneskelige
- Kompetenceudvikling og læring

Trivsel

'Det sværeste det handler om personale. Men det handler rigtigt meget om, at jeg selv bliver udfordret på det her med, at jeg enormt gerne vil tage det væk fra dem, og det kan jeg jo ikke. Det er, når jeg oplever, at der er noget personale, der ikke er i trivsel. Det synes jeg er svært at arbejde i, og det er noget af det, man godt lige kan tage med hjem om aftenen.'

Rigtig mange ledere berører i interviewene den udfordring, de står overfor, når de oplever medarbejdere, der er ved at give op. Udfordringerne består både i at få vedkommende tilbage på rette spor, at støtte medarbejderen personligt, men udfordringen består også i at anerkende, at man som leder ikke har kunnet læse sin medarbejder før det gik galt. En leder siger:

'Det er altid svært, når der er en medarbejder, som er ved at give op af forskellige grunde, at finde ud af, hvordan får vi vendt skuden... Det er lykkedes med rigtig mange, der har været en tur nede og vende, at hjælpe dem op igen. Det synes jeg er svært. Det svære består i at anerkende, at man ikke opdagede det i tide. Det bliver man nemlig også anklaget for, af medarbejderne.'

'Det udfordrer mig som leder, men måske mest som person i virkeligheden, at jeg vil så gerne, at det ikke var sådan for dem, og det er det så. Og det synes jeg er helt vildt svært.'

I disse udfordringer oplever lederne, at de på sin vis inddrages personligt, fordi det handler om 'noget menneskeligt' både hos medarbejderne og hos dem selv.

Kompetenceudvikling og læring

'Der er en hel masse aktiviteter, der er sat i gang i forhold til at vi skal være klar over hvilke ressourcer, der ligger hos hver enkelt medarbejder, og hvilke i afdelingen. Hvordan fanden kan vi planlægge det sådan, at det kommer ud til hvert enkelt barn? Og endelig, når det så er kommet ud, hvordan fanden kan vi så se det virker?'

Skoleledernes udfordringer i forbindelse med kompetenceudvikling og læring. Her drejer det sig om skoleledernes rolle i udvikling af undervisning, herunder nødvendigheden i at være opdateret med hensyn til viden om, hvad der fx virker, når elevernes faglighed skal rykkes, altså den pædagogiske ledelse. Udfordringerne inden for dette felt kan underkategoriseres til:

Udfordringer med:

- At skabe kulturelle og organisatoriske forudsætninger for at deres lærere i fællesskab kan tilrettelægge, gennemføre og efterbehandle undervisningen
- Hvordan man som leder får understøttet, fulgt op på og sparret med alle medarbejdere
- Hvordan man får etableret et ligeværdigt samarbejde mellem lærere og pædagoger
- Hvordan man får medarbejdernes kompetencer i spil

I forbindelse med den pædagogiske ledelse udtrykkes en frygt for, om man er i stand til at kunne udfordre, sparre og give lærerne feedback på deres metoder og undervisningsformer, idet langt den overvejende del af lederne på nuværende tidspunkt enten ikke føler, at de har tiden til det og/eller har indsigt nok i ny viden inden for det didaktiske felt til at kunne gøre dette optimalt. En leder siger fx:

'Jeg er jo selv en dårlig lærer nu, det har jeg ikke altid været, men nu! Jeg kan jo ikke finde ud af det, fordi det er så længe siden. Jeg er katederunddrager, som nogle kalder det.'

Skoleledernes udfordringer – inklusion

Den sidste store udfordring hos den overvejende del af lederne drejer sig om inklusion. En leder siger:

'Men jeg synes faktisk, det er en svær proces. Ikke bare fordi der er en hel masse møder og alt muligt, man skal forholde sig til, og en hel masse papir og sådan noget, men faktisk fordi det er sgu ikke altid vi helt ved, hvad er det vi skal. Og så kan vi godt få nogle velmenende råd og vejledninger fra en AKT-konsulent eller en skolepsykolog, men de siger alle sammen det samme: Tydelighed og lav piktogrammer og forklar i enkelthed, og ja, ja, det er også det vi

gør. Hvad er det så lige næste skridt er? Det er dem, der skal hjælpe os altså heller ikke nået til. Det synes jeg er svært. Så det er sådan en af de der udfordringer, jeg synes, vi har lige nu. Og det er ikke modstand mod inklusion, fordi jeg ikke er et øjeblik i tvivl om, at det der med at få alle de særprægede børn samlet et eller andet sted, det er fandeme ikke nogen fordel. Det er vi som folkeskole væsentligt bedre til, det kræver bare mange hænder, og det er så dem, det kniber med.'

Ovenstående citat dækker godt den tredje udfordring, som skolelederne står med, og som mange nævner som en stor udfordring. I denne udfordring ligger der:

- En udfordring i faglig indsigt med hensyn til undervisningsformer og -metoder i forbindelse med inklusion
- En manglende dybdegående detaljeret indsigt i det enkelte barn og lærerens udfordringer i det daglige, fx i forhold til inklusion, læring og trivsel af det enkelte barn og den samlede klasse
- En udfordring omhandlende K-møderne (koordinationsmøder af forskellige fagfolk), hvor skolelederen deltager uden efter sigende ikke altid at have den helt store indsigt i barnets situation
- Tiden der bliver brugt i forbindelse med disse møder

At lykkes med disse udfordringer har stor betydning for kvaliteten af implementeringen af skolereformen. Der er tale om tre store og betydningsfulde udfordringer, der kan karakteriseres ved at være knyttet tæt til praksis og involvere medarbejderne, og som yderligere kan have effekt på både udvikling af skolekultur generelt og for det psykiske arbejdsmiljø.

Ledernes ønske om støtte

I Interviewene spurgte vi lederne, hvilken støtte de ønskede sig af skoleforvaltningen.

De primære ønsker fra lederne var:

- Personlig coaching med eksterne konsulenter
- Procesvejledning og i den sammenhæng hjælp til planlægning og gennemførelse af processer
- Etablering af refleksionsfora med folk udefra
- Hjælp til ny organisering af ledelsesstruktur på skolerne???

Der er i ledernes ønsker både brug for personlig og faglig støtte. Forvaltningen har etableret et refleksionsfora i kommunen, men lederne ønsker, at et sådant fora etableres eksternt (se endvidere afsnittet 'Videndeling').

Hvordan skaffer du dig indflydelse på pædagogisk udvikling?

“ Det gør jeg ved min dagsordensættelse, kan man sige. Det gør jeg via vores pædagogiske udvalg, og så gør jeg det også ved deltagelse i undervisningen. Jeg er med lærerne i undervisningen minimum en gang om året – alle lærerne. Jeg har så nogle forskellige indsatsområder, som jeg har deltagelse indenfor, og der bruger jeg også, det kan man sige er på kanten af, hvad der måske er intentionen, men mine MUS-samtaler har haft sådan et element også af opsamling af deltagelse i undervisningen. Både hvad er medarbejdernes udviklingsperspektiver inden for undervisningen, men også hvad er det, jeg har set i forhold til de mål, vi har sat os. Vi har haft mål, som vi arbejdede med sidste år, som vi har evalueret på MUS-samtalerne, og som jeg så sidste år også havde som fokus i min undervisningsdeltagelse. Så det er jo der, jeg tænker, at jeg sætter mit fingeraftryk på de pædagogiske visioner, vi har fremadrettet.

“ Jeg ved faktisk ikke helt, hvordan jeg gør.

Der er næsten lige så mange billeder på, hvordan lederne skaffer sig indflydelse på pædagogisk udvikling som der er ledere.

Ledernes bevidsthed om, hvordan de skaffer sig denne indflydelse kan beskrives i et kontinuum fra at være meget bevidst til ingen bevidst tænkning om indflydelse på det pædagogiske arbejde.

Der er ledere, der selv vil styre den pædagogiske udvikling alene eller i samarbejde med et ledelsesteam; ledere, der fanger og gøder initiativer udelukkende skabt af medarbejdernes praksis og interesser; og ledere, der sammen med medarbejdere eller medarbejderudvalg får skabt en linje for den pædagogiske udvikling på skolen. Fokus på dialog mellem medarbejdere og skoleledelse er et helt gennemgående træk, når skoleledere taler om indflydelse på pædagogisk udvikling. En skoleleder siger fx:

‘Noget af det, jeg har været rigtig god til, det er at tilrettelægge sådan nogle udviklingsprocesser, hvor folk synes, de har været med og har kunnet føle et ejerskab til de processer, vi har haft, og hvad vi har villet. Vi har nået rigtig meget og lavet rigtig mange gode ting og spændende ting som skole, hvor det helt sikkert har været mig, der har haft betydning for det. Fordi det er noget af det, jeg er god til, at have et flow imellem lærernes forskellige udvalg til det, vi så får ført ud i praksis.’

I nedenstående har vi forsøgt at beskrive de måder, hvorpå lederne skaffer sig indflydelse på pædagogisk udvikling, ifølge egne udsagn.

Top-down
Bottom-up
Samspil

For overskuelighedens skyld har vi opdelt måderne, hvorpå lederne mener, de bedriver indflydelse i tre kategorier. Denne opdeling skal ikke forstås således, at en enkelt skoleleder kun benytter sig af en kategori. Tværtimod ser det ud som om de forskellige kategorier bruges i samspil, om end der hos flere ledere synes at være *en dominans af kategori* i deres måde at øve indflydelse på den pædagogiske udvikling. Kategorierne har vi med fare for associationer til andre kontekster vedrørende pædagogisk udvikling alligevel valgt at kalde top-down, bottom-up og samspil. I tiltag under top-down kategorien påtager og har skolelederen eller lederteamet teten med henblik på pædagogisk udvikling og er i flere tilfælde proaktiv i forhold til pædagogisk udvikling. I bottom-up kategorien udvikles skolen pædagogisk på baggrund af medarbejdernes initiativer og interesser, og der er ofte tale om reaktioner på disse. I samspilskategorien udvikles retningen for den pædagogiske udvikling i fællesskab med medarbejderne.

Top-down

'Jeg skal som leder sætte nogle pædagogiske pejlemærker. Det gør vi jo som ledelsesteam. Hele tiden at bygge nogle pejlemærker op – vi skal derhen! Der er nogle ting, vi skal prøve at sigte efter, og hvordan får vi skabt det ude i teamet, så det mærkes nede i 4. B. [...] Så det [teamet] er et pædagogisk vækstforum, hvor vi som ledelse skal skabe vilkårene for det.'

TOP-DOWN

Skriftliggørelse af forventninger, mål og principper

Styring af team

Fastsættelse af pædagogiske temaer

Udvælgelse af medarbejdere og udviklingsprojekter

Skriftliggørelse af forventninger, mål og principper

Der er nogle ledere, der fortæller, at de skaffer sig indflydelse på pædagogisk udvikling ved skriftlig præcisering af kendetegn ved god undervisning, skriftligt formulerede læringsgrundlag, skriftligt formulerede principper. En leder siger fx:

'Jeg er meget skriftlig med nogle ting, fx retningslinjer for udvalg. Så har vi skolens principper, og så har vi en stribe andre politikker. Vi har et læringsgrundlag, som også er meget udførligt. Linjen i, hvad er det for nogle holdninger, der ligger bag. Det vi skal, og hvad det er for noget, der forventes i undervisning, for at den er god nok. Sådan så man kan køre meget selvstændigt på mange måder, men man skal styre efter det. Det er ikke ligegyldigt, det er heller ikke ligegyldigt, hvordan man opfatter børn.'

En anden leder giver udtryk for, at inddragelse af såvel lærere som forældre i denne sammenhæng er vigtig for, at der sker en implementering af de tiltag, der ønskes. Lederen siger:

'Jeg er samlingspunktet og den der holder linjen for, hvordan vi er sammen med børnene her. Hvordan sikrer vi deres læring og trivsel? Og at vi meget hurtigt kan gøre noget nyt, hvis tingene ikke går, som de skal. Der ser jeg min opgave, og den interesserer mig langt mest. Det er det, jeg bruger mest tid på i hverdagen. Jeg sparrer meget med mine kollegaer, og jeg deltager i alle netværksmøder og med forældre. Jeg laver referater og handlingsplaner, som man har ude dagen efter, så jeg sikrer mig, at det vi beslutter, det ved man bagefter, at det er det vi gør. Sådan så vi får knyttet det hele sammen. Sådan så vi kan lave et samlet forløb omkring børn, og det virker faktisk også.'

Disse tiltag tolker vi som en form for top-down styring, som dog i en eller anden udstrækning må formodes at være udarbejdet i en dialogisk proces med skolens medarbejdere.

Styring af team

Der er også eksempler på, at lederne skaber indflydelse på pædagogisk udvikling ved at styre de forskellige teams. En leder gør det fx gennem krav til at arbejde reflekterende i teamet:

'Vi skal sørge for, at de arbejder i reflekterende teams i forhold til deres profession derude. Så de bliver skarpere og skarpere på det, de er gode til, nemlig at undervise og arbejde med didaktiske overvejelser. Så det mener jeg ikke, at jeg skal være stærk til. Jeg skal være stærk til at lave det pædagogiske fundament, der sikrer det.'

En anden styrer gennem krav om at følge en fastsat skabelon i teamarbejdet:

'Vi skal ind omkring teamets måde at arbejde på. Det havde vi så en pædagogisk dag om, og nu har vi en eksemplarisk dagsorden, som skal bruges. Hvor man kan ... Hvad er det for nogle ting, man skal have i fokus i sit team, og hvordan kommer man ind omkring elever, og hvad skal man der? Det er meget konkret i den måde, jeg styrer pædagogik på.'

Andre ledere skaber indflydelse ved at dagsordensætte temaer, som de forskellige teams skal arbejde med.

Fastsættelse af pædagogiske temaer

Flere ledelsesteams tager sig tid til pædagogiske drøftelser for derigennem at få formuleret relevante temaer som fx inklusion, udeskole, drenge, værkstedsarbejde til igangsættelse af pædagogiske drøftelser enten i relevante udvalg, i teams eller i hele medarbejdergruppen. Drøftelser, der på sigt skal være med til at igangsætte udvikling.

Temaer udarbejdes altså af ledelsen, men efterfølgende indbydes medarbejderne eller grupper af medarbejdere til dialog om udvikling eller implementering af tiltag inden for de formulerede temaer.

Udvælgelse af medarbejdere og udviklingsprojekter

Nogle skoleledere skaber indflydelse ved at udvælge og/eller skabe udviklingsprojekter for skolen og ligeledes udvælge deltagere til projekterne.

Derudover er der eksempler på, at lederne skaber indflydelse på den pædagogiske udvikling ved udvælgelse af medlemmer til strategisk vigtige udvalg. En skoleleder siger fx:

'Min erfaring er at bruge de udvalg, simpelthen sammensætte nogle rigtigt gode udvalg og få valgt nogle personer, som er centrale, dygtige og vigtige, og som ved, hvad de er der for. Og gerne vil det. Jeg vil skabe nogle møder og nogle udvalg, hvor man får indflydelse på den pædagogiske udvikling.'

Bottom-up

'Altså, er der en rigtig stor frihedsgrad, så det er også sværere at holde styr på. Det er jo et dilemma. For hvis vi alle sammen siger: 'Vi gør sådan, sådan, sådan, sådan, sådan,' så kan man let overhøre dem i 'gør I sådan, sådan og sådan?' 'Nej, det gør vi ikke.' 'Men det skal I!' Det er jo også en måde at være pædagogisk leder på. Men der kan man sige, den vil jeg ikke rigtig gerne benytte. Men som sagt giver man dem rigtig meget frihed, så kan man sige, så er det også sværere at have styr på det.'

Ikke alle ledere inden for bottom-up kategorien er lige så åbne som denne leder, men der er ledere, der først og fremmest øver indflydelse på pædagogisk udvikling ved at opfange eller være åben over for ideer fra medarbejderne og føre dem videre ud i praksis. Flere ledere griber altså det, som allerede rører sig i praksis på skolen, og hjælper så med at udfolde eller facilitere praksis yderligere.

Der er i ledernes beskrivelse af feltet eksempler på, om end få, at ledernes indflydelse på pædagogisk udvikling faciliteres ved formaliseret videndeling medarbejderne imellem. Det kan fx være formaliseret på pædagogiske rådsmøder, med fremlæggelse af 'det gode eksempel' eller formaliseret etablerede videnbanker med tilhørende forventninger om, at medarbejderne, når de fx har været på kursus eller har speciel viden eller kompetencer inden for et område, også deler denne viden med øvrige kolleger. En skoleleder siger fx:

'Der er en videnbank på vores skole, hvor vi går ind og definerer, hvad er det for nogle ressourcer vi har, der arbejder på vores skole som kan noget særligt. Enten noget særligt i forhold til en permanent problemstilling, en akt-vejlederruddannelse fx, eller noget særligt i forhold til en særlig, aktuel, interessant ting omkring matematik og it fx. Så byder vi ind hele tiden ude på vores læringscentertavle. De lærere, der har været på kursus i et eller andet spændende program omkring matematik, de skriver lige op derude 'dung, her er vi, og vi tilbyder et kursus på det tidspunkt.' Det ryger ud på vores intranet: 'For alle lærere, der er interesseret i at blive klogere på det, der kører et tre timers kursus den og den dag.' Og så får vi spredt vores viden på den måde, ved hjælp af vores læringscentertavle. Til at koordinere det der har jeg en lærer, og hun er samtidig ansvarlig for hele biblioteksområdet.'

I sin måde at skabe indflydelse på pædagogisk udvikling inkluderer denne skoleleder lærernes faglige udvikling, hvilket kan have betydning for elevens faglige og sociale udvikling (Törnsten, 2009). Yderligere er der nogle få ledere, der er meget opmærksomme og bevidste om de enkelte medarbejders kompetencer, lyst og motivation inden for et bestemt felt, som de så bruger, gøder og udvikler med henblik på udvikling af skolens pædagogiske praksis. Og som en anerkendelse af den enkelte medarbejder. En skoleleder siger:

'Det handler om, at man i en organisation som vores, der har vi så mange medarbejdere med kompetencer, der går rundt, som vi ikke er i stand til at udnytte, med mindre vi kender dem, og med mindre de tilbyder sig. Derfor har vi sagt, at vi skal kende jer, og I skal tilbyde jer.'

En anden siger:

'Det er jo egentlig rigtigt, med strategens øjne, at finde ud af, jamen, hvor er der de ansatte, der har virkelyst og lade dem for lov.'

Samspil

Samspil på råds- og udvalgsniveau

I samspilskategorien, samspil mellem ledelse og medarbejdere, skaffer de fleste af lederne sig indflydelse på pædagogisk udvikling først og fremmest gennem løbende drøftelser/procesarbejde i pædagogiske udvalg og pædagogiske råd. Det sker ved at dagsordensætte og dermed initiere kollegiale diskussioner om undervisning. En skoleleder siger:

'Det gør jeg dels igennem pædagogisk udvalg og vores pædagogiske rådsmøder, som vi rigtig meget bruger som udviklingsmøder. Og på vores lærermøder har vi altid 'dagens tema' på, og lige nu er det jo reformen, der er temaet hele vejen igennem. [...] Men også hele tiden at lave opfølgning, altså ikke bare sætte det i værk og regne med, at så kører det nok. Det at have opfølgning på processerne, det synes jeg faktisk er noget af det, jeg har været rigtig god til, så jeg tænker jeg har rigtig meget indflydelse på, hvad for en vej vores skole den går.'

En anden skoleleder siger:

'Ja, jeg har et pædagogisk udvalg. Man kan godt sige, at de er med til at tage ledelsesmæssige beslutninger. De tager jo ikke beslutningerne, men de er rigtig meget med til at gøre, at jeg tager de beslutninger, jeg tager. De er et udvalg, og det er mig, der har plukket dem. [...] Så det bruger jeg dem til. Ikke at det kun er mig, der snakker, for de snakker lige så meget. Jeg føler, jeg har valgt nogle af dem, der er meget udviklingsorienterede.'

Det kan være relevant at knytte nogle kommentarer til samspil gennem pædagogisk udvalg og rådsmøder og måske endda generelt til kategorien samspil: Medindflydelse skaber motivation og engagement, hvilket skolelederne selvfølgelig ved. Men motivation og engagement skabes kun hvis medarbejderne kan se

SAMSPIL

Rådsniveau

Teamniveau

Individniveau

den røde tråd, hvis processen er godt rammesat, hvis der bliver fulgt op på drøftelserne og oplevelsen af medindflydelse dermed er regulær. Det vil sige, at samspilskategorien kræver særdeles gode kompetencer hos skolelederen inden for procesledelse. I den sammenhæng er det nærliggende at henvise til afsnittet om skoleledernes udfordringer. Her står det klart, at en af de største udfordringer for de fleste ledere netop er at lede processer og i den sammenhæng at holde den røde tråd og samle op på processerne. Dette peger yderligere på vigtigheden i, at lederne får hjælp til at lede processer, således at der bliver tale om reel medindflydelse og dermed motivation og engagement i den løbende pædagogiske udvikling hos medarbejderne, så den pædagogiske udviklingsproces kan foregå optimalt.

Sampil på teamniveau

Nogle få ledere skaber indflydelse ved at deltage i skolens forskellige teammøder. Det kan være én gang om året, og det kan være én gang om måneden. En skoleleder kombinerer møderne med de respektive teams med klasserumsobservationer som udgangspunkt for den efterfølgende pædagogiske drøftelse i teamet. Lederen siger:

'Og så har vi... Det ene år er vi på klasseteam, hvor vi er med ude i undervisningen, og bagefter holder vi et evalueringsmøde omkring det. Og hvert andet år, hvor det er årgangen, hvor vi så er ude at se på begge klasser på den pågældende årgang, og så inviterer vi lærerne omkring årgangen til et møde.'

Sampil på individniveau

Der er kun få ledere, der taler om, at de systematisk deltager i lærernes undervisning med efterfølgende feedback, eller at de fx baserer deres medarbejderudviklingssamtaler på observationer af konkret praksis. Derimod synes spontane individuelle samtaler med lærerne om elever, forældre og undervisning at fylde meget hos en overvejende del af skolelederne. Både interviews og vores observationer peger på, at langt den overvejende del af lederne er tilgængelige, såfremt lærerne har brug for råd og vejledning om konkrete undervisningsmæssige eller undervisningsrelaterede udfordringer. En skoleleder siger fx:

'Jeg samtaler rigtig meget og er altid til stede hvis ikke jeg er ude af huset [...] Jeg kan ikke lade være med at have de her samtaler med de folk, som jo har noget, de vil samtale om. Også om hvordan griber vi tingene an, og hvad er det vi har gang i derude, og hvordan går dét så. Når man sparrer, korrigerer man så? Man er i hvert fald med til at prøve at fastholde en eller anden retning. Og hvis ikke man fastholder retning, så i hvert fald lytte til hvilken retning er de egentlig på vej for at se om den skal korrigeres.'

De måder, hvorpå man som leder udøver pædagogisk ledelse, er lige så mange som ledere. Der benyttes forskellige kombinationer og forskellige vægtlægninger af kategorierne top-down, bottom-up og samspil. Hver kategori har sine udfordringer hvis man ser dem isolerede. I top-down kan en af udfordringerne være at få skabt ejerskab hos medarbejderne, i bottom-up at skolen udvikler sig i mange retninger, og samspilskategorien kræver god procesledelse.

Der tegner sig et billede af, at den overvejende del af skolelederne udøver pædagogisk ledelse langt fra den konkrete undervisningspraksis. De færreste ledere kommer jævnligt ud i praksis og sparrer med lærerne.

Når dette er tilfældet, kan det bl.a. skyldes den manglende tid, de mange opgaver, men også at mange ledere, efter eget udsagn, ikke føler sig godt rustet med hensyn til nyeste pædagogiske viden og analyseværktøjer og derfor ikke føler, at de er i stand til at kunne give konstruktiv feedback og supervision på et kvalificeret niveau. Nogle ledere mener heller ikke, at dette er deres opgave.

Uanset hvad må det være en udfordring at identificere de mest presserende pædagogiske udfordringer, som der skal tages hånd om, hvis man ikke er tæt på praksis. Det kan med andre ord være svært for skolelederen at sætte retning – eller i hvert fald den rigtige retning.

Videndeling

Ledermøder
Netværk
Ledelsesakademi

Forskellig international forskning (Leitwood, 2004, 2008; Canadian Language and Literacy Research Network, 2009) peger på, at det er vigtigt at fremme kommunikation og øge samarbejdet mellem en kommunes skoleledere for at optimere elevernes læring på de forskellige skoler. Dette har Silkeborg Kommune imødekommet og haft fokus på ved at etablere tre forskellige mødefora for skoleledere, bl.a. med henblik på videndeling, gensidig støtte og på at konsolidere skolevæsenet som et fælles samlet skolevæsen med lokale forskelligheder. De tre mødefora er ledermøder, ledernetværk og ledelsesakademi.

Skoleledermøder – hvad siger lederne?

Ledermøderne afholdes én gang om måneden og har en varighed af to en halv til tre timer. Her deltager skolelederne samt skolechefen. Der er tale om et såkaldt 'driftsforum', hvor skolelederne orienteres om diverse beslutninger og diskuterer centrale problemstillinger først og fremmest angående driften med henblik på efterfølgende beslutninger. En repræsentant fra hvert netværk udarbejder i samarbejde med skolechefen dagsordenspunkter til mødet. På skoleledermøderne kan der også være et indlæg fra en af skolerne, inviteret af skolechefen, om et projekt/aktivitet/proces/prototype.

Der er få af skolelederne, der udtaler sig om skoleledermøderne, men de, der på eget initiativ tager skoleledermøderne op i interviewene, forholder sig temmelig kritisk til møderne. De oplever, at mødeformen er forældet. Der er alt for meget envejskommunikation med informationer, der oftest lige så godt kunne været blevet udsendt skriftligt. Og samtidig oplever de, at forberedelsen af møderne er meget svingende. En skoleleder udtaler fx følgende:

'Jeg synes, jeg oplever at sidde til nogle skoleledermøder, hvor mødeformen er ligesom et gammelt lærerrådsmøde, sådan at der er nogle af os, der har nogle roller, og dem lever vi op til, og vi skal alle sammen sige noget om de samme ting, selvom vi er enige og så videre... Ja, det keder mig, hvis jeg skal være helt ærlig... Der er nogle få skoleledermøder, der er rigtig godt forberedt, og så synes jeg det giver god mening, men der hvor der er lavet en klassisk dagsorden, og der en masse envejskommunikation, det er for mig spild af tid.'

Kort sagt oplever de ledere, der udtaler sig om møderne, at der bliver brugt alt for meget tid på disse møder sat i relation til outputtet og deres travle hverdag.

Samtidig udtaler nogle, at det er svært at gennemskue, hvilke kriterier der ligger bag beslutningen om, hvilke skoler der får tilbudt at fremlægge et eksempel på fx pædagogisk praksis på skoleledermøderne.

Netværk – hvad siger lederne?

Netværkene består af såvel skoleledere som mellemledere og er sammensat af forvaltningen ud fra en tanke om, at det skal være *'mangfoldigheden der driver værket,'* dvs. at der i hvert netværk er store og små skoler repræsenteret, både kvindelige og mandlige skoleledere, pædagogiske ledere, SFO-ledere og viceskoleledere. Netværksmøderne er fastsat af kommunen. Alle skoleledere er således til netværksmøde på samme dag, og der er tale om et månedligt møde.

Tanken med netværket har været, at lederne skulle bruge hinanden til ledelsesmæssig sparring og drøftelse af udfordringer. Netværkene har nu udviklet sig til fora, hvor skolechefen kan dagsordensætte temaer med forskellige problemstillinger, fx med udgangspunkt i et oplæg fra skolechefen, der skal drøftes.

“ Der sidder alle mulige folk i det der netværk, det er jo ikke bare skoleledere, det er også mellemledere, der sidder der. Man har jo også et eller andet med som skoleleder, der skal man sgu være den klogeste et eller andet sted. Det duer jo ikke, at hvis min SFO-leder og min administrative leder sidder der, så kan jeg jo ikke sidde og sige: Prøv at høre her, jeg er bare voldsomt udfordret.

“ Det er ikke der, hvor jeg siger til dig, jeg er faktisk mega udfordret på en eller anden måde. Jeg har en medarbejder, hvor jeg bare kan mærke, at jeg simpelthen har så svært at komme rundt omkring det. Det er ikke der, jeg lægger det frem. Det er der faktisk ikke noget sted jeg gør. Det er problemet.

“ Altså, vi videndeler jo ikke så pokkers meget i kommunen her, og der er en eller anden. Jeg ved sgu ikke, om der er en eller anden konkurrence, jantelovs... Et eller andet der går ind over. Det tror jeg der er.

“ Men af en eller anden mystisk grund, så er de der seks netværk, der er i kommunen, jamen så fungerer de bare ikke særligt godt. Og det er uanset hvilket netværk man er røget i. Og et eller andet sted så er det noget fis.

“ Jeg har jo brug for, at jeg sidder sammen med andre, som også har erfaring med at lede ledere. Og der er de to... de skoler jeg er sammen med nu, jamen, der sidder man med en leder, altså den klassiske: En leder, en vice- og en fritidsleder.

Ud fra ledernes udtalelser om netværk kan man konstatere, at netværkene fungerer meget forskelligt, men at der er forholdsvis få, der oplever, at netværkene er givende. Mange oplever, at møderne er dårligt forberedte, omend der er indført en eksemplarisk dagsorden for netværkene.

Ledernes udtalelser tegner et billede af netværk uden ret megen energi, og som for de flestes vedkommende kun synes at blive brugt til overfladisk videndeling og ikke til reel sparring, erfaringsudveksling og udvikling af konkret praksis, hvilket måske kan være årsagen til, at 'Den Kommunale Styregruppe' (bestående af en repræsentant fra hvert netværk og skolechefen) har fået indført, at der som indledning til hvert netværksmøde er et indlæg fra skolechefen, fx gennem videoklip der skal drøftes.

Det er bemærkelsesværdigt, at netværkene vurderes så negativt af langt den største del af lederne, fordi stort set alle ledere samtidig udtaler, at de gerne vil indgå i netværk med faglig sparring, at de har brug for refleksionsfora, at de har behov for personlig coaching, men det skal for manges vedkommende helst ikke foregå med ledere fra samme kommune.

Der gives forskellige grunde til, at netværkene kun arbejder med overfladisk videndeling. De fleste peger på selve netværkets konstellation, altså at netværkene er etableret ud fra 'mangfoldighedens princip'. I den sammenhæng peges der på, at repræsentation af forskellige ledelseslag i netværket begrænser fremlægning og bearbejdning af dyberegående temaer og erfaringer og udfordringer.

Overfladisk videndeling skyldes

Forskellige ledelseslag
Skolerne er for uhomogene
Dårlig forberedelse
Ingen forventningsafstemning
Ingen energi
Ingen reel sparring
Konkurrence

Flere ledere vil gerne være i netværk med skoler, der i højere grad er lig med deres egen, gerne på tværs af kommuner.

Endvidere nævner rigtig mange af lederne også konkurrenceaspektet fx i forhold til bevilling af udviklingsarbejder, økonomiske midler, udbygninger, medarbejdere og elever, men også i forhold til hinanden fx i forhold til at være kandidat til de såkaldte fremtidige 'strategiske lederstillinger' hvis skolestrukturen ændres og i forhold til at være 'tæt på' skolechefen. I interviewene skinner det igennem, at der er skoleledere, der i forskellige skolepolitiske diskussioner og tiltag bliver inddraget i dialoger med forvaltningen. I den sammenhæng nævnes det, at det er svært at gennemskue, hvorfor nogle og ikke andre bliver inddraget. Nogle ledere taler om, at der er nogle der er '*langt fra*' og andre der er '*tæt på*' forvaltningen. Nogle taler meget med skolechefen, andre taler stort set aldrig personligt med skolechefen

udover en enkelt bemærkning ved skoleledermøderne. Det er tydeligt, at de ledere, der føler sig 'langt fra' ønsker større transparens med hensyn til beslutninger og sparringspartnere: Hvem der bliver inddraget i hvad, hvornår og hvorfor.

Hvert netværk har en repræsentant i 'den kommunale styregruppe' – altså den gruppe, der sammen med skolechefen bl.a. planlægger ledermøderne. Man kan ikke udelukke, at de forskellige medlemmer i netværkene mere oplever denne repræsentant som en repræsentant for skoleforvaltning eller skolechef over for netværket fremfor som netværkets repræsentant over for skolechefen, hvilket også kan have indflydelse på, på hvilket plan de samtaler, der er i netværket, foregår på.

Ledelsesakademiet – hvad siger lederne?

Ledelsesakademiet er et forum for skolechefen og skolelederne. Her mødes man ca. fire gange årligt. I begyndelsen var der tale om heldagsmøder, men efterhånden er møderne blevet reduceret til halve dage. Tanken med ledelsesakademiet er at skabe en form for 'magtfrit rum' lederne og skolechefen imellem, hvor man 'hænger kasketterne uden for' og går i visionære faglige dialoger. Der har fx været diskuteret 'hvad forstår vi ved et godt skolevæsen' og 'hvordan sikrer man høj faglighed.' I ledelsesakademiet har såvel skolechef som skoleledere kunnet afprøve tanker, uden at der som følge deraf skulle tages konkrete beslutninger. Der har til flere af akademimøderne været tilknyttet eksterne oplægsholdere og procesledere.



Ja, dem har jeg været glade for. Jeg har været en af dem, der var fortaler for det. Det har også været sådan et rum, der var frit, hvor der ikke nødvendigvis har været en dagsorden, og hvor man kan komme op i helikopteren og komme ud ad nogle tangenter, så jo jeg har bestemt været fortaler for det og er det faktisk stadigvæk. Jeg synes, de er blevet nedprioriteret lidt for meget. Fordi vi skal til at drifte noget mere og til at i gang med skolereformen. Så hele konceptet bag er jeg meget enig i, og jeg mener, det er nødvendigt. Men det er blevet lidt for driftagtigt, men det er jo forskelligt, for der har jo siddet skoleledere, som hader det eller i hvert fald tænker, at det er spild af tid, og hvor jeg tænker det modsatte, at det er rigtig godt vi har det rum en gang imellem.



Jeg synes, det har været noget op og ned. Der var perioder, hvor jeg syntes, det var for løst, hvor jeg ikke oplevede at gå særligt beriget derfra. Det har vi ikke rigtig tidsmæssigt råd til, hvis vi er omkring 30 mennesker, der forlader sådan et lokale efter en dag og ikke føler, at vi har fået skabt noget værdi og vækst.

Langt den overvejende del af lederne har oplevet ledelsesakademierne som fora, hvor man har koncentreret sig om noget fælles relevant, hvor man har kunnet få pædagogisk inspiration og har kunnet reflektere over et tema: Noget der, ifølge flere ledere, ikke er megen tid til i dagligdagen. Interviewene tegner et billede af, at ledelsesakademiet har været igennem en udvikling. Stort set alle lederne har været glade for akademierne, men vandene deles, når det gælder, hvornår disse akademier har været udbytterige, og det handler om rammesætning og procesledelse.

Nogle ledere værdsatte ledelsesakademierne i deres begyndelse, bl.a. fordi der på det tidspunkt var en meget løs rammesætning. Her var der kun fastsat et tema fx med et oplæg, som gruppen så efterfølgende skulle drøfte. Senere er der kommet langt mere struktur på møderne, bl.a. gennem en mere udførlig dagsorden og strammere procesledelse, hvilket andre ledere vurderer som vigtigt og godt i forhold til udbytte. Tilfredsheden og oplevelse af udbyttet af ledelsesakademiet er således tæt knyttet til strukturen, men hvilken struktur er man altså ikke enig om.

De fleste ledere er dog enige om, at der ikke har været tale om et 'magtfrit rum.' Skolechefen har været der, og qua dette mener lederne, at det er en illusion at tale om et magtfrit rum, og som følge deraf mener nogle, at der er ledere, der benytter ledelsesakademiet som forum for positionering af sig selv i forhold til en evt. fremtidig ny stillingsstruktur og/eller som fora til profilering af skoler, mens andre taler om, at janteloven også hersker bag disse møder.

Med henblik på at konsolidere skolevæsenet som et fælles samlet skolevæsen, videndeling og gensidig støtte og sparring har Silkeborg Kommune etableret tre forskellige mødefora. Det ser dog ikke ud som om, at det er lykkedes efter intentionen. Få skoleledere oplever at dele mere dybdegående viden eller få og/eller give faglig og personlig sparring med andre af kommunens ledere, omend langt de fleste udtrykker, at de har brug for dette blot ikke med kolleger fra kommunen. Man oplever jantelov, konkurrence og positionering og manglende transparens med hensyn til, hvordan ressourcepersoner inddrages i forvaltningens arbejde i alle fora. Denne positionering og oplevelse af konkurrence og/eller jantelov betyder bl.a., at den gensidige støtte, erfarings- og ideudveksling lederne imellem på et mere dybdegående plan træder i baggrunden. Dette betyder også, at formålene med de forskellige fora ikke giver det forventede udbytte. Konkurrenceaspektet kan måske også forklare, at ingen skoleledere nævner hinanden som primære samarbejdspartnere. Til gengæld nævner rigtig mange skoleledere, at deres primære samarbejdspartner er deres SFO-leder, deres viceinspektør eller deres eget ledelsesteam. Derudover nævnes kontorpersonale, pædagogisk udvalg, tillidsmand, forældre, udvalgte lærere, studiegrupper som de primære, og der er endog også enkelte ledere, der udtaler, at de ingen primære samarbejdspartnere har.

Konklusion

Silkeborg Kommunes skolevæsen har i mange år været præget af at være *'et fælles skolevæsen med et lokalt præg'*. Undersøgelsen peger dog i retning af, at *'det lokale præg'* har udviklet sig til 29 meget forskellige skoler, bl.a. med forskellige syn på lederrollen nu og i fremtiden, strategisk ledelse, medarbejder- og lederinddragelse, videndeling og holdninger til pædagogisk udvikling. Der er blandt skolelederne en stor polarisering i holdninger til, hvad man skal være *tæt på og langt fra*.

Skoleledelse og strategi

Undersøgelsens observationer og interviews af skoleledere i Silkeborg Kommune viser, at skoleledelse er et uforudsigeligt arbejde.

Alle skoleledere beskriver *'det uforudsigelige'* som et arbejdsvilkår og ikke som noget der skal undgås for at nå det *'vigtige og det rigtige'*. Så hos skolelederne er der en erkendelse af, at *'det uforudsigelige'* er lige så vigtigt som *'det planlagte'*. En sådan sammenhæng har vi ikke oplevet i andre organisationer! Skoleledernes opfattelse af arbejdet er således i overensstemmelse med deres faktiske arbejdsaktiviteter.

Den uforudsigelige hverdag nævnes af halvdelen af lederne som en årsag til, at de ikke har tid til strategisk ledelse, og at de ikke har balance mellem arbejds- og familieliv. Den anden halvdel har tid til strategisk ledelse og en god balance mellem arbejds- og familieliv.

De skoleledere, der ikke har tid til strategisk ledelse, opfatter strategisk ledelse som *langt fra* praksis, hvorimod de skoleledere, der har tid til strategisk ledelse, opfatter strategisk ledelse som *tæt på* praksis.

To tredjedele af skolelederne beskriver strategisk ledelse primært som en *individuel ledelsesopgave*, hvor strategisk ledelse mest kobles med *'jeg'*. Den sidste tredjedel ser strategisk ledelse som en *fælles teamopgave*, hvor strategisk ledelse mest kobles med *'vi'*.

Strategisk ledelse beskrives af nogle som at skabe udvikling, langsigtet planlægning, at *'lægge spor ud'*, at skabe retning for skolens arbejde. Det er noget, der kræver tid – gerne væk fra skolen i uforstyrret og utilgængelighed – *langt væk*.

Andre skoleledere beskriver strategisk ledelse, som *'noget de altid er i færd med'*, mens de er tilgængelige – *tæt på*.

Skoleledernes opfattelse af, hvad strategisk ledelse er, er mangefacetteret, og når skolelederne taler om strategisk ledelse kan det således tolkes ind i begge disse retninger *tæt på og langt fra*.

Men om strategisk ledelse opleves som noget, man behersker og har tid til eller ej, har afgørende betydning for trivsel i skolelederjobbet, god eller dårlig samvittighed, og oplevelsen af enten at kunne udfylde rollen som skoleleder eller være ved at bukke under for arbejdsbelastning.

Inddragelse af lederteam og medarbejdere

Man kunne forestille sig, at det så kunne være en hjælp med et ledelsesteam. Men de skoleledere, der har et lederteam, har forskellige beskrivelser af, hvad de bruger ledelsesteamet til, og hvor stor en støtte det er for dem i det daglige arbejde. Knap halvdelen af skolelederne beskriver ledelsesteamet som det forum, hvor de henter inspiration, videndeler, træffer fælles beslutninger og har pædagogiske/didaktiske diskussioner. Knap halvdelen af skolelederne har primært fokus på at bruge ledelsesteamet til at uddelegere opgaver til og

her anvendes ledelsesteamet mest til gensidig orientering/koordinering. Hvordan ledelsesteamet anvendes, afhænger både af skolelederens opfattelse af lederrollen, kompetencesammensætningen i det konkrete team og teamets arbejdskultur. Der er flere skoleledere, der påpeger, at der ikke er den rette sammensætning af kompetencer i deres ledelsesteam. Så der er en modsætningsfyldt oplevelse af brugbarheden af ledelsesteams, som i sidste ende også har indvirkning på den enkelte skoleleders muligheder og udfordringer i arbejdet.

I virkeligheden har skoleledelsen mange ressourcer at trække på inden for skolens ramme, både i forhold til ledelsesteams og medarbejderinddragelse, men flere udnytter det ikke optimalt.

Der er brug for at tænke langt mere i inddragelse og uddelegering af arbejdsopgaver. Dette kunne både aflaste lederne, give dem nye perspektiver samt motivere og engagere medlemme og lærere.

Når skolelederne reflekterer over lederrollen i fremtiden ses to yderpunkter. Enten mener skolelederne, at man står overfor et paradigmeskifte. Det gør lige under halvdelen. Eller også kan de ikke rigtig få øje på noget skifte – det gælder for lidt over halvdelen af skolelederne. Når de ikke kan se et skifte afspejler det, at lederne oplever, at netop de og deres skole er så meget på forkant med udviklingen og udviklingsorienteret, at skolereformen ikke kommer til at forandre ret meget for netop dem, hvilket i sidste ende, paradoksalt nok, kan betyde manglende fokus og vilje til ændringer.

Udfordringer

Skoleledernes tre største udfordringer er betydningsfulde, idet de alle er knyttet tæt til praksis og involverer medarbejderne. Der er således tale om udfordringer, det er vigtige at kunne tackle i hverdagen og ikke mindst i det kommende reformarbejde.

I lyset af, at næsten alle skolelederne på spørgsmålet 'Hvad er de vigtigste opgaver som leder?' svarede personaleledelse, og halvdelen derudover svarede strategisk og pædagogisk ledelse, må man konkludere, at udfordringerne må fylde meget tidsmæssigt og psykisk. Udfordringerne bliver derudover yderligere eksponeret af, at halvdelen af lederne beskriver deres arbejde som individuelt/alenearbejde, og at halvdelen af lederne, der har et team, ikke bruger teamet til sparring, støtte og ideudvikling, men derimod til uddelegering af opgaver. Dvs. mange skoleledere står alene med store og vigtige udfordringer.

Forskning viser,

- At de skoler, der er præget af en faglig kultur, hvor lærerne diskuterer undervisningsformer og metoder med hinanden, har en positiv betydning for såvel lærernes trivsel som elevernes faglige resultater (Robinson et al., 2009).
- At det har betydning for elevers læring, at skoleledelse fremmer kollegiale diskussioner om undervisning og skaber velfungerende kollegiale fællesskaber, der fokuserer på undervisning og dens betydning for elevernes læring (Robinson et al., 2009).

- At læreres faglige motivation spiller en rolle for skolens generelle læringskultur og dermed for elevernes faglige udvikling (Robinson et al., 2009).
- At inddragelse af medarbejdere i fx udarbejdelse af mål og visioner skaber ejerskab, accept og engagement, hvilket er en forudsætning for at skolens målsætninger kan opfyldes og har dermed betydning for skolens generelle læringskultur og fællesskabsfølelse (Marzano et al., 2005).
- At et tillidsfuldt forhold lærere og ledelse imellem er en vigtig betingelse for at en høj læringskultur kan etableres (Hattie, 2009; Marzano et al., 2005).

At have fokus på ovenstående må siges at konstituere god skoleledelse, der har fokus på elevernes optimale læring, således som skolereformen fordrer. For at kunne understøtte og udvikle en kultur, der hviler på dette, forudsættes det i høj grad, at lederen bl.a. er i stand til at kunne lede processer, både på rådsniveau, teamniveau og individniveau for såvel lærere, pædagoger som ledere. Samtidig viser nærværende undersøgelse, at en af de tre største udfordringer, som den overvejende del af skolelederne oplever, netop drejer sig om at lede processer.

Der er brug for at støtte lederne i deres procesarbejde på skolerne og fokusere på at kvalificere lederens kompetencer i procesledelse i den konkrete skolekontekst.

Pædagogisk udvikling

Selvom forskningen viser, at det at sætte overordnede mål og visioner for skolens praksis i sidste ende skulle have betydning for elevernes faglige resultater (Kofod og Moos, 2005; Mehlby, 2010) er der bemærkelsesværdigt få ledere, der nævner, at de skaber indflydelse gennem overordnede målsætninger og visioner eller økonomiske prioriteringer, omend mange ledere taler om og er optaget af strategisk ledelse. På trods af at skolelederne kender til vigtigheden af, at skolelederen viser interesse for den enkelte lærers undervisning, tegner der sig et billede af, at den overvejende del af skolelederne udøver pædagogisk ledelse langt fra den konkrete undervisningspraksis. Kun få ledere benytter teams på skolerne som fora til at udvikle undervisning, herunder indhold, metoder og praksis og i den sammenhæng observation af undervisning af praksis. De færreste ledere kommer jævnligt ud i praksis og sparrer med lærerne. Dette kan bl.a. skyldes den manglende tid, de mange opgaver, men også at mange ledere, efter eget udsagn, ikke føler sig godt rustet med hensyn til nyeste pædagogiske viden og analyseværktøjer og derfor ikke føler, at de er i stand til at kunne give konstruktiv feedback og supervision på et kvalificeret niveau. Derudover mener nogle ledere ikke, at dette er deres opgave.

Uanset hvad må det være en udfordring at identificere de mest presserende pædagogiske udfordringer, som der skal tages hånd om, hvis man ikke er tæt på praksis. Det kan med andre ord være svært for skolelederen at sætte retning – eller i hvert fald den rigtige retning *langt fra* praksis.

For at kunne praktisere ledelse, der bidrager til udviklingen af skolens undervisningspraksis, således som reformen fordrer, ved man fra forskningen, at det er nødvendigt, at skolelederne besidder en nødvendig og opdateret viden om, hvad der virker, når elevernes faglighed skal rykkes (Supovitz et al., 2010).

International forskning viser ligeledes, at skolelederes deltagelse i udvikling af undervisning, herunder skolelederes direkte involvering i udformning, udvikling og evaluering af undervisningsindhold og pædagogiske metoder, har stor betydning for elevernes faglige resultater (Hendriks & Scheerens, 2013; Kyriakides et al., 2010; Nordenbo et al., 2010; Hattie, 2009; Robinson et al., 2009).

Der er brug for, at lederne løbende bliver opdateret med hensyn til den nyeste pædagogiske/ didaktiske viden og derudover også får redskaber og analyseværktøjer til kvalificeret at kunne understøtte fortsat professionel udvikling hos lærerne. Der er brug for, at lederne lærer at lede pædagogisk igennem skolernes team. Endelig er der brug for, at der strukturelt og/eller kulturelt skabes rum for at lederen kommer tættere på praksis.

Videndeling

Undersøgelsen peger i retning af, at 'det lokale præg' har udviklet sig til 29 meget forskellige skoler, der er i konkurrence med hinanden. Dette betyder, at nogle ledere oplever janteloven hersker, andre at flere skoleledere positionerer sig i de forskellige fælles fora enten for at profilere egen skole eller for at køre sig i stilling til en evt. ny overordnet lederpost. Denne positionering og oplevelse af konkurrence og/eller jantelov betyder bl.a., at den gensidige støtte, erfarings- og ideudveksling lederne imellem på et mere dybdegående plan træder i baggrunden.

Nogle ledere oplever, at der er ledere, der er '*langt fra*', og ledere, der er '*tæt på*', forvaltningen med hensyn til dialog og forskellige dispositioner i forvaltningen.

Der er brug for, at forvaltningen bestræber sig på at være langt mere eksplicit og transparent med, hvem af lederne der inddrages som rådgivere eller ressourcepersoner, hvornår og hvorfor.

Oplevelse af jantelov eller positionering og manglende transparens med hensyn til hvordan ressourcepersoner inddrages i forvaltningens arbejde kan måske også forklare, at ingen skoleledere nævner hinanden som primære samarbejdspartnere.

Forskellig international forskning peger på, at det er vigtigt at fremme kommunikation og øge samarbejdet mellem en kommunes skoleledere for at optimere elevernes læring på de forskellige skoler (Leitwood, 2004, 2008; Canadian Language and Literacy Research Network, 2009). Det er derfor uheldigt, hvis der opstår så meget konkurrence skolerne imellem, at det går ud over mere dybdegående viden- og erfaringsudveksling, støtte og sparring.

Interviewene er taget i en tidsperiode, hvor der har været megen turbulens for lederne med hensyn til lærernes arbejdstid, infrastrukturen i skolevæsenet og inden for de enkelte skoler. Udtalelser om konkurrence og jantelov må ses i dette perspektiv. Lærernes arbejdstid er nu på plads.

Der er brug for inden for kort tid at få den fremtidige infrastruktur på såvel kommuneniveau på skoleområdet som på skoleniveau på plads og i den sammenhæng være yderst transparent med hensyn til beslutningsgrundlaget. På basis af dette kan der så tænkes nye mødefora og netværkskonstellationer inden for kommunen og/eller i samarbejde med en anden kommune.

Forvaltningen har forsøgt at rammesætte de nuværende netværk. Der er fast mødetid, der er skabelon for dagsorden til netværksmøderne, og der er nu også indført en struktur, hvor man indleder med et oplæg fra forvaltningen til drøftelse i netværket. Tiltag der er foretaget for at gøre netværkene meningsfyldte og for at rammesætte møderne. Noget tyder dog på, at dette ikke er nok, eller dét der skal til for at lederne føler, de får udbytte af netværkene.

Samlet set har skolelederne både viden, erfaringer og ideer til:

- Hvordan man udøver indflydelse på pædagogisk udvikling
- Hvordan man får tid til strategisk planlægning
- Hvordan man kan lede gennem teams - både på leder- og lærerniveau
- Hvordan man kan opnå balance mellem arbejds- og familieliv
- Hvordan man kan inddrage og engagere medarbejdere i skoleudvikling
- Hvordan man leder processer

Viden, erfaringer og ideer, hvor skolerne og skolelederne kunne lære af hinanden og udvikle praksis sammen. Dette burde kunne ske igennem netværk.

Hvis kommunen vil kvalificere arbejdet i netværkene, er der brug for at få tilknyttet en udefra kommende proceskonsulent i et stykke tid. En konsulent, der i samarbejde med deltagerne både kunne rammesætte netværksarbejdet, præcisere dets formål, deltagernes forventninger, etikken i netværket og for et stykke tid lede netværkets processer.

Netop procesledelse ser jo ud til at være noget af det, som mange af lederne har svært ved, og en procesleder til at facilitere netværkenes videndeling, sparring og evt. også igangsætte aktionslæring for hver enkelt leder i netværksregi kunne være en måde eksemplarisk at lære fx procesledelse i forhold til de forskellige lærerteams (og også ledelsesteam) på de forskellige skoler.

Når aktionslæring nævnes i denne sammenhæng, er det fordi aktionslæring samtidig med at den kan producere løsninger og effektive aktioner i forbindelse med bestemte udfordringer også lærer lederne at arbejde bedre sammen som team og blive mere kompetente ledere (Marquardt & Waddill, 2004).

Hvad angår kommunens ledelsesakademier kan man diskutere, om det er det helt store visionære rum, skolelederne har brug for i tiden, eller om der er brug for konkret erfaringsudveksling, viden og færdigheder for at kunne gennemføre implementeringsarbejdet.

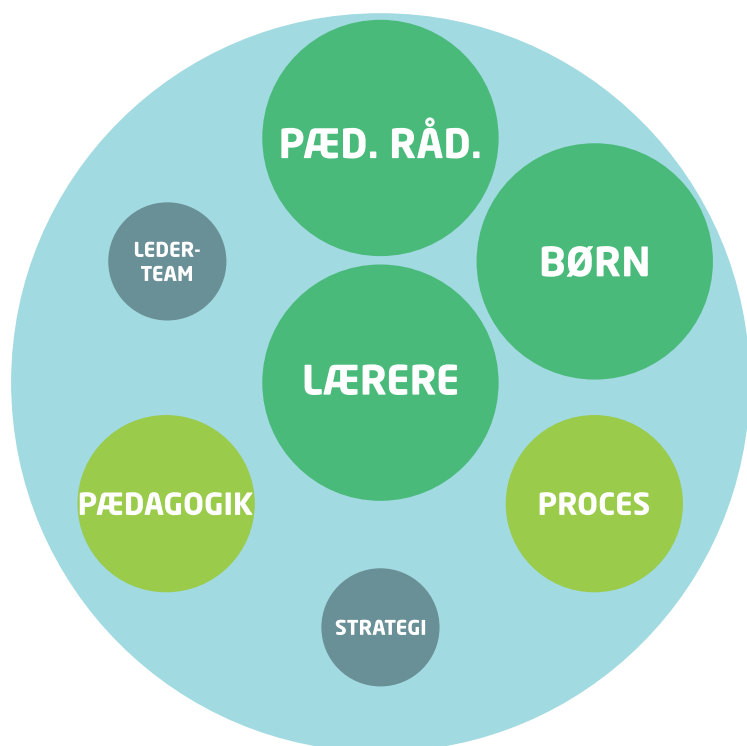
De fem ledertyper

På baggrund af alle interviews i Silkeborg kommune har vi kunnet identificere fem forskellige ledertyper. Hver type er repræsentant for dominerende holdninger fra fire til fem interviews. Der var dog enkelte interviews, som indgår i mere end 'en type.'

Ledertyperne dækker forskellige opfattelser og prioriteringer af:
Pædagogik, strategi, lederteam, proces, lærere, børn og pædagogisk råd.

Hver ledertype er karakteriseret ud fra deres fokus, og hvad de ser som deres ledelsesopgaver. Alle skoleledere udtaler sig om, hvad de vægter i deres skolelederrolle og i deres organisation.

Den ensomme leder



“

Det er et
fuldstændigt
alenejob!

FOKUS PÅ

At være til rådighed for børn og lærere
At kende dagligdagen til bunds
At være samlende figur

LEDELSESOPGAVER

Praktiske
Blæksprutte
Drift
Kommunikation
Relationer og nærvær (børn og lærere)

IKKE FOKUS PÅ

Fordybelse

Den ensomme leder

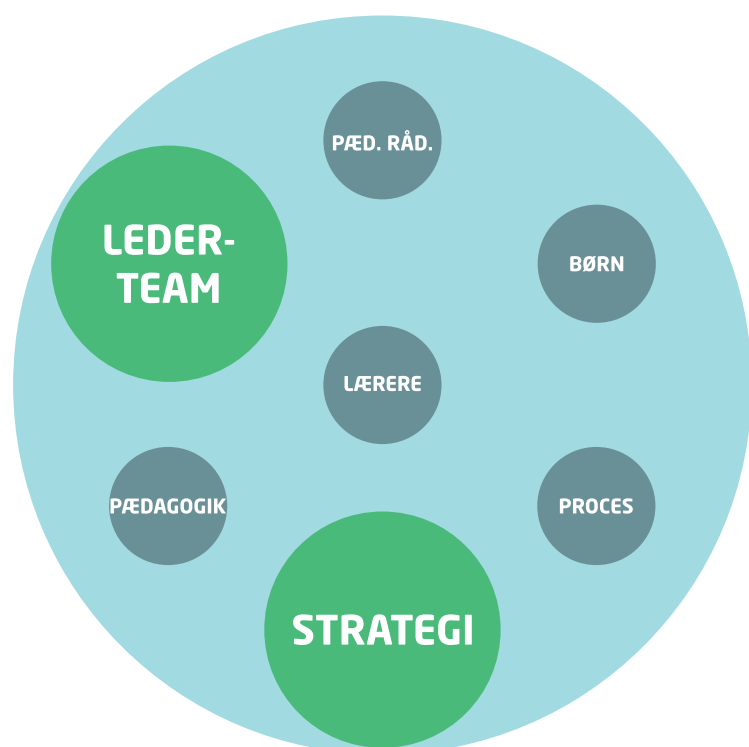


“
Det er et
fuldstændigt
alene job!

“Men det er lidt som om at, når du har valgt at være leder så skal du også vælge at køre dit eget ræs og der er ikke nogen, der ser dig. Man er jo meget alene, det er jo et fuldstændigt alene-job”.

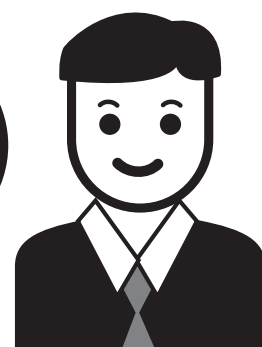
“Nu siger de hele tiden, når man sidder på KL-møder: “Brug jeres ledelsestimer. Det her kan I ikke løfte alene, det skal I simpelthen snakke om.” Og man kan sige: “Vi er alene. Sådan er det bare, når man sidder på en lille skole.” Det er vi vant til til dagligt. Jeg skifter somme tider toiletpapir derude, fordi der ikke er nogen, og hvis der kommer forældre, der leder efter et eller andet, hvis jeg er den sidste der går, jamen så hjælper jeg dem”.

Den administrerende direktør



“

Det har jeg ledere til!



FOKUS PÅ

At lede ledere
At rammesætte

LEDELSEOPGAVER

Strategisk ledelse
Træffe beslutninger
Evt. udvide forretningen

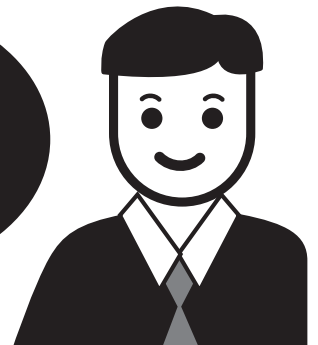
IKKE FOKUS PÅ

Ikke tæt på personalet
Ikke personaleledelse
Ikke tæt på undervisning

Den administrerende direktør

“

Det har jeg ledere til!



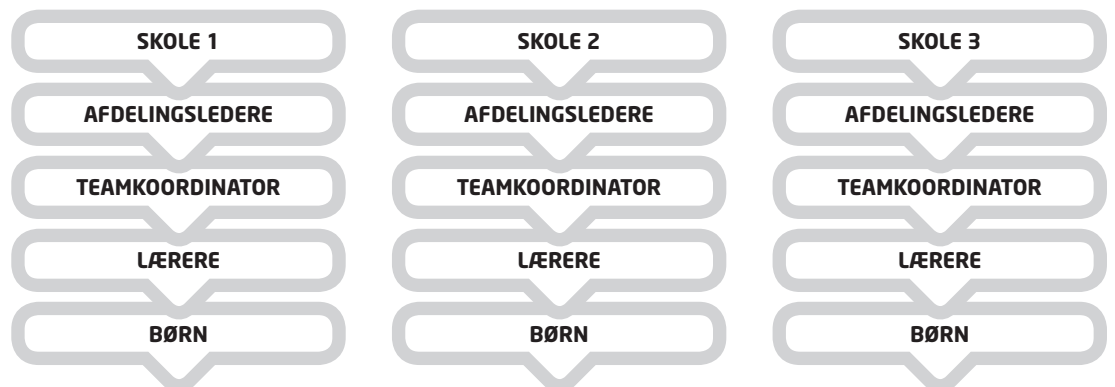
“Hvis jeg får fingrene for meget i mulden, så mister jeg et fokus i forhold til den opgave, jeg sidder med i dag”.

“Det mindst vigtige er faktisk at være nær den enkelte lærere derude”.

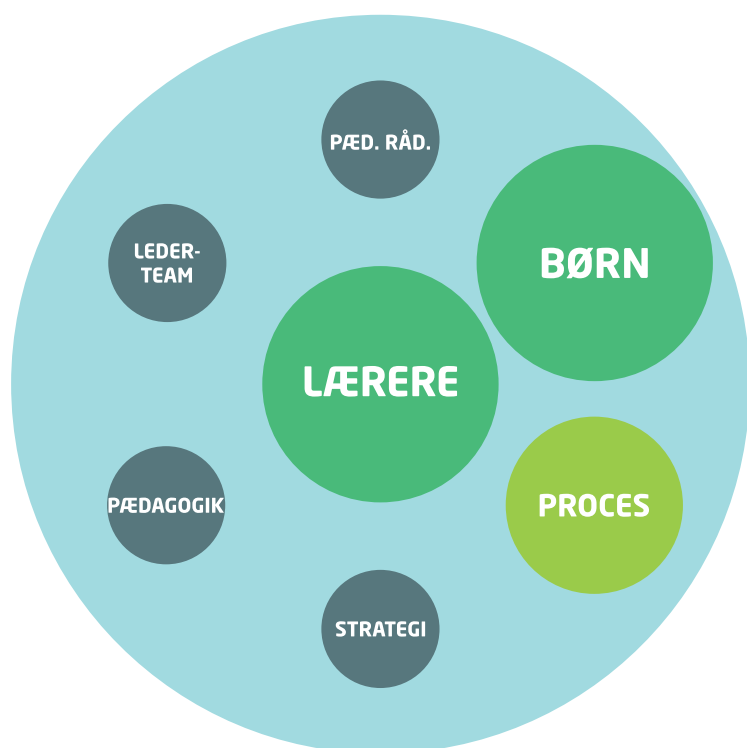
“Jeg har jo brug for at sidde sammen med andre, der også har erfaring med at lede ledere”.

“Min opgave at hjælpe med at få struktur på afdelingsledernes arbejde”

DEN ADMINISTRERENDE DIREKTØR



Relations-/ ad hoc-lederen



A black speech bubble contains the text: “
Jeg leder gennem samtaler!”
Below the speech bubble is an illustration of a man in a suit talking to two other people. The background of this section is a solid green color.

FOKUS PÅ
Børnenes mand
Tillid til lærerne
Bottom-up

LEDELSESOPGAVER
Relationsledelse

IKKE FOKUS PÅ
Langsigtet planlægning
At sætte retning

Relations-/ ad hoc-lederen

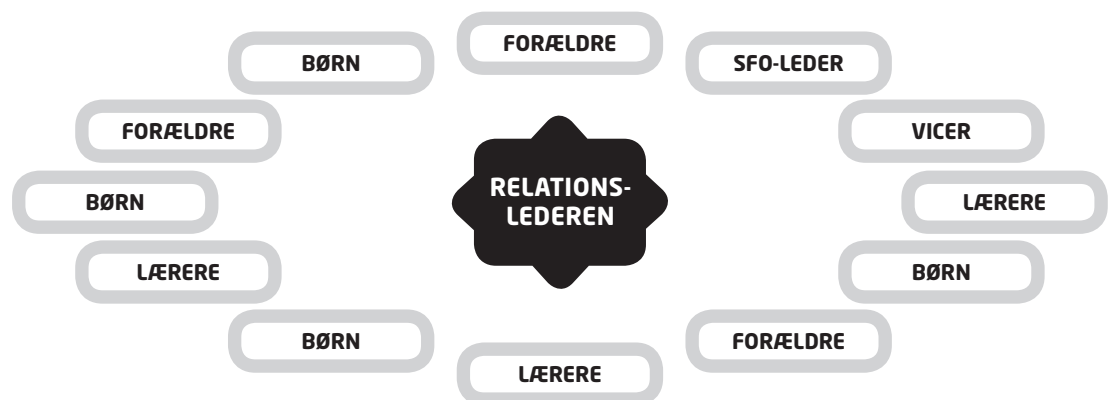


"Så står jeg ude på legepladsen lige pludselig og snakker med nogle børn om, hvad de kunne tænke sig at lave her".

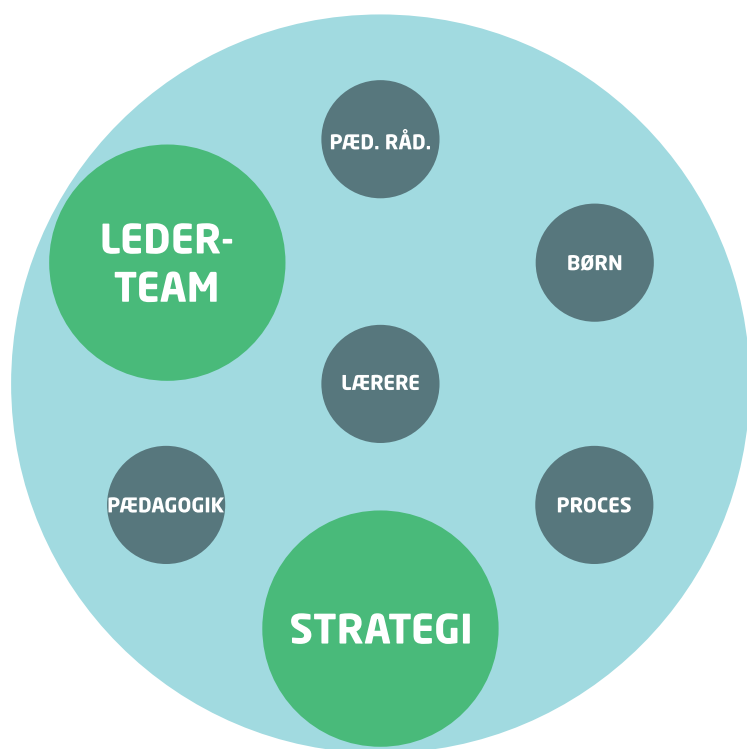
"Jeg bruger rigtig meget tid i det daglige på skolen. Hvis nu du havde fulgt mig, så ville du opdage, at jeg er meget i samtale med nogen. Så jeg leder gennem samtale og særligt meget i det uformelle".

"Du har nogle medarbejdere, der har energien, der har lysten til at samvirke med børnene... så kører det faktisk næsten af sig selv".

"Den der med at opfange ideer. Jeg tror jeg er nem at inspirere og fange i et eller andet... Det er jo tit i uformelle fora, at de der lysglimt kommer".



Den profilerende skoleleder



“

Jeg skal have
nogle folk til
det kedelige!



FOKUS PÅ

At uddelegere til ledere
At udvikle

LEDELSESOPGAVER

Hente projekter hjem
Opbygge netværk
Ekstern kommunikation
Ude af huset
Lave kommunikationsstrategi

IKKE FOKUS PÅ

Administrative bureaukratiske ting/drift
Personaleledelse
Pædagogisk sparring

Den profilerende skoleleder

“

Jeg skal have
nogle folk til
det kedelige!



*“Jeg ligger fremme i udviklingssporet
- altså helt i front.”*

*“Det der frustrerer mig lige nu det er, det
vi også hører i medierne hele tiden, at
skolelederen skal ud tættere på undervi-
serne og ud at sidde ved underviserne,
det er jeg fuldstændig enig i, at det skal
vi, men jeg mener bare ikke nødvendigvis
at det er mig, også fordi nu sidder jeg jo*

*som den øverste skoleleder, og jeg mener,
jeg har den der strategiske udviklingsrol-
le, som er ret vigtig, og jeg vil ikke kunne
begge dele.*

*“Kunne godt ønske mig mere strategisk
ledelse - at have et strategisk fokus sam-
men med skolechefen og være med til at
sætte en retning for hele kommunen”.*

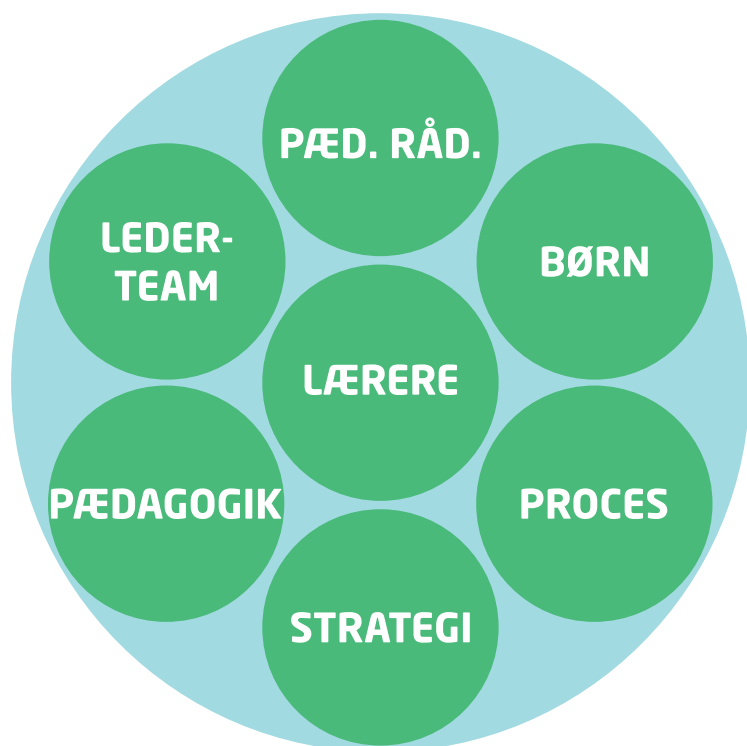
DEN PROFILERENDE LEDER

AFDELINGSLEDERE
STRATEGISK LEDELSE
PÆDAGOGISK LEDELSE

LÆRERE

BØRN

Den helhedsorienterede skoleleder



“

Hvordan
udvikler vi
skolen?



FOKUS PÅ

Forandringsledelse
Prioritering
Fælles udvikling af praksis
Dygtige, kompetente
og selvledende lærere

LEDELSESOPGAVER

Kompetenceafdækning
Facilitering og procesledelse
Sætte retning og udstikke rammer
Fremme faglig læringskultur
Overblik og styring
Opfølgning
Sparring og nærhed

IKKE FOKUS PÅ

Kontekstafhængigt

Den helhedsorienterede skoleleder



"Jeg er samlingspunktet og den der holder linjen for, hvordan vi er sammen med børnene her. Hvordan sikrer vi deres læring og trivsel? Og at vi meget hurtigt kan gøre noget nyt, hvis tingene ikke går, som de skal".

"Vi har et læringsgrundlag som også er meget udførligt. Linjen i, hvad det er for nogle holdninger der ligger bag det vi skal, og hvad det er for noget, der forventes i undervisning, for at den er god nok. Sådan at man kan køre meget selvstændigt på mange måder, men man skal styre efter det".

"Jeg styrer mange ting gennem politikker der viser hvor vi skal hen"

"Vi skal meget mere omkring læringsmålene".

Hvis man ser på skolereformen og dermed skolelederrollen i fremtiden er den helhedsorienterede leder et godt bud.

Den helhedsorienterede skoleleder adskiller sig fra de øvrige ved over tid at have lige meget fokus på lederteam, lærere, pædagogik, strategi, proces, børn og pædagogisk råd. Hvad der fylder i én fase afhænger af konteksten.

Skolelederen er både *langt væk* og *tæt på*, på én og samme tid, afhængigt af hvad der er behov for. Lederen er mål- og visionsstyret men har samtidig også fokus på understøttelse og udvikling af konkret pædagogisk praksis.

Litteratur

- Chin, R. & Benne, K. D. (1969): General Strategies for Effecting Change. In Human Systems. I *The planning of Change*. Red. Bennis, W. G., Benne, K. D. and Chin, R. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Hatch, M. J. (2001): *Organisationsteori – moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Radich, Frank, Anders Drejer & Louis Prinz (2012). *Emergent Strategisk Ledelse – vejen frem...?*
- Hattie, J. (2009): Visible Learning – A Synthesis of *Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. *Routledge*.
- Hendriks, M. & Scheerens, J. (2013): *School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models*. School Leadership & Management. Sep 2013, Vol. 33 Issue 4, p. 373-394. 22 p.
- Kofod, K. & Moos, L. (2009): *Sustained successful school leadership in Denmark*. Journal of Educational Administration, Vol. 47 Iss: 6, pp. 709 – 718.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. (2012): *School Policy on Teaching and School Learning Environment: Direct and Indirect Effects upon Student Outcome Measures*. Educational Research and Evaluation, v. 18, n. 5, p. 403-424.
- Leithwood, K., Pattern, S. & Doris, J. (2010): *Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning*. Educational Administration Quarterly. 12/01/2010, Vol. 46 Issue 5, pp. 671-706. 36 p.
- Marquardt, M. & Waddill, D. (2004): *The power of learning in action learning: a conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning*. Action Learning: Research and Practice. Vol. 1, No. 2, September 2004.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005): *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA:ASCD.
- Mehlbye, J. (2010): *Den højtpræsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund*. AKF, Anvendt Kommunal Forskning.
- Moos, L. & Kofod, K. K. (2011): Danish Successful School Leadership – Revisited. I Moos, L. Johansson, O. Day, C. (2011): *How School Principals Sustain Success over Time International Perspectives*. Springer.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Holm, Fibæk Laursen, P., Elstad, E., Scheerens, J., Uljens, M. & Hauge, T. E. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools – A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI)*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Ratner, H. (2011): Skolelederen gennem ild og vand. I: Juelskjær, M., Knudsen, H., Pors, J. G. & Staunæs, D. (red.) *Ledelse af uddannelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Robinson, V. M., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand.

Stacey, R. (2009): *Complexity and Organizational Reality*. Taylor and Francis Ltd.

Stacey, R. (2007): *Strategic Management and Organisational Dynamics: The Challenge of Complexity to Ways of Thinking about Organisations*, 5th Edition, London, Pearson Education.

Törnsén, Monica (2009): *Principal Leadership, National Responsibilities and Successful School Outcomes*. International Studies in Educational Administration. Commonwealth; 2009, Vol. 37 Issue 3, p. 37.

Om forfatterne

Eva Bjerrum er forsknings- og innovationschef for New Ways of Working Lab, Alexandra Institutet.

Anne Bøgh Fangel er senior user innovation specialist ved New Ways of Working Lab, Alexandra Institutet.

Eva Bjerrum og Anne Bøgh Fangel er specialiserede i at studere arbejde og samarbejde i organisationer og har lavet studier af alt fra kantine medarbejdere og rengøringsfolk til jurister og it-udviklere. De har særligt fokus på arbejdsopfattelsens betydning for, hvordan arbejde og samarbejde former sig i praksis.

Lisbeth Lunde Frederiksen er forsknings- og udviklingsleder for Center for Didaktik, VIA University College og har sit speciale inden for pædagogik, pædagogisk ledelse, undervisning og skoleudvikling, herunder løbende professionel udvikling af lærere og ledere.