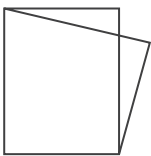


Samtidens skoleledelse – tegn og tendenser i toneangivende ledelsesdiskurser



Dion Rüsselbæk
Hansen, lektor & Lars
Frode Frederiksen,
lektor, Institut for
Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

Artiklen sætter fokus på, hvilke ledelsesdiskurser der gør sig gældende i samtiden. Via en læsning efter tegn og tendenser i ledelseslitteraturen peges på, hvordan særligt fire konfliktuerende ledelsesdiskurser er toneangivende: en "standardbaseret diskurs", en "fagprofessionsbaseret diskurs", en "personskabsbaseret diskurs" og en "ressourcebaseret diskurs". Vi argumenterer for, at de (trans)nationale politiske krav og forventninger til uddannelsessektoren både er med til at producere såvel som reproducere disse diskurser med forskellige konsekvenser til følge for, hvordan man forholder sig til og italesætter skoleledelse i gymnasieskolen.

"... de centrale ledelsesudfordringer er jo, hvordan vi tænker og reelt lykkes med at skabe den kvalitet i undervisningen, vi ønsker, altså hvordan vi får lavet den her kobling mellem kvalitet i undervisningen, og hvordan får vi skabt et højt fagligt og pædagogisk niveau i undervisningen, samtidig med at vi lykkes med de øvrige kvalitetsparametre om at få bedre eksamensresultater, flere igennem, flere i videregående uddannelse efterfølgende, og om vi formår at løfte vores kursister. Hvordan får vi det til at harmonere, samtidig med at vi effektiviserer hele vores forretning? Det, synes jeg da, er en stor ledelsesmæssig udfordring".

Fire ledelsesdiskurser er dagsordensættende for tiden. De kan konceptualiseres som: en **“standardbaseret diskurs”**, en **“fagprofessionsbaseret diskurs”**, en **“personskabsbaseret diskurs”** og en **“ressourcebaseret diskurs”**.



Citatet stammer fra et forskningsprojekt, der har haft fokus på, hvordan samtidens skoleledelse i gymnasieskolen forholder sig til og italesætter de krav og forventninger, der er til dem fra nær og fjern (Rüsselbæk Hansen & Frederiksen 2015). Udsagnet fortæller os, at der fra ledelsesmæssigt hold er fokus på den kvalitetssikring, der skal finde sted overalt i organisationen. Der skal skabes et “højt fagligt og pædagogisk niveau i undervisningen”, samtidig med at man skal “lykkes med de øvrige kvalitetsparametre” såsom bedre eksamensresultater, flere der gennemfører, og flere der kommer i gang med en videregående uddannelse. Den store ledelsesmæssige

udfordring, der italesættes, er, hvordan man får det til at harmonere med den effektivisering, der også skal finde sted.

Gymnasieskolerne herunder VUC’erne har i de senere år skulle forholde sig til en lang række kvalitetsreformer af forskellig karakter. Det skyldes, at der for indeværende hersker ikke-uenighed om, at kvaliteten i uddannelsessystemet skal forbedres. Spørgsmålet er så, hvad der skal forstås ved kvalitet? Hvem har definitionsretten herpå? Hvilken kvalitetsmæssig forbedring er der tale om? Overordnet set knytter spørgsmålet om kvalitetsforbedring sig til skærpelsen af den nationale konkurrencekraft, til

det moralske opdragelsesprojekt gående på at få alle i uddannelse og i arbejde (Regeringen 2012), til målsætningen om at alle skal blive så dygtige, de kan, til udfordringen om at styrke elevernes/kursisternes trivsel samt til ønsket om at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater (Undervisningsministeriet 2013). Det er i det lys, at samtidens accelererende og mangfoldige krav og forventninger til skoleledelse kan ses og fattes. Skoleledelsen forventes at indtage ‘hele’ ledelsesrummet og lokalt set komme med kvalificerede bud på vor tids (trans)nationale uddannelsesproblemer uden at ty til gårsdagens løsninger. Der stilles

krav om, at skoleledelsen udviser økonomisk, taktisk og strategisk overblik samt ansvarlighed og konkurrencedygtighed (jf. gymnasieskolernes overgang til selveje pr. 1. januar 2007). Det forventes, at skoleledelsen kan udvise empati, motivere og igangsætte kreative og innovative processer i organisationen ved at få lærerne til at forholde sig til sig selv og andre samt til det uddannelsesmæssige opdrag, de skal forestå, på anderledes ressourcibesparende, effektive og 'nødvendige' måder. Det forventes, at skoleledelsen har den fornødne indsigt i samt lyst og vilje til at kvalitetssikre de undervisnings- og læringsmæssige opgaver, der skal varetages, og har indgående kendskab til lærerne, der skal forestå disse opgaver. Denne indsigt og dette kendskab skal muliggøre, at ledelsen kan indgå i tæt dialog med den enkelte lærer om, hvorledes en given opgavevaretagelse skal finde sted, herunder hvor mange (tidsmæssige)ressourcer læreren må bruge herpå. (Moderniseringsstyrelsen 2013; Regeringen 2012). Det forventes, at skoleledelsen decentralt – under hensyntagen til centrale bestemmelser – er i stand til at efterleve (trans) nationale standarder/mål for skolens virke. Der stilles krav til skoleledelsen om at synliggøre, hvordan dette gøres i den partikulære kontekst, så der bl.a. kan generes data om best practice (Undervisningsministeriet 2005a; 2005b). De mange krav og forventninger, der er til samtidens skoleledelse, kan siges at producere et polyfont vilkår for ledelse, eftersom der skal balanceres i et spændingsfelt mellem konfliktuerende rationaler og logikker og tages hensyn til flerstemmige og divergerende interesser og værdier (Rennison 2014; Jellesen & Gleerup 2014; Hjort & Raae 2014).

At læse efter tegn og tendenser i ledelsesdiskurser

Spørgsmålet er så, hvilke ledelsesdiskurser herunder rationaler og logikker disse krav og forventninger til samtidens skoleledelse 'trækker på' og således er med til at (re)producere? Hvordan kommer det til udtryk i tidens tale i gymnasieskolen og med hvilke mulige konsekvenser?

Artiklens afsæt for at besvare disse spørgsmål er samtididiagnostisk og rettet mod at undersøge, hvad vi ser tegn på for tiden, dvs. manifestationer på og ansatser til, og hvilke tendenser her forstået som en række anonyme, selvfølgelige og konfliktuerende: "'viljer', 'drivkræfter', 'drifter' eller 'strategier uden subjekt', der gør sig gældende" (Kristensen 2012: 12) i forskellige typer ledelsesdiskurser, herunder i konkrete ledelsesudsnagn. Dette med henblik på at begribe, hvor det bærer hen med samtidens tale- og forholdsmåder, da vor tids dominerende diskurser på selvfølgelig såvel som konfliktuerende vis installerer en række generaliserede menings- og betydningshorisonter, der gør noget nærværende/fraværende (Schmidt 1999). Enhver diskurs stiller nemlig et givent vidensregime til rådighed, der influerer på, hvad man kan få øje på, hvad der (ikke) kan siges og gøres, og for hvem det gælder, at noget (ikke) kan siges og gøres. Sagt anderledes (re)produceres altid en given social orden inden for en given diskurs, ligesom den er virksom i forhold til, hvilke 'reelle' og legitime begrundelser der kan gives for dette og hint (Foucault 2001; 2005; Schmidt 1999).

I det følgende foretages tre træk. Det første træk består af en læsning efter tegn og tendenser i de ledelsesdiskurser,

der gør sig gældende i ledelseslitteraturen, og som influerer på og er influeret af samtidens krav og forventninger til (skole)ledelse. Der argumenteres herudfra, at særligt fire ledelsesdiskurser er dagsordensættende for tiden. De kan konceptualiseres som: en "standardbaseret diskurs", en "fagprofessionsbaseret diskurs", en "personskabsbaseret diskurs" og en "ressourcebaseret diskurs". Disse fire diskurser er på selvfølgelig og konfliktuerende vis med til at tilskrive skoleledelsen en bestemt type væren, der kalder på en bestemt type gøren og vice versa. Dette illustreres med inspiration fra den socialanalytiske måde at lave analytiske kors på (Schmidt 2005; 2008). Med afsæt i interviews med skoleledelsen¹ fra forskellige VUC'er², der som anført stammer fra et afsluttet forskningsprojekt (se hertil Rüsselbæk Hansen & Frederiksen 2015) består det andet træk i at demonstrere, hvordan de 'trækker på' og er med til at (re)producere disse diskurser, når de italesætter de krav og forventninger, de mødes med, skal forholde sig til og er optaget af i praksis. Følgelig kan man i praksis finde eksempler på, at der 'trækkes på' andre diskurser etc. Ikke desto mindre er det vores tese, som vi argumenterer for, at det er de fire ovennævnte diskurser, der er de dominerende for tiden, og som derfor også er dem, skoleledelsens italesættelser i gymnasieskolen hovedsageligt influeres af. Det tredje træk består af en sammenfatning af vores analyser, hvortil vi adresserer – efter vores vurdering – en række underbelyste, men ikke desto mindre kærkomne spørgsmål.

Fire dagsordensættende diskurser

Den første diskurs, som vi vil introducere, benævnes som den "personskabsbaserede diskurs". Denne diskurs hænger

sammen med den tiltagende humanisering og immaterialisering, der siden 1970'erne er blevet en selvfølgelig del af arbejdslivet. Det har betydet, at arbejdet er: "blevet essentielt for subjektivitetens udfoldelse og subjektiviteten er blevet væsentlig for arbejdets udførelse" (Fuglsang & Pedersen 2005: 1). Vi ser tegn på, hvordan indre anliggender tilhørende privatsfæren knyttes stadig tættere sammen med ydre organisatoriske anliggender (Kristensen 2001). Der er interesse for det, der kommer indefra, fx tanker, viljer og begær, som ses som potentielle ressourcer (Karlsen & Villadsen 2007; Andersen 2004). Influert af samtidens terapeutiseringshang og -tvang får skoleledelsen mere eller mindre (u)frivilligt en bestemt type opgave (Rose 1998; Furedi 2004; Rüsselbæk Hansen 2014). Næmlig med afsæt i terapeutiske selvteknologier at forsøge at forløse disse ressourcer (Staunæs, Juelskjær & Knudsen 2009; Holm 2014). Skoleledelsen skal således frekventere indre viden, indre forståelser samt arbejde på at åbne sind, vilje og hjerte (Scharmer 2009). Man skal være tilstede i nuet, hvilket fordrer, at der lyttes og mærkes efter personlige (autentiske) værdier og følelser, der kan danne basis for fremtidig ageren i den skolemæssige tjeneste (Avolio & Gardner 2005; Gardner et al. 2011). Skoleledelsen vil typisk inden for denne diskurs lede med udgangspunkt i sig selv og ud fra spørgsmål som: Hvad føler jeg i forhold til...? Kan jeg stå inde for...? Stemmer det overens med mine værdier eller...?

Anderledes forholder det sig med den "standardbaserede diskurs". Skoleledelsen skal her såvel styre som styres via forskellige typer incitamentsstrukturer (fx resultatløns) og resultatmålinger, Key

Performance Indicators (målepunkter). Der ledes i forhold til noget ydre, fx politiske bestemte standarder (Gronn 2003; Hopmann 2008). En afvigelse fra disse standarder/KPI'er anses som værende et symptom på, at noget er dysfunktionelt. Hermed også antydning, at hvis standarder efterleves og målene nås, så antages det, at tingene forløber, som de skal (Friis 2014). Som Qvortrup (2011) med belæg i Hatties 800 metaanalyser understreger, så opererer 'instructional leaders', som skoleledelsen ofte subjektiveres som i denne diskurs, med en eksplicit mål-middel-tilgang og med kernespørgsmål som: "Hvilke undervisningsmål skal vi nå? Hvordan og med hvilke strategier skal vi komme derhen? Og hvilke indsatser skal vi prioritere for at realisere disse strategier?" (Qvortrup 2011: 17). Den standardorienterede diskurs trækker på en lang række rationaler og logikker fra New Public Management-regimet.

Skoleledelsespositionen, der kan indtages, og måden hvorpå skoleledelsen subjektiveres i den "fagprofessionsbaserede diskurs" er ikke uafhængig af et givent skolefelts generaliserede og værdsatte 'fagprofessionelle habitus'. Der ledes med udgangspunkt i fagprofessionens værdier, ekspertise og indsigt (Cranston 2012). Skoleledelsen subjektiveres ofte som den første blandt ligemænd. De forventes at besidde viden om og indsigt i skolens kerneopgaver, fx (ud)dannelse, undervisning, opdragelse og læring, hvilket giver ledelseslegitimitet (Sehested 2005; Sløk 2009). Med Mintzberg (1983) kan vi hævde, at det bl.a. er en af grundende til, at en fagprofessionsbureautatisk organisationsform (stadigvæk) gør sig gældende i skoleregi. En form som betyder, at ledelsen ikke intervenserer vidt og bredt i lærernes praksisser (Raae

2008). En anden variant af 'instructional leadership' (det vi på dansk ofte kalder pædagogisk ledelse) ses inden for denne diskurs (Harris 2005). Her er fokus i mindre grad på entydige kvantificerbare mål som i den standardbaserede diskurs, men i højere grad på flertydige kvalitative (for)mål.

En fjerde diskurs, der i en del år har kunnet spottes på den transnationale scene, men som nu i tiltagende grad også er begyndt at gøre sig gældende nationalt set, betegner vi som den "ressourcebaserede diskurs". Denne diskurs knytter sig til de krav og forventninger flere skoler i lyset af overgangen til selveje pr. 1. januar 2007 mødes med (Pedersen & Sløk 2011). Med denne overgang handler det ikke blot for skolerne om gennemførelse, karakterer, resultater og løfteevne. Det handler snarere om, hvad de tildelte ressourcer bruges til, og hvordan der opretholdes og fremmes en 'sund økonomi' samt bedrives strategisk og rentabelt 'købmandskab' på såvel kort som på lang sigt (Hjort & Raae 2013). Skoleledelsens blik vil typisk – og ikke mindst i lyset af overenskomst 13 – være rettet imod ressourceudnyttelse og -forbrug i forskellige processuelle sammenhænge. Rationalet inden for denne diskurs er, at det i princippet altid er muligt at arbejde smartere, anderledes og mere effektivt (Rüsselbæk Hansen & Raae 2015; Raae & Jørgensen 2013). Skoleledelsen subjektiveres således som en art 'forandringssubjekt(er)', der dels er i stand til at opnå lokale ressourcebesparende gevinster ved at time, tilrettelægge og intervenere i lærernes arbejde, og dels er i stand til at subjektivere lærerne fra at være lærere i en fagprofessionel organisation og til at være selvoptimerende organisationsmedarbejdere, der har det

Når man som skoleledelse skal tage så mange modstridende hensyn, indtage så forskellige positioner og handle ud fra så konfliktuerende diskurser, **så er det uundgåeligt at forsøge at lave pragmatiske og uhellige alliancer i praksis.**



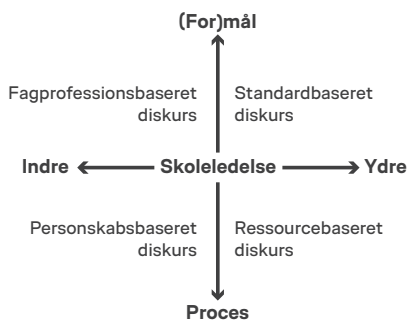
nødvendige blik for hele organisationens (økonomiske) virke slet og ret.

Ledelseskorsket – et 'analytisk kort'

De fire beskrevne diskurser kan tegnes ind i et kors. Korsket repræsenterer ikke 'virkeligheden', men skal forstås som et analytisk kort, man kan orientere sig ved hjælp af (Schmidt 2005; 2008). Korsket består af to akser, en vertikalakse og en horisontalakse. Hvor den "personsbaserede diskurs" og den "fagprofessionsbaserede diskurs" tendentielt set kan siges at være orienteret mod indre sagsforhold knyttet til et subjekt eller til en fagprofession, så er den "standardbaserede diskurs" og den "ressourcebaserede diskurs" anderledes orienteret imod ydre sagsforhold såsom standarder eller (økonomiske) ressourcer (se horisontalaksen figur 1). Hvor to af diskurserne henter ledelseslegitimitet i forhold til (for)mål, henter de to andre det i forhold til processuelle sagsforhold (se vertikalaksen figur 1). Placeres

de fire dominerende diskurser i 'ledelseskorsket', så optegnes et spændingsfelt, der indikerer, at diskurserne trækker på konfliktuerende logikker og rationaler. Når fænomenet skoleledelse placeres i korsets midte, er det for at illustrere, at der finder forskellige subjektiveringer sted inden for de forskellige diskurser. Sagt anderledes, så har skoleledelse ikke væren i sig selv, men tilskrives hele tiden væren alt afhængig af, inden for hvilken diskurs fænomenet italesættes.

Figur 1 "Ledelseskorsket"



Det er os magtpålgende at understrege, at diskurserne ikke er gensidigt udelukkende. Derfor kan man i praksis finde udsagn relateret til krav og forventninger til skoleledelse, der trækker på flere diskursive felter på en og samme tid. Udsagn kan fx balancere mellem forskellige diskurser, ligesom de kan skifte fra én diskurs til en anden eller flere andre. Ikke desto mindre er det tendentielt muligt at få blik for, hvilken én af de dominerende diskurser et udsagn hovedsageligt 'trækker på'. Det påvises i det følgende via en sensitiv pejling af og konkret lytning til, hvad der kommer til udtryk i praksis, og hvordan det gør det.

Italesættelser fra den gymnasiale praksis

Som det indledningsvise citat fortæller, så mødes samtidens skoleledelse bl.a. med krav og forventninger om at effektivisere og højne kvaliteten for færre ressourcer. I de interview, vi har

foretaget med skoleledelsen på VUC, falder talen hurtigt på, når samtidens krav og forventninger til skoleledelse tematiseres, hvordan en given effektivisering skal finde sted. Der samstemmes om, at det bl.a. kommer til at handle om den 'nødvendige' tidsregistrering af lærernes arbejde ud fra logikken: *Hvad der er sparet er tjent*. Hvad der heller ikke er uenighed om i den forbindelse er, at rationalet bag tidsregistrering er et opgør med lærernes fagprofessionelle autonomi til selvstændigt at planlægge og forberede, hvordan fx en given undervisningsopgave skal håndteres, udføres og værdisættes. Det er ikke ligetil at skulle tale med lærerne om deres tidsforbrug. Ligetil er det heller ikke at skulle sige til lærerne, at de ikke gør tingene på den 'smarteste' måde, at de ikke er effektive nok, som én fra ledelsen italesætter det:

Når man siger, du er nødt til at arbejde hurtigere, du er nødt til at bruge mindre tid på dét der, du må effektivisere dét der, så er det virkelig noget, der møder modstand, fordi lærerne har været vant til godt selv at kunne styre deres tid og tilrettelæggelse. Nu må de tage på sig, hvis de bruger mere tid på dét, der på forhånd er kanaliseret ud til dem.

Fra tidligere at indtage en *distanceret* position i forhold til lærernes arbejde, så skal skoleledelsen nu positionere sig tæt på dette arbejde, dels for at kunne bedømme, hvorvidt der arbejdes hurtigt og effektivt nok, og dels for at tale med lærerne om, hvordan en given opgave skal løses. Som det italesættes, så er det lærernes ansvar, "hvis de bruger mere tid på dét, der på forhånd er kanaliseret ud til dem". Hvad vi her ser tegn på og en tendens til, er flere ting. For det første

at tid ikke er noget, lærerne har a priori, men noget der løbende skal tildeles og forhandles med skoleledelsen om. For det andet at lærerne tilskrives ansvaret, hvis en opgave ikke løses inden for den forhandlede og tildelte tid. For det tredje at skoleledelsen indtager en privilegeret position med afgørelsesret og -pligt til at bestemme, hvorvidt en given opgave er løst på en tilfredsstillende/ikke-tilfredsstillende måde.

Til spørgsmålet om, hvorvidt en given opgave er løst tilfredsstillende eller ej, er der tegn på, at svaret skal findes i forhold til den tid, lærerne bruger sammen med kursisterne. Som det understreges, så er skoleledelsens opgave, at: "sørge for at alle får de bedste muligheder for at få en uddannelse, og her er vi nok af den overbevisning, at det bidrager lærerne ikke til ved at sidde hjemme og planlægge og rette, men ved at være sammen med kursisterne". Det italesættes, at: "det ikke længere er så væsentligt, at lærerne får rettet 20 stile om året eller 20 matematikopgaver. Det er måske mere væsentligt at få rettet en eller to opgaver og så bruge resten af tiden sammen med kursisterne og lave skriftligt arbejde". Der lægges altså op til en anderledes gøren end hidtil. Det legitimeres i forhold til objektive standarder såsom, at *flere* kursister skal gennemføre, og *færre* kursister skal falde fra.

VUC skal, som skoleledelsen samlet understreger i interviewene, leve op til mange krav og forventninger. Det antages imidlertid ikke kun at kunne realiseres ved at få de andre (her lærerne) til at ændre deres forhold til deres arbejdsform og -måder via forskellige ledelsesinterventioner. Heller ikke ved udelukkende at forholde sig til og lede i forhold *ydre*

standarder/mål. Det handler også om det *indre*, om én selv. Man skal kunne være i det, stå inden for det, og føle det er rigtigt, det man som skoleledelse gør. Men hvad nu hvis man føler, at det ikke er det 'rigtige', man gør? Er det så tegn på, at noget er galt? Nu kan følelser imidlertid være ganske flygtige størrelser og hurtigt ændre sig, ligesom de altid er regimeret af den socialitet, man er en del af (Parker 1997).

Som én fra skoleledelsen videre understreger, så er det vigtigt at gøre sig selv til 'samtalepartner' ved at spørge sig selv om: "hvad jeg oplever, hvad mine svage sider er, hvad jeg kunne arbejde videre med". Det handler om at kunne stille de rette krav og forventninger til sig selv og kunne problematisere de måder, hvorpå man forholder sig hertil. Én anden fortæller om, hvordan deltagelse i en række coachingforløb har skabt grobund for en anden ledelsestilgang til tingene. Ved at anskue sig selv ud fra en 'krigermetafor' og en 'offermetafor', så gik det op for den pågældende, at hvis noget skal ændres, så nytter det ikke at se sig selv som et offer for situationen, men: "at komme udover den der passive ikke handlende situation" og selv på 'aktiv krigerisk' vis at definere situationen. "Det er her, der ligger et ledelsespotentiale at udnytte", som det nævnes. Betingelserne og vilkårene er altså ikke nogle, der udelukkende er præ-determineret andetsteds fra, men nogle man selv aktivt er med til at determinere. Det rejser spørgsmålet om, i hvor høj grad samtidens skoleledelse har mulighed for at definere situationens beskaffenhed. Ikke mindst set i lyset af de fire stærke diskursive kræfter, der er på spil, og som influerer på skoleledelsens mulige gøren og væren.

Så det der tales frem i forhold til at opgive en offer-passivitet, tilskynder det reelt til andet end en række pseudo-aktiviteter, der ikke for alvor kan ændre på tingenes tilstand, den eksisterende sociale orden? Når en række sagsforhold individualiseres, jf. ovennævnte ledelsesudsagn, så kan der spørges, om man ikke blot konstruerer en fantasmatisk tro på og et håb om, at man som skoleledelse er i stand at gøre mere, end man reelt er i stand til under de nuværende historiske aprioriske betingelser, dvs. de sociale, strukturelle og økonomiske af slagsen (Zizek 2008). Og kan skoleledelsens individuelle bestræbelser på at kunne bemægtige sig situationen ikke snarere og på paradoksal vis føre til afmægtiggørelse, eftersom det kan blive klart, hvor lidt der reelt kan ændres på situationens beskaffenhed, når så mange prædefinerede krav og forventninger skal efterleves, samtidig med at mange konfliktuerende logikker og rationaler skal imødekommes?

Sammenfattende betragtninger

Det har været vores ærinde at vise, hvordan samtidens skoleledelse i gymnasieskolen mødes med en lang række på samme tid selvfølgelige og konfliktuerende krav og forventninger. Disse har, som vi har argumenteret for, sit udspring i samt er med til at (re)producere *fire* dominerende ledelsesdiskurs, som på forskellig vis influerer på skoledelsens mulige *væren og gøren*. Der skal ledes i forhold til mål/standarder ud fra en mål-middel-tilgang, hvor det handler om at undgå afvigelser i forhold til disse. Ses afvigelser, er det tegn på, at noget er galt, og noget andet må gøres (jf. den standardbaserede diskurs). Der skal ledes ud fra *viden om og indsigt i* fagprofessionelle sagsforhold, der har

med undervisning at gøre (jf. den fagprofessionsbaserede diskurs). Der skal ledes ud fra et indgående *kendskab til og blik for*, hvad der foregår helt ind i klasserummet for derved at kunne bestemme, om nu alt foregår på den mest rentable og ressourcemæssige måde (jf. den ressourcebaserede diskurs). Der skal ledes ud fra *sig selv og ens indre* (jf. den personskabsbaserede diskurs).

Når man som skoleledelse skal tage så mange modstridende hensyn, indtage så forskellige positioner og handle ud fra så konfliktuerende diskurs, så er det uundgåeligt at forsøge at lave pragmatiske og uhellige alliancer i praksis. På den ene side kan det muliggøre, at man som skoleledelse kan konstruere et vist 'ledelsesrum'. På den anden side kan konsekvensen blive, at skoleledelsen på magtneutraliserende vis underspiller en række modsætningsfyldte rationaler og logikker. Eksempelvis kan peges på, hvordan skoleledelsen i deres italesættelser, godt foranlediget af kravene om at ændre på lærernes arbejde, negligerer de fundamentale konflikter, der gør sig gældende mellem netop den "fagprofessionsbaserede diskurs" (svag ledelsesintervenering i lærernes praksisser) og den "ressourcebaserede diskurs" (stærk ledelsesintervenering i lærernes praksisser). Trods det, at *der skal* arbejdes smartere, bedre og mere effektivt for færre ressourcer er spørgsmålet, om *man kan*. Vil skoleledelsens forsøg resultere i, at det er samme type arbejde, der udføres, eller ændres der radikalt herpå med en række uddannelsesmæssige konsekvenser til følge?

I forlængelse af ovennævnte kan det diskuteres, hvilke forandringer – udover de politiske bestemte – skoleledelsen

selv har mulighed for at forestå og iværksætte. For sætter de mange krav og forventninger, der skal efterleves og imødekommes, ikke grænser for, hvilke typer forandringer der overhovedet kan finde sted og komme på tale? Det paradoksale er i den forbindelse, at der efterspørges *mere* ledelse, i takt med der er *mindre* for ledelsen at afgøre, eftersom mangt og meget allerede er afgjort på forhånd, fx fra politisk hold.

Et andet ikke uvæsentligt spørgsmål, der rejser sig på baggrund af vores analyse, er, om og i hvilket omfang skoleledelsens væren og gøren, der legitimeres i forhold til noget subjektivt *indre*, altid kan afstemmes i forhold til de legitimeringer, der knytter sig til noget objektivt *ydre*? Kan det klassiske modsætningsforhold mellem det subjektive og det objektive overkommes og i givet fald hvordan?

Spørgsmålene er mange, men ikke uvæsentlige i en tid, hvor særligt *fire* dominerende ledelsesdiskurs kan siges at være toneangivende i forhold til samtidens skoleledelse. Vi har endnu ikke set og kender stadigvæk ikke alle konsekvenserne heraf. Men for på kvalificeret og informeret vis at kunne diskutere, problematisere og evt. ændre på de konsekvenser, vi på nuværende tidspunkt kan se, kræver det kendskab til de dominerende diskurs, der er medproducerende af disse konsekvenser slet og ret. ♦

REFERENCER

- Andersen, N. Å. (2004). Ledelse af personlighed – om medarbejderens pædagogisering. I: Dorthe Pedersen (red.). *Offentlig ledelse i managementstaten*. København. Samfundslitteratur.
- Avolio B. J. & Gardner, L. W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly* 16: 315-338.
- Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(2): 5-18.
- Foucault, M. (2001). Talens forfatning. Forelæsningsrapport: *Viljen til viden. Nietzsche – genealogien, historien*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien*. Aarhus. Philosophia.
- Friis, I. (2014). Kvalitetsstyring. I: Signe Vikkelsø og Peter Kjær (red.). *Klassisk og moderne organisationsteori*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Fuglsang, M. & Pedersen, M. (2005). Arbejdsliv og kritik. *Turbulens.net. Forum for samtidsrefleksion*.
- Furedi, F. (2004). *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London. Routledge.
- Gardner, W. L.; Coglisier, C. C.; Davis, K. M. & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly* 22: 1120-1145.
- Gronn, P. (2003) *The New Work of Educational Leaders. Changing leadership practice in an era of school reform*. London. Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, Vol. 1 (1): 73-87.
- Hjort, K & Raae, P. H. (2013). Mellem solospil og solidaritet – om strategisk selvstyre. I: Katrin Hjort, Ane Qvortrup & Peter Henrik Raae. *Der styres for vildt – om paradokser i styring af pædagogik*. Aarhus. Klim.
- Hjort, K. & Raae, P. H. (2014). *Velfærdsledelse i gymnasiet: hvorfor og hvordan*. Forlag: Gymnasieskolernes Rektorforening.
- Holm, I. S. (2014). Det personlige lederskab. *I et udviklingspsykologisk perspektiv*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hopmann, S.T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 40 (4): 417-456.
- Jellesen, A. & Gleerup, J. (2014). Den forførende ledelse – når anden ordens ledelse bliver til et didaktisk projekt. I: Frode Boy Andersen (red.). *Anden ordens ledelse. Ledelse af ledelse. i: organisationer*. Aarhus C. ViaSysteme.
- Karlsen, M. P. & Villadsen, K. (2007). Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende ledelsesteknologi. *Dansk Sociologi*, nr. 2/18.
- Kristensen, J.E. (2001). *Den urene økonomiske fornuft. I: Carsten Fenger Grøn & Jens Erik Kristensen (red.) Kritik af den økonomiske fornuft*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, J. E. (2012). Diagnoserne diagnose – om diagnoser og samtidsdiagnostik. *Gjallerhorn – tidsskrift for professionsuddannelser*, nr. 15.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. Prentice-Hall.
- Moderniseringsstyrelsen (2013). *Vejledning om nye regler for gymnasielærere – 2. udgave* (stx, hf, hhx, htx).
- Parker, I. (1997). *Psychoanalytic Culture. Psychoanalytic Discourse in Western Society*. London. SAGE Publications.
- Pedersen, D. & Sløk, C. (2011). Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen – ledelse på potentialer i et postbureautratisk styringsregime. I: Maloue Juelskjær, Hanne Knudsen, Justine G. Pors og Dorthe Staunæs (red.). *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Qvortrup, L. (2011). *Det ved vi om skoleledelse*. Frederikshavn. Dafolo A/S.
- Regeringen (2012). *Danmark i arbejde. Udfordringer for dansk økonomi mod 2020*. Finansministeriet.
- Rennison, B. W. (2014). *Ledelsens genealogi – offentlig ledelse fra tabu til trend*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.

Rüsselbæk Hansen, D. (2014). Fra (ud)dannelsesanstalt til terapianstalt. I: Ane Qvortrup, Dion Rüsselbæk Hansen & Marianne Abrahamsen (red.). *Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse*. Aarhus Klim.

Rüsselbæk Hansen, D. & Frederiksen, L.F. (2015). *Skoleledelse – en samtidsdiagnose*

Rüsselbæk Hansen, D. & Raae, P. H. Økonomididaktikkens indtog. *Gymnasieskolen* (15. jan. 2015).

Raae, P. H. (2008). Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium. *Gymnasiepædagogik*, 67. Odense. Syddansk Universitet.

Raae, P. H. & Jørgensen, K.-H. (2013). OK13 – mellem NPM og NPG? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4.

Scharmer, C. O. (2009). *Teori U. Lederskab der åbner fremtiden. Mod en ny social teknologi – presencing*. Hinnerup. Forlaget Ankerhus.

Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis I - Filosoferende eksperimenter*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.

Schmidt, L.-H. (2005). *Om respekten*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Schmidt, L.-H. (2008). *Om socialanalytikken*. GNOSIS Vedhæftninger nr. 4. Aarhus Universitet.

Sehested, K. (2005). *Ledere mellem profession, management og demokrati*. FTF's tænketank om ledelse og lederudvikling. www.ftf.dk.

Sløk, C. (2009). Strategisk skoleledelse: Hvad og hvorfor nu det? *Skolen i morgen*, nr. 2. Dafolo.

Staubæs, D., Juelskjær, M. & Knudsen, H. (2009). Psy-ledelse. Nye former for (skole)ledelse set gennem tre optikker. *Psyke & Logos*, 30, 510-532.

Undervisningsministeriet (2005a). *Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.*

Undervisningsministeriet (2005b). *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser*.

Undervisningsministeriet (2013). *Endnu bedre uddannelser – for unge og voksne*.

Zizek, S. (2008b). *The Plague of Fantasies*. London. Verso.

ENDNOTES

- ¹ I artiklen bruges termen skoleledelse. Når vi taler om skoleledelse henvises ikke til enkelte personer, fx skolelederen, men til en flerhed af personer. Det skal ses i forhold til de nye (mellem)ledelsespositioner, som vi har været vidner til opkomsten af de senere år. Hertil skal nævnes, at de interviewudsagn, der inddrages, stammer fra fire ledere tilknyttet forskellige VUC'er landet over. Der er tale om to rektorer og to mellemledere (se hertil Rüsselbæk Hansen & Frederiksen 2015).
- ² Selvom der er forskel på VUC og andre gymnasieskoler (stx, hhx og htx) i forhold, hvem der frekventerer skolerne mv., så er der vores tese, at de fire ledelsesdiskurser gør sig gældende og er toneangivende for hele gymnasieskolen. Dog på forskellig vis og med forskellige konsekvenser til følge.