

# Skoleudvikling og skoleledelse: Hvorfor og hvordan?



Lars Qvortrup

*Direktør for forskningscentret for Videns-  
teori og Videnspolitik, Danmarks Pædago-  
giske Universitetsskole, Aarhus Universitet*

**Tidligere var skoleledelse en selvfølge, som næsten ingen snakkede om. Nu taler alle om det. Denne artikel analyserer baggrunden for det store fokus på skoleledelse samt identificerer, hvad der menes med god skoleledelse. Der peges på, at god skoleledelse kræver tydelig ledelse på tre niveauer – forvaltningsniveau, skoleniveau og teamniveau – ligesom det understreges, at god skoleledelse har sit hovedfokus på skolens pædagogiske udvikling.**

Hvorfor er skoleledelse blevet et vigtigt emne? Nogle påstår, at skoleledelse er kommet på dagsordenen, fordi skoleudvikling er blevet vigtig. For hvis skoler skal udvikle sig, skal de ledes. Andre siger, at det voksende fokus på skoleledelse skyldes nye tendenser i den offentlige forvaltning, eksempelvis New Public Management, som har lagt et ledelsespres på skolerne, der ikke fandtes tidligere.

Jeg vil godt, inspireret af den tyske sociolog Niklas Luhmann (Luhmann 2006), præsentere et andet forslag. Skoleledelse er blevet vigtig, fordi uddannelse er blevet "aftrivialisere", som det hedder. I 1700-tallet uddannede man med henblik på et historisk givet perfektionsideal, og i store dele af 1800- og 1900-tallet var

det begrebet om almindelse, der var ledestjerne for lærerne, skolerne og hele uddannelsessystemets udvikling. Det føltes trivielt at svare på spørgsmålet om, hvad lærerne skulle undervise i, og hvordan de skulle gøre det, og det føltes ligeledes trivielt at svare på, hvordan en skole skulle fungere. Svaret lå nemlig i første fase i traditionen, og da det traditionshenviende svar ikke længere var tilstrækkeligt, gik man i anden fase til begrebet om almindelse. Almindelsen fungerede som uddannelsessystemets ledestjerne (Hae 2003).

Men i perioden efter Anden Verdenskrig ændrede situationen sig, i hvert fald i Danmark. I en vis forstand genopstod idealet om perfektion, men perfektionsidealet kunne ikke længere findes i den historiske fortid, men blev henlagt til fremtiden, nemlig til forestillinger om, hvilke kompetencer et individ om 10-20 år skal besidde.

Derfor kunne spørgsmålet om målet med undervisning og skolevirksomhed ikke længere besvares historisk eller filosofisk. Det måtte besvares politisk og/eller videnskabeligt (Duncan 2010, Pedersen 2010, Qvortrup 2010). Politikens opgave var at sætte mål for fremtiden, videnskabens opgave var at indkredse, hvad der var evidens for, og derfor blev uddannelsespolitik og

uddannelsesvidenskab de nye "mesterdiskurser", der afløste de historiske og filosofiske diskurser. Men uanset hvilke målbeskrivelser, politikken eller videnskaben kunne præsentere, måtte disse mål realiseres ved hjælp af den eneste metode, der kan omsætte fremtidens usikkerhed til sikkerhed, nemlig beslutninger: Den fremtid, man ikke er bekendt med, kan gøres bekendt ved at træffe en beslutning. Vi ved ikke, hvad vi skal foretage os i morgen. Men hvis vi træffer en beslutning om det, ved vi det. Ergo må vi træffe beslutninger. Og beslutninger træffer organisationer med ledere som beslutningsaktører. Derfor er skoleudvikling og skoleledelse kommet højt på dagsordenen.

### **Den reformpædagogiske fase**

Generelt set er den reformpædagogiske bevægelse et eksempel på denne trend. Begrebet "reformpædagogik" opstod som betegnelse for de visioner om en ny skole og en ny opdragelse, som blev formuleret i den vestlige verden fra slutningen af 1800-tallet. Når jeg taler om "reformpædagogik", tænker jeg imidlertid på de pædagogiske og skolepolitiske tendenser, man kan identificere i Danmark i perioden efter Anden Verdenskrig. I Danmark opstod denne genlancering af den reformpædagogiske tradition i 1950'erne som et opgør med det, der blev kaldt "den disciplinerende pædagogik". Der var ikke længere tilslutning til, at skolen gennem disciplinering skulle tvinge eleverne til at tilpasse sig fortidige idealer. Nej, skolens opgave skulle nu være at bidrage til, at børnene voksede op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker, en målsætning der i 1970'erne blev ændret til kritisk medborgerskab og igen i 1990'erne til individuelt frisat personlig udvikling (Hermann 2007). Meget tyder på, at perioden fra begyndelsen af 2000 og frem kan karakteriseres ved overgangen til en nyttediskurs med reference til den vidensbaserede globale konkurrence mellem stater.

### **Forskning, politik og ledelse**

I generelle termer har denne udvikling indebåret, at

tidligere tiders fortidsorientering – "disciplinering" – nu skulle afløses af fremtidsorientering. Men hvordan ved man, hvad et lykkeligt menneske er? Det må man spørge den psykologiske forskning om. Hvad vil det sige at være en kritisk borger? Det må den sociologiske forskning svare på. Hvordan realiserer man idealet om at frisætte individet til at skabe sig selv? Det giver teorien om – individuelle – læringsstile svar på. Hvordan gør et uddannet individ nytte i vidensøkonomien? Det spørger man den videnskønomiske og videnspolitiske forskning om. Det er grunden til, at så mange uddannelsesvidenskabelige retninger har passeret revy de seneste relativt få år.

Når forskningen – uanset hvilken uddannelsesvidenskabelig gren der bliver efterspurgt – har talt, tager politikken over og leverer det skolepolitiske svar. Og derefter er resten – implementeringen af forskningsresultaterne og de politiske mål- og rammebeskrivelser – op til en beslutningsduelig skoleledelse. Udtryk i systemteoretiske termer kan man sige, at hvor det tidligere var sådan, at dannelse fungerede som "kontingensformel" for uddannelsessystemet (Luhmann 2006: 202-208), det vil sige som en kommunikativ formel for det, der ellers ikke kan bestemmes, skabes sammenhængen mellem videnskab, politik og uddannelse i den seneste fase ved hjælp af strukturelle koblinger mellem videnskabssystemet, det politiske system og uddannelsessystemet (om strukturelle koblinger mellem funktionssystemer se Luhmann 1999:779-788). Den strukturelle kobling mellem politik og videnskab sker blandt andet i kraft af forskningsbevillingssystemerne, og den kommer til udtryk i de førnævnte temaforandringer, som man kan iagttage i den uddannelsesvidenskabelige forskning (fra psykologi over sociologi og læringsstilsforskning til videnspolitik og vidensøkonomi). Koblingen mellem politik/videnskab og uddannelse sker blandt andet igennem skolerne som organisationer og kommer til udtryk i den ovenfor nævnte prioritering af ledelsesfunktioner i uddannelsessystemet.

## Globalisering og beslutningsbaseret strukturproduktion

Hele denne udvikling forekommer at kunne forstås som en effekt af globaliseringen, nemlig at den stigende interesse for udenlandske uddannelsessystemer har demonstreret, at uddannelse og skoleledelse kan bedrives på andre måder end dem, vi har tradition for, og at den måde, man gør det på i Danmark eller i andre nordiske lande, ikke nødvendigvis er den bedste. Det betyder, at der ikke længere findes en "naturlig" eller "selvfølgelig" måde at undervise eller at lede skoler på, og når sædvanen eller omstændighederne ikke af sig selv frembringer en bestemt undervisnings-, skole- eller udviklingsform – når skolen ikke længere "giver sig selv" – må man opsøge noget, der kan erstatte sociale automatismer, nemlig beslutninger. Mekanismen er, at den fremtid, der ikke kommer af sig selv, eller som er utilfredsstillende i den form, den frembringer sig selv i, i stedet må realiseres ved hjælp af beslutninger. Social evolution må derfor erstattes med det, som Luhmann kalder "beslutningsbaseret strukturproduktion" (Luhmann 2006:213). Derfor skal der hele tiden produceres reformer og gennemføres planlægning. Og derfor skal disse resultater oversættes – eller "translateres", som Juelskjær et al. med en præcisering kalder det, fordi beslutninger i et domæne skal transformeres over i et andet domænes kontekst (Juelskjær et al. 2011:16) – fra det politiske til det uddannelsesmæssige system. Der skal med andre ord bedrives skoleledelse.

Nøgleordet i alle de implicerede funktionssystemer, eller på alle niveauer af beslutningskæden, er som sagt beslutningsbaseret strukturproduktion. Det sker på policyniveau i form af uddannelseslovgivning og reformproduktion. Det sker på administrationsniveau i form af læreplaner med videre. Det sker på det kommunale policy- og administrationsniveau i form af udmelding af kommunale budgetrammer, skolesammenlægninger og så videre. Og det sker på den enkelte skoles niveau,

hvor den ledelsesmæssige beslutningsproduktion tager form af en "translation" af de kommunale skolepolitiske rammer til den enkelte skoles virkelighed. I hele denne proces spiller uddannelsesforskningen sin egen, særlige rolle som leverandør af anknypningspunkter (såkaldt evidensbaseret viden og temaforslag) til politikere, administratorer og skoleledere.

## Danmark 2010-2011

Hele forløbet i Danmark i 2010 og 2011 kan beskrives inden for denne terminologi af forskellige funktionssystemer, der via strukturelle koblinger gennemfører translationer af uddannelsesmæssige temaer fra et funktionssystem til et andet med henblik på beslutningsproduktion. I slutningen af 2009 formulerede regeringen det generelle mål, at "danske skolebørn i 2020 skal være i top fem internationalt både for så vidt angår læsning, matematik og naturfag målt ved de regelmæssige, sammenlignelige PISA-undersøgelser blandt 15-årige elever i OECD-landene og for så vidt angår engelsk målt i forhold til ikke-engelsktalende EU/EØS-lande" (Statsministeriet 2010). For at oversætte denne generelle politiske målsætning til andre relevante funktionssystemer nedsatte regeringen i februar 2010 det såkaldte rejsehold, der i foråret 2010 skulle gennemføre et "serviceeftersyn" af den danske folkeskole. Holdet bestod af seks personer: to forskere, to skoleledere og to lærere, og ud over selv at aflægge besøg på danske skoler indhentede holdet forskningsbaserede rapporter om uddannelsesforhold i Danmark og i udlandet. Her koblede man med andre ord policyniveauet med dets omverden via aktører fra forskning, skoleledelse og undervisningspraksis.

Denne gruppe præsenterede sin rapport i juni 2010 for regeringens Vækstforum, som er et andet translationsforum bestående af repræsentanter fra virksomheder, interesseorganisationer, fagbevægelse, politik (fire ministre) og forskning. Dog fremstod denne præsentation mest som en talerstol tilbage i det politiske

system, hvor både regeringen og oppositionen i løbet af efteråret omsatte anbefalingerne fra rejsehødet til uddannelsespolitiske udspil, jf. især regeringens forslag *Faglighed og frihed*, der blev præsenteret i december 2010 (Undervisningsministeriet 2010b). Herfra forsøgte man igen at etablere et nyt oversættelsesforum, men denne gang med henblik på en forpligtende beslutningsproduktion, nemlig i form af såkaldte partnerskabsaftaler. Disse forhandlinger brød imidlertid de facto sammen i løbet af kort tid, hvilket blandt andet demonstrerer, at man ikke på langt sigt kan undgå at føre sådanne processer ind i det funktionssystem, hvis opgave er at producere kollektivt bindende aftaler, nemlig det politiske system.

Imidlertid er der også andre måder, hvorpå man kan foretage oversættelsesbaserede koblinger fra det nationale politiske system til uddannelsessystemets institutioner. Det gør man ved på den ene side at producere politisk forpligtende målbeskrivelser for uddannelsesinstitutioner i form af eksempelvis læreplaner og timetalsnormer og på den anden side at producere forpligtende budgetrammer for kommunerne. Disse input måtte de danske kommuner hver især i løbet af efteråret og vinteren 2010 oversætte til skoleledelsesforanstaltninger, personaletilpasninger, fastsættelse af minimumstimal med videre, alt sammen med virkning for det skoleår, der starter i august 2011.

### **Skolelederen som oversætter**

Hermed er man endelig fremme ved den enkelte skole med dens ledelsessystemer. Med koblingen fra det nationale policyniveau via de kommunale forvaltninger til de enkelte skoler fremkaldte den anførte proces en stærkt accelereret beslutningsnødvendighed, som igen kan oversættes til tre former for *kommunikationspres*: Den enkelte skole bliver pålagt et dokumentationspres, fordi den skal dokumentere sine ydelser i forhold til de ressourcer, den tildeles. Den pålægges endvidere et *samarbejdspres*, fordi de rammebetin-

gelser, der skabes, kræver nye former for samarbejde mellem lærere, og fordi det generelle bortfald af selvfølgegjorte og/eller kulturelt indlejrede styringsmekanismer indebærer, at den enkelte lærer ikke kan navigere på egen hånd, det vil sige i forhold til eksternt frembragte og selvfølgegjorte "ledestjerner", men må navigere på grundlag af en kollektivt tilvejebragt meningsproduktion (Pedersen og Sløk 2011).

Konsekvensen for skoleledelse er, at skoleledelsen ikke mindst har til opgave at foretage den afgørende translation fra den landspolitiske, kommunalpolitiske, forvaltningsmæssige og forskningsmæssige omverden ind i skolens undervisningspraksis. Den moderne skoleleder er en oversætter, og denne funktion er blevet vigtig, netop fordi undervisning ikke giver sig selv, men hele tiden skal definere sig selv.

Hertil kommer, at moderne skoleledelse skal varetage et antal andre funktioner (det følgende bygger på Pedersen og Sløk 2011).

For det første skal skoleledelse varetage en *aflastningsfunktion*, for alting kan ikke oversættes element for element. Nej, de enkelte lærere og pædagoger skal afskærmes fra en undertiden meget kompleks omverden for derigennem at kunne bruge hovedparten af deres ressourcer på at varetage undervisningsopgaven.

For det andet skal skoleledelse varetage en *arbejdsdelingsfunktion*, for i en stadig mere professionaliseret uddannelsesverden må ydelserne baseres på en arbejdsdelt specialisering, som igen tilskynder til, at den enkelte skole organiserer sig i grupper af lærere – team – der varetager hver deres specialiserede opgave. Skolelederen kan ikke være part i hvert enkelt team, men må basere sin ledelse på, at teamet varetager en selvledelsesfunktion. Skoleledelse bliver derigennem til meta-ledelse – ledelse af andre ledelsesfunktioner – og den enkelte lærer tildeles pr. de-

legation selvledelse i forhold til sin egen individuelle praksis og i forhold til den kollektive praksis, som han eller hun er en teambaseret del af.

Konsekvensen af dette er, at der også skal varetages en oversættelse mellem de enkelte team, således at de er del af en fælles organisatorisk indsats. Også dette er lederens – eller det overordnede ledelsesteams – opgave. Dette peger på den tredje funktion, nemlig *meningsfunktionen*. Den kollektive ramme, som en given organisation – en skole – fungerer indenfor, og som kan bidrage til, at man som medarbejder får en institutionel identitet, udgøres af den mening, som karakteriserer den enkelte skole. Her taler jeg ikke om "vision" eller "målsætning", som er udefrakommende fænomener, men om det semantiske fællesskab, som frembringes i kollektiv interaktion. Organisatorisk mening – "meningen med 'min' skole" – kan siges at være svaret på den praksisunderstøttende selvfølge-lighed, som tidligere kom udefra, men som altså i vor tids skole må produceres indefra, nemlig i form af kollektiv meningsproduktion.

### God skoleledelse

Som det tydeligt er fremgået, er der gode grunde til, at skoleledelse er blevet vigtig. Dette bekræftes af mange samstemmende empiriske undersøgelser, som med en anden metodisk tilgang – for eksempel spørgeundersøgelser eller performanceundersøgelser – bekræfter, at skoleledelse er vigtig. For ganske vist viser de, at hvis man ser bort fra børns sociale baggrund, er den vigtigste faktor for børns læring, om de har dygtige lærere. Men de mange undersøgelser viser også, at den næst vigtigste forudsætning for gode resultater er, om skolen har en kompetent ledelse.

Men hvad vil det sige, at skoleledelsen er kompetent? En dansk undersøgelse fra 2010 (Mehlbye 2010) viser, at når man taler om skoleledelse, skal man definere begrebet i bred forstand. Undersøgelsen er

baseret på tolv skoler, hvoraf otte i forhold til deres rekrutteringsgrundlag har haft stabilt gode resultater, mens fire skoler fungerer som kontrolskoler, fordi de i samme periode har haft gennemsnitlige og svingende resultater. Fire af de "gode" skoler har en relativt stor andel socialt svage elever (hvorfor de klassificeres som "gode", fordi de er bedre end gennemsnittet af skoler med en sådan baggrund), mens de fire andre "gode" skoler har en relativt lille andel socialt svage elever (igen er de "gode", fordi de hæver sig over gennemsnittet af skoler med dette rekrutteringsgrundlag). Herudfra identificerer undersøgelsen de faktorer, som gør, at de gode skoler er gode.

Ud over at bekræfte, at det er vigtigt, at skolerne har fagdidaktisk kompetente lærere, fastslår undersøgelsen, at god ledelse er en afgørende forudsætning for, at skoler stimulerer læring. Det interessante er imidlertid, at undersøgelsen peger på ledelse på tre niveauer:

For det første er det vigtigt, at der er en klar og tydelig ledelse på *forvaltningsniveau*. Danske kommuner organiserer deres skoleforvaltninger på meget forskellige måder, og skolechefer og skoleforvaltninger har forskellige kompetencer fra kommune til kommune. Undersøgelsen viser, at god skoleledelse begynder på det kommunale forvaltningsniveau. Udstikkes der klare skolepolitiske mål og rammer, eller er skolepolitikken utydelig eller alene præget af økonomiske hensyn? Hvis der udstikkes klare skolepolitiske mål og rammer, er første forudsætning, for at kommunens skoler er gode, opfyldt. Hvis ikke der gør, er kommunens skoler allerede af den grund handicappede.

For det andet er det vigtigt, at der er en klar og tydelig ledelse på *skoleniveau*. Skal børnenes læring fremmes bedst muligt, er det en afgørende forudsætning, at lærerne arbejder i forhold til en skoleledelse, der skaber gode rammer, formulerer klare mål og understøtter den didaktiske indsats.

Endelig peger undersøgelsen på, at afdelingsopdelte skoler med selvstyrende team alt andet lige klarer sig bedre end skoler, der ikke er organiseret på denne måde. Oversat til ledelsessprog betyder det, at også god *teamledelse* i faglige team eller årgangsteam er vigtige for skolens undervisningsmæssige performance.

Allerede her har vi altså indkredset, hvad god skoleledelse betyder: Det er først og fremmest – men ikke blot – god skoleledelse i snæver betydning; det er også god forvaltningsledelse i kommunen, og det er teamorganisering med gode teamledere på den enkelte skole.

Men hvis vi på denne baggrund fokuserer på skoleledelse på skoleniveau, hvad er det så, der karakteriserer god skoleledelse i snæver forstand? Skal skolelederen være dynamisk og initiativrig? Skal det ene projekt afløse det andet? Eller er det vigtigere at have en stabil og klar ledelse?

### **”Instructional leadership” – pædagogisk orienteret skoleledelse**

Ifølge John Hatties bog fra 2009, *Visible Learning*, der sammenfatter mere end 800 meta-analyser af forudsætningerne for at opnå et stort læringsudbytte, er ”instructional leadership”, som han kalder det, mere effektivt end ”transformational leadership”. Med ”instructional leadership” menes pædagogisk orienteret skoleledelse, der formulerer klare mål og rammer for undervisningen – også betegnet ”pædagogisk ledelse”. Heroverfor stilles såkaldt ”transformational leadership”, der lægger hovedvægt på kvalitative forandringer af skolen. Naturligvis er det i nogle tilfælde nødvendigt, at ledelsen bidrager til at ændre en given skole kvalitativt, og naturligvis skal alle skoler hele tiden udvikle sig i forhold til de krav, samfundet stiller til uddannelse, til de kompetencer lærerne er udstyret med i kraft af deres uddannelse og erfaringer, og til de forudsætninger, som børnene og familierne

har. Men hvis man ser bort fra dette, vil stabile rammer og klare mål alt andet lige give bedre resultater end kvalitative forandringer. Pointen er, at man som skoleleder ikke skal forandre for forandringens skyld, og at forandringer ikke i sig selv skaber bedre skoler. Mottoet om, at lederen for at fastholde eller udvikle et højt kvalitetsniveau med jævne mellemrum skal ”røre rundt i gryden”, er ikke sandt.

Som sagt kan ”instructional leadership” defineres som pædagogisk ledelse, der formulerer klare mål og rammer. Men hvordan gør skolelederen det? Forudsætningen er, at han eller hun:

- formulerer klare undervisningsmål
- udarbejder klare undervisningsstrategier, det vil sige skaber et analytisk og metodisk fokus på skolen
- identificerer klare indsatsområder
- og sætter høje standarder og forventninger (Hattie 2009:83-85).

Hattie forsøger at skitsere et billede af ”instructional leaders”, det vil sige af skoleledere, der lægger vægt på mål, midler og strategier, og som skaber et højt ambitionsniveau: ”Det er skoleledere, som formulerer udfordrende mål, og som derefter skaber trygge omgivelser for lærerne til at kritisere, udfordre og støtte andre lærere i sammen at nå disse mål – det er sådanne skoleledere, der har den største effekt på elevresultater” (Hattie 2009:83). Sådanne skoleledere opererer inden for en eksplicit mål-middel-tilgang til ledelse, og de giver svar på kernespørgsmålene for den enkelte skole, dens team og dens individuelle lærere: Hvilke undervisningsmål skal vi nå? Hvordan – med hvilke strategier – skal vi komme derhen? Og hvilke indsatser skal vi prioritere for at realisere disse strategier? Hertil kommer, at vedkommende igennem sin ledelse skaber et klima på skolen, der på en gang er ambitiøst og tillidsfuldt.

Herudover lægger Hattie som allerede nævnt vægt

på, at god skoleledelse har hovedfokus på pædagogisk skoleledelse. De administrative, personalemæssige, bygningsmæssige og økonomiske rammer skal være på plads, men det er ikke dem, der skal stjæle den gode skoleledelses opmærksomhed. Tværtimod kan den slags opgaver ofte med fordel uddelegeres inden for den samlede skoleledelse eller måske til og med inden for den samlede skoleforvaltning i en kommune. Det indebærer, at følgende opgaver er centrale for god skoleledelse. Skoleledelsen skal:

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

Alt dette kan en enkeltperson ikke nå. Det er grunden til, at jeg ikke taler om skole-*lederen*, men om skole-*ledelsen*, for hvis man skal varetage alle disse opgaver, skal skolen have et godt, sammenhængende og tillidsbaseret ledelsesteam, der har fordelt opgaverne mellem sig.

Ja, man kan måske oven i købet tilføje, at det ikke er hensigtsmæssigt for en skole at have en ledelsesmæssig "supermand", der er i vigør hele døgnet, og som sender mails ud til medarbejderne om natten og i weekenderne. Nej, tværtimod understreger en McKinsey-rapport, der har undersøgt, hvad der karakteriserer skoleledelse i højtydende skolesystemer, at "højtydende skoleledere ikke har længere arbejdsdage end andre, men at de bruger deres tid på en anden måde": De har mere fokus på pædagogisk udvikling (Barber, Whelan og Clark 2010:7).

Hvordan kender man så en god skoleleder, når man møder ham eller hende? Også det har Hattie et bud på ud fra de mange internationale undersøgelser, han har sammenfattet. Den gode skoleleder skal:

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

Som sammenfatning af denne karakteristik af, hvad vi ved om god skoleledelse, kan man endnu engang henvise til McKinsey-rapporten om skoleledelse i højtydende uddannelsessystemer. Den fastslår, at det som udgangspunkt er umuligt at gennemføre skoleudvikling og kvalitetsløft uden gode ledere. Det hænger sammen med, at skoleledelse i de senere år har udviklet sig fra at være et HR-anliggende til at være et strategisk anliggende. Opgaven kan ikke længere indskrænkes til "bells, buildings, budgets and buses", det vil sige til ringetider, bygningsvedligeholdelse, budgetter og busser (elevtransport). Nej, også McKinsey-rapporten bekræfter, at pendulet er svinget over til "instructional leadership"; til ledelse, der er rettet mod den faglige udvikling af skolen og dens medarbejdere (Barber, Whelan og Clark 2010:6).

I forlængelse heraf fremhæver rapporten, at det er vigtigt at fokusere på rekruttering af skoleledere. "Enhver organisation har flere potentielle ledere end den umid-

delbart er klar over" (Barber, Whelan og Clark 2010:9). Ordninger som den danske "fra lærer til leder" er derfor vigtige. Det er vigtigt, at den til enhver tid værende skoleleder har øje for nye ledertalenter på skolen og understøtter dem i at udvikle deres ledelsestalent både gennem en formel lederuddannelse og ved at støtte deres kompetenceudvikling.

Og så peger den på, hvor vigtig og vanskelig lederrekruttering er: "Replacing an outstanding principal is the toughest and most frightening experience of our life" (Barber, Whelan og Clark 2010:13): At erstatte en fremragende leder med en efterfølger er en af de hårdeste og mest frygtindgydende opgaver, man kan komme ud for.

Og så bør man vel tilføje, at god skoleledelse også er et spørgsmål om positive incitamenter. Allerede i 2007 pegede OECD-rapporten om skoleledelse på dette aspekt: Man skal, som McKinsey-rapporten peger på, professionalisere lederrekruttering. Man skal anerkende og understøtte skoleledernes professionelle organisationer. Man skal skabe muligheder for fortsat karriereudvikling og efteruddannelse. Og så bør lønnen være attraktiv (Pont, Nusche og Moorman 2007:160). For det er hårdt arbejde at være skoleleder, og jobbet er både vigtigt, ansvarsfuldt og udsat, fordi skoleverden er udsat for så stor offentlig opmærksomhed.

### **Hvordan ved vi, hvad vi ved om skoleledelse?**

I første del af artiklen har jeg analyseret baggrunden for, at der er kommet fokus på skoleledelse, og i den anden del har jeg forsøgt at identificere, hvad der menes med god skoleledelse.

Men hvordan ved vi, hvad vi ved om skoleledelse? Hvad mener vi med "sikker viden" eller med "evidens" i forhold til et fænomen som skoleledelse? Der gør sig mindst to vigtige forhold gældende. Det ene er, at vi ikke kan operere med et naturvidenskabeligt kausali-

tetsbegreb, så vi kan ikke med sikkerhed sige, at en bestemt ledelsesindsats fører til en bestemt effekt på skolen. Vi ved, at hvis man skubber en sten ud over bordkanten, falder den på gulvet. Så sikkert kan vi ikke tale om skoleledelse.

Det andet forhold er, at skoleledelse – herunder idealer om skoleledelse – refererer til sig selv. Det betyder, at idealer om god skoleledelse kan beskrives som modefænomener. Bestemte former for ledelse kan "komme på mode", fuldstændig ligesom en bestemt tøjstil kommer på mode et år og forsvinder det næste.

Konsekvensen er, at ledelsesteorier ikke bare er beskrivende, og at ledelse ikke bare er reaktiv og gør det, der er mest effektivt. Nej, ledelsesteorier er normsættende, og ledere følger de teorier, som, de synes, er smarte. Ledelsesteoretikere er trendsættere, og ledere bruger ikke blot den praktiske fornuft, men også smagsansen, når de leder og udvikler nye ledelsesformer.

Dette betyder ikke, at vi ingenting ved. Det betyder blot, at ledelse altid vil bestå af en kombination af sikkerhed og uforudsigelighed. God ledelse forudsætter, at lederen ved så meget som muligt om, hvad der med stor sandsynlighed virker. Derfor er skoleledelse en profession, der kan læres, og som skal udføres så professionelt som muligt. Men ledelse er også en kunst, og det er det, der gør, at ledelse, herunder skoleledelse, er så spændende, at hver dag – især de dage, der lykkes – er en belønning for den gode leder.



## Litteratur

- Barber, Sir M.; Whelan, F. and Clark, M. (2010): *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Company.
  - Duncan, A. (2010): "Back to School. Enhancing U.S. Education and Competitiveness". In: *Foreign Affairs*, volume 89, number 6, pp. 65-74.
  - Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
  - Haue, H. (2003): *Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Syddansk Universitetsforlag.
  - Hermann, S. (2007): *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. Unge Pædagoger.
  - Juelskjær, M.; Knudsen, H.; Grønbæk Pors, J. og Staunæs, D. (2011): "Vi holder af hverdagen – ledelse som et tværfagligt, flygtigt og magtfuldt fænomen." I: Juelskjær, M.; Knudsen, H.; Grønbæk Pors, J. og Staunæs, D. (red.): *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*, s. 13-26. Samfundslitteratur.
  - Kristensen, J.E. (2009): "Kognitiv kapitalisme, vidensøkonomi og videnspolitik". I: *Turbulens.net*.
  - Luhmann, N. (1999): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag.
  - Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
  - Mehlbye, J. (2010): *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med en svag social baggrund*. AKF, Anvendt KommunalForskning.
  - Pedersen, D. og Sløk, C. (2011): "Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen – ledelse på potentialer i et postbureautrækket styringsregime". I: Juelskjær, M.; Knudsen, H.; Grønbæk Pors, J. og Staunæs, D. (red.): *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*, s. 103-132. Samfundslitteratur.
  - Pedersen, O.K. (2010): "Mobication – den ny vækstmodel". In: *Uddannelse og udfordringer til alle – Hvor er din overligger?* Sorø-mødet 2010, s. 70-73. Undervisningsministeriet.
  - Pont, B.; Nusche, D. and Moorman, H. (2007): *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
  - Qvortrup, L. (2010): "Fra sputnikchok til realitetschok". In: *Uddannelse og udfordringer til alle – Hvor er din overligger?* Sorø-mødet 2010, s. 20-23. Undervisningsministeriet.
  - Statsministeriet (2010): *Kommisorium for skolens rejsehold*: [http://www.stm.dk/multimedia/Kommisorium\\_for\\_rejsehold020210.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/Kommisorium_for_rejsehold020210.pdf).
  - Undervisningsministeriet (2010a): *Afrapportering fra skolens rejsehold*: <http://www.skolensrejsehold.dk/>.
  - Undervisningsministeriet (2010b): *Faglighed og frihed – Regeringens udspil til en bedre folkeskole*. [http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF10/101208\\_Folkeskolereform\\_web.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF10/101208_Folkeskolereform_web.ashx).
-