

Meta Consult

**MultiMedieforlag &
Konsulentvirksomhed**

DETTE ER BAGSIDEN AF ET INTERAKTIVT TEKSTHÆFTE. Det er produceret højteknologisk og indholdet kan ændres fra dag til dag f.eks. ud fra dine læserreaktioner. T-3-951112 er sidst revideret 12. november 1995.

En skole er en organisation med en dobbelt styringsstruktur: Ledelsen og lærerne. Herved skabes et permanent spændingsfelt. Dette felt må gives et konstruktivt indhold af ledelsen og af lærerne. Ellers er en sammenhængende udvikling af skolen ikke mulig.

Teksthæftet omhandler primært ledelsens arbejde. Et arbejde, der i sig selv er en helhed bestående af forvaltning og udvikling. Der fremlægges en række forslag til en optimal kompetenceprofil for pædagogisk management.

Forfatteren, Sten Clod Poulsen, er indehaver af MetaConsult, chefkonsulent i konsulentvirksomheden og direktør i forlaget.

Hæftet er skrevet til hele uddannelsessystemet. Analysen angår folkeskole, ungdoms- og voksenuddannelse, samt korpere og længere videregående uddannelser.

Du er velkommen til at sende eller faxe Dine kommentarer og forbedringsforslag vedrørende indholdet. Hvis det er en forbedring, som forfatteren indarbejder får den første, der kommer med forslaget, et teksthæfte tilsendt, som ikke skal betales.

Du kan bestille teksthæfter ved at indsende vedlagte bestillingsside, eller faxe det ind eller ringe direkte til forlaget. Teksthæftet tilsendes direkte til Dig og Du kan betale vha. vedlagte girokort eller med en check.

Teksthæftet er trykt hos Konsulentforlaget MetaConsult, Fruegade 19, 4200 Slagelse - Tlf. 5850 0244 - Fax 5352 4413 - Giro 758 3850 Lay out omslag: Sanne Enøe Møller Kabat og Sten Clod Poulsen.

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Danmark, 1995

ISBN 87-610-0004-3

(Stregkodeplads)

Sten Clod Poulsen

PÆDAGOGISK MANAGEMENT P



**- giver sammenhængende
skoleudvikling**

Pædagogisk management... T-3-951112

Sten Clod Poulsen

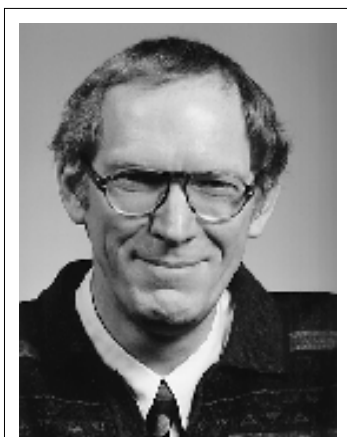
Pædagogisk Management

giver sammenhængende skoleudvikling 

Indholdsfortegnelse findes på side 59

Dette er udgave 2c af teksthæftet

© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse, DK-4200, 1995



Sten Clod Poulsen

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pædagogisk

konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision. Lærerteams. Evalueringsproblemer. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

MetaConsult

T-3-951112

Slagelse

ISBN 87-610-0004-3

Til læseren

Noget føles forkert ved at starte et teksthæfte om pædagogisk management.

Skal der nu punktes nye krav oven på skolelederen?

De skoleledere, jeg kender, har travlt. De arbejder i forvejen hårdt. Der er myriader af nødvendige gøremål. Administrationen er ikke blevet mindre omfattende. Livet i skolen med lærere og elever ikke mindre kompliceret. Kravene fra bestyrelse og politikere og andre ikke mindre omfattende.

Tværtimod.

Og nu - stilles så fra flere sider krav om, at skolelederne for alvor tager sig af den pædagogiske ledelse af skolerne.

Som om de ikke har nok at gøre i forvejen.

Hvis noget nyt skal lægges til må noget andet tages væk. Nogle ledelsesopgaver må slettes fra jobbeskrivelsen eller uddelegeres til andre.

Ellers vil nye udfordringer til skoleledelsen være ensbetydende med komplet overbelastning.

Dette teksthæfte sigter bredt ud i skole- og uddannelsessystemet. Forholdene og forudsætningerne for ledelsen er ikke ens alle steder.

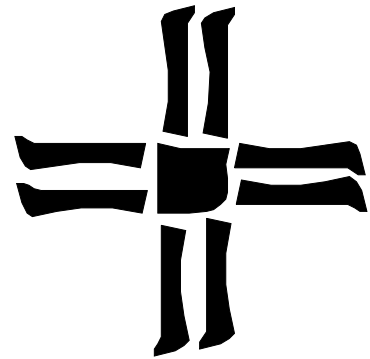
Hvad der i praksis kan lade sig gøre vil derfor være afhængigt af lokale forhold i ens egen skole eller uddannelsesinstitution.

Hæftet er skrevet til den travle skoleleder. Du må selv vurdere hvilke af mine forslag, som det er menneskeligt muligt for Dig at virkeliggøre.

Du har som ophængt skoleleder min fulde respekt for alt det, Du allerede når. Når jeg peger på nye muligheder er det ment som en håndsækning, ikke som en latterliggørelse. Og virkeliggørelsen vil i mange tilfælde forudsætte en omorganisering af ledelsesarbejdet ved skolen.

Med venlig hilsen

1. Prolog: Lærerne vil ikke acceptere almindelige ledelsesformer



Lærerne har monopol på at undervise eleverne

Et centralt karakteristika ved skolen som virksomhed er, at der er en meget lille ledelse, nogle få teknisk-administrative medarbejdere - og en meget stor gruppe lærere. Lærerne har en længere uddannelse bag sig, jobbet i sig selv kvalificerer dem yderligere og de har de fakto monopol på skolens produktive arbejde: At skabe kompetence hos eleverne.

Dette er lærerne naturligvis udmærket klar over. Det er derfor ikke muligt at lede eller udvikle skolen uden om lærerne. Og - skal sagen sættes på spidsen - lærerne kan i realiteten ikke afskediges. Der er ingen andre der vil eller kan tage deres plads.

De har monopol på at undervise eleverne. Skolelederen er nødt til at have lærerne med sig. Skolen flytter sig ikke hvis lærerne går imod ledelsen, fordi det i klasseværelserne er dem, der bestemmer.

Dette er en afgørende vigtig men overset kendsgerning i mange artikler og bøger om skoleledelse. Og en overset kendsgerning i en række nyere reformer af skoleledelsen. Disse reformer er foretaget ud fra en ledel-sestænkning, der hører til andre sektorer end undervisningssektoren. For eksempel har vi set hvordan man i private og offentlige virksomheder kan styre ved at nedlægge eller oprette afdelinger, flytte arbejdsområder eller direkte afskedige grupper af medarbejdere under henvisning til, at der ikke er arbejde til dem.

Ingen af disse styringsstrategier fungerer i skolen. Man kan nedlægge skoler - men børnene skal undervises på andre skoler, der fungerer på stort set samme måde - og lærerne vil blive genansat og arbejde videre som de altid har gjort. Uddannelsesforvaltningen kan ikke forholde børnene undervisning, kan ikke fyre en del af lærerkorpset, kan end ikke dokumentere at den enkelte lærer evt. ikke passer sit arbejde fraset extreme tilfælde.

Lærere har svært ved at anerkende andres ledelse. Læreren er leder i sit eget klasseværelse, for sine egne klasser. Det er ikke muligt at definere "undervisning" og "ledelse" fyldestgørende uden at der er et meget stort fællesområde. Når man sidder og observerer et klasseværelse, er det da også krystalklart, at læreren leder elevernes arbejde.

Mange lærere har en markant ideologisk modvilje mod ledelse, som per definition ofte opfattes som undertrykkende, inkompetent og unødvendig. De taler ikke om sig selv som ledere. Men det er de - og opfatter dybest set sig selv som så dygtige til at lede, at ingen anden pædagogisk eller faglig ledelse i skolen er nødvendig.

Lærere er muligvis den eneste gruppe offentlige medarbejdere med lønmodtagerlignende ansættelse, som egentlig ikke mener de behøver at være omfattet af et ledelsesforhold fra andre, f.eks. fra skoleledelsen - men da heller ikke fra kolleger.

Det sidste er jo et monumentalt problem i folkeskolen ved gennemførelsen af den nye folkeskolelov hvor klasselæreren er udpeget som leder af det lærerteam, der underviser en bestemt klasse. Lærere har meget svært ved at udøve ledelse over kolleger og svært ved at acceptere at indrette sig efter kollegers ledelse over dem selv.

Som konsulent sætter jeg fra tid til anden på kurser direkte dette tema på dagsordenen: Vil lærere ikke ledes? - Her insisterer jeg på at få et svar, og det spændende er, at kun meget få lærere afviser at et svar er nødvendigt. Svarene er forskellige (mange indrømmer småleende, at jeg har ret i analysen) og kan danne grundlag for en meget frugtbar diskussion, og dialog ledelse og lærere imellem - om hvilken ledelse der er brug for.

Altså - tag tyren ved hornene. Fordi hvis lærerne grundlæggende ikke accepterer ledelse overhovedet er det ret ørkesløst at spille tid med afgrænsede ledelsesproblemer. De „løsninger“, som man når frem til vil hvile på kviksand.

En sådan øvelse kan være svær at gennemføre for den meget administrationsorienterede skoleleder. Måden man kan komme levende igennem er dels ved at stå fast på, at pædagogisk skoleledelse i dag er en nødvendig ledelsesopgave og begrunde det. Altså være offensiv i stedet for defensiv. Og dels pege på, at hvis lærere ikke kan anerkende andres ledelse, ja så har vi ikke een skole, men lige så mange skoler, som der er lærere.

Det er umagen værd at tage mere end et slagsmål om at lærere explicit anerkender ledelsen. At man ikke lader det være implicit.

Problemet er, at lærere ikke i deres forståelsesunivers ser nogen grund til at respektere skoleledelsen fordi den er ledelse. De vil kun respektere skoleledelsen, hvis den utvetydigt kan demonstrere og dokumentere sin egen ledelseskompetence. Den formelle ledelsesret er utilstrækkelig over for de højtuddannede og undervisningserfarne lærere, der

ved, at de og ingen andre har monopol på at undervise eleverne.

Og det er så konklusionen på denne prolog og grundlaget for de følgende kapitler: Uden lærernes frivillige, respektfulde anerkendelse af skoleledelsens reelle pædagogiske ledelseskompetence er ledelse af skolen - som skole - ikke mulig. Dermed menes, at man naturligvis kan opretholde en illusion om ledelse ved blot at administrere skolen på et rutinemæssigt forvaltningsplan.

Men en så begrænset forestilling om skoleledelse er i dag en historisk anakronisme.

Den eneste ledelsesform lærerne vil kunne acceptere er: Pædagogisk management.

Skolen mangler en kvalificeret stabsfunktion

Skoleledelsens grundproblem er, at det administrative personale er så lille og så lavt kvalificeret, at skoleledelsen selv må udføre administrativt rutinearbejde i den største del af deres samlede arbejdstid.

Da denne situation jo har været kendt af alle på skolerne vil der nødvendigvis være en tendens til, at en del af skolernes ledere har søgt lederjobbet fordi de gerne ville arbejde med almindelig administrativ ledelse i stedet for pædagogisk skoleledelse.

I takt med at nye skolelove lægger vægt på pædagogisk skoleledelse vil denne gruppe ledere komme alvorligt i klemme, og mange vil være nødt til enten at søge væk fra skolelederjobbet eller kaste sig ind i en dybtgående personlig omstilling.

I tilfælde af at de prøver det sidste, vil det gamle problem til stadighed sinke deres egen omstilling: At det administrative personale ikke er i stand til at løfte den nødvendige andel af det rent forvaltningsmæssige ledelsesarbejde.

Økonomiske begrænsninger nævnes som regel af skolerne selv, når man spørger hvorfor der ikke er en slagkraftig administrativ stabsfunktion, der reelt kan aflaste skolelederen.

Men samtidig er det en dybere sandhed, at såvel lærere som skoleledelse har en helt usædvanligt afvisende holdning til at få andre professioner end lærere ind på skolen. Usædvanlig i forhold til så at sige alle andre typer virksomheder hvor man er vant til at netop kombinationen af forskellige faglige professionsprofiler giver virksomheden dens styrke og overlevelsessevne.

Skoler har brug for højt kvalificerede medarbejdere, som ikke er lærere. For eksempel kunne nogle af de mange dygtige bankfunktionærer, som er eksperter i at holde styr på penge - også i skoler holde styr på

såvel penge som ø-timer. Professionelle sekretærer kunne bistå lederne med en lang række organisatoriske delopgaver. Juridisk kvalificerede sekretærer kunne bistå med at gennemskue nye bekendtgørelser og afsøge mulighederne for kreative undervisningsprojekter. Civiløkonomer kunne professionalisere skolens kontakt udadtil og stå for det praktiske i udviklingskampagner indadtil, samt undersøge muligheder for alternativ finansiering af udviklingsprojekter mm.

Som sagt: Jeg tror ikke et øjeblik på at hovedforklaringen er manglen på penge. Hvorfor er skolefolket så bange for andre professioner? Fordi de andre kender til arbejdslivet og arbejdsvilkårene uden for skolen? Men det er næsten for dumt.

Og disse overvejelser må ikke tages til indtægt for at jeg ivrer for fremmed ledelse af skolen. Det er jo netop ikke ledelsen jeg foreslår overgivet til andre professioner. Men den stabsfunktion, der overalt giver ledere mulighed for at lede i en virkelig retningsgivende og udviklende betydning.

Mellemliderne misbruges til rutinearbejde

Ledere har ingen øverste arbejdstid. Men selv om skolelederen arbejder døgnet rundt - og mange gør - er det ikke nok. De ledelsesopgaver, som efterhånden er pålagt skolen, er så omfattende at de helt enkelt ikke kan bestrides.

Dette er særligt tydeligt når vi tager de nyere ambitioner med om at lederen skal stå for skolens pædagogiske udvikling.

Alle erfaringer om skoleudvikling fortæller os at det kræver tid, rigtig meget tid, at igangsætte, fastholde og eftertænke skoleudvikling.

Den højere skoleforvaltning har delvist indset dette og tillagt skolerne flere arbejdstimer til forskellige former for mellemledere. Men det er stadig alt for lidt til at en egentlig pædagogisk management kan blive virkelighed. Det er ikke min erfaring at skoleledere har tid til at tænke ret meget over pædagogisk skoleudvikling.

Derfor er mit faste standpunkt det, at skolen må invitere andre professioner ind og etablere en effektiv stabsfunktion. Det er hårrejsende gang på gang at få fortalt hvad mellemledere og skoleledere egentlig spilder deres højt kvalificerede arbejdskraft med. Det er misbrug af kvalificerede medarbejdere.

Pædagogisk management er ledelse af skolens hovedopgave

Skolens hovedopgave er ikke at administrere sig selv. Det er den grundlæggende og katastrofale fejltænkning i forvaltningsledelsen.

Skoleledelsens hovedopgave er ikke økonomisk administration og det er en katastrofal fejludvikling, at skoleforvaltningerne har presset skolelederne ud i at tro, at det var sådan.

Skolens hovedopgave er at frembringe en række kompetencer hos eleverne. Faglige, personlige og sociale kompetencer med brugsværdier, der rækker langt ud i elevernes privatliv, videre skolegang og senere arbejdsliv. Det er denne hovedopgave ledelsen skal være tydeligt forbundet med.

Den pædagogiske skoleleder vil i sin egen væremåde være pædagogisk over for sine medarbejdere. Det vil sige: Vil være optaget af at skabe læring og nye kompetence hos medarbejderne gennem sit eget lederarbejde. Og som forudsætning for dette selv være i stadig udvikling, selv tanke op med nye kundskaber på en måde, så det er klart synligt og mærkbart for lærerne, at deres ledelse til stadighed bliver dygtigere.

Den pædagogiske skoleleder vil være optaget af at skabe skolen om til en lærende organisation hvor medarbejdernes læreprocesser er gennemorganiseret. Det vil sige at udvikling og fortsat kompetencedannelse hos lærerne selv er centralt placeret såvel i skemalægningen som i ressourceallokeringen. Det vil også sige at skoleledelsen er særdeles opmærksom på relationer mellem personalegrupper - f.eks. lærerne og skolefritidsordningen - og relationer mellem dem og eksterne samarbejdspartnere. Skoleledelsen vil arbejde på at gøre sådanne relationer - vandrette og lodrette - til gensidigt inspirerende og kompetenceudviklende kontaktformer.

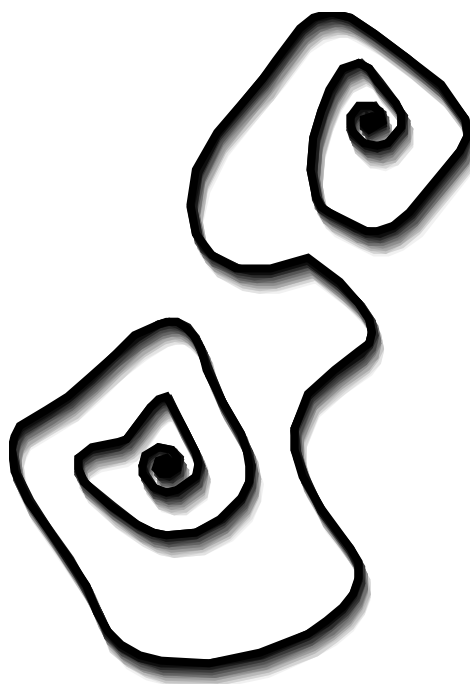
Den pædagogiske skoleleder vil være nøje opmærksom på hvilke særlige ressourcer de enkelte lærere har, og vil give dem anledning til at bruge deres stærkeste sider i skoleudviklingen. Det er ikke nogen lille ting at kende disse ressourcer, for lærere kan godt holde sig selv mere tilbage end godt er. De skal måske findes gennem systematisk udspørgning f.eks. ved medarbejdersamtaler.

Den pædagogiske skoleleder vil som god personaleleder være opmærksom på personaleomsorg, på lærernes trivsel og på at rydde problemer for undervisning af vejen. Dette har altid været vigtigt omend desværre ofte forsømt. I dag har det nærmest karakter af nødvendighed fordi der er lærermangel og utilfredse lærere blot kan flytte til naboskolen hvis der er et bedre psykisk arbejdsklima der.

Den pædagogiske skoleleder vil være særdeles optaget af hvad eleverne rent faktisk lærer, hvilken kompetence de udvikler og hvordan disse kompetencer nyttiggøres af eleverne i deres liv på skolen og uden for skolen.

Og den pædagogiske skoleleder vil være brændende interesseret i at

følge eleverne i mange år efter de forlader skolen for at kunne påvise latent læring og langtidsvirkningerne af skolegangen. Det er elevernes senere liv, der er den ultimative test på hvad skolen har præsteret. Effekten af skolegang kan ikke fuldgyldigt konstateres i et korttidsperspektiv. Det er svagheden i de komparative standpunktsundersøgelser vi læser om på avisernes forsider.



2. Ledelse er uomgængelig nødvendig

I de gode gamle dage udgjorde lærerne ledelsen af skolen
I de gode gamle dage styrede lærerne selv skolen. Skolelederen var måske tidligere formand for fælleslærerrådet og havde været vejen gennem lærerforeningen. Han var derfor solidarisk med lærerne. Så problemerne fra deres perspektiv og prøvede at forstyrre dem så lidt som muligt. Mange ledere og lærere ser i dag tilbage på den situation med fornemmelsen af at se tilbage på et tabt paradis.

I gymnasiet var rektor gået fra at være lærer til at være fagkonsulent, havde fået den nødvendige polish i undervisningsministeriet og var så klar til at modtage lederhvervet. Måske blev ledelsen udøvet i en noget mere højtidelig form end i folkeskolen, men grundholdningen: At undgå at komme i vejen for lærerne, var den samme.

Op til 60'erne var samfundet i en meget langsom udvikling. Det var fuldt tilstrækkeligt at skolen leverede samme undervisning i år som sidste år. Det krævede ikke megen ledelse - hverken af skoleforvalterne eller af lærerne.

I 60'erne øgedes mulighederne for pædagogisk udviklingsarbejde og ret pludselig indtræder nærmest revolutionære tilstand i uddannelserne. Ikke mindst lærer- og akademikeruddannelserne. Og en bred vifte af radikale undervisningseksperimenter sætter i gang med en eksplosiv energi, som de færreste skoleforvaltere havde lyst til at stille sig i vejen for.

Herefter havde lærerne definitivt erobret ledelsesinitiativet fra forvalterne. Det var faktisk lærerne, der stod for den pædagogiske ledelse af skolen.

Skolen fik nye eksistensvilkår

Det var rigdommens tid og kun sortseere råbte vagt i gevær over skolens ressourceforbrug. Der var råd til det hele.

Det var der ikke 10 år senere og herefter kom skolen i skudlinjen hvor den stadig befinder sig.

Den kom i skudlinjen fordi de radikale forsøgslystne lærere ikke fik deres kolleger med sig. Den kom i skudlinjen fordi folk uden for skolen

blev usikre på hvad det var lærerne gjorde med deres børn og unge. Den kom i skudlinjen fordi pengene blev færre - eller rettere fordi andre sektorer - sundhedssektoren, overførselsindkomsterne huggede ind på lagkagen. Og den kom i skudlinjen fordi balancen tippede mellem livsformerne uden for skolen.

Alt sammen bevægelser, som lærerne i deres indadvendte majoritetsledelse - og glæde ved det spændende miljø inden i skolen - ikke sansede betydningen af før det var alt for sent. Ingen følte i tilstrækkeligt omfang ansvar for at være opmærksom på situationens helhed og gøre opmærksom på at noget afgørende nyt var på vej.

Dette afgørende nye ramte så skolen som en række reformer, der komplet ændrede skolens status i samfundet og balancen mellem lærere og skoleledelse. I dag har vi så en helt anderledes situation.

Fra at være en automatisk accepteret kulturinstitution er skolen kommet i forreste skudlinje i kampen om samfundets nødvendige overlevelseskvalifikationer i en ny og skrap international markedskonkurrence. Lærerne snakkede om kultur og almindannelse og demokrati i klasseværelset i de gode gamle dage - men det gør mange stadig væk. Lige uden for skolen går hundredetusinder arbejdsløse og mangler relevante erhvervs kvalifikationer. Lærerne er også i dag mere optaget af kultur og almindannelse. Det er ikke dem, der er arbejdsløse.

I de gode tider var lønmodtagerne den centrale livsform og en række socialdemokratiske regeringer sikrede at livsformens basale behov blev dækket ind. Vigtigt, værdifuldt.

Men balancen tippede over til fordel for den karriere- og udviklingsorienterede livsform fordi den internationale konkurrence stillede krav til arbejdsstyrken, som traditionelle lønarbejdere ikke kunne honorere.

Det er denne livsform, der befolker alle de organer hvor skolens fremtid afgøres. Det er dem, der har det afgørende ord at sige ved reformer af skolen. Den karriereorienterede livsforms behov blev pludseligt respektable med den borgerlige regeringsepoke. Men også den aktuelle socialdemokratiske regering viderefører den linje over for skolen, som blev fastlagt i uddannelsesliberalismens glansperiode. Samtlige de uddannelsesreformer, der i disse år sættes igennem, er præget af denne livsforms basale kvalifikationsbehov.

Jeg har skrevet et andet teksthæfte om livsformerne og om skolelæreres egen livsform. Heri findes også en litteraturliste om livsformsteorien.

Og den karriereorienterede livsform havde - og har - ingen tillid til at lærernes interne selvstyre kunne give den nødvendige modernisering af kvalifikationsdannelsen i samfundet.



Derfor vedtoges en række reformer, der styrkede skoleledelsen på lærernes bekostning: Om skolens styrelse, om arbejdstiden og sidst den nye folkeskolelov, der går langt ind i undervisningens indhold.

Skolelederen er blevet repræsentant for den karriereorienterede livsforms kvalifikationsbehov og uddannelsestænkning. Og har jo også selv flyttet sig fra lærerlivsformen over i den karriereorienterede livsform.

Over for sig har de et lærerkorps, der endnu i dag primært er optaget af lønmodtagerlivsformens uddannelsesinteresser. Og som er dybt forvirrede omkring deres egen livsformsidentitet. Mange lærere tror, at de er lønmodtagere, hvorfor de identificerer sig snævert med denne livsforms uddannelsesinteresser og ignorerer de andre livsformers behov i skolen.

Ude i samfundet er disse to livsformer nødt til at finde frem til nye samarbejdsformer præget af forandring, gensidig tillid og gensidig sparring. Deraf den megen debat om hvilken slags ledelse, der er nødvendig og om medarbejdernes arbejdsmoral, ansvarlighed, selvstændighed mv.

Skolen er nødt til at forholde sig til disse forskellige livsformers uddannelsesinteresser. Ellers slides den i stykker.

I denne udredning har jeg ikke nævnt den selvstændige livsform. Men lige i disse måneder sidder et udvalg i undervisningsministeriet og kæmper med spørgsmålet om hvordan man kan skabe iværksættermentalitet i skolen.

Så nu er det de selvstændiges tur til at markere deres uddannelsesbehov. Det er på tide at lærerne vågner helt op og ser den verden de lever i.

Hvad dette sidste angår er det interessant, at jeg i en række kurser for skoleledere har fået det klare indtryk, at forbavsende mange er rekrutteret fra den selvstændige livsform.

Det kunne forstås som et udtryk for et ønske om at „få sin egen virksomhed“ men uden at løbe en personlig økonomisk risiko.

Når jeg tilsvarende laver øvelser med lærere om deres egen livsformsbaggrund og forhold til andre livsformer svarer lærerne som regel, at den livsform de står længst væk fra er - den selvstændige livsform.

Mødet mellem lærer og skoleleder er endnu mere indviklet end et enkelt møde mellem karriere-menneske og kompetenceproducerende lærer.

Den anden livsform, som lærere ikke bryder sig om er den karriereorienterede livsform.

Så - måske er det sådan, at mange skoleledere repræsenterer ikke mindre end to livsformer, som lærerne føler sig fremmed over for.

Lærernes samfundsforståelse er forældet

Skoleledelsens vanskelige opgave i dag er således også at bibringe lærerne en mere tidssvarende samfundsforståelse. For tyve år siden var det lærerne, der belærte lederne. Nu er der brug for det omvendte. Fordi resterne af selvstyre-kulturen mange steder er blevet til massive skyklapper, som forhindrer lærerne i at opdage det samfund de selv lever i.

Den nødvendige ledelse har nogle grundelementer

Intern formidling af målsætning og udviklingsperspektiv: Det er en ledelsesopgave at sikre alle medarbejderes grundige kendskab til den målsætning virksomheden har. Der skal være en retningsanvisning. Og retningsanvisningen skal være sat ind i en bredere, perspektiverende, ramme. For eksempel synspunkter om kulturudvikling og kvalifikationsudvikling i samfundet.

Helhedsoverblik: Der er brug for ledelse når situationen er flerdimensional og svært at få overblik over. Lærerne har svært ved at overskue helheden i og omkring skolen fordi de selv er part i sagen, er så dybt involveret i deres egen interne traditionsbestemte lærerkultur. Og fordi den moderne lærers egen personlighed er i den grad indblandet i pædagogikken og fagformidlingen at ændrede mål for undervisningen nødvendiggør personlighedspsykologisk udvikling hos den enkelte lærer.

Samordning og afbalancering: Der er brug for ledelse når komplekse størrelser skal samordnes inden for en given ramme. Ledelsens samordning er der brug for når medarbejderne ikke kan selv. Hvis de ikke kan enes om en produktiv udviklingslinje eller hvis et flertal tiltager sig urimelige fordel på mindretals bekostning. Samordningen er ikke så dramatisk når man har tilstrækkelige ressourcer. Ressourcerammen er imidlertid blevet stadigt strammere, omverdenens opmærksomhed på ressourceforbruget stadigt mere kritisk. Og oven i kommer i folkeskolen en lov, der sætter helt nye mål op for undervisningen.

Styring: Der er brug for en målrettet omprioritering når væsentlige eksistensbetingelser ændrer sig. Der hvor „samordning“ mere er en undgåelse af interne gnidninger er „styring“ den bevidste frembringelse af interne spændinger, som nødvendiggøres af forandringer i selve fundamentet: Og fundamentet er samfundets tillid til skolen. Styring af udviklingsaktiviteterne i skolen er f.eks. nødvendig hvis stærke kredse i lærerkollegiet prøver at gennemsætte særinteresser, der er i åbenlys modstrid med lovgivningens ånd og bogstav og med det omgivende samfundsinteresser.

Hvordan kan denne markering forenes med anbefalingen af flerdimensional mangfoldighed i et senere kapitel? Ved at den flerdimensionale mangfoldighed må have et bevidst forhold til den ramme, der er lagt om skolen.

Denne styring ses af mange som den egentlige ledelse. Det er her ledelsen viser om den kan og tør tage beslutninger og fastholde dem. Og det er nødvendigt. Men ikke som det eneste eller vigtigste grundelement. Omsorg og værdsættelse af medarbejdere, vejledning til deres arbejde, releksion over situation og proces er lige så vigtige.

Arbejdsvejledning: Lærerne har brug for at få igangsætning, inspiration og vejledning hvis tingene skal gøres på nye måder. Det er ikke nok at angive retningen. Ledelsen må også sandsynliggøre at det er muligt at gå den vej. Her er det pædagogisk management, der er brug for. Hvis ikke man som skoleleder føler sig kompetent til at give lærerne arbejdsvejledning må man hente konsulenter eller andre inspiratorer ind udefra. Men i så fald er man nødt til at have kompetence til at bruge sådanne eksperter konstruktivt. Og man må turde konfrontere deres „visdom“.

Omsorg og værdsættelse: Hvis skoleledelsen sætter kursændringer i værk bliver lærernes arbejde dobbelt vanskelig: At opretholde en velfungerende praksis men samtidig forlade den og begive sig ud i ukendt terrain. Med den dybe personlighedsinvolvering i arbejdet er der et reelt behov for omsorg og værdsættelse fra ledelsens side.

Spejling af proces og situation: Før lederen begynder at komme med forslag og henstillinger kan det være et markant indgreb i hverdagen at gøre lærerne opmærksom på hvordan situationen ser ud og insistere på en respons. I denne fase er det vigtigt at lederen ikke bruger sin formelle ledelsesautoritet til andet end at kræve en dialog om situation og proces. Man får så flere meninger om hvordan situationen „er“, og har et helt andet grundlag for at vurdere hvordan man kan gå videre. Det svære er at undgå at lærerne tror, at denne åbne indledningsdialog er det samme som at de nu får ret, hvilket i deres forståelse betyder at de alene kan træffe de påfølgende beslutninger.

Som konsulent er jeg meget optaget af netop

dette element i ledelsen: At man altså ikke tager ordet og fortæller folk hvordan sagen står og så beordrer dem til at gøre dit eller dat.

Men at man kraftfuldt markerer hvordan man ser situationen og så opfordrer til ansvarlighed i reaktionen på denne markering. For eksempel et problem omkring time-fag-fordeling. Denne ansvarlighed må være forudsætningen for medbestemmelse. Og ansvarligheden må være på skolens vegne, ikke ud fra egne snævre interesser.

Her må jeg desværre sige at jeg gang på gang har set lærere komme til kort: Stillet over for en klar markering af en problematik ser de trætte ud af vinduet og håber at det driver over. Lærere er i dag ret demoraliserede og har da også været igennem en række rystende omvæltninger i skolen. Nødvendige eller ej har det været hård kost.

Denne spejling af proces og situation kan også have karakter af en nødvendig eftertænkning omkring de udviklingsinitiativer, der er sat i gang. Opfølgelse og eftertanke.

Ledelsesfunktioner er ikke det samme som ledelsespersoner
I dette kapitel skriver jeg som om ledelsen skal udøves af skolens formelle ledelsespersoner og som om lærerne skal samle sig om undervisningen.

Så enkelt er det ikke.

Det overskridende spørgsmål, som blev stillet i de oprørske 60'ere var netop: Behøver en gruppe arbejdere, en gruppe funktionærer, en gruppe lærere overhovedet ekstern ledelse. Kan de ikke lede sig selv? Og postulatet var, at det kunne de, at ekstern ledelse var unødvendig, overflødig og undertrykkende.

For mig er det stadig et helt åbent spørgsmål. Jeg har kun mødt meget få „flade“ arbejdsgrupper, der reelt var i stand til at styre deres eget arbejde og tage højde for de ovennævnte grundelementer.

Hvis nu man selv ændrer sit perspektiv og siger: Det er vigtigt at bestemte enkeltpersoner tager personligt ansvar for at ledelsesfunktionerne håndhæves.

Så kan spørgsmålet oven for ændres til et spørgsmål om hvem der er kvalificeret? Hvordan

man kan sikre ledelsens integritet medens den arbejder? Og hvordan de andre kan komme ledelsen i møde og lette dens arbejde til fælles bedste?

I skolen ligger besvarelsen af det nye spørgsmål snublende nær: Skoleledere er jo netop lærere, der er trådt frem og har påtaget sig et ledelsesansvar.

Har det så været nødvendigt i skolen med en afgrænset placering af ledelsesansvaret? I dag ville jeg svare klart: „Ja!“. Det fremgår af de forudgående afsnit.

Men til stadighed må døren være åben til det tredje spørgsmål: Kunne skolen styre sig selv med skiftende lederskab. Altså: Kunne ledelsesfunktionerne rotere rundt mellem forskellige personer?

Det måtte komme an på en prøve. Et sagligt problem ville være, at selve arbejdsopgaverne i ledelsen kræver speciel kompetence. Og at denne ikke kan opnås på kort tid. Lige så lidt som lærerne på skift kan undervise i hvadsomhelst. Måske har lærerne netop i folkeskolen troet, at de selv kunne lede skolen fordi de ikke har været vant til at tage deres egen faglige ekspertise alvorlig som følge af traditionen om at en dansk folkeskolelærer principielt kan undervise i alle fag. Hvorfor så ikke også lige klare ledelsesarbejdet i skyndingen?

Hvad jeg selv tror er, at vi i fremtiden i langt større omfang ser tidsbegrænset, temporær ledelse.

På et VUC hvor jeg var på besøg som konsulent mødte jeg for eksempel ikke mindre end to tidligere ledere af skolen, der nu var lærere. Den tredje leder havde med andre ord et nok så kvalificeret modspil i lærerforsamlingen. Og de tidligere ledere kunne også fortælle deres lærerkolleger hvordan verden så ud fra et lederperspektiv.

På samme måde kender jeg en handelsskole hvor den tidligere rektor i dag er lærer.

Måske vil Danmarks næste bidrag til den internationale ledelsesteori netop blive påpegningen af fordelene ved at ophæve den faste binding mellem ledelsesfunktion og ledelsesperson.

Et interessant analytisk spørgsmål er her: Hvor få ledelsesfunktioner behøver den formelle ledelse at beholde hos sig selv for at skolen kan

fungere som helhed?

I forskellige skoletyper gøres der i disse år mange forsøg med uddelegering af ledelsesfunktioner til mellemledere og lærere i tidsbegrænsede lederpositioner. De funktioner, der uddelegeres, er meget forskellige. Og det ser ud til at fungere rimeligt godt. Men selv om de uddelegerede opgaver bliver godt løst, ændrer det ikke ved, at der ofte er tale om misbrug af højt kvalificeret arbejdskraft til arbejdsopgaver, som andre kunne varetage.

Det er derfor jeg formulerer spørgsmålet som oven for: Hvor få ledelsesfunktioner er den formelle ledelse nødt til at beholde for sig selv?

Mit aktuelle bud er for tiden: Tre funktioner.

- 1) Fastholde overblikket over helheden og retningen.
- 2) Spejle situation og proces til medarbejderne.
- 3) Insistere på at der tages beslutninger og at de effektueres når situation og mål er i modstrid.

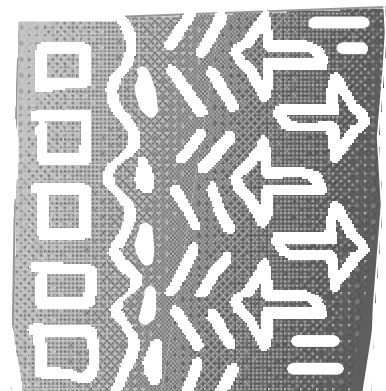
Beslutningerne behøver ikke blive taget af lederen selv. Men der er ikke ledelse af skolen hvis ingen holder overblikket, markerer sig om sin opfattelse af situationen og insisterer på at der sker noget.

Hvis lærerne ikke kan tage gode beslutninger og virkeliggøre dem demonstreres automatisk behovet for en tidsbegrænset fast ledelse.

Det spændende er ordet „insistere“. Ved traditionel ledelse kan lederen til syvende og sidst tage en beslutning og det ligger så i lærerens ansættelsesform, at denne beslutning skal respekteres.

Hvis vi arbejder i mere flade organisationer hvor magtdistancen er lav og ledelse måske er en temporær ansvarsopgave. Så har lederen ikke denne mulighed.

I sådanne situationer må lederen derfor tydeligt frasige sig sit lederskab. Det er den eneste måde hvorpå man fortsat kan være en ansvarlig person. Og synliggøre på markant måde for andre, at de har undergravet deres egen ledelse. Og at de ikke besidder de „medarbejderkvalifikationer“, som gør „flad“ ledelse mulig.



3. Anerkendelse af ledelsen er afgørende i den flade organisation

Den hollandske organisationsforsker Hofstede har dokumenteret, at vi i Danmark lægger vægt på, at der er en mindre magtdistance mellem top og bund, end i en række andre lande.

Han har tillige påpeget, at vi respekterer kvindelige værdier højere - end i en række andre lande.

Der er vel få organisationer i det danske samfund, hvor dette ses så tydeligt som netop i skolen.

Skolen er først og fremmest en flad organisation. Det store flertal af skolens medarbejdere har selv ledelsesarbejde og har en ensartet høj uddannelse. Tillige bliver de på grund af selve arbejdets karakter betalt for at dygtiggøre sig løbende. Ledelsen har samme grundkvalifikation som lærerne og der ud over kun en meget begrænset lederuddannelse. Magtdistancen er i sandhed lille og da kvindelige lærere vel står for mere end halvdelen af medarbejderne er ledelsen helt enkelt nødt til at respektere kvindelige værdisæt.

En udpræget maskulin oppe fra og nedad ledelsesstil er derfor dømt til at mislykkes. Tillige kan ledelsen have det meget reelle problem, at den ikke intellektuelt står meget stærkere end medarbejderne. Mange lærere mener med bestemthed at det snarere forholder sig modsat.

Centralt i ledelsesbegrebet i sådanne organisationer er anerkendelsesrelationen. De højt kvalificerede medarbejdere må acceptere, at ledelsen er kvalificeret til at træffe ledelsesbeslutninger. Fordi selve virksomhedens grundlag er kompetenceproduktion og den centrale værdi i skolen er netop at være kvalificeret.

Dette er ikke det samme som at ledelsen er følelsesmæssigt afholdt af medarbejderne. Skolelederen behøver ikke være elsket højt af lærerne. Lærerne vælger at føre beslutningerne ud i livet fordi de er rigtige og vigtige. Ikke fordi ledelsen ønsker det.

Magtdistancen i skolen er sagt med andre ord for lille til at dårlige beslutninger respekteres.

Skoleledelsen er helt afhængig af, at lærerne de fakto anerkender dens kompetence. Hvis ikke de gør det, har de tilstrækkelig indfly-

delse på skolens daglige liv til at der opstår en situation med „som om“ ledelse.

Det vil sige at ledelsen udsender signaler og lærerne lader som om de retter sig ind efter dem. Men at de på deres egne domæner - som omfatter størstedelen af aktiviteterne på skolen - gør noget helt andet. Stiltiende.

I en sådan situation har ledelsen i realiteten mistet sit lederskab og fungerer kun formelt. En situation, der udmærket kunne fungere i de gode gamle dage.

Skoler er organisationer hvor det i ganske særlig grad er nødvendigt for ledelsen at opnå personlig og professionel anerkendelse fra lærerne.

Skoler er organisationer, hvor almindelige ledelsesformer vil slå fejl. Man kan låne fornuftige elementer fra andre ledelsesformer. Men disse elementer vil ikke kunne bære skolens pædagogiske udvikling i sig selv.

Decentraliseringen i det offentlige og nedlæggelse af særskilte skoleforvaltninger giver i nogle tilfælde en fortvivlet situation: Hvis en afmægtig skoleleder har overlevet reformerne og derefter totalt svigtes af skoleforvaltningen når den nedlægger sig selv.

I sådanne tilfælde kan skolen drive for vejr og vind uden at nogen kan gribe effektivt ind.

4. Skoleledelsen har en særlig opgave

Skolelederen repræsenterer samfundet over for lærerne
Skolelederen er ansat af et udvalg, som i sidste analyse er nedsat af et parlamentarisk organ: Kommunalbestyrelsen, amtsrådet eller folketinget.

Skolelederen repræsenterer derfor langt bedre end lærerne samfundets bredere krav til skolen. De krav, der går ud over lov og paragraffer. Ikke mindst de opdragelsesmæssige og holdningsmæssige krav.

Det har jeg skrevet en artikel om. Den handler om gymnasirektorer, men gælder også andre skoleledere: Poulsen, S. C. Den nødvendige rektorale karakteropdragelse. Gymnasieskolen, 1992, 75 (6), 264-266

Ofte viser det sig at lærerkollegiet - som selv vil have demokrati i skolen - ikke er parat til at acceptere, at det større folkedemokrati, som har skabt skolen, - at dette større demokrati sætter folk ind i lederstillingerne som lærerne opfatter som inkompetence og reaktionære. Udvalgene betegnes ofte af lærere som inkompetente. Lærerne har ikke tillid til demokratiet når det griber ind over dem selv.

Det kunne jo være fordi lærerne selv var i utakt med det bredere samfund omkring dem. Det er i sig selv ikke dårligt - fordi skolen også skal gå forud og ikke blot tilpasse sig. Men det er et problem når jeg gang på gang konstaterer, at lærerne helt enkelt ikke forstår, hvad det handler om. De vil ikke respektere demokratiet når beslutningerne går deres skole-interne interesser imod, og de fatter ikke hvorfor sådanne beslutninger træffes.

Så een af lederens opgave er faktisk at stå for den lokale befolknings interesser over for lærerne hvis der ikke er forbindelse. Opgaven er andet og mere end lærerne ser.

Et eksempel: Lederen rejser sig og anker over, at ingen greb ind, da et par store knægte, gav en mindre dreng buksevand i frikvarteret. Lærerne ser ned i bordet, ud af vinduet og ryster på hovedet. Hvad har det med dem at gøre. Det er

på et gymnasium.

Forældrene forventer at lærerne også forholder sig karakteropdragende til de unge. Lærerne i gymnasiet mener selv de kun skal stå for fagformidling. Imellem står skolelederen.

Lederen må i skolen skabe forståelse for omverdenens forventninger. Og uden for skolens skabe forståelse for skolens handlemuligheder og begrænsninger.

Der er en meget stærk og anonym fjernstyring af skolen
Først i de senere år er der lagt en større grad af selvforvaltning ud til skolelederne. Men da langt de fleste aktiviteter i skolen er tæt forbundet med undervisningen og undervisningen er dækket af særlige bestemmelser, og undervisningen privatiseres af lærerne - er ledelsens handlemuligheder som regel meget begrænsede.

I andre teksthæfter har jeg argumenteret for at skolen er stort set upåvirkelig mht. sit indre arbejde. At man nødvendigvis må have lærerne med sig når man vil ændre noget i skolen.

Det er ikke i modstrid med udpegningen af fjernstyringen fordi det netop er med henvisning til den at lærerne sætter skolelederen skak mat og skaber deres ukrænkelige frirum.

Jo mere fortravlet og detailstyret man gør lærerens hverdag, desto mindre indflydelse har omverdenen på skolen. Fordi der er et perfekt grundlag for at undgå en dialog: Der er ikke tid. Undervisningen skal passes. Ø-timerne er brugt op osv.

Skolelederjobbet er øretævernes holdeplads

Der er en række meget stærke modparter med meget selvsikre opfattelser: Lærerne og andre medarbejdere, elever-kursister-studerende, forældregrupper, skolebestyrelsen, skoleforvaltningen, kommunalbestyrelsen, erhvervslivet, pressen osv.

Alle disse parter kan dømme skolelederens arbejde „ikke godt nok“! „Dur ikke!“, „Ud!“. Og det er jo let nok når de hver især heller ikke tager hensyn til de andre parter omkring skolen.

Det kan derfor være svært for mange skoleledere at opnå en rimelig arbejdstilfredshed.

5. Skoleledelse er tandemledelse



Skolen har to magtcentre

Ser vi på en kommune, et amt, eller en fagforening træder et særtræk ved organisationen tydeligt frem: Der er to parallelle ledelsesstrukturer. Den politiske- og den administrative.

På et formelt plan er det klart, at den politiske ledelse er den øverste. I praksis ved vi alle, at embedsmændene og forvaltningerne kan tiltage sig en ganske betydelig magt. Beslutninger, der formes i det ene system, kan de fakto omstødes, omformes eller saboteres i det andet.

Der er med andre ord tale om tandemledelse.

Hvis en af parterne vil cykle, og den anden vil bremse, flytter køretøjet sig ikke. Eller hvis de ikke kan enes om hvem, der holder på styret. Hvis den ene part ikke gider træde i pedalerne bliver det dobbelt tungt for den anden. Det er kun hvis der er rimelig enighed om retningen og begge parter træder til, at organisationen kan flytte sig.

En ganske banal model. Men efter min konsulent-erfaring ret præcis. Og den dækker ledelsessituationen i store dele af samfundets virksomheder og organisationer.

Således gælder det jo også i erhvervslivet hvor ledelsen ikke kan lede uden om fagforeningen. Dette er årsagen til at så mange amerikanske ledelses-teorier virker underligt virkelighedsfjerne: I en amerikansk virksomhed kan man åbenbart se helt bort fra lønmodtagernes organisationer. Det kan man ikke i Danmark.

Det utrolige er de bjerge af dansksproget ledelseslitteratur, som er direkte afkalkeret efter den sidste nye amerikanske modeteori om ledelse og hvor forfatterne - og åbenbart også læserne - stædigt bliver ved med at fornægte virkeligheden.

I sin tid underviste jeg cand.merc. studerende i „arbejdslivets menneskelige ressourcer“. De var næsten færdiguddannede. De vidste reelt intet om den danske fagbevægelse. De troede faktisk at man kunne lede ud fra teorier, der ignorerede en af de stærkeste faktorer i dansk erhvervsudvikling

i de sidste 100 år.

Da jeg på et tidspunkt læste fransk ledelsesteori opdagede jeg at her var der jordforbindelse. Her optrådte sandelig den franske fagbevægelse som modpart og samarbejdspart. Heller ikke franske ledere kan lede uden om organisationerne.

I skolen kan hverken ledelse eller lærere hver for sig skabe en sammenhængende skoleudvikling - det kan de kun hvis de arbejder sammen. Begge parter har magten til at forhindre enhver fornuftig udvikling. Begge parter kan alene ødelægge skolen. Den kan kun trives hvis de arbejder sammen.

Men på skolens cykel hænger mange andre parter: Skolebestyrelsen, elever-kursister-studerende, eventuelt forældre og lokalpolitikere.

Alle har interesser i skolen. Alle vil have noget at sige. Det kan ikke undre, at skolerne ind imellem må værgе for sig. De mange, krydsende krav kan give både ledelse og lærere tendenser til en opgivende holdning.

I skolens hverdag er det imidlertid skolens ledelse i samarbejde med lærerne, der skal få skolen til at fungere. Der er andre parter, andre interessenter. Men disse andre står ikke i skolen og udfører ledelse, administration og undervisning. Heller ikke eleverne.

Derfor er tandem-billedet ikke så misvisende endda, for dybest set er der to og kun to parter, der skal finde sammen for at få hverdagen i skolen til at fungere: Ledelsen og lærerne!

Man kunne pege på elever, kursister og studerende - i folkeskolen deres forældre - som en tredje part. Men samarbejdet med denne tredje part forudsætter igen at der er en konstruktiv sammenhæng mellem ledelsens og lærernes initiativer. Hverken lærerne eller skoleledelsen kan i det længere forløb opnå et samarbejde med andre parter hvis den interne „makker“ ikke er med.

Pædagogisk management og pædagogisk management

Nu vælger jeg bevidst ordet „management“ fordi det er et internationalt ord for ledelse og fordi jeg ser nogle fordele ved ind imellem at tage erhvervs-livsmodellerne på ordet og netop ved at fastholde associationerne afsløre hvor vandene skiller: For eksempel mellem serviceledelse og skoleledelse.

Det nye - hvad angår skoleledelse er - at ledelsen skal være initiativta-

gende i udviklingen af skolens pædagogiske praksis. Det er i sig selv lettere pinligt, at dette overhovedet kan tages op som en nyhed. Men kan forstås i lyset af de senere års styringsreformer og arbejdstidsreformer som overvældede de fleste skoleledere med forvaltningsmæssige opgaver. Og nu må der sikres en anden balance. For ellers møder lærerne intet kvalificeret modspil og skolen kan falde fra hinanden, hvilket indebærer at elever, kursister og studerende ikke kan få en sammenhængende kompetenceudvikling!

Men i forlængelse af ræsonnementet om tandemledelse vil jeg tillige hævde, at selve ledelsesmåden må være pædagogisk. Hvis lærerne skal arbejde aktivt og konstruktivt med i skolens udvikling må de overbevises - ikke overtales, og slet ikke blive kommanderet med.

Lærere, der bliver kommanderet med, bliver meget sure, de bliver indædt vrede. De går ind i deres klasseværelser. Smækker døren i. Og gør nøjagtigt hvad de finder rigtigst. Og ingen skoleledelse har overskud eller magtbeføjelser til at ændre dette gennem autoritær myndighedsudøvelse.

Den moderne skoleledelse kan lægge sig i selen for at blive en konstruktiv og kvalificeret sparringpartner til lærernes arbejdsgrupper såvel som til den enkelte underviser.

Modsvarende har lærerne også en stor udfordring for sig: At finde ud af at samarbejde konstruktivt og finde ud af at bruge den kvalificerede skoleledelse og derved blive bedre til at skabe sammenhængende skoleudvikling.

6. Sammenhængende skoleledelse betyder noget andet end ensretning



Flerdimensional mangfoldighed kan være et udviklingsparadigme Kenneth Kaunda har i et interview efter sigende udtalt, at "the western mind" (den euro-amerikanske bevidsthed) er præget af angsten for samtidig at beskæftige sig med indbyrdes modstridende aktiviteter. Han beskriver her en tankeform, der favoriserer den logisk indsnævrede, modsætningsfri, tankegang.

Denne måde at tænke på ligger bag megen europæisk videnskabelig og teknologisk virksomhed og har gang på gang frembragt imponerende resultater. Også afskrækkende resultater - teknik og videnskab kan bruges og misbruges.

Imidlertid går også "the western mind" stadig videre. Det er måske netop det vi dybest set er gode til. Og "kaosteorier" vinder frem.

Inden for psykologien er det klart, at Freuds psykoanalyse, der netop handlede om det kaotiske, skjulte, irrationelle og lidenskabelige i mennesket - giver en langt dybere forståelse af menneskers handlinger og følelser - end de psykologiske teorier, der ser mennesket overvejende som rationelt.

Inden for naturvidenskaben bliver forskere i stigende grad opmærksomme på at virkeligheden i sig selv er så kompliceret, så mangfoldig, at det i grunden er en ufornuftig tanke - at den skulle være enkel og overskuelig. At de succes'er vi har opnået - netop er opnået ved at prøve så at sige at "formindske og overforenkle" den "virkelige" virkelighed.

I menneskers politiske liv - og dermed også skolepolitik - og dermed også skoleudvikling - bliver dette tankeskift vedkommende.

Målet skal ikke være "kaos". Det nye kan ikke være at erstatte en form for ensidighed med en anden - for derved er intet ændret.

Det nye kan være at målstyring og flerdimensional mangfoldighed bevidst forenes i et samlet udviklingskoncept.

Med målstyring menes for eksempel den nye folkeskolelov. Med flerdimensional mangfoldighed menes at man magter at rumme inkongruente udviklingsaktiviteter i samme skole.

De inkongruente projekter skal bringes i kontakt med hinanden
I praksis vil dette sige, at man (og "man" kan være såvel skoleleder som grupper af lærere) for eksempel aktivt arbejder på at afklare en fælles enighed om at styrke børnenes følelse af samhørighed med hinanden og gensidigt ansvar. Altså et humanistisk-demokratisk projekt.

Samtidig er der på skolen en anden gruppe lærere, der synes dette er prisværdigt, men som er blevet opmærksom på 4-5 særligt begavede og talentfulde børn i alderen 12-16, som de ønsker at gøre noget særligt for. Hvis særlige og afvigende egenskaber de ønsker at give bedre udviklingsmuligheder på skolen.

Tidligere kunne reaktionen her være, at disse to projekter var i indbyrdes modstrid og at kun det ene burde vinde fremme. Sat på spidsen: Ud fra en socialdemokratisk tænkning det første og ud fra en liberalistisk uddannelsestænkning det sidste.

En moderne udviklingstænkning vil gå ind for at begge projektet kommer i gang. At begge tankegange får støtte. Og at vi derfor får mulighed for at lære noget reelt nyt. For eksempel kan det være at det enkelte barn bedre kan respektere andre børns egenart ved at dets egen fremhæves og støttes. Men det sker vel ikke automatisk. Hvad ved vi egentlig om hvordan børn udvikler tolerance for deres medmennesker. Måske kan vi netop ved at bruge flere paradoksale indfaldsvinkler - ved at sammenholde mangfoldigheden - blive reelt klogere.

Denne "sammenbringelse af mangfoldigheden" forudsætter, at de forskellige udviklingsgrupper opgiver den illusion at de selv har "ret". At deres egen udviklingside er rigtig og naturlig - og at de andres er en fejltagelse, forkert og skadelig. Det indebærer, at de holder op med at bremse hinanden

"Rigtigheden" af ens egen udviklingsidé skal ikke være et diskussions-spørgsmål og den skal ikke være eksklusiv.

Med det første menes, at den praktiske værdi og brugbarhed af ens egne idéer så at sige aldrig kan afklares gennem den heftige diskussion alene. Det må prøves i praksis.

Med det andet menes, at værdien af ens egen udviklingside ikke skal forstås sådan at andre og modstridende udviklingsideer er værdiløse og ikke skal afprøves. Tværtimod skal flere modstridende ideer afprøves. Fordi selve virkeligheden er mangesidig, kompliceret, uoverskuelig, fordi netop dette er den menneskelige virkeligheds væsen.

Skoleledelsen skal insistere på åbenhed og gensidig dialog

Som skoleleder vil det blive den nye opgave, at oplede og støtte læreinitiativer, som er inkongruente, "u-sammen-passelige", med ens egne idéer. Men også at fremme sine egne idéer. Som lærer eller gruppe af lærere er den nye opgave den at afprøve egne gode ideer af al magt uden at lægge andre læreres idéer for had.

Når man ind i mellem søger at besværliggøre andres afprøvning af deres mærkelige idéer er det ikke sjældent fordi man har en fornemmelse af, at de måske kunne have delvis ret. Det er denne "haven delvis ret", der er besværlig. Den fornuftige, modsigelsesfri logik vil kun have noget at gøre med det, der er helt rigtigt eller helt forkert.

Skolelederens nye opgave er derfor at bringe de forskellige grupper i direkte dialog med hinanden om hvad, der er kommet ud af egne og andres initiativer.

Dette vil kræve en betydelig stædighed, personlig gennemslagskraft og intellektuelt overblik. Og hensigten med at insistere på den åbne dialog mellem udviklingsgrupper er at skabe en afklaring, der kan danne grundlag for overbevisende beslutninger. Det er skoleledelsen, der har myndigheden til at træffe sådanne beslutninger. Men de vil kun kunne effektueres hvis de er overbevisende rigtige.

Det centrale er, at skoleledelsen ikke skal acceptere privatisering af pædagogiske udviklingsprojekter. Det er for skolens helhed og sammenhæng afgørende nødvendigt at ildsjæle med udviklingsprojekter vil møde hinanden, og vil møde deres kolleger i en pædagogisk kvalificeret intern formidling af forsøgsvirksomheden.

Lærerens selvstændige stilling i skolen kan og må ikke være en frihed til at afvise at lære af andre. Men det er det ofte. Og den mest almindelige situation er, at ledelsen intet gør for at ændre miseren.

Som konsulent møder jeg dette gang på gang. Jeg kommer ud til en gruppe lærere, der er i gang med et udviklingsprojekt. Vi arbejder hårdt med det over tid og bruger store ressourcer. Efter afslutningen sander projektet til. Det blev ikke internt formidlet. Ingen kolleger følte sig forpligtet til at samle resultaterne op og bruge dem. Ingen fra ledelsen tog et ansvar for en intern nyttiggørelse af arbejdet. Det er stort set spildt lige bortset fra de få deltagende lærere. Og selv de har et par år efter svært ved at huske hvad det gik ud på. Det er den normale situation mht. udviklingsprojekter i skolen.

Der er brug for at ledelsen insisterer på lettilgængelige skriftlige redegørelser for udviklingsarbejdet som er så gode at proces og resultater klart fremgår.

Der er brug for at ledelsen insisterer på at kolleger sætter sig ind i sådanne rapporter.

Og der er brug for at ledelsen bringer parterne sammen om en frugtbar mundtlig dialog om udviklingsarbejdet.

I sådanne interne formidlingsituationer skal det ikke accepteres at enkelte lærere blot læner sig tavse tilbage og venter på at stormen driver over. De skal trækkes frem. De skal afæskes deres meninger. De er ansat på skolen og har ikke ret til at lade være med at følge kollegernes udviklingsarbejde.

Lige så lidt som de udviklingsbegeistrede ildsjæle har ret til at sjuske med den interne formidling, ret til at lukke ørerne for indvendinger og ret til at afvise deres kolleger som forstokkede.

Er da alting lige godt. Skal enhver slags udviklingsprojekt nyde fremme. Hvad med et projekt om nytten af fysisk afstraffelse i skolen?

Mangfoldigheden er inden for en ramme

Rammen eksisterer uændret. Rammen er i dette tilfælde lovgivning om skolen, den er folketingets skolepolitiske signaler, cirkulærer fra undervisningsministeriet og i de senere år de lokale skolebestyrelses prioriteringer og tiltag. Den er elever og forældres tolerancetærskler. Lokalsamfundets politiske system.

Det siger sig selv, at der er grænser for hvilke mangfoldige udviklingsprojekter, der i det hele taget kan accepteres inden for den offentlige skoles egne rammer. Risikoen for en vild, risikabel "udviklings-aktivitis" er i praksis meget lille.

Ressourcemangel kan bruges som bispænd

Skoleudvikling har en resourceside. En resourceside, der ofte opleves som en begrænsning.

Den nye arbejdstidsaftale sætter efter manges mening endnu snævrere grænser for lærernes lyst til at gøre en ekstra indsats. Andre finder, at der sker en nyttig synliggørelse af de ekstra indsatser, der finder sted. Og at skoleledelsen endelig har fået noget, der ligner et praktisk styringsredskab.

Det, at udvikle nye tanker, tager tid. Banalt nok. I tider med hurtige forandringer er derfor tankerne om udvikling nogle gange bagud for de ændringer, der rent faktisk finder sted.

De tanker vi i dag har om skoleudvikling er stadig i vidt omfang ud tænkt for år tilbage hvor resourcesituationen var ganske anderledes.

Hvor man stadig kunne tænke i øgede ressourcer og hvor en bevidst lønarbejderprofil blev fremhævet: Ekstra indsats må modsvares af ekstra løn.

Siden har vi fået en verden med stadig mere begrænsede ressourcer - hvor f.eks. det er voksenundervisning og erhvervsrettet voksenud-dannelse, der nyder fremme. Og hvor en vis mistænksomhed mht. læreres arbejdstidsforbrug har udmøntet sig i arbejdstidsaftaler, der får mange lærere til at sige "nu kan det være nok, ikke een eneste frivillig ubetalt arbejdstime mere"!



Problemet er, at hvis alle parter reagerer principielt og kategorisk bliver skolen låst fast. Det er tandem-modellens uomgængelige grundsvag-hed. Præcist derfor er det så svært at skabe sammenhængende udvik-ling i en skole. Præcist derfor fungerer andre managementerfaringer ofte ikke i en skole.

Og skolen er lærernes daglige arbejdsplads. Det sted hvor en stor del af deres samlede liv udfoldes. En fastfrysning af udviklingslysten i skolen på et tidspunkt hvor samfundet er i stadig mere omfattende forandring - er et overlevelsesproblem for samfundet. Men også for den enkelte lærer og leder personligt.

Det lærere og ledelse her kan gøre, er at være maximalt opmærksom på alle de muligheder der er 1) for at rejse ressourcer og 2) for at gøre arbejdsmiljøet bedre, så lærerne har lyst til at være mest muligt på skolen sammen med hinanden.

Skoleledere er i dag skolens primære "fund-raiser".

Tidligere kunne lærere rejse ressourcer gennem projekter de selv udtænkte og formulerede. Dette er stadig muligt, men nyere tids tænkning om ledelse af skoler fremhæver især ledelsens ansvar for at tegne og fastholde forandring og fornyelse.

Som selvstændig konsulent får jeg jo et meget direkte indblik i den enkelte skoles økonomiske ressourcer til udviklingsarbejde. Det er mig en kilde til stadig overraskelse at se hvor store forskelle der kan være på hvor store udviklingsmidler den enkelte skole kan rejse. Selv i samme kommune. Det ser ud til i betydelig grad at være et spørgsmål om initiativ og „næse“ for hvor pengekasserne ligger, såvel hos ledelsen som hos lærerne.

I praksis er det derfor i dag tydeligt at se, at der sker en endog betydelig differentiering mellem skoler, hvor ledelsen tager initiativer, og skoler, hvor de ikke gør det. Tidligere har også lærerne set med kritiske øjne på at få ressourcer fra andre givere end offentlige kasser. I dag er udfordringen snarere den at få spredt donationer fra andre kilder -

private erhvervsvirksomheder, offentlige institutioner, fagforeninger, landbrugsorganisa-tioner mv. - således at ingen af disse "interessenter" får ubillig indflydelse.

Men mange af disse interessenter er mere og mere interesseret i skolen og villige til at støtte udviklingsprojekter. Balancen kommer gennem mangfoldigheden af udviklingsaktiviteterne snarere end gennem målrettet indsnævring.

En udviklingsvenlig skolekultur kræver frivilligt arbejde
Forbedringen af det fysiske, æstetiske og psykiske arbejdsmiljøet er nøglen til "det frivillige arbejde".

Ideen om det frivillige arbejde er provokerende. Netop oven i arbejdstidsaftalen. Netop efter genera-tioners kamp for en klar lønarbejderbevidsthed.

Problemet er, at en stram principiel holdning her rent praktisk kan betyde, at man af hensyn til nogle overordnede forestillinger sætter sit eget konkrete arbejdsmiljø i stå. Måske på livstid.

Med "arbejdsmiljø" menes her såvel udformning og udstyr i de rum, der især er lærernes egne (lærerværelse, hvilerum, gruppe/projekt-rum osv) og der menes initiativer til spændende og morsomme fælles samværsprojekter: Fester, ekskursioner, rejser og udviklingsprojekter.

"Arbejdsmiljø" betyder også samværs-kulturen på skolen. Måden, hvorpå man behandler hinanden. Kvaliteten af den gensidige interesse og lytten og tiltale. Opmærksomheden på de små detaljers store betydning for lærernes og ledelsens arbejdshumør.

Arbejdsmiljøet er også de bemærkelsesværdige enkeltpersoner. Det kan være en enkelt lærer, der med sit gode humør og venligt-vittige indfaldsvinkler er i stand til at bløde konfliktsituationer op eller skabe overraskelse i hverdagen på lærerværelset. Det kan være den ekstraordinært fagligt optagede lærer, der vækker respekt omkring sig for fornyelse af undervisningens indhold. Det kan være den socialt begavede lærer, der har talent for at få kontakt med vanskelige børn. - Men det kan også være den sure krakiler, for hvem alt er prøvet før og intet er godt nok.

På mange lærerværelser findes 2-3 personer, som er så personligt frustreret over lærergerningen eller arbejdsvilkårene, at de i lutter ulykkelighed går imod ethvert initiativ og bruger deres begavelse til at latterliggøre og udstille de, der tænker positivt. Der findes hektiske snakkemaskiner, der tromler frem med egne tanker og ideer og så at sige aldrig indstiller kontakten på "modtagelse" men har den fast tilslut-

tet senderfrekvensen. Der findes alle slags. Ledere og lærere.

Og disse "bemærkelsesværdige enkeltpersoner" har ofte en forbausende

stor indflydelse på udviklingsmiljøet på en skole. Indflydelse på om andre kan fastholde lysten til at gøre noget ekstra, noget usædvanligt - eller opgiver. Det kan være lederen selv, der måske uden at vide det og uden at ville det, afskrækker lærerne fra at tage initiativer. Det kan være små "junta'er" af lærere, der bruger deres energi til at vanskeliggøre og forhindre udviklingsprojekter i stedet for at komme i gang med det, som de selv har lyst til. Eller det kan være små succes-grupper af lærere, der har det så godt sammen om deres aktiviteter, at kollegerne føler sig lukket ude.

Pædagogisk skoleledelse er også at forholde sig til de bemærkelsesværdige enkeltpersoner og grupper. At fremdrage deres måde at fungere på i en ramme af tryghed og accept - hvem er ren nok til at kaste med sten - og få inspiration også til personlig udvikling. Det indebærer, at lederen har rimeligt let ved at gå tæt på den enkelte lærer, tale med læreren om dennes egenart og gøre det på en sober måde.

Skolens TAP medarbejdere er en vigtig nøglegruppe. Ændringer i hverdagen på en skole implicerer ofte pedel, administrativt personale og måske andre. Denne gruppe har derfor en vigtig funktion i udviklingsarbejde fordi de har betydning for forandringernes praktiske, organisatoriske og administrative sider.

Det er langt fra altid sådan at lærere respekterer TAPperne på skolen. Blandt andet her viser det sig, at lærere ikke er lønmodtagere men tilhører den kompetenceproducerende livsform, som i praksis ofte handler som om de synes, at de virkelige lønarbejdere burde være deres tjenere. Skoleledelsen har her en særdeles vigtig opgave: At skabe respekt omkring det praktiske arbejde med vedligeholdelsen af skolen og samtidig forhindre at pedel- og rengøringsfunktioner udarter til indirekte forhindring af pædagogisk udvikling.

Procesteam kan skabe fælles udviklingsbevidsthed

På det mere konkrete plan vil jeg formulere et "rammeforslag": At man iværksætter nogle få uoverskuelige udviklingsaktiviteter. At man udnævner en "observationsgruppe" gerne af et par lærere - evt. suppleret med en fra ledelsen - helst nogle, som nyder tillid hos flest muligt. Og at observatørerne gennem uformelle samtaler med de implicerede lærere og med ledelsen og med kollegerne forsøger at forstå hvad der alt i alt sker, når udviklingsprojekter sættes i gang. De skal med andre ord følge aktiviteterne over tid.

Det vil være vigtigt at de to observatører "forkæles". Med tid eller lidt penge eller lidt luksus omkring deres arbejde. Det er et vigtigt stykke

arbejde og ikke helt nemt.

Det observatørerne skal, er ikke at finde den endelige sandhed, men at begynde at fastholde hvad de synes, der sker. Skrive lidt ned - ikke så meget konkluderende - som procesiagttagelse. Indtale noget på lydbånd. Optage en af deres samtaler om hvordan de synes det går. Tage nogle fotografier, måske en stump videofilm.

Materialet fremlægges ofte, hvorsomhelst og nårsomhelst der er lejlighed til det. Det vigtige er at ledelse og lærere udvikler en nuanceret procesopmærksomhed. Næste gang man mødes kan man tage noget af materialet frem. Observatørerne skal med andre ord ikke føle en forpligtelse til en endelig, afrundet konklusion om "sandheden" hvor kun det sikre kan siges.

Hvis der i en bestemt periode ikke er udviklingsaktiviteter så kan man alligevel udpege nogle observatører. I så fald er det deres opgave gennem uformelle samtaler med ledelse og kolleger at få en kvalificeret fornemmelse for hvordan holdningen er til at starte udvikling og fornyelse - eller til at støtte det, der er bygget ind i den daglige undervisning.

Gennem procesobservatørernes arbejde vil de vrængbilleder, som parterne på en skole kan opbygge omkring hinanden få væsentligt sværere eksistensbetingelser. Det er klart, at også observatører kan begynde at få stærke meninger og blive ensidige. De må derfor fra tid til anden udskiftes. De har ingen formel magt. Kun overbevisningens mulighed. Det er den åbne udviklingsdialog mellem ledelse, lærergrupper og procesteam, som er det afgørende moment

Udviklingskrøniken kan give udviklingsoverblik

Sådanne rapporter, fra procesteam, fra projektledere og fra skoleledelsen kan skabe et meget vigtigt „spejl“, som skolen kan se sig selv i. Og derved få øje på sin egenart og sin udviklingsretning.

Processerne i de enkelte udviklingsprojekter er til dels usynlige for andre end deltagerne og til dels uoverskuelige fordi de udfolder sig over tid og på forskellige lokaliteter. Derfor er krøniken om udviklingsarbejdet så vigtig.

Men „krønike“ menes, at det skal være uden videnskabelige ambitioner og at enkeltpersonernes handlinger og oplevelser får plads.. Der skal levende mennesker ind i disse beskrivelser. Ellers bliver de uinteressante.

Målstyring kan give en illusion om at skolen er rationel

Risikoen ved overfokusering på målstyring ligger i gentagelsen af den rationalistiske illusion: At skolens komplekse hverdag fuldstændigt kan overskues og planlægges. Hvis målstyring kombineres med bevidst flerdimensional mangfoldighed nærmer udviklingsprocessen sig mere menneskets virkelige væsen.



7. Pædagogisk overblik giver anerkendelse

Det forvaltningsmæssige overblik er nødvendigt

Det har altid været ledelsens centrale opgave at bevare overblikket over skolen som administrativ enhed. Således at arbejdsplanlægning, ressourceallokering og overholdelse af regler og bestemmelser kunne hænge sammen.

Dette overblik er en meget vigtig ledelsesressource. Det er præcist dette medarbejderne ofte mangler når de kommer med julelys i øjnene og vil have en særinteresse gennemført.

Problemet i dag er, at medens styringsreform og arbejdstidsaftale har givet skoleledelsen et meget fuldstændigt forvaltningsmæssigt overblik halter det pædagogiske overblik langt bagefter.

Hvad angår selve undervisningen er lærerne som regel ret utilbøjelige til at åbne klasseværelset for skolelederen. Og der foregår så megen undervisning at lederen umuligt kan få et egentligt overblik over den pædagogiske praksis i skolen.

Og hvad angår den pædagogiske tænkning har der helt enkelt ikke været tid til at læse og tænke over pædagogik og didaktik. Og - måske har en del skoleledere heller ikke opfattet det som deres opgave.

Men den retning, der er i den nye folkeskolelov viser tydeligt, at politikerne forventer, at skolelederne også viser initiativ og overblik mht. selve indholdet af skolens udviklingsarbejde.

Pædagogisk overblik alene er ikke nok. Skoleledelsen er på trods af nye reformer primært forpligtet på en korrekt forvaltning. Men pædagogisk overblik er en nødvendig forudsætning for at lærerne anerkender lederskabet på et personligt og professionelt plan. For dem er det administrative blot noget, der bør være i orden. Det er ikke det vigtige.

Det er ikke nemt at være skoleleder.

Dansk pædagogik har været en intellektuel myretue

Den praktisk mulige hverdagspædagogik - og den pædagogiske diskurs - er to verdener, der på nogle punkter overlapper og på andre

punkter ligger langt fra hinanden.

Med den pædagogiske diskurs tænkes på artikler og bøger om pædagogik, på de teorier og traditioner folk tænker ud fra, på nøglebegreber i forskellige „lejr“ og på de forskellige problemstillinger disse forskellige lejre for tiden mener er vigtigst. Diskursen handler om den måde diskussionen for tiden ordnes på inden for forskellige pædagogiske retninger.

Det kunne ses som endnu et overflødigt akademisk udtryk, men hvis man i stedet for siger „diskussion“ mister man selve det forhold, at der faktisk kører forskellige tankeretninger samtidigt og at disse hver for sig er ordnet på en bestemt måde.

En del af skolelederens intellektuelle overblik må netop bestå i at almindelige pædagogikfaglige nøglebegreber ikke er ukendte størrelser.

Hvis skolelederen vil opnå mere intellektuelt lederskab på det pædagogiske område er der brug for 1) at have en kvalificeret viden om den nyere udvikling i dansk pædagogisk tænkning og praksis, 2) at have et vist overblik over den aktuelle diskurs og det vil sige kende disse parallelle verdener af pædagogiske „begrebs-familier“, 3) at kunne se hvor den pædagogiske praksis befinder sig i forhold til de pædagogiske idéer og 4) at have et blik for at der nogle gange mangler litteratur og teori, dvs. at lærerne er gået forud for den pædagogiske tænkning.

Danmark har en århundrede gammel tradition for engageret pædagogisk tænkning, debat og litteratur. Der har altid været forskellige opfattelser i brydning mod hinanden. Holbergs geniale bidrag var „Erasmus Montanus“. Grundtvig og Kold kæmpede deres egne kampe. Og der har været mange andre pædagogiske ildsjæle, martyrer og kæmper.

I 60'erne skete en flerdobling af diskussionen fordi tidligere pædagogikker - såsom en humanistisk-demokratisk pædagogik (Den blå betænkning), en højskolepædagogik og en videnskabscentreret pædagogik - pludselig og dramatisk blev konfronteret med kritisk og marxistisk tænkning. Dels kritisk f.eks. i form af ideerne om at „afskole samfundet“ (Illich m.fl.) og dels marxistisk: Skolen var et undertrykkelsesapparat i classesamfundet.

I løbet af få år delte den marxistiske pædagogik sig ind i flere lejre, der uforsonligt nedgjorde hinanden. Der var en sovjetpædagogisk lejr, en freudomarxistisk socialisationstænkning, en kulturhistorisk pædagogik osv. osv.

Pædagoger og lærere kæmpede for at få hold på disse diskurser. Og her var der vitterlig tale om veludviklede diskurser. Og mange prøvede i et eller andet omfang at praktisere nogle af de nye grundtanker.

Efter nogle årtier med denne situation kom der nye kraftige udspil fra den uddannelsesliberalisme, som Bertel Haarder stod for. Og igen blev pædagogikken splittet ud i divergerende retninger: Nu var det faglig grundviden det gjaldt, og oplevelsesdimensionen, og højteknologi, og internationalisme i markedsmæssig forstand mv.

Alt i alt er der i de senere årtier sket en historisk enestående mangedobling af pædagogiske forståelser, teorier, begreber, praktiske undervisningsforsøg mv. i Danmark.

På en række punkter var vi langt forud for en række andre lande. Desværre var de enkelte bedrifter spredte, ofte udokumenterede og blev ikke formidlet til udlandet fordi det netop lå i den kritiske tanke-gang at det gamle videnskabelige etablissement i ind- og udland var totalt formørket. Så hvorfor oversætte.

Skoleledelsen skal ikke vide alt men må have et overblik
Der er næppe nogen - forskere eller lærere - der har et komplet overblik over hele feltet.

Der er meget stor forvirring.

Skolelederen må have et solidt kendskab til grundlinjerne i det pædagogiske diskussions- og praksisfelt. Det er forudsætningen for 1) at kunne gå ind i en mere konfronterende dialog med udviklingsgrupper af lærere på skolen. Det er forudsætningen for 2) at skolen kan trives med en flerdimensional mangfoldighed i udviklingsarbejdet. Og det er forudsætningen for 3) at skolelederen kan gå i konfronterende dialog med eksterne konsulenter.

Som konsulent har jeg så at sige altid frit spil. Det er kun yderst få gange en skoleleder har forsøgt at engagere mig i en pædagogisk diskussion. Da jeg for nyligt blev udfordret på denne måde af en handelsskoleledelse var jeg helt forvirret over situationen. Den var så uvant.

Hvis ledelsen kun kan overskue nogle få pædagogiske tankegange risikeres enten en indsnævring af lærernes udviklingsaktiviteter eller at ledelsen mister overblikket og dermed lærernes respektfulde anerkendelse.

Skoleledelsen er derfor nødt til at genopfriske sin pædagogiske overbliksviden. Eller udvikle en sådan fra grunden, hvis man ikke har haft tid til at skaffe sig den. Og skoleledelsen skal kende „de frække ord“, som er oppe i tiden.

Hvis en lærer siger, at dette undervisningsforsøg er inspireret af en suggestopædisk fremmedsprogsdidaktik må skolelederen ikke være totalt desorienteret. Eller at nogle forældresamtaler er „systemisk inspireret“. Eller at nogle lærere vil inddrage erfaringer fra AFEL og Peel, osv.

Det er her jeg igen begynder at få dårlig samvittighed. Det kan jeg jo let nok sige. Jeg har en sådan overbliksviden. Sådan da. Men hvordan skal skoledelsen opnå et sådant.

Analysen her peger på, at ledelseskurser for rektorer, skoleinspektører, vicere, inspektorer, afdelingsledere osv. ikke mindst må indeholde pædagogisk overbliksviden. Eksperter fra forskellige lejre må give et overblik, mundtligt og skriftligt for deres pædagogikforståelse. Og kurset skal forbindes med en opdatering.

I virkeligheden er der brug for et halvofficielt tidsskrift, som kunne hedde noget i retning af „Pædagogisk-fagdidaktisk overblik“. Som skulle holde sig strikt neutral og samvittighedsfuldt give kort, overskuelig og hverdagsnær information om aktuelle diskurser, modeord og eksempler på forskellige former for pædagogisk praksis.

Et sådant tidsskrift har vi ikke i dag fordi tidsskrifter netop som regel bæres af ildsjæle fra de forskellige lejre. Og de er ikke just neutrale i deres beskrivelse af „de andre“.

Tidsskriftet kunne være forbundet med en elektronisk opslagstavle, så opdateringer kunne downloades uden at man behøvede at vente på det næste nummer. Undervisningsministeriet har jo nu en sådan velfungerende BBS. Skoda.

Og egentlig kunne det være organiseret således, at skoleledere kunne henvende sig, forklare hvad de havde brug for overblik over, og i løbet af en uge få et overskueligt svar tilbage.

Det kunne være en service i udkanten af Danmarks pædagogiske Bibliotek. Her er bibliotekarerne kyndige, åbne og neutrale. Men det vil være vigtigt at ildsjælene inviteres ind som bidragsydere.

Mange års erfaring siger mig, at bibliotekarere nok er de eneste, der har en professionel arbejdsmoral, som ville sætte dem i stand til at stå for en sådan informationstjeneste.

Når jeg går så langt ned i den praktiske organisering er det fordi jeg som forsker og konsulent gang på gang har set, at vigtige problemstillinger gøres til debatmønstre i stedet for at der gøres noget praktisk ved sagen. Over tid fortøner det sig så i

diskussionens tåger. Og ti år efter opdager man, at der stadig ikke er sket noget.

Jeg er overbevis
informationsserv
ledelsesværktøj



Idan pædagogisk
et meget stærkt
es skole.

For slet ikke at tale om at lærerne så sandelig også kan have hårdt brug for overblik.

Med andre ord er dette kapitel ikke en opfordring til at skoleledelsen skal gemme sig væk i biblioteker og bøger. Men at der udvikles en hypermoderne pædagogisk overbliksservice til støtte for skolens ledelse og lærere. Det kan ikke gå hurtigt nok.

Derfor skal dette kapitel ikke være meget længere. Det vil være omsonst at prøve at give denne information inden for rammen af dette teksthæfte.

Der er forskellige niveauer af pædagogisk viden

Det er ikke alene et spørgsmål om at skoleledelsen så at sige skal have et horisontalt overblik over forskellige pædagogiske traditioner så at sige ved siden af hinanden.

Man må også have overblik over forskellige kategorier af begreber.

Har en skoleleder brug for at kende til dette? Ja! På skolen er der lærere, der måske er uddannet fra universitetet eller har gået på avancerede kurser på SEL eller Danmarks Lærerhøjskole. På gymnasier har rektor også selv en universitetsuddannelse, men har måske en faglig profil, der ikke uden videre giver indsigt i pædagogiske begrebsniveauer og metateoretiske grundtanker i humanistisk-samfundsvidenskabelige fag. Som pædagogik jo er. En sådan rektor kan stå meget svagt over for en pædagogisk velfunderet dansklærer.

Det vil sige, at skolelederen må skaffe sig et indblik i hvad, der er pragmatiske begreber, videnskabelige begreber og metabegreber inden for det pædagogiske overdrev. Mange af disse ord kan ikke uden videre slås op i en ordbog. Ordbøger skrives af „hovedstrømspædagoger“. Subkulturerne har sjældent ressourcer til at lave hver deres ordbøger og det er også unødvendigt fordi selve kendskabet til den rigtige begrebsbrug er adgangsbilletten til det udvalgte selvskab!

8. Dygtig administration giver anerkendelse

Den bureaukratiske administration har sine gode sider. Skolelederen må have et grundigt kendskab til administrationen for dels at skabe tillid opadtil og bruge kendskabet indadtil ved at påvise muligheder for den fleksibilitet, som regelsystemerne åbner op for, men som lærerne ikke bruger. Kendskab til forvaltningssystemet sikrer både administration og nyudvikling.

Der er f.eks. meget store forskelle mellem skolelederes holdning til arbejdstidsaftalen.

Nogle ledere mener, at den forhindrer enhver udvikling. Måske fordi den bremser op for de gamle ildsjæle, der gerne lavede en masse frivilligt arbejde og derved tildækkede passive kolleger.

Andre synes, at de med arbejdstidsaftalen har fået et meget værdifuldt styringsredskab. Nærmest en udviklingskapital derved at ø-timer kan flyttes til vigtige udviklingsopgaver. Og passive lærere træder klart frem i landskabet.

Det bevægende element i forvaltning, er henvisningen til jura, administrativ sædvane og til økonomiske forhold. Oprindeligt var det hensigten, at en given orden skulle reproducere uændret fra skoleleder til skoleleder.

Skolelederen var så at sige centraladministrationens repræsentant over for lokalsamfundet og havde karakter af lokal øvrighed. Derved kunne man både opnå kontrol og national ensartethed, ligefrem retfærdighed. Styringselementet og retfærdighedselementet har altid været tæt sammenvævet.

Forvaltningsledelsen accepterer at operere inden for et givet sæt af ressourcer. Uden at problematisere disse og især uden at søge særlige midler vha. fantasifulde initiativer, regelovertredelse o.l. For selve ånden i forvaltningen var den sikre, bureaukratiske reproduktion af samfundets orden.

I dag er det almindeligt at se tilbage på dette med afstandtagen. Men bureaukratiet var i gode tilfælde en garanti for lige gode muligheder, for fravær af korrupsion og privilegier. Man sikrede den ensartede

sagsbehandling. Og man ignorerede virkelighedens uoverskuelige mangfoldighed ved at presse den ind i et enkelt sæt regler. Således at en standardbehandling var mulig.

Ud fra en forvaltningstankegang påtales især normoverskridelser. Såfremt folk holder sig inden for tingenes orden gør de blot deres pligt og har intet krav på særlig anerkendelse. De har fået lov at tjene staten.

Lærere savner næsten altid konkret anerkendelse fra skolelederen mht. deres undervisningsarbejde. „Hører vi nogensinde noget om alt det vi laver i klasseværelserne?“ Nu holder de også som regel lederen langt væk fra selv samme klasseværelse. Men - det kunne også tænkes at mange skoleledere stadig er så dybt påvirket af en forvaltningsmentalitet at de rent faktisk ikke mener at lærerne har krav på nogen form for anerkendelse blot for at passe deres job.

I den bureaukratiske organisation er det kun den helt ekstraordinære præstation, som bliver fremdraget. Og da som regel kun med en symbolsk anerkendelse. For indsatsen bærer jo lønnen i sig selv.

Det gode skal bevares

Det kan næsten lyde helt rørende. Men det er vigtigt at vi ikke lader de nødvendige oprør mod forbenet og undertrykkende administration skygge for de fordele, der kan være ved en velfungerende forvaltning.

Forvaltningsledelsen sikrede at en række fremskridt blev fastholdt. Bygningerne blev vedligeholdt. Der blev passet på undervisningsmateriale. Man fulgte op på om lille Peter nu havde afleveret karakterbogen til sin far. Der var pligter og rettigheder. Der var orden på papirerne. Der var ro og forudsigelighed.

Intern formidling af forsøgsundervisning skal administreres
Hvis udvikling skal være troværdig kræver den helt nye administrative rutiner.

Ikke mindst en pålidelig tilbagemelding fra udviklingsprojektgrupper til andre lærere og til ledelsen. Ellers kan ledelsen ikke formidle konstruktivt mellem ressourcerammer og udviklingsbehov. Dette kan gøres i form af den „udviklingskrønike“, der er omtalt side 31.

Kursusdeltagelse skal administreres

Det er skolens ledelse, der skal sikre at lærere formidler resultater af kursusdeltagelse til deres kolleger og til ledelsen. Kursusdeltagelse skal være en seriøs arbejdsaktivitet, ikke en sight seeing.

Adgangsbilletten til at kunne deltage i kurser og Værktøjskursus omfatter 1) at give en fyldestgørende rapportering af kurset, og 2) at fortælle hvad det kan bruges til. Hvis man ikke med det samme kan sige hvad det kan bruges til må der være en „efterrapport“ nogle måneder senere hvor den lærer, der har deltaget, godtgør om det kunne bruges til noget eller ej.

Der er ikke råd til kurser, der ikke giver forbedring af undervisning, udvikling af det kollegiale miljø eller impulser til skoleudviklingen som helhed.

Men en seriøs tilbagemelding må tildeles arbejdstimer. Læreren skal have nogle timer til at skrive sine indtryk sammen. For at spare tid kan det være en ide at læreren indtaler sine indtryk fra kurset på et almindeligt kasettebånd lige efter hjemkomsten.

Hensigten med skriftlig rapportering og båndrapport er, at kun de kolleger, som det er relevant for, bruger tid på at sætte sig ind i materialet. Det ville lægge enhver mødeaktivitet død hvis alle skulle informere alle kurser til alle kolleger.

Andres forsøgsprojekter og forsøgslitteratur skal administreres

Den, der tager sig af skolens bibliotek må også sikre skolen en up-to-date rapport- og litteratursamling hvad angår pædagogisk udviklingsarbejde og skoleudvikling.

Den ny folkeskolelov lægger op til mange ting på en gang. Det er vigtigt at erfaringerne bliver systematiseret meget hurtigt og spredt igen til skolerne.

Noget sådant kræver overlegne administrative evner. Lige som den oven for nævnte informationservice om „pædagogisk-fagdidaktisk overblik“ kræver en stram styring for at kunne fungere effektivt.

Skoleforvaltning og skoleudvikling er ikke modsætninger.

9. Konsulentkvalifikationer giver anerkendelse

I dette kapitel giver jeg et rids af nogle konsulentkvalifikationer. Der er ikke her plads til en grundigere gennemgang. En noget mere fyldig oversigt vil komme i et teksthæfte med titlen „Konsulenten er gæst i skolen“. Senere er det min tanke at skrive en række teksthæfter om forskellige konsulentværktøjer.

Skolelederen må kunne stå over for lærerne

Folkeskolelederen, som nærmest stod i en underdanig positur over for de stærke lærere. Eller gymnasierektoren, der var „primus inter pares“, den fremmeste blandt ligemænd. Ingen af de to skikkelser kan skabe udvikling på deres skoler.

Det er nødvendigt at lederen står personligt klar af lærerkollegiet. Kan tåle at stå der - alene - og kan møde lærerne konstruktivt konfronterende med nogle relevante kompetencer i hånden.

Udvikling kan ikke skabes hvis lederen hele tiden angler efter accept fra lærerne. Derfor må lederens egen sociale tryghedsbasis være placeret uden for skolen. Ellers kan der let ske en social afpresning

Det er ikke ualmindeligt at lærere udsætter lederen for social ostrakisme: Undgåelse. Man taler ikke til rektor, sætter sig ikke ved siden af ham. Reagerer ikke på hverdagsbemærkninger. Går i en bue uden om. Holder sig væk fra den del af rummet hvor han står.

Det er en nedrig form for social sanktion fordi den er så kontaktløs. Skolelederen må ydmyge sig i alt for høj grad for at komme ud af skammekrogen.

Lederen er selv tidligere lærer og kan stadig have brug for at være „lærer blandt lærere“. Men det er man ikke længere. Man må passe på sin personlige selvstændighed i forhold til lærerkollegiet. Det betyder ikke at man skal være kold og fjern. Men at man har et lige-værdigt professionelt kontaktforhold til sine medarbejdere. At man ikke som leder

har bragt sig i personligt afhængighedsforhold af enkelte lærere.

Kendskab til skoleudvikling er vigtigt

Skolelederen må personligt vide noget om skoleudvikling forstået som organisationsudvikling, kende til nyere projekter, vide hvad de handlede om. Være up to date med læsningen af vigtige artikler og rapporter.

For at kunne overbevise lærerne om at andre måder er mulige. Give inspiration. Give opmuntring.

Men skolelederen har brug for noget mere: Dybere viden om hvad det vil sige at skabe organisationsudvikling generelt og i skolen.

Skoleledere har hårdt brug for at blive bedre til at synliggøre, fastholde og fordybe udbyttet af pæda-gogiske udviklingsprojekter i skolen. Jeg er tit vidne til et forrygende ressourcspild f.eks. ved at de lærere, der indgår i projektet ikke får den nødvendige opbakning fra ledelse og kolleger. At de så at sige opgiver ævred lige før målstregen. Og at ingen bagefter rækker dem en hånd, anerkender deres indsats, puster nyt liv i dem og får resultaterne nyttiggjort i skolen.

Det er først over en årrække jeg selv blev klar over hvor dybtgående dette problem er.

Siden har jeg gang på gang understreget ledelsens ansvar ved skoleudviklingsprojekter.

Men indtil videre kun mødt komplette afvisninger. Det virker som om ledelsen alene ser det som et smart konsulentpåfund for at øge honoraret.

Men det er måske snarere udtryk for en dyb usikkerhed mht. hvor og hvordan ledelsen kan sætte ind.

Men også mine forslag om at sætte langsigtede udviklingsprojekter med ledelsen i gang - er slået fejl. Indtil videre da.

Ideelt kunne et sådant projekt om opfangning og indlejring af udviklingsarbejdet i skolen forløbe parallelt med et eller flere konkrete udviklingsprojekter, så opsamling og integrering kunne afprøves under realistiske omstændigheder.

Voksenpædagogisk kompetence

Skolelederen behøver ikke at være en bedre lærer mht skolens elever, kursister og studerende - end lærerne selv er. Men skolelederen må have været rimeligt respekteret som lærer. Det er ikke en god ide at lederen konkurrerer med sine lærere om at være bedst til at undervise eleverne.

Og skolelederen har brug for kendskab til voksenpædagogik i praksis, fordi det er gennem en pædagogisk tilrettelæggelse af samarbejdet med de voksne lærere, at der skabes mulighed for at lærerne selv kommer i gang med at lære noget nyt

Det vil f.eks. sige at lederen tilrettelægger møder med lærerne ud fra nogle voksenpædagogiske overvejelser, kan strukturere lærernes mødevirksomhed, give ideer til gruppearbejde, træningsøvelser, procesobservation, oplæg fra enkelte mv. Lærere er ofte forbavsede passive mht. en voksenpædagogisk strukturering af deres møder. Der er brug for ledelsesinitiativer.

Den voksenpædagogiske kompetence er også vigtig i samarbejdet med forældrene.

Dette med en voksenpædagogisk kvalificering af lederen er en bredere udvikling i samfundet. Lederbegrebet ændrer sig i takt med at den lærende organisation kommer i centrum som det, Danmark har brug for. Lederen er ikke så meget kommandør, og ikke ekspert - men igangsætter og superviserer læreprocesser hos voksne i organisationen. Og det vil også sige: At lederen strukturerer læreprocesser imellem medarbejderne.

Lederen skal turde undervise sine medarbejdere. Fremtidens skoleleder underviser sine lærere og træner sammen med sine lærere i stedet for at sende dem væk fra skolen til kurser, som skolelederen ikke får indblik i.

Når udviklingsarbejde ikke lykkes er det ofte fordi lærerne og lederne helt enkelt mangler nogle nøglekompetencer. Fremtidens skoleleder vil være bedre til at diagnosticere præcist hvilke kompetencer, der skal udvikles.

Det kan være en meget vigtig lederkvalifikation at bringe andre læreres faglige og pædagogiske dygtighed frem. Lærere er ofte meget bange for at undervise hinanden. Men i ethvert lærerkollegium er der lærere med ekstraordinære ressourcer på bestemte områder. Det ville være oplagt at de underviser hinanden. Her kan den pædagogiske skoleleder formidle, opmuntre og vejlede så talenterne kommer frem.

Kendskab til kollegial supervision

Over de sidste fem år er der i en række projekter samlet erfaringer om

hvordan vi skaber frugtbar erfaringsudveksling mellem lærere vha. forskellige former for gensidig kollegial observation og samtale.

Lederen vil stå meget stærkt hvis man behersker nogle af de nøglekompetencer, der hører til arbejdsformen: Neutral procesobservation, beskrivende rekonstruktion af processen, aktiv lytning, skriftlige selvportrætter, indkredsning af lærerens særlige personlige undervisningsmåde osv.

Det er værktøjer, som kan bruges i mange forskellige situationer: Medarbejdersamtaler, forældremøder, lærermøder, overværelse af problemlæreres undervisning, mægling mellem lærerkliker i gensidig konflikt mv.

Teoretisk forståelse af lærerpersonligheden

En forudsætning for at kunne gå tæt på lærerne er kendskab til lærerpersonligheden og lærerens typiske stærke og svage sider.

Denne viden, sammen med de ovennævnte ressourcer, kan bruges ved tackling af enkelte lærere, der har alvorlige problemer i klasseværelset eller på lærerværelset.

Dette er netop en af de andre problemstillinger hvor lærerne savner beslutsom handlekraft fra skole-ledelsen: At turde og kunne tage fat om person-problemer. Det er lederens ansvar.

Kritisk brug af kurser

Moderne ledelse skal ofte tage stilling til at lade medarbejderne deltage i bekostelige kurser og pædagogiske udviklingsprojekter. Også skolelederen skal have et professionelt forhold til at vurdere kurser ud fra kursusbeskrivelsen, kunne stille nøglespørgsmål til arrangør og underviser, kunne stille krav til lærerne om aktiv deltagelse og tilbageformidling af det lærte og kunne følge op på hvad der alt i alt er kommet ud af deltagelsen. Herunder afdække, om der er barrierer i skolens egen organisation, der forhindrer en praktisk brug af det lærte.

Sparringpartner over for konsulenter

Skolelederen må kunne stille de rigtige spørgsmål og krav til eksterne konsulenter - det være sig private eller offentlige - som skal bistå skolen med forandringer. Det vil sige have fat på nogle organisationsteoretiske grundbegreber - f.eks. virksomhedskultur - og kende til nyere forsøgsrapporter fra skoleudviklingsprojekter. Herved bliver det muligt for lederen præcist at sætte fingeren på skolens aktuelle problematikker over for konsulenten.

Samfundsmæssig indsigt

Tillige må skolelederen have en præcis viden om hvilke forandringer, der sker i samfundet. Ellers er lærerne værgeløst udsat for populistisk pres udefra. Lederen må kende livsformsteorien, kende til kvalifikationskravenes udvikling. Og have en klar stillingtagen til den kulturelle udfordring fra indvandrere og flygtninge. Lederen må have personlig kontakt til alle livsformer uden for skolen. Ellers vil man ikke kunne forstå forældrenes perspektiv.

I de „kritiske årtier“ - 60'erne og 70'erne blev „samfundsmæssig indsigt“ synonymt med „socialistisk samfundsforståelse“. Vi er i dag et andet sted. Og skolelederen må og skal være godt funderet i det danske samfunds helhedskarakter og vide hvad der for tiden sker. Det giver anerkendelse.

Dataindsamlingsmetoder og social problemløsning

Skolelederen har brug for et vist overblik over hvordan moderne dataindsamlingsmetoder kan bruges i en overkommelig, tillempet form. Skolelederen har også brug for at kende mere praktisk-psykologiske kortlægningsmetoder.

Sådanne basale metoder kan være aktiv lytning, systemiske spørgeteknikker, opfangning af kulturlagene i skolen, transaktionsanalytisk forståelse af samtaler, præcis identificering af følelsesudtryk og deres baggrund mv.

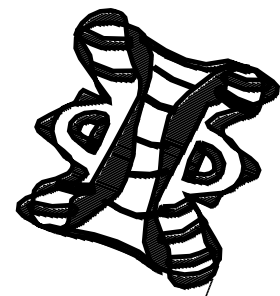
Disse metoder er byggestene når man går ind i mellem menneskelige konflikter. Det vil styrke lederen betydeligt at have en vis træning i at kunne forholde sig til konflikter mellem lærere.

Men det kan også styrke skolelederen i at kunne målrette en samtale, så den foregår på ledelsens præmisser. Det kræver procesopmærksomhed, øvelse i hurtigt at sætte et præcist beskrivende sprog på sine iagttagelser under samtalen og en personlig grænsesætning mht. hvad man vil og hvad man ikke vil tale om.

Skolelederen har brug for træning

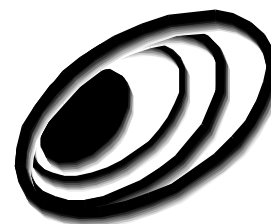
Pædagogiske ledelseskvalifikationer kan ikke opnås eller genopfriskes ved en videreuddannelse præget af foredrag, overhead-AV, multimedia-show osv. Der må skabes håndgribelige arbejdssituationer på kurserne hvor skolelederne kan øve sig i den mere handlingsorienterede kompetence.

For eksempel "aktiv lytning" - snart sagt alle har en gang læst noget herom men meget få lærere eller skoleledere er i stand til at lytte i mere end 20 sekunder før de blander sig styrende ind i det, den anden



person prøver at få formuleret.

En praktisk træningsøvelse i aktiv lytning - eller "opdagende lytning" som jeg kalder det - kan indebære at deltagerne sidder i grupper med 4 personer. De to øver sig i at fortælle og lytte. De to andre er procesobservatører, der jævnligt skal gribe ind og spejle det, de ser/hører og tænker tilbage til fortæller og lytter på en konstruktiv måde. Siden skifter de roller. På den måde får alle fire øvet sig i såvel opdagende lytning, som i procesobservation. Tillige skal de tale om et bundet emne, der i sig selv er vigtigt - f.eks. "psykiske belastninger i skolelederens arbejde" - således at de fra starten vænner sig til at bruge de redskaber, der indarbejdes, på et livsnært indhold.



I mit arbejde som pædagogisk konsulent konstaterer jeg gang på gang, at der ikke mangler ideer om udvikling af skoleledelse og af lærersamarbejdet. Men at skoleledere og lærere ofte mangler nogle basale kompetencemæssige forudsætninger for at kunne handle ud fra deres egne visioner.

Det kan være meget svært for lærere, der plejer at være de dygtigste i klassen, at måtte indse egen inkompetence. Men f.eks. er lærere generelt ikke særligt gode til at lytte til hinanden.

Noget lignende kan gælde skoleledere. De fleste ved, hvad de skal sige, hvis de bliver spurgt. Men hvis de ikke har tillid til deres egen udviklingsorienterede handleevne så bliver de bag skrivebordet med skærmen og tastaturet inden for rækkevidde.

Ofte begrundes manglende handling, eller mislykkede tiltag, i manglende ressourcer. Tid og penge. Og med god grund.

Men hvis der mangler den nødvendige sociale udviklingskompetence hos skolelederen, kan øgede ressourcer i sig selv ikke udvirke nogen forandring. Højst et dramatisk ressourcespild.

10. Personlig autenticitet, gennemslagskraft og kontaktevne giver anerkendelse

Det er de personlige kontaktkompetencer, der er afgørende. Skolelederen har brug for kontaktilje og gennemslagskraft. Når skolelederen sætter sig i gang for at skabe dialog mellem grupper i lærerkollegiet, som måske ikke har lyst til at tale med hinanden, er der brug for ærlig kontaktilje, kontaktevne og personlig gennemslagskraft.

Tillige bliver lederens personlige gennemslagskraft og sociale kontaktevne afgørende vigtig for at vinde lærerne for det nødvendige udviklingsarbejde.

„Kerneproblemet, Sten“ sagde en lærer til mig, „er skolelederens berøringsangst for at gå ind i grupper af lærere og være med“.

En leder må ikke være kontaktsky

„Hvis der er nogen du føler, at du er langt væk fra, Sten, så tag først kontakt med dem!“. Det blev sagt til mig under min konsulentuddannelse.

Nogle lærere er ”fjerne” i forhold til skolelederen. De tager ikke selv kontakt, gør sig ikke bemærket. Passer sig selv. Holder sig for sig selv. Og reducerer måske deres arbejde til det mindst mulige - eller arbejder solidt og godt - men i al stilfærdighed.

Så er der kontrære lærere - for eksempel de, der opfatter ledelse som undertrykkelse og som har det med at fejlopfatte og forvrænge ledelsens intentioner. Måske ud fra en fagpolitisk holdning. Måske blot ud fra et forlænget pubertetsoprør.

Der er kaotiske lærere, måske søde og velmenende men uden struktur i deres arbejde. De påtager sig gerne ekstraopgaver, men man ved, at de ikke kan magte det, og man har svært ved at tage opgaver fra dem, fordi de beskytter sig selv ved at udstille deres egen sårbarhed.

Der er mange andre. Det kan være meget forskelligt hvilke lærere skolelederen har distance til. Men det er en værdifuld øvelse for skolelederen jævnligt at lave et ølregnskab over hvorvidt man har kontaktet den

enkelte lærer over f.eks. en uge, og hvem der indledte kontakten. Man vil næsten altid opdage, at der er lærere, som man af forskellige grunde ikke får talt med. Så tag fat i dem og tal med dem.

Der kan være tidsproblemer: Ofte er antallet af lærere pr. skoleleder meget stort. Men selv i tilfælde af, at der er uoverkommeligt mange lærere er det vigtigt - måske særlig vigtigt - at analysere ens eget kontaktmønster. Fordi det netop med et større lærerkollegium let bliver usynligt for en selv hvilke lærere man undgår.

Medarbejdersamtaler har her været en stor hjælp for ledere, der ellers ikke får talt med alle lærerne. Men medarbejdersamtaler har man ikke tid til at gennemføre ret ofte, og det handler ikke alene om matematisk regelmæssighed, som om hvorvidt man får talt med netop de lærere, der er centralpersoner i skolens uformelle samværskultur og som er opinionsdannere mht. udvikling af skolen.

Og hvis ølregnskabet afdækker uheldige huller i ens eget kontaktmønster er det vigtigt at gå i dybden med, om der er tale om undgåelse og boycott fra den ene eller begge parter.

Læreren føler sig som regel ikke forpligtet til at holde sig i kontakt med skoleledelsen, orientere dem om det løbende arbejde osv. De fleste mener heller ikke forstandsmæssigt at det overhovedet hører med til deres arbejde.

Men for lederen er det en nødvendighed for fastholdelsen af et pædagogisk lederskab at man ikke undgår nogen af lærerne overhovedet.

Også ledere kan have neurotiske kontaktforstyrrelser

Med en neurotisk kontaktforstyrrelse mener jeg her i al fredelighed, at man i sit liv har været ude for følelsesmæssige overbelastninger på bestemte punkter. Resultatet er, at man som voksen har en helt ekstraordinær overfølsomhed, en sårbarhed mht. at være i kontakt med bestemte personer, der opfører sig på en bestemt måde i bestemte situationer.

Det kunne f.eks. være en skoleleder hvis mor var helt usædvanligt galsindet. En mor, der eksploderede i voldsomme vredesudbrud. Ikke med nogen ond hensigt måske, men på en måde, der skræmte livet ud af vores vordende skoleleder som barn. Barnet kan blive meget bange for en sådan mor. Angsten giver vrede. Vreden kan man ikke komme af med fordi det er ens mor. Så den vendes indad som et selvkontrollerende muskelpanser: Mor må ikke opdage, hvor vred og såret jeg er.

Når barnet bliver skoleleder og så møder en kvindelig lærer, der er opfarende ud over det sædvanlige - og som måske endda fysisk ligner moderen - så er grunden lagt til et mønster af kontaktforstyrrelse, und-

gåelse og misforståelser- meget ofte uden om ens egen bevidsthed. Derfor er ølregnskabet nødvendigt. Sådanne primitive målemetoder går tværs igennem de neurotiske forsvarsstrategier.

Det skal tilføjes, at pågældende kvindelige skolelærer sandsynligvis vil have en modsvarende neurotisk kontaktforstyrrelse, der f.eks. kan handle om en ustyrlig vrede over for autoritetspersoner, som undviger kontakt. Det kan være hun har haft en meget fjern far eller mor, der ikke havde lyst til at være sammen med hende som barn. Når hun så som voksen møder en distant skoleleder - ja så passer de to kontaktmønstre som hånd i handske.

Jeg kalder sådanne problemer for en „dobbeltdækker“. Det ene lag i dobbeltdækkeren er det neurotiske lag. Det er ofte ikke erkendt. Det andet lag er en hel konkret meningsforskel om et helt konkret sagforhold, som kan overdrives til at fremstå som en alvorlig konflikt. Konfliktens „tema“ er således virkeligt nok - det kunne f.eks. være en uenighed om hvor mange ø-timer, der skal bevilges til denne eller hin pædagogiske aktivitet. Men energien til konflikten kommer ikke fra det saglige indhold, men fra den neurotiske kontaktforstyrrelse.

Hvis en skoleleder ved livets uberegnelige uretfærdighed har udviklet flere sådanne kontaktforstyrrelser end godt er, kan vedkommendes samarbejdsproblemer ikke løses ved deltagelse i lederkurser. Han eller hun vil næsten ikke kunne undgå at misbruge sin træning i almindelige ledelsesværktøjer til at overstyre sine kontaktmønstre på skolen, så intet overraskende eller ustyrligt kan forekomme.

Personen har brug for dybtgående psykologiske udviklingssamtaler over længere tid. Jeg mener på ingen måde, at skoleledere har flere kontaktforstyrrelser end deres lærere - men når og hvis de har sådanne, er det et problem for skolen som helhed.

Kan man mærke sine egne neurotiske kontaktforstyrrelser? Et finurligt spørgsmål men ikke ligegyldigt. Fordi det altid er ubehageligt at skulle høre om sine personlige fejl fra fremmede.

Desværre er svaret: „Nej! - det kan man ofte ikke“. Det vil i mange tilfælde ikke blive oplevet som „fejlfunktion“ af personen selv. Vedkommende har måske altid været sådan, denne måde at kontakte andre er indbygget i hele ens begreb om „kontakt“ og det kan kræve et viljesbestemt arbejde at få en præcis indre oplevelse af hvornår det sker.

I andre tilfælde har man så mange gange fået at vide af andre, at man er „hysterisk“ på et eller andet punkt så man måske er halvvejs overbevist om at noget er galt. Men man ved ikke hvordan man kan komme ud af det.

I forbindelse med samarbejdskurser laver jeg øvelser, der netop handler

om læreres og ledes personlige forhold til "særlige" kolleger, overordnede og underordnede. Her gennemarbejder vi roligt og analytisk hvor vanskelighederne ligger. Det er så at sige en kortlægning af de eksisterende minefelter. Og i et vist omfang kan man bagefter gå uden om dem. Men hvis f.eks. den lærer, som man har det sværest med går hen og bliver valgt som tillidsrepræsentant. Så kan dobbeltdækkeren splitte skolen ad.

Kortlægningen fungerer kun som problemløser ved mindre alvorlige kontaktproblemer. Hvis man som skoleleder har virkeligt alvorlige „kna-ster“ i kontakten til andre må man finde frem til professionel hjælp.

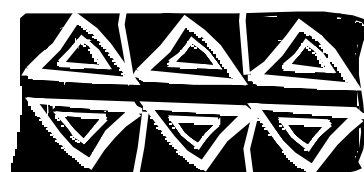
Det er i forbindelse med hele denne redegørelse interessant, at lærere, der klager til mig over deres skoleleder, ofte er opbragte over at lederen enten er fjern, holder sig på sit kontor, aldrig viser sig på lærerværelset - eller er for voldsom (for læreren) i sin kontaktform: Er tromlende, fræk, sårende osv. De referer til kontaktens kvalitet som noget helt afgørende.

I eet tilfælde opdagede jeg, ved mit møde med skolen, at der var et massivt og specielt „dobbelt-dækker“problem. På det seriøse plan var skole-lederen og lærerne uenige om en række spørgsmål vedrørende undervisningen og ressourcefor-delingen. På det personlige plan følte en gruppe lærere - der havde samme køn - sig vildt provokeret af skolelederens personlige kønslige væremåde. Skolelederen var af det andet køn, og havde også en anden social baggrund, hvilket altså gjorde det dybere møde til såvel en social som en sexuel konfrontation.

Dobeltdækkeren var tung og tæt sammenfiltret, og jeg besluttede overhovedet ikke at gøre noget ved situationen fordi jeg var der i en anden anledning: Jeg skulle holde et foredrag og det gjorde jeg.

Kvaliteten af kontakten handler om at blive behandlet pædagogisk rigtigt og etisk rigtigt. Læreres hellige forargelse når de helt store højder, hvis lederen har fejlet på et etisk plan: "Tænk! Han sagde det ikke en gang til mig selv! - jeg måtte høre det rent tilfældigt fra XX". "Hun gik bagom ryggen på udvalget!"

Skoler er arbejdspladser, hvor medarbejdernes centrale værdier er kultur, kompetence og kontaktkvalitet. Hvis skolelederen svigter på disse to punkter vil lærerne aldrig give deres anerkendelse. Og uden denne anerkendelse er en samarbejdende udvikling af skolen ikke mulig. Så bliver det tovtrækkeri i stedet.



11. Ledelsesgruppen er afhængig af skolelederen

Team-træning kan være vertikal

I disse år, hvor antallet af mellemledere på folkeskoler, gymnasier, VUC, handelsskoler mv. stiger og stiger opstår en helt ny situation i skolen: Et egentligt lederteam begynder at tegne sig. Ikke bare en skoleleder og en souschef, men 3, 4, 5 eller 6 personer.

Skolelederen har derfor en meget stærk interesse i at træne sammen med sine ledere. Nogle gange under skolelederens ledelse. Andre gange med eksterne konsulenter.

Teamtræning kan også være horisontal

Det, der er vigtigt ved et sådant team er imidlertid også, om de kan fungere sammen hvis lederen ikke er tilstede. Kan de samarbejde, hjælpe hinanden, give hinanden modspil. Eller skal alle vigtige ting op over skolelederen.

Kun hvis ledelsesteamet kan fungere horisontalt kan skolelederen blive reelt frigjort til overordnet pædagogisk udviklingsledelse af skolen.

Derfor skal mellemlederne også træne sammen, uden skolelederen er tilstede. Ellers ved de ikke hvad de selv kan klare.

Denne team-træning skal både omfatte viden, værktøjer, personlig udvikling og gennemarbejdning af de personlige relationer i gruppen. Fordi man er så tæt på hinanden at personlighederne begynder at fylde meget.

Et eksempel: På en aluminiumsfabrik i Tyskland var jeg udsendt sammen med en kollega fra et dansk konsulentfirma for at lave team-træning med direktøren og hans funktionschefer.

En af disse, produktionschefen, havde en arbejder-baggrund og præsiderede ved direktørskrivebordet i skjorteærmer medens de andre var i stilige jakke-sæt.

Det var først gennem vores intervention at de fik talt ud om dette, som i realiteten havde

plaget dem en del: Kunne de risikere at tage produktionschefen med ud på kundebesøg. Og var han ude på at demonstrere?

Det var han ikke. Men han var vant til at arbejde med tunge maskiner i højere temperaturer. Og han var en trivelig herre. Så han svedte hvis han havde for meget tøj på. Men han ville gerne med ud til kunderne og han ville gerne tage et jakkesæt på.

Pointen er, at det kan være meget svært for en sådan gruppe selv at få taget hul på de helt nære ting. Men at sådanne nære mellem menneskelige forhold kan have ret afgørende betydning for arbejdsplanlægningen.

Mellemlederne skal stå frit af leder og lærere

Dette mellemlederteam er udsat i dag. Fordi de er tættere på lærerne. Fordi lærerne indtil for nylig har haft meget negative holdninger til at ledelsen blev styrket. Og fordi de skal kunne sætte grænser til to sider: Mod skolelederen og mod lærerne.

På en skole med samarbejdsvanskeligheder havde en gruppe toneangivende lærere „vedtaget“ at nogle kolleger, der af skolelederen var blevet udpeget som pædagogiske konsulenter, gik dennes ærinde og ikke havde nogen selvstændig og velovervejet udviklingsstærkning.

Jeg etablerede så en situation hvor de pædagogiske konsulenter i et stort rum, hvor alle var til stede, kunne give frit og stærkt udtryk for at de var i stand til at sætte grænser til begge sider. Herefter opnåede de en større accept fra kollegerne.

Det er mit indtryk, at der er sket et holdningsskifte: Mange lærere kan i dag se, at mellemledernes arbejde kan være værdifuldt for skolen. Det, der så nu står tilbage er den mere professionelle træning af det samlede lederteam.

12. Skolelederen har også sig selv at passe på

Ensomhed kan være et arbejdsvilkår

Skolelederen er omgivet af mennesker hver dag. Men kan alligevel godt være ensom. Endda ikke så helt lidt.

Et ensomt menneske er i følelsesmæssigt underskud og har ikke meget at give væk af. Har heller ikke råd til den generøsitet, der ligger i for alvor at lytte til andre. Og har ikke det overskud, der er forudsætningen for at kunne skifte mening.

Som udviklingskonsulent har jeg mere end en gang stået mellem et aggressivt lærerkollegium og en "stiv" skoleleder. I den situation støtter jeg kategorisk lederen - uden at lukke ørerne for lærerne. Fordi lederen har brug for rygstøtte - har brug for den gave, som en anden voksen persons accept er - for at kunne få følelsesmæssigt overskud til at kunne flytte sig, udvikle nye synspunkter - og skifte mening.

Hvem er tryghedsbase for skolelederen. Altså det sociale sted, hvor man får personlig opbakning, følelsesmæssig sympati. Såvel som stedet hvor der er nogen, der kan sige nogle skrappe ting til en. Ting, man ikke bryder sig om at høre, men som holder en i live? Stedet hvor man kan sige hvad man egentlig tænker, lytte til sine egne ord, tænke efter.

Hvis man bruger ægtefællen for meget kan det i det lange løb slide parforholdet ned til at blive en halvprofessionel rådgivningsrelation.

Hvis man bruger udvalgte lærere kan man ikke stå neutralt og uafhængigt over for lærerkollegiet som helhed. De involverede lærere vil præge skolelederen med deres snævrere opfattelser og skævvride lederens mentale kort over lærerkollegiets meningslandskab. Af de andre lærere vil de blive beskyldt for at være øjentjenere og mytedannelser om deres særlige fordele vil begynde at florere.

Man kan ikke bruge folk fra skoleforvaltningen - endsige politikerne - fordi man som skoleleder netop skal kunne stå klar af såvel forvaltning som lærere og skal kunne være en troværdig formidlingsfigur i mellem disse - og andre - grupper.

Man kan måske bruge sin souschef. Men souschefens særlige mulighed er netop at være tættere på lærerne og kunne formidle mellem lærerne og skolelederen. Hvis souschef og skoleleder går ind i en for snæver solidaritet vil lærerne lukke sig af over for ledelsen.

Skolelederen har brug for andre skoleledere

Den eneste rimelige tryghedsbase er andre skoleledere. Såvel andre ledere af samme skoleform som ens egen. Som ledere af andre skoler og uddannelsesinstitutioner i regionen gerne på tværs af kommunalt, amtsligt og statsligt regi.

Her kan der vise sig det ulykkelige paradoks, at ikke mindst garvede skoleleder-veteraner i den grad har måttet lære at leve med lederlivets strukturelle ensomhed, at de ikke kan lukke op igen. At de med et fnys afviser at de skulle have brug for nogen tryghedsbase. At de gør grin med nye skolelederes personligt-følelsesmæssige sårbarhed og opfordrer dem til hurtigst muligt at få hård hud på hjertet. "Og skal vi så iøvrigt ikke se at få talt om det vi egentlig er sammen om i dag". Nemlig noget økonomisk-administrativt.

En karrikatur? Tjah..... måske.

Men prisen for den ensomme skoleleder er i mange tilfælde en lettere tilbageholdende, henholdende, defensiv, forsigtig og fantasiløs daglig skoleledelse. Og en polarisering mellem fraktioner i lærerkollegiet. Fordi de ikke har en leder, med selvtillid, kontaktevne og gennemslagskraft, der kan formidle imellem de pædagogiske minefelter.

Lederen skal kunne kontakte alle lærerne venligt og kontaktfuldt men også kunne konfrontere dem og har derfor behov for at opbygge et socialt netværk med andre skoleledere. Skolelederen skal tage dette alvorligt - man er ikke „ene men stærk“ - snarere er man „ene, svag og stædig“ - fordi det kræver socialt overskud at kunne flytte sig. At kunne forstå lærernes perspektiv. Skoleledere i et lokalområde skal



Efterskrift: Pædagogisk management kan være fremtidens ledelsesform

Det er i dag læring og udvikling, der skal ledes
Tidligere var det ledelsens fornemste opgave at lede arbejdet i virksomheden. Det produktive, værdiskabende arbejde. Ofte henover medarbejdernes interesser, tryghed og fysiske sundhed.

I dag har lønmodtagerne i meget vidt omfang sikret deres arbejdsvilkår gennem fagbevægelsen og er i dag så veluddannede, at mange ønsker mere ansvar og kan klare sig uden gammeldags ledelse.

Så tendensen er, at arbejdet kan ledes af folk selv.

Det nye er derfor, at læring og udvikling i dag begynder at fylde mere og mere i virksomhederne. Forudsætningerne for det produktive arbejde er stadig de basiskvalifikationer, der skabes i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Men i dag sker produktudvikling og fornyelse så hurtigt, at medarbejderne må fortsætte med at lære sideløbende med at de arbejder.

I princippet kunne man forestille sig virksomheder, hvor lære- og udviklingsprocesser fyldte det meste af den lønnede „arbejdstid“ og det egentlige produktionsarbejde blev ordnet højteknologisk og på kort tid.

I sådanne virksomheder bliver ledelsen af læring og udvikling den helt afgørende ledelseskvalifikation.

Så måske kunne skolen lære erhvervslivets ledere noget?
Pædagogisk management i varierede former bliver således et afgørende element i virksomhedernes overlevelse.

Det arbejdes der med i skolen i dag. Men også i erhvervslivet. Måske skulle de to ledergrupper gå sammen og lære af hinanden.

Til læserens notater:



Indhold

- Til læsere...2
1. Prolog: Lærerne vil ikke acceptere almindelige ledelsesformer...3
 - Lærerne har monopol på at undervise eleverne...3
 - Skolen mangler en kvalificeret stabsfunktion...5
 - Mellemliderne misbruges til rutinearbejde...6
 - Pædagogisk management er ledelse af skolens hovedopgave...7
 2. Ledelse er uomgængelig nødvendig...9
 - I de gode gamle dage udgjorde lærerne ledelsen af skolen...9
 - Skolen fik nye eksistensvilkår...9
 - Lærernes samfundsforståelse er forældet...12
 - Den nødvendige ledelse har nogle grundelementer...12
 - Ledelsesfunktioner er ikke det samme som ledelsespersoner...14
 3. Anerkendelse af ledelsen er afgørende i den flade organisation...17
 4. Skoleledelsen har en særlig opgave...19
 - Skolelederen repræsenterer samfundet over for lærerne...19
 - Der er en meget stærk og anonym fjernstyring af skolen...20
 - Skolelederjobbet er øretævernes holdeplads...20
 5. Skoleledelse er tandemledelse...21
 - Skolen har to magtcentre...21
 - Pædagogisk management og pædagogisk management...22
 6. Sammenhængende skoleledelse betyder noget andet end ensretning...24
 - Flerdimensional mangfoldighed kan være et udviklingsparadigme...24
 - De inkongruente projekter skal bringes i kontakt med hinanden...25
 - Skoleledelsen skal insistere på åbenhed og gensidig dialog...25
 - Mangfoldigheden er inden for en ramme ...27
 - Ressourcemangel kan bruges som benspænd...27
 - Skoleledere er i dag skolens primære "fund-raiser". ...28
 - En udviklingsvenlig skolekultur kræver frivilligt arbejde...29
 - Arbejds miljøet er også de bemærkelsesværdige enkeltpersoner. ...29
 - Procesteam kan skabe fælles udviklingsbevidsthed...30
 - Udviklingskrøniken kan give udviklingsoverblik...31
 - Målstyring kan give en illusion om at skolen er rationel...32
 7. Pædagogisk overblik giver anerkendelse ...33
 - Det forvaltningsmæssige overblik er nødvendigt...33
 - Dansk pædagogik har været en intellektuel myretue...33
 - Skoleledelsen skal ikke vide alt men må have et overblik...35
 8. Dygtig administration giver anerkendelse...38
 - Den bureaukratiske administration har sine gode sider...38
 - Det gode skal bevares...39
 - Udvikling skal også administreres...39
 9. Konsulentkvalifikationer giver anerkendelse...41
 - Skolelederen må kunne stå over for lærerne...41
 - Kendskab til skoleudvikling er vigtigt...42
 - Voksenpædagogisk kompetence ...43

- Kendskab til kollegial supervision...43
- Teoretisk forståelse af lærerpersonligheden...44
- Kritisk brug af kurser...44
- Sparringpartner over for konsulenter...44
- Samfundsmæssig indsigt...44
- Dataindsamlingsmetoder og social problemløsning...45
- Skolelederen har brug for træning...45
- 10. Personlig autenticitet, gennemslagskraft og kontaktevne giver anerkendelse...47
 - Det er de personlige kontaktkompetencer, der er afgørende...47
 - En leder må ikke være kontaktsky...47
 - Også ledere kan have neurotiske kontaktforstyrrelser...48
- 11. Ledelsesgruppen er afhængig af skolelederen...51
 - Skolens mellemledere skal kunne fungere som team...51
- 12. Skolelederen har også sig selv at passe på...53
 - Ensomhed kan være et arbejdsvilkår?...53
 - Skolelederen har brug for andre skoleledere...54
 - Skolelederen er blevet glemt mere end en gang...55
 - Skolelederen må selv være i gang med læring og udvikling...55
 - Skolelederens livshumor og energi er afgørende...56
- Efterskrift: Pædagogisk management kan være fremtidens ledelsesform...57
 - Til læserens notater:...57

