

PSY-LEDELSE. NYE FORMER FOR (SKOLE)LEDELSE SET IGENNEM TRE OPTIKKER.¹

Af Dorthe Staunæs, Malou Juelskjær & Hanne Knudsen

De seneste år er "stærk", "effektiv", "professionel" og "succesfuld" ledelse af / i uddannelsesinstitutioner blevet efterspurgt størrelser. Det skal ses i sammenhæng med de sidste årtiers New Public Management og mere omfattende reorganisering og modernisering af den offentlige sektor. For at imødekomme de forskellige og undertiden modsætningsfyldte krav, skolen møder såvel internt som eksternt, anvender skolerne og deres aktører i dag det, man ofte kalder bløde ledelsesteknologier og -praksisser, dvs. en art psy-ledelse, der trækker på psykologien og pædagogikkens professioner og begreber. De nye former for ledelse rekonstruerer "de/t, der skal ledes" på et mere omfattende niveau, og denne (re)konstruktion af "de/t, der skal ledes" har (uintenderede) og undertiden kontraproduktive konsekvenser. Frem for at undersøge den succesfulde eller effektive skoleledelse, sætter vi i artiklen spot på effekterne af skoleledelse og på, hvordan psy-ledelse sætter betingelserne for styring og udvikling på ny og måske mere udfordrende måder. Vores særlige "touch" er et fokus på, hvordan ledelse spiller sammen med menneskelige tilblivelser, og hvordan menneskelige tilblivelser igen sætter betingelser for ledelse. De optikker, vi ser skoleledelse igennem er affektivisering, virtualisering og materialisering og vi forsøger på den måde at konstruere mere præcise optikker, der sensitivt kan dissekere og beskrive "det krydspres af forventninger" og "den stigende kompleksitet", der endnu ikke er et sensitivt nok sprog for. Det er artiklens håb, at sådanne optikkers brugbarhed også

1 Tak til adjunkt, ph.d. og cand.mag. Christa Breum Amhøj, OL-programmet, Institut for Læring, DPU/Aarhus Universitet for givtige diskussioner og udvikling af begreber og tanker i forbindelse med skrivningen af nærværende artikel. Tak til specialeholdet DPU/Aarhus Universitet 2009F om ledelse og skoleledelse for at have medvirket til at producere datamaterialet og stille det til rådighed for i den fælles database for ledelsesforskerne i Forskningsprogrammet for Organisation & Læring, Institut for Læring, DPU/ Aarhus Universitet. Datamaterialet er anonymiseret og anvendt i overensstemmelse med Datatilsynets anvisninger.

Dorthe Staunæs, cand.psych., ph.d., lektor og leder af forskningsprogrammet for Organisation & Læring (OL-programmet), Institut for Læring, DPU/ Aarhus Universitet. Malou Juelskjær, cand.mag, ph.d. og adjunkt, Hanne Knudsen, cand. mag., ph.d. og adjunkt. Begge i OL-programmets særlige kraftfelt vedr. læring og ledelse.

vil være genkendelige inden for ledelse i den offentlige sektor mere bredt set og i den private sektor, hvor psy-ledelse trænger sig på som svar på sammensatte forventninger, krav om øget produktivitet og international konkurrence.

1. Længslen efter effektiv og succesfuld ledelse

De seneste år er ”stærk”, ”effektiv”, ”professionel” og ”succesfuld” ledelse af uddannelsesinstitutioner blevet efterspurgt størrelser (OECD 2008; EVA 2008; Undervisningsministeriet 2009). Ledelse ses som løsningen på stort set alle problemer i uddannelsessektoren og mere generelt i den offentlige sektor i dag. I artiklen bruger vi ledelse af uddannelsesinstitutioner, særligt folkeskoler, som eksempel på mere almene problemstillinger vedrørende de forskydninger, multipliceringer og accelereringer, der i disse år sker på ledelsesområdet inden for en række velfærdsinstitutioner. Hvad det mere konkret indebærer, vil fremgå af artiklen og især dens konkluderende afsnit, men lad os først se nærmere på, hvordan ledelse på skoleområdet i dag betragtes som den helt afgørende succesfaktor i aktuelle moderniserings- og reformtiltag i skolen. Den italesættelse skal nemlig ses i sammenhæng med de sidste årtiers New Public Management og mere omfattende reorganisering og modernisering af den offentlige sektor (Hood 1991; Pedersen & Hartley 2008; Rennison 2004).

I Danmark og de øvrige skandinaviske lande er skolen situeret i en velfærdskontekst, hvor der i stigende grad er kamp om, hvad skolen er. Her er skolen ikke blot en uddannelseskontekst, men indeholder også en række social-politiske initiativer vedr. miljø, sundhed, kriminalitetsforebyggelse, terrorbekæmpelse, social og etnisk integration m.m. Bundlinjen er ikke længere kun uddannelse: Tiltag kan også vurderes på, om de er økonomisk fordelagtige, om de fremmer integration, forebygger kriminalitet, modvirker mobning osv. osv. Også internt udfordres skolen af en stigende grad af opmærksomhedsgjort diversitet i elevpopulationen og i medarbejdergruppen, hvor lærere nu kun er en ud af flere forskellige faggrupper. Nye governance-former introducerer nye former for ansvar og selvledelse, nye evner til omstilling, nye former for evaluering, synlighed og økonomiske og konkurrence-drevne styringssystemer (Andersen 2006; Andersen 2008a; Andersen 2008b; Ball 1994; Wright 2008). Skoler skal altså være styrbare, men styrbare i forhold til mange forskellige parametre.

2. Psy-ledelse

For at imødekomme de forskellige og undertiden modsætningsfyldte krav, grundskolen møder internt såvel som eksternt, anvender mange skoler

det, man ofte kalder bløde ledelsesteknologier og -praksisser, dvs. ledelsesformer, der trækker på det sociologen Niklas Rose (1999) kalder the Psy-sciences som f.eks. psykologi og pædagogik. Psy-ledelse er den type af ledelse, der har til formål ikke blot at styre skoleaktørerne, men snarere at anspore dem til at reflektere over, evaluere og lede sig selv (for empiriske analyser af dette se f.eks. Knudsen 2009; Krejsler 2007; Pors 2008; Staunæs 2007, Kousholt 2007). Skoleorganisationen og dens aktører forsøges på denne måde ansporet til at korrigerer på og herigennem optimere sig selv. Skolen og dens aktører frames således som ikke blot styr- eller regerbar, men tillige (selv)udviklingsbar. På linje med de generelle tendenser for ledelse af den offentlige sektor følger et ideal om omstilling. Der er ikke tale om omstilling til noget bestemt, men derimod krav om en generel evne til transformation, omstilling og fleksibilitet. Eller sagt lidt polemisk, det er omstilling til omstilling (Andersen & Born 2001). Dette ideal genfindes i eksempelvis ledelsesredskaber som elevplaner og i de elevsamtaler, en slags medarbejder-udviklings-samtaler, der finder sted 2-3 gange årligt i forbindelse med udarbejdelsen af elevplanerne. Her er det ikke nok at være dygtig eller opfylde et fastsat mål. Snarere skal eleven signalere udviklingspotentialer (Kousholt 2007; Staunæs 2007a). Når det at tæmme og signalere sit eget udviklingspotentialer bliver det fremherskende ideal kan man sige, at lederens opgave ændres til at blive ledelse af selvledelse (Andersen 2008b), og det udmønter sig så igen i det, vi her vælger at kalde, en art Psy-ledelse, dvs. en strategisk handling på andres handling informeret af teorier og metoder fra pædagogikken og psykologiens domæner.² Det er vores hypotese, at de nye former for ledelse rekonstruerer "de/t, der skal ledes", på et mere omfattende niveau, og at denne (re)konstruktion af "de/t, der skal ledes", har (uintenderede) og undertiden kontraproduktive konsekvenser. Man kan formulere det som, at betingelserne for ledelse sættes på spil på ny, og det kan, som vi vil vise i det følgende, udfordre vores og måske også andres forestillinger om, hvad/hvem der kan blive genstand for ledelse, og hvad det er for et ledelsesrum, der kan blive til, og ikke mindst hvem/hvad det er, der leder. På den måde vil vi analytisk prøve at få øje for ikke bare, hvad der er genstand for ledelse, og hvad der gør ledelse mulig, men også hvad der udfordrer og transformerer ledelse.

2 Begrebet Psy-ledelse trækker som nævnt ovenfor på de teorier og redskaber, der knytter sig til pædagogiske og psykologiske videnskaber og professioner. En yderligere forfining "ind i kroppen" af denne tilgang kan findes i såkaldt neuro-leadership (og her er der ikke tale om et analytisk begreb, som vores begreb om Psy-sciences. Begrebet neuro-leadership hentets fra det empirisk felt), hvor ledelse tilrettelægges omkring udvalgte neuro-videnskabelige forståelser af, hvordan neuroner påvirker og betinger medarbejders adfærd og hvor denne viden forventes at skabe nybrydende viden om "our ability to transform human and workplace performance" se f.eks. <http://www.neuroleadership.org>.

3. Tre analytiske optikker

Når ”ledelsesbetingelserne sættes på spil på nye måder”, kan der være en pointe i ikke bare at undersøge ”det nye” med det velkendte blik, men at udvikle nye analytiske redskaber. Forskningen i skoleledelse har været domineret af to tilgange: *Den normative management* tilgang, der arbejder i forlængelse New Public Management-tænkningen (NPM) og gennem hovedsageligt kvantitative ”large scale studies”, undersøger succesfuld skoleledelse som et aftryk af de performance-scores, der kan måles og testes (for en kritik af dette se Bush & Middlewood 2005; Fullan & Watson 2000; Thrupp & Willmot 2003). Den anden dominerende tilgang er den *normative pædagogiske tilgang*, der med kvalitative metoder forholder sig kritisk til NPM (MacBeath 1998; Moos 2003), men som kan kritiseres for ikke have øje for de radikale ændringer i selvoptimeringen, følelseslivet og relationerne, som de bløde ledelsesformer producerer. De to tilgange er under udfordring i den internationale forskning og i nyere dansk forskning om skoleledelse, der trækker på poststrukturalistiske arbejder (Knudsen 2009; Krejsler 2007; Pors 2008; Sløk 2009; Staunæs 2007a; 2007b; 2009a; 2009 in press).

I forlængelse af sidstnævnte forskning vil vi genåbne feltet skoleledelse med en række poststrukturalistiske, socialpsykologiske og pædagogisk-psykologisk informerede optikker, som endnu ikke er så vante på feltet, og vi inviterer læseren til en empirisk baseret refleksion over, hvilke effekter af skoleledelse man kan få øje på, hvis man filtrerer det, vi genkender som mere bløde ledelsesformer eller Psy-ledelse, med netop disse optikker. Frem for at undersøge den succesfulde eller effektive skoleledelse ser vi altså på effekterne af skoleledelse og på, hvordan Psy-ledelse sætter betingelserne for styring og udvikling på ny. Vores særlige ”touch” er et fokus på, hvordan ledelse spiller sammen med menneskelige tilblivelser³ (det være sig tilblivelser af ledere, medarbejdere, elever eller krydskategorier af disse), og hvordan menneskelige tilblivelser igen sætter betingelser for ledelse (Juelskjær 2009 in prep; Knudsen 2009; Staunæs 2007; 2009a; 2009b). I tråd med det pædagogisk-psykologiske perspektiv vil vores fokus være på de effekter, der har med læring, ledelse og mennesker at gøre, og i tråd med en poststrukturalistisk credo vil vi frem for at give svar på, hvad en ”stærk”,

3 Begrebet om tilblivelse er en fordanskning af Gilles Deleuzes begreb om ”becoming” og indikerer i denne artikel, at mennesker ikke bare er, men konstant bliver til, som netop dem de er og igennem mange afstikkere og forgrenende muligheder (se f.eks. Deleuze 2004; 2006). Den brug af tilblivelsesbegrebet har inden for en socialpsykologisk og pædagogisk psykologisk tradition og sådan, som den har udfoldet sig i en dansk kontekst på DPU/Aarhus Universitet (blandt forskere som Amhøj, Bjerg, Cawood, Juelskjær, Kofoed, Myong Pedersen, Staunæs, Søndergaard), været raffineret ind i en foucauldiansk informeret tænkning om subjektivering, som vi i denne artiklen også her trækker på og trækker videre, nu med styring og ledelse som fokus.

”succesfuld” eller ”effektiv” skoleledelse er, undersøge, hvilke måske knap så forventede effekter det kan få at søsætte forsøg på det, vi genkender som stærk, succesfuld eller effektiv skoleledelse. Argumentet er, at ønsker man at tilvejebringe ny viden på feltet, kan det være afgørende ikke at forudsætte grænser og ordner på forhånd, men at gøre grænser og ordner til en del af analysen og fokusere på effekterne af opbrud i organisatoriske, subjektive og betydningsmæssige grænseflader og forskydninger. På den måde stilles der ikke blot nye udfordringer til skoleledelse, men også nye udfordringer til forskning i skoleledelse. Som vi skal se i det følgende, er ledelseskraften ikke nødvendigvis iboende den person, der organisatorisk set er installeret i lederrollen, f.eks. skoleinspektøren. Ej heller blot ledelsesteamet. Snarere bliver man måske nødt til at tænke i, dels hvad man inspireret af Deleuzes begreb om kræfter (Deleuze 2006) kunne kalde ledelseskraften, og dels hvordan denne ledelseskraft er distribueret ud i og virker igennem aspekter, vi almindeligvis ikke forbinder med ledelse. Derfor har vi inspireret af teoretikere som Karen Barad (2007), Gilles Deleuze (2004; 2006), Michel Foucault (1991; 2002), Niklas Luhmann (2000) og Brian Massumi (2002) filtreret og læst det empiriske materiale igennem begreberne ”affektivitet/affektivisering”, ”virtualitet/virtualisering” og ”materialitet/materialisering”. Hvad det mere præcist betyder, vil fremgå af det følgende. Empirien, der trækkes på, er hentet fra en række afsluttede og opstartende forskellige forskningsprojekter (Knudsen 2009; Juelskjær 2009 in prep; Staunæs 2007a; 2009a; 2009 in press) og fra en større fælles database under forskningsprogrammet Organisation & Læring.

4. Affektivitet som genstand for og udfordrer af ledelse

Lad os begynde med en afprøvning af affektivitet som optik. I et interview fra et af vores opstartende forskningsprojekter om skoleledelse (Staunæs 2009a) fortælles en ledelsesform frem i familie med ovenstående, og som måske er ved at vinde indpas i vidensproduktions- og uddannelsesinstitutioner.⁴ Det er en ledelse, der har opsnapping og efterfølgende korrektion af affektivitet som sin metode. Ledelsens genstand er således affektivitet, det man med filosoffen Brian Massumi (2002) kunne beskrive som stigning

4 Nærværende artikel har ikke ambition om at kunne udsige noget om det kvantitative omfang af denne nye ledelsesform på de danske uddannelses- eller vidensinstitutioner. Derimod har vi ud fra en granskning af den videnskabelige litteratur samt en række mere populære og håndbogsagtige publikationer på ledelsesfeltet og skoleledelsesfeltet fået øje på, at ”noget nyt”, det, vi beskriver i artiklen, er under opsejling.

og fald i intensitet, sådan som det kommer til udtryk som stemninger, fornemmelser, følelser og sansninger.⁵ Skolelederen Ingrid fortæller:

Hvis jeg skal reflektere over min ledelsesstil i dag i forhold til, hvordan den var, før jeg tog den der mere anerkendende, dialogprægede, coachende tilgang til mig, så ville jeg nok tidligere have været sådan mere løsningsorienteret, have behov for at komme med forslag. ”Jeg mener lige, vi kan gøre sådan og sådan og sådan” og så tonse derud af [...] Og give dem det, du troede, de have brug for [...] I dag der er det væsentlig for mig at få prøvet [...] den der undersøgende tilgang: Altså, hvad siger I, og hvad har I brug for?

Med de spørgende sætninger ”hvad siger I?” og ”hvad har I brug for?” taler Ingrid sig væk fra den norm, der har været udpræget i folkeskolen med den privatpraktiserende lærer, hvor læreren har metodefrihed og må klare sig selv i klasserummet. I indlægget markerer den ledelse, Ingrid kalder ”den anerkendende dialogprægede coachende tilgang”, en kvalitativ forskel væk fra skolen, som den var en gang; en flad organiseringsform, hvor skolelederen er ”første mand blandt lige mænd” (Klausen 2001) og hen imod en mere hierarkisk og forskudt organisering med mange forskellige formelle positioner. Ingrids indlæg peger dog ikke frem mod lederen, der går ad den mere autoritære vej, og som klart og konstaterende siger ”jeg bestemmer”, og ”hvad kan du gøre for mig”. Snarere privilegeres en ledelse, der signalerer vilje til at dele beslutningskompetencen og i forlængelse heraf sætter sig i en tjenende og omsorgsfuld funktion og spørger: ”Hvad kan jeg gøre for dig?”. Hermed bliver det lederens opgave at skabe de betingelser, medarbejderne behøver for at kunne påtage sig ansvar og lede sig selv. I Ingrids indlæg italesættes således en klar forskel imellem leder og ledet, men hvor lederen i den autoritære form sidder i toppen, er pyramiden nu næsten vendt om, og lederen står i den omsorgsfulde position som den, der bærer spidsen af pyramiden og løfter pyramidens bund op. Ledelsesopgaven består derfor i høj grad af:

5 Brian Massumi (2002), der trækker på Gilles Deleuzes filosofi, er en af hovedeksponenterne i det, der inden for en række videnskabelige og transdisciplinære felter, benævnes ”the affective turn”, og som har en spionoziansk inspireret nytænkning af følelser, stemninger, sanser som omdrejningspunkt. Ifølge Massumi dækker affektivitet bredere end følelser/emotioner og det inkluderer stemninger, fornemmelser, sansninger, der på forskellig vis kan ”affecte”, dvs. (be)rører os. Begrebet inkluderer samtidig en opmærksomhed på, hvordan affektivitet løbende bliver til og undertiden helt forsvinder, og hvordan affekter kan transformeres til noget andet (f.eks. hvordan smerte kan blive til had, frygt til skam) og hvordan affekter kan transformeres og bevæges i og imellem mennesker og mennesker og andre ikke-humane aktører, som f.eks. ledelsesteknologier.

En dag der er fyldt med relationer, masser af relationer til medarbejdere, til børn, til forældre til kontakter fra forvaltningen, til en håndværker, der lige kigger ind osv. Min bedste tilgang til en arbejdsdag er at tænke, det bliver spændende at se, hvad der bliver af konflikter, af dagligt bøv! i dag, og hvordan håndterer jeg så det, altså minde mig selv om at være nærværende og gå ind i tingene og også være tydelig og give ærlig feedback. Der er utrolig mange administrative opgaver i skolens liv, men det væsentligste, det er egentlig relationerne, det er dialogen, det er det at gå ind i forhold til andre mennesker.

Så det er altså ”relationerne” og det at ”gå ind i forhold til andre mennesker”, der bliver genstand for ledelse. Ledelse bliver betinget af at kunne berøre og røre andre og derigennem at få dem til at nå arbejdets mål. Billedligt set handler ledelse om at tune sig ind på medarbejdernes ”følelses-frekvens” og affektivt forbinde sig til dem. Lederen føler sig ansopret til at:

Sætte sig ned og lytte og mærke: ”Er der nogen der har brug for mig?” Er der noget, jeg lige skal huske at minde om? Når jeg kommer ind i et rum [har] jeg alle antenner ude. Jeg ser lige efter: ”Hvordan ser folk ud?” ”Hvor er de henne?” Og ”hvem har lige brug for mig?” ”Ik’. Og ”er det noget akut?” [...] så det er sådan et eller andet med at have utroligt mange bolde i luften rent relationsmæssigt. Og så samler jeg lige de her teams af lærere, og jeg får sådan lige i første omgang en briefing om ”hvad tænker I?” ”Hvad har I brug for?” ”Hvordan hjælper jeg bedst?”

Medarbejderne skal lede sig selv, men det kan de kun gøre, hvis afsættet herfor er i orden. Skoleledelse handler her om at lede medarbejdernes selvledelse (”Hvad tænker I?” Hvad føler og oplever I? ”Hvad har I brug for?”), og dette afsæt må opdages og kultiveres igennem en art affektiv relationsledelse sådan som den kan udøves igennem det at ”have alle antennerne ude”, stille ind på bestemte frekvenser og kontinuerligt at mærke, sanse, fornemme og føle efter, hvor medarbejderne er henne. Det er medarbejdernes følelser, identiteter og behov, der er i centrum, men det er lederen, der aktivt skal fornemme, føle og afstemme sig dem, og strategisk handle på dem. Ledelsen er ikke kun en instrumentalisering af primært medarbejderne. En lige så væsentlig del er lederens instrumentalisering af sig selv, hvor lederen bruger sig selv som redskab til empatisk at opsnappe de signaler, medarbejderne sender, for så igen at transformere og muliggøre betingelser,

så at medarbejderne kan optimere deres performance.^{6, 7} I modsætning til den mere autoritære ledelse, hvor lederen taler, og medarbejderen lytter, er det her lederen, der stiller ind, transformerer sig og lærer kunsten at lytte til det affektive, dvs. til stemninger, fornemmelser, sansninger, følelser og andre grader af intensitet – og altid, naturligvis, med henblik på at skabe og afstemme betingelser, der kan få medarbejderen til at lede sig selv i det, der af skolen/lederen genkendes som den rette retning.

5. Affektive korrektioner

(Selv)fordring om at bruge sig selv som instrument til at skabe forbundenhed og derigennem lede ser ud til at kunne accelerere og komme til at omfatte såvel medarbejdere som elever og forældre. Som Ingrid siger: ”De vil gerne have skolelederen for sig selv. De vil gerne have mig alle sammen.” Men selv for en ganske rummelig og villig skoleleder kan det være vanskeligt affektivt at afstemme sig en hel skole og dens mangeartede forventninger og loyaliteter. Det er en fordring, der ikke altid er nem at honorere. Det kræver f.eks., at man er og opfattes som diplomatisk. Det kræver også, at man gemmer nogle typer af umiddelbare negative følelser væk (f.eks. vrede, irritation) og i stedet tænker strategisk over, hvad der nu vil være en god følelse at fremvise. Lidt populært sagt kræver det, at man filer lidt på de følelser, man måtte opleve. Videre kræver det også, at man ikke bare reagerer på de følelser, der måtte være i skolerummet, men at man også strategisk forholder sig, opsnapper og transformerer dem. Det kræver således korrektion i forhold til de emotionelle intensiteter og spændinger, der rører skolens øvrige aktører, så at forbundenheden imellem medarbejder og leder holdes på et passende leje. Man kan nemlig i jagten på affektiv afstemning og forbundenhed komme for tæt på. Ja, forbundenheden kan forveksles med eller faktisk slå over i uprofessionelt, ikke-strategisk tænkt, men krævende føleri. For som Ingrid siger, kan hun jo ikke: ”overkomme alle de mennesker”, og hun må derfor styre sin trang til anerkendelse og ”bonding”. Hun må gøre denne trang regerbar og gøre sig selv udviklingsbar:

Det kan heller ikke hjælpe, at jeg bliver sådan, følt mig prist af, åh han vil så gerne bruge mig, fordi jeg er bedst [...] Der er jo strategitanke i

6 Andet materiale i vores fælles database viser, at den affektive afstemning ikke kun handler om relationen imellem skoleleder og medarbejdere, men også imellem skoleleder og elever og imellem skoleledere og forældre (se også Knudsen 2009; Staunæs 2009; 2009 in press).

7 Perspektivet på vigtigheden af forbundenhed deles af Ingrids medarbejdere. Det kan man se i skolens Arbejdspladsvurdering (APV) og medarbejdernes svar på samme, hvor der netop formuleres ønsker om stærk forbundenhed imellem leder og medarbejdere.

det. Jeg har en SFO-leder, som jeg skal sikre, er anerkendt af de lærere, som skal bruge ham, og det er jeg ikke helt kommet igennem med endnu, men hvis jeg går over grænsen og begynder at tage ledelse på mig, fra deres side af, fordi [lærerne] vil helst have mig, så kan du godt se, så lykkedes det jo ikke for mig, så der er meget at lære i det [...] Jo tættere jeg kommer på dem, jeg er leder for, jo vanskeligere kan det være at adskille de relationer der går fra at være meget professionelt anerkendende, selvfølgelig også omsorgsfulde præg af empati til at komme tæt på hinanden og bliver gradvis mere og mere følelsesmæssigt involveret, og det tror jeg da helt sikkert, er noget man skal være varsom med som leder.

Det er ven(inde)-kategorien, der banker på og truer med at forstyrre den ledelsesstrategiske invitation til forbundenhed. Der indvarsles en uklarhed, når lederen agerer omsorgsfuld og empatisk, og det fortolkningsapparat medarbejderen kan læse sin leder med, kan udpege sådan adfærd som udtryk for, ikke bare lederskab, men snarere ”mere intime forhold” tenderende til venskab (Staunæs 2009 in press). Tenderende ven(inde)forhold kombineret med skolens indgroede traditioner for, at vi gør skole i forholdsvis symmetriske relationer, kan tage over, forstyrre og måske endog underminere lederansvaret og den beslutningskompetence, der trods eksperimenter med nye ledelsesmetoder, stadig er fæstnet i den formelle lederposition. Den manglende følelsesmæssige og kategoriale afgrænsning kan føre til stress og sygemeldinger (se også Mik-Meyer 2009 in press). Måske er der ikke bare tale om det, ledelses- og organisationslitteraturen kalder ”uklare roller”, hvor man ikke ved, hvem der tager sig af hvad. Ingridis dilemmaer peger på en mere omfattende og måske endog omvæltende problemstilling, som dagens skoleledere og medarbejdere sættes i, når psy-ledelse i form af affektiv forbundenhed og korrektion bliver redskaber: Samtidig med at den affektive ledelse intensiverer menneskelige relationer, får den også behov for at styre menneskelige relationer, deres potentielle udspring og formning yderligere. Ledere og medarbejdere skal være affektivt forbundne, men ikke for intimt. Det kalder på nye styringsredskaber som f.eks. ledelsesteam, hvor der strategisk tænkes i at køre ”relationerne ” på omgang, så de ikke bliver for fasttømrede og intime:

Der kan jeg så tale åbent med de andre tre ledere [i ledelsesteamet, forfatterne] og sige nu er jeg bekymret for, at intensitetssfæren kan blive overtrådt og i hvert fald at vi kommer for tæt på hinanden, det bliver for relationspræget på den der måde, hvor følelser kommer i spil. Altså for at beskytte mig selv, men egentlig også bevare den leder/medarbejder relation, den der asymmetri, der skal være, så skal vi altså ikke tættere på hinanden, og det er her jeg er bekymret for, at her kan vi komme tættere på hinanden

Det ledelsesstrategiske handler således om at undgå, at den affektive afstemning bliver til følelsesmæssig involvering, og det kan undgås gennem en afgrænsning og fiksering af ”intensitetsfæren”, som Ingrid selv kalder det. Den formelle leder, der er i stand til at afgrænse og fikserer intensitetsfæren, kan således skrue op og ned for intensiteten af relationerne til medarbejderne, men må samtidig forholde sig til, at det arbejde, hun gør på den affektive zone, kan forrykkes qua en potentiel, emotionel implosion fra de øvrige skoleaktører. Eller sagt på en lidt anden måde, affektiviteten kan intensiveres og differentieres på en og samme tid, men man kan ikke være sikker på, hvordan disse processer kommer til at forløbe, hvad/hvem der blander sig på ukontrollerbare måder, og som videre fordrer, at lederen må skyde yderligere korrektioner ind undervejs. Samtidig med, at Ingrid forbinder sig følelsesmæssigt, ja så benytter Ingrid sig også af afgrænsning, uddelegering og differentiering af netop den affektive forbundenhed og afstemning. Dermed kommer den affektive ledelse til at brødføde behovet for yderligere ledelse, idet den opspeeder og multiplicerer ledelsesopgaven på stadig nye og uventede måder. Dosering og tæmning af den affektive relationsledelse er altså en betydelig yderligere ledelsesudfordring.

Opsamlende kan vi sige, at ses skoleledelse gennem en optik, der udpeger affektivitet, får vi øje på tendenser til, at ledelse ikke handler om, hvad medarbejderen kan gøre for lederen, men om hvordan lederen kan etablere et affektivt afsæt for, hvordan medarbejderen kan lede sig selv. Der er på sin vis sket en forskydning af hierarkiske positioner, hvor lederen i lige så høj grad er til for medarbejderen som omvendt. Der er tale om en forskydning af ledelsesopgaven ”indadtil” i forhold til følelser, fornemmelser og det at sanse og mærke. Det gør relationspleje, affektiv forbundenhed og afstemning til såvel værktøj som genstand for ledelse, men viser sig også at være en yderligere kvalitativ komplicering af ledelsesudfordringen, der igen presser behovet for mere ledelse i vejret.

6. Virtualitet – det potentielle som genstand for og udfordrer af ledelse

I den næste optik flytter vi spørgsmålet fra, hvordan lederen afstemmer følelser til, hvordan der fastlægges forventninger og roller. Derved forrykkes fokus fra lederen til ledelse. Afsnittets empiriske fokus er grænsen mellem skole og familie, og hvordan den fastlægges og dermed gøres til genstand for ledelse. Det handler bl.a. om, hvordan ansvar og opgaver fordeles, og hvordan forventninger til forældres ansvar i relation til skolen forhandles. Pointen i afsnittet er, at forventninger i dag tager afsæt i virtualitet, dvs. i forestillinger om det mulige og endnu ikke eksisterende frem for at tage afsæt i det, der er, og i de allerede besluttede præmisser. Hvor forventninger til leder, lærer, elev, forældre i den traditionelle skole blev fastlagt som præmisser i form af roller, fastlægges (nogle af) forventningerne i dag med reference til

en forestillet mulig fremtid, f.eks. når der benyttes forventningsskabende teknologier som spil og lege. Dermed fastsættes grænsen mellem skole og familie ikke primært gennem overordnede beslutninger (i betænkninger, love, princippapirer o.l.), som binder fremtiden gennem fælles forventninger. Grænsen mellem skole og familie forhandles snarere i interaktioner med de involverede og med udsigt til en åben og forestillet fremtid eller nutid. Man kan også sige, at den politiske handling, der består i at fastlægge grænsen mellem skole og familie, flytter fra overordnede beslutninger i definerede fora til at foregå i et utal af interaktioner, faciliteret af sociale teknologier som spil. I eksempelvis et spil om ansvars- og rollefordeling løsgøres og fastsættes grænsen imellem skole og familie i hver enkelt interaktion.

Et eksempel er Århus Kommune, hvor forældre til børn i børnehaveklassen inviteres til at spille ansvarsspil. Det går ud på, at forældrene i grupper forholder sig til en række udsagn, som for eksempel ”at barnet har gode dage”, ”at barnet bliver selvstændigt”. Det gennemgående spørgsmål er: Hvem har ansvaret for, ... De enkelte udsagn skal så placeres på en spilleplade med tre felter: Skolen, fælles, hjemmet. Afslutningsvis fremlægger grupperne i plenum, og den kommende klasselærer samler op. Vi kommer tilbage til, hvordan dette spil får ledelseeffekter. Først et blik tilbage på den mere traditionelle måde at sætte grænsen mellem skole og familie på:

Forhandlingen om, hvorvidt den enkelte elev, lærer, forælder eller leder afviger fra eller lever op til sin rolle, tager i den traditionelle skole afsæt i nogle fastsatte præmisser for, hvad der er en god elev, lærer, forælder, leder – koblet med den enkeltes aktuelle adfærd. Dermed er der en direkte kobling mellem aktuel adfærd, forventninger og sanktioner. Præmisserne for at vurdere den enkeltes adfærd er sat i form af beslutninger, der beskriver de forskellige roller. Og det er lederens opgave at afstemme den afvigende elevs opfattelse af situationen og hans/hendes eventuelt afvigende adfærd fra realiteterne.

I de såkaldte ”samtaler på kontoret” og i de traditionelle skole-hjem-samtaler (som de er beskrevet hos bl.a. Nørvig 1957, og som de fortsat praktiseres på nogle skoler, se Knudsen 2009) er forventninger noget, som afstemmes. Skolens beskrivelse af situationen gøres til den rigtige, og forældrenes forventninger søges afstemt med lærernes opfattelse. Forventninger går ind i fremtiden, men er i skole-hjem-samtalen en direkte forlængelse af aktualiteten, dvs. det, der allerede er. Behovet for ledelse er i denne sammenhæng forholdsvis begrænset, idet koblingen mellem aktualitet og potentialitet ses som selvfølgelig: De normer og de antagelser om årsagssammenhænge, som fører fra det aktuelle til det potentielle, er ikke til diskussion. Først hvis der er uforenelige forventninger, kaldes der på ledelse, hvis opgave det da bliver at dømme mellem rimeligt og urimeligt (Knudsen 2009: 224).

Koblingen mellem nutid og fremtid, som den finder sted i nutiden, kan beskrives som forventning. Den tyske kommunikationsteoretiker Niklas Luhmann beskriver det som koblingen mellem det aktuelle og det poten-

tielle. Det potentielle ses som mulige fortsættelser af den aktuelle kommunikation: Noget bliver muligt og alt andet bliver utænkeligt. "Forventning opstår gennem begrænsning af spillerummet for muligheder. Den er i sidste ende intet andet end selve denne begrænsning." (Luhmann 2000: 343). Forventning som begrænsning af spillerum for muligheder kan følges helt ned i den konkrete interaktion. Se her et eksempel fra en samtale hos skolelederen. Eksemplet illustrerer både forventningsbegrebet, og at forventningen i denne sammenhæng er forholdsvis præcis:

Skoleleder: Hvad er idéen med at gå i skole, synes du?

Elev: For at lære noget –

Skoleleder: Ja ...

Elev: Og for at kunne få en uddannelse

Skoleleder: Er der noget bestemt, du gerne vil?

Elev: Jeg vil gerne være pilot.

Der er grænser for de potentielt meningsfulde svar på lederens spørgsmål. Og eleven holder sig i denne samtale inden for det forventelige. Eleven skal ønske sig uddannelse. Man kan også se, at formålet med samtalen er at afstemme forventninger. Der kan være forskellige opfattelser af elevens adfærd og vurderingen af den. Disse forskellige opfattelser og dermed det fremtidige spillerum afstemmes med hinanden – med lederens opfattelse som den rigtige. Eleven – og dennes forældre – har tilsyneladende forventninger, som afviger eller muligvis afviger fra skolens forventninger, og gennem samtalen afstemmes elevens og forældrenes forventninger med skolens forventninger. En senere samtale med samme elev, også på kontoret:

Skoleleder: Så er det godt, vi har din mor med. Det er hende, der har opdragelsesdelen. Der skal du [mor] nok have fat i gulvskrubben igen. [...]

Skoleleder: Hvem er det, der har ansvaret for dig?

Elev: Det har [mor – han peger].

Skoleleder: Ja og vi har det skolemæssige. Så din mor gør jo ret i at prøve at opdrage dig, det er sådan set det, der er hendes opgave, ikk? [...]

Skoleleder: Godt. Vi spørger jer to [lærerne].

Lærer: Nå Martin, jeg er ikke sådan helt enig med dig, må jeg nok sige [i at det går godt].

Elev: Nej.

Lærer: Du sidder jo der, hvor du vender dig ud mod klassen, ved det skab, hvor du altid sidder og leger med lågerne. Det virker jo enormt forstyrrende. Du kan ikke rigtigt lade det være i fred. Jeg synes også, at det er lidt af et problem, at du ikke har orden i dine skolesager. Der har vi jo også snakket om, at du glemmer dine bøger, og at du ikke får

lavet de ting du skal, eller også så ligger det derhjemme, når du skal gennemgå det, og sådan nogle ting. [...]

Skoleleder: Må jeg spørge, kan du genkende det?

Elev: Ja.

Når forventninger på den måde kan afstemmes – og bekræftes eller skuffes – er det, fordi det er givet, hvori relationen mellem skole, elev og familie består. Den gode elev er forholdsvis let at udpege (for læreren), idet den gode elev ikke forstyrrer, deltager aktivt i undervisningen, gør faglige fremskridt. Afviger eleven fra denne norm, påpeges det over for forældre og elev. Det samme gælder forældrene, idet deres rolle er at ”tage sig af opdragelsesdelen” – uden at den specificeres nærmere, i hvert fald i denne samtale. Lærernes rolle er at undervise eleverne og derigennem sikre deres faglige fremskridt. Lederens rolle er at påpege afvigelser fra de givne forventninger.

Dette er en aktuel samtale, men den virker i en samtid, hvor forventningen til familien er, at den skal være ansvarstagende. Dermed bliver det aktuelt med forventningsskabende teknologier som leg og spil, når der skal defineres roller, placeres ansvar og trækkes grænser mellem, i dette tilfælde skole og familie (Knudsen 2009, Andersen 2008c). Et eksempel er som nævnt det spil, som benyttes i Århus Kommune, Ansvarsspillet. Dette spil benyttes ved forældreaftener (eller ”forventningsaftener”, som de også kaldes). Spillet er et dialogspil, og set-up’et er, at forældre i grupper diskuterer placeringen af ansvaret for forskellige opgaver. Spillet foregiver at være en uforpligtende (det er et spil og dermed ’for sjov’) anledning til at blive klogere på sig selv. Gennem ansvarsspillets leg og appel til at trække på fantasi åbnes for muligheder, der ikke står åbne, hvis man er forpligtet på en realitet og på veldefinerede roller. I dette udsnit af en runde i en forældregruppe, handler det om, ”hvem har ansvaret for, at barnet udvikler kreativitet og fantasi?”

Mor 1: Barnet kan jo ikke lære noget i hjemmet, som barnet ikke ser.

Far 1: Hvis der ingen sakse og ingen farveblyanter er...

Mor 1: Der tror jeg, vores hverdag er bygget sådan op, at det tager skolen sig af.

Mor 2: Vi vil gerne, ikke? Jeg ville i hvert fald gerne noget mere af den slags der. Men lige pludselig så er ugen gået.

Far 1: Sådan kan man jo også have det forskelligt fra familie til familie. Nogen er måske rigtig gode til at tegne og male, mens andre er bedre til at gå skoven og finde blade og alle mulige ting. Der er så ikke noget, der er forkert i den sag. Jeg tror, det vigtige er, at man kan snakke om det i skolen også, så man når hele vejen rundt. Ester havde måske godt af at få en pensel i hånden, eller et eller andet.

Mor 2: Jeg kunne ikke rigtig få Anthon skubbet i gang med at sidde og male, da han gik i børnehaven. Jeg kunne ikke motivere ham, og

jeg kunne ikke motivere ham for at tegne derhjemme heller. Og så snakkede jeg med en af pædagogerne og hørte, om hun kunne sætte ham i gange. Og det fik hun gjort. Det var enormt lækkert, at jeg fik noget rygdækning der.

[...]

Mor 2: Jeg vil godt have, hvis vi kunne blive enige om, at den lå fælles. For selvom vi ikke gør det og ikke magter det, så må vi erkende, at vi gerne vil have, at det er vores ansvar. Det kunne jo også være madlavning. Det kan være mange ting.

Far 1: Selvfølgelig skal de hjælpe med at bage småkager. Jeg synes også, det er et fælles anliggende.

Mor 1: Jeg ved ikke, om vi nogen sinde får noget rent herover (skolen)

Far 2: På en måde vil jeg heller ikke overgive noget fuldstændig til skolens vold.

Mor 2: Det skal heller ikke være sådan, at man ikke stoler på, at skolen kan klare nogen ting for os. Men jeg føler i hvert fald et stort ansvar over for mine børn - at de lærer de ting. Men man skal tænke lidt over det. Ellers sidder de foran fjernsynet, mens man laver mad.

Far 1: Det gør de.

Mor 1: Det er da også det nemmeste. Fjernsynet skal bare ikke blive en parkeringsbås.

Gennem dialogen opstår der mere eller mindre enighed om, at en del af ansvaret for at udvikle barnets kreativitet og fantasi ligger i familien. Selvom en af mødrene i udgangspunktet mente, at det ansvar ikke kan ligge i familien, hvis ikke familien er præget af kreativitet og fantasi, ender gruppen med at placere den i kategorien "fælles". Ansvar fra familien består så i at trække barnet med ind også i f.eks. madlavning og dermed tænke kreativitet bredere end "sakse og farveblyanter". Og det består i at appellere til de professionelle, når der er områder, hvor de selv som forældre kommer til kort.

Dette er en ny art psy-ledelse, hvor forældrenes kreativitet og fantasi stimuleres i forhold til, hvad deres ansvar i relation til skolen mon kan bestå i. Fantasien trækkes ind som producent af virkeligheder, men den forbliver ikke en 'gratis' leg med muligheder. Spillet foregiver at være en anledning til at lege med forventninger og ansvarsfordeling mellem skole og hjem, men efter gruppearbejdet skal forældrene samle op og fremlægge for hinanden. En lærer skriver det, der siges, op på en flip-over, og det ender pludselig med at blive til beslutninger, som klasselæreren tager med til næste forældremøde. Det, der i udgangspunktet var en leg med mulige forventninger, nedfældes og gøres til en gældende beslutning, som forpligter forældrene i fremtiden. Psy-ledelsen, der i første omgang handlede om at skabe åbenhed

og rum, transformeres nu til en art grænsesætning, hvor forældrene er blevet forpligtet på deres fantasier.

Gennem ansvarsspillet skabes forventninger. Med reference til den deleuziansk inspirerede filosof Brian Massumi kan man sige, at fremtiden ikke tegnes som potentialitet (eksisterende mulighed med afsæt i aktualiteten) men tegnes som virtualitet (der hvor der skabes nye muligheder). Massumi skriver, at Deleuze og Guattari, "*suggest that the virtual is the mode of reality implicated in the emergence of new potentials. In other words, its reality is the reality of change: the event.*" (Massumi 1998: 16). Det virtuelle er således den særlige form for potentialitet, som ikke tager afsæt i eksisterende aktualitet, men i ny potentialitet.

Forældrene inviteres til i dialog med hinanden – og som kollektiv – at få idéer til, hvad det er for et ansvar, de hver især og sammen bør tage over for skolen. Gennem spillet opbygges et sprog forældrene imellem, for forventninger til familiens ansvar over for deres børns skolegang. Skolen iscenesætter skabelsen af forventninger med leg og fantasi som virkemidler. Ledelse bliver dermed at styre på, hvilke forventninger det er muligt at have. Det betyder, at ledelse kommer til at gå på det potentielle. Med det virtuelle som muligt virkemiddel skabes forventninger, og det er netop ledelsesopgaven. I ansvarsspillet skabes oven i købet forventninger blandt forældre til deres eget ansvar i relation til skolen, hvilket betyder, at ledelsen strækker sig ud over organisationens grænse og ind i familien. Dette er kun muligt, fordi det har form af spil – via det virtuelle åbnes for nye potentialiteter. Budskabet er, at "Det er bare for sjov". Samtidig er det ikke bare for sjov, men søges gjort forpligtende, idet der skrives referat af de fremlæggelser, forældregrupperne laver for hinanden (Knudsen 2009: 266; Andersen 2008c).

Organisationen i form af normer for god elevadfærd, normer for forældre- og læreradfærd, ansvars- og rollefordelinger – intet af dette er givet, men produceres. Ledelse flytter sig dermed fra at kunne forstås som "at repræsentere helheden" (Thyssen 1997) og være den, der afgør rimeligt og urimeligt (lederen) med afsæt i generelle præmisser til at "producere helheden og relationerne mellem delene i den". Ledelsesopgaven kompliceres på den måde, at den så at sige flytter sig fra lederen og over i konceptet, over i 'ansvarsspillet', idet ansvarsfordelingen 'leges frem' og med fantasien og det, der endnu ikke er, som motor.

7. Materialitet - arkitektur som genstand for og udfordrer af ledelse

Den sidste optik, vi vil filtrere vores empiriske materiale igennem, er materialitet. Derved forrykkes artiklen fokus yderligere; fra lederen og følelserne, til ledelse som skabelse af forestillinger om det mulige og nu hen imod ledelse af og igennem en nonhuman størrelse, nemlig arkitektur. Skolearkitektur har været i søgelyset gennem en række år, et søgelys, som i 2003

kan krystallisere følgende udtalelse fra en viceskoleleder: 'Vi er nødt til at få vægge og døre væk. Så snart læreren kan lukke døren bag sig, bliver det business as usual' (Juelskjær, 2007). Her har vi altså arkitektonisk intervention som et svar på en ledelsesudfordring – nemlig (om-)ledelse af lærerens pædagogiske og didaktiske praksis. Vi sporer også opmærksomheden på forvaltningsniveau. Hvidbøger og inspirationshæfter om fornyelse af og ideer for nybygning af skolernes inde- og uderum produceret af (daværende) Statens Byggeforskningsinstitut (eksempelvis Kirkeby 1998, 2000, 2003, Gitz-Johansen mfl. 2001). Og vi kan også finde finurlige eksempler på at anspore til forandring af skolens praksis som for eksempel i en kommunalforvaltning i Norge, hvor man uddelte 10.000 NOK pr. skoletavle, som kommunens skoler rev ned – dvs. penge, som i stedet skulle gå til at skolerne revurderede og reinvesterede/forandrede skolerummenes materialer og praksisser (Juelskjær, 2009 in prep.).

Den nye arkitektur og de remedier, som følger med, er koreograferet ud fra samtidens idealer om fleksibilitet og synlighed, og det er ikke i vilkårlige retninger, som ændringerne af de fysiske 'rammer' skal afstedkomme: Det er ændringer af pædagogiske og didaktiske rutiner langs nogle frem for andre baner – og en tuning af at fremme nogle frem for andre 'slags' elever (samt lærere og ledere). Men kan den pædagogiske arkitektur og materialerne 'styres', eller er de langt mere vilde og produktive, end vi lige øjer, mens vi nyder de nye lækre rum, og de nye muligheder for fleksibel og fokuseret undervisning og læring – og muligheden for 'synlig ledelse'? Lad os anskue den pædagogiske arkitektur og skolens 'komfortteknologier' som materialiseringer, som med-materialiserer og accelererer relationer og tilblivelsesmåder for alle dens beboere/brugere (Juelskjær, 2009). Med mange effekter til følge, blandt andet, at der bliver nye ledelsesopgaver og ledelseffekter af de nye rum. Indikationerne er mange:

I det traditionelle klasserum (og i den formelle skoleorganisation) og anskuet med en foucauldiansk optik (Foucault 2002) kommer rummet og tiden så at sige 'før' subjektet. Der foreligger en institutionaliseret orden, med en formaliseret rytmik (dagen har en genkendelig opdeling, et målbart pensum og en bevægelse opad i klassetrin), og det er læreren, der sætter rytmen, foruden at lærer-elev-relationen sættes hierarkisk gennem lærerens 'blikken' eller overvågning af eleven (hvor blikket udvirker 'inddelingen' og 'normaliseringen' (Foucault, 2002)). En 'blikken' som udvides og forskydes i refleksivitetsteknologier såsom Elevplaner og -samtaler (Stauanæs 2007, Krejsler 2007) og gennem foki som 'hvad er dine sociale udviklingsmål', 'hvad er dine faglige mål' osv. Her initieres nye selvforhold hos/i eleven i den fortløbende og potentielt grænseløse bevægelse af elevens forhold til sig selv som lærende⁸. Men stadig inden for en kendt tid-rumlighed/tid-rumsættelse.

8 Se Stauanæs 2007 for modbevægelser og elevernes nye grænsesætninger.

I ny pædagogisk arkitektur ombrydes det almindelige/hierarkiske klasserum, og med det grænseopbrud åbnes også for en ny type af den institutionelle tid- og rumsættelse, hvori elevsubjektiviteten går i acceleration ligesom autoritetsforhold i elev-lærer og elev-lærer-leader-relationerne udfordres (Juelskjær 2009). Den nye arkitektur og dens dogmer om fleksibilitet og bevægelighed peger på eleven og spørger nemlig: ”Hvor vil du hen, du? - Og med hvem, og hvor længe?” ”Hvem vil du være tilgængelig for, og hvem vil du afskære dig fra?” ”Hvad for en slags er du, lige nu?: Er du sådan én der skal ligge ned og læse? Eller måske sådan en der skal skjule sig lidt i ”fordybelsesburet?” ”Hvor vil du holde pause, og med hvem, og hvornår?”

Eleverne (og vil det nok vise sig, skolens øvrige subjekter) skal dermed forvalte sig selv og ligeledes forvalte tid og rum gennem sine bevægelser i rummet. Det pædagogisk anlagte rum sætter et subjektivitetspres: det kræver af eleverne at blive elever gennem at sætte og diskriminere spatielt/rumligt. Det indebærer, at man selv, til stadighed, må sætte tid og/i rum – selv har ansvaret for at punktere sin rytme, i det daglige. Man skal selv punktere den tid i, hvilken man vil sætte rum på en særlig måde. Simultant med, at man hele tiden skal etablere og afskære forblindelser til andre og andet i tid og rum. Dette er et stykke intensivt arbejde af ’lokalisering’/lokaliseren sådan at skulle sætte de tid-rum-relationer, man skal komme til syne og bevæge sig i, i det sociale (Juelskjær 2009a: 213). Hør eksempelvis hér:

Interviewer: Jeg har bemærket at I går meget rundt, er meget i bevægelse i timerne. Prøv at beskrive hvor I bevæger jer hen, når I rejser jer og går fra et sted til et andet

Line: (griner) så hvis man siger, man går hen på biblioteket, så henter man noget, så går man tilbage, og så skal man lige hen og snakke med nogen, der sidder derovre, og så går man sådan hen og snakker, så når man er færdig med at snakke, så går man tilbage til gruppen [altså den, man skal arbejde fagligt sammen med. (forfatterne)], nå, så var der lige nogle derovre, man lige skulle snakke med, så gik man hen og kyskede kæresten og så farer man fra sted til sted

Læreren skal både styre og træde til side for denne afsøgningsproces – fordi den ’kommer indefra’ eleven og ud – og fordi den må undersøges. Og det skal foregå bevægeligt. Den pædagogiske opgave er, at eleven (og ikke bare læreren) skal bringes til at gøre sig reflektivt opmærksom på relationen mellem sin ’egen krop/elevhed-sammen-med-materialer-og-rum’, og hvilken læringsproces der kan komme ud af det. Det forhold, at det i det daglige konstant bliver op til den enkelte lærer og elev at definere, forme og omforme rummet og tiden i relation til andre lærere og elever, der gør det samme, forøger og multiplicerer aktivitetsniveauet. Hermed øger det også potentielt hastigheden og frekvensen af beslutninger, der skal træffes. Ligesom hastig-

heden og frekvensen af relationer, der skal åbnes eller 'skæres af', toninger af, 'hvem man er lige nu og her' i forhold til hvem, hvad og hvornår, øges.

8. Accelereret ledelse

De nye arkitektoniske forhold og deres sammenvævninger med mulige læreprocesser og subjektivitetstilblivelser ændrer potentielt også skolen som organisation og dennes 'hastighed'. Hvad gør den nye rumlighed mon for og ved ledelsesopgaven og de formelle ledere? Har sidstnævnte fornemmelse for accelerationen? Er ledelse i sig selv accelereret? Er der mon fornemmelse for, hvilke ændrede elevformationer der er under produktion, og hvordan det potentielt bringer lærerrollen i flux, idet autoritetsforholdene til stadighed må genforhandles i de åbnede og ombøjede rummeligheder? Et enkelt 'stikprøve-interview' (Juelskjær, 2009 in prep) tegner et nej, en sådan opmærksomhed på mulige ændrede præmisser er der ikke sensitivitet over for (endnu), men interviewet demonstrerer, at vilkår for skoleledelse forandres af den nye arkitektur, såvel som også lederen forandres i den nye arkitektur. En skoleleder fortæller:

På den gamle skole, skulle jeg banke på døren, hvis jeg ville have adgang til undervisningen. Læreren stoppede så op i den undervisning han var i gang med, spurgte om der var en besked, 'nej, jeg skulle bare ind og kikke' ku jeg så svare. Men alting stoppede op. Nu kan jeg bare gå ind, i 'basen', sådan ubemærket, og der er jo glas, så jeg kan se, inden jeg går ind om jeg forstyrrer, og jeg kan se hvad de er i gang med, inden jeg går ind i rummet. Jeg kan åbent gå i landskabet, og på en måde blive en del af læringsfællesskabet. De fleste lærere fortsætter deres aktiviteter uden at lade sig mærke med, at jeg kommer ind, og de ved at jeg bare gerne vil deltage, nogle stopper stadig op, og giver sig til at forklare mig, hvad de er i gang med. Det vil jeg helst ikke ha. Jeg kan komme og gå og vandre rundt, og jeg er tættere inde på og kan se deres projekter, og kan snakke med eleverne og høre. Og 90 % af lærerne siger hurra for det. At jeg, ikke kikker lærerne i kortene, men at jeg kan kikke og høre, hvordan det går og snakke med eleverne. Jeg skal tænke over, at jeg ikke bevæger mig rundt på de samme måder, og at jeg når at snakke med forskellige elever fra gang til gang. Når jeg har sagt, at jeg vil have et fokus på læsning, eller at de skal arbejde med portefolier er jeg også nødt til at vise mig en helt almindelig dag, og se, at det udmønter sig. Det er det, jeg ser som pædagogisk ledelse, at jeg ikke bare sidder på mit kontor og administrerer mine tal.

I beskrivelsen ovenfor bliver organisationen, gennem den nye pædagogiske arkitektur, betydningsmæssigt sat som gennemtrængelig for lederen, og

den åbner for en bevægelighed og for forskellige former for transparens, u/synligheder – og relaterings/anknytningsmuligheder. Det lader også til, at læreren effektivt har mistet den privatpraktiserende lærers 'helle' (sin mulighed for at 'lukke døren'). Der er altså et autoritetstab over rummet i forhold til ledelsen, som ikke længere skal 'banke på'. Den nye arkitektur trækker vante grænser tilbage/udsætter grænser (Amhøj 2007), som så i stedet må sættes situationelt (og dermed til stadighed) i lærer-leder-mødet. Men hvilke nye effekter trækker det mon med sig, ledelses- og relationsmæssigt?

Noget tyder på, at lederen også er accelereret – lederskabet og relationerne sættes igen og igen i bevægelsen, og det accelererer og strammer og løsner relationerne mellem leder og elever, og mellem lærere og leder. Lærerne 'blikkes' nu af lederen som "gode lærere" og "dårlige lærere" midt i hverdagens udsprede undervisningskaos. De succeskriterier, der følger med denne normative "blikken", bliver blandt andet, om der møbleres tilstrækkeligt meget rundt (dvs.: at lærere og elever viser, at de forstår at bruge 'basens' mange muligheder for differentiering af undervisnings- og læringsprocesser, og om der brydes tilstrækkeligt nok op i formationerne (underviser læreren 30 elever, 15, 5, eller blot 1) foruden, at det peger tilbage på læreren, hvorvidt og hvordan eleverne håndterer deres kroppe og deres lyd niveauer, og forvalter deres 'arbejdstid' rundt omkring på skolens område.

9. Ledelsesparadokser

Set i den valgte analytiske optik tyder det på, at tid og rum bliver ustyrlige i ny pædagogisk arkitektur, og at ansvaret for, hvordan tid og rum sættes, spredes ud fra den formelle organisation og ledelse til skolens øvrige subjekter. Man kan altså sige, at definitionen og skabelsen af skolens tid og rum bliver et individuelt og personligt anliggende snarere end et anliggende forankret alene hos skoleinspektøren og i organisation og struktur, *samtidig* med at subjekterne på nye måder er udleveret til og i det sociale, og at ledelse er udleveret til at forsøge at udstikke retninger i dette tid-rum ustyrlighed – uophørligt og situationelt: styringens mulighed, nødvendighed og udfordringer mangedobles dermed. På den ene side skaber man med arkitekturen en ny pædagogisk retning – men materialiseringerne skaber accelerationer af konditioner, som sætter ledelsesudfordringerne på ny – og som et stadigt anliggende, som stadigt må sættes i og af tid og rum.

10. Psy-ledelse: Ustyrligt, men udviklingsbart?

Hen over de linjer, vi har trukket i feltet, ser vi to samtidige og modsatrettede – og sammenhængende bevægelser. For det første en bevægelse fra 'leder' til 'ledelse': Skolelederen som person bliver på sæt og vis mindre vigtig –

men bliver genindsat som en art stedfortræder og forvalter af ledelse, sådan som den optræder i arkitektur, spil og affektive teknikker. Det er en genindtræden, der med det ovenfor analyserede ansvarsspil virker des mere subtilt: Legen dømmes overstået, og virkeligheden viser sig at være ændret af legen, og forældrene har fået overdraget nye ansvarsområder og igennem legen forpligtet sig på disse. I tilfældet med arkitekturen trækkes den vante tid-rum sættelse og dermed den formelle organisations rytme tilbage, og hvorved der skabes nye u/synligheder og samtidig en intensivering og forandring af præmisser og ansvar for forvaltningen af sig selv – som leder, elev, lærer. Samtidig dukker en vis ustyrlighed – eller intensivering af styringsbehovet – op i kølvandet på, at arkitekturen intensiverer og forandrer præmisserne. Lederen skal altså genindtræde spatialt, som leder i et væld af nye situationer, her der og alle vegne på skolen i relation til hvem som helst. Endelig ser vi også en tredje genindtræden af lederen, i form af affektiv ledelse, som kan virke og måske endda nødvendiggøres i den organisation, som har sat subjekterne til at virke gennem ’selvledelse’. Vi tror, bevægelserne hænger sammen, dynamisk: forskydninger og diffusion af grænser for ledelse trækker nye former for materialiseringer af såvel ’ledelse’ som ’lederen’ med sig.

Og for nu at komplicere fortællingen om ledelsesrummet endnu mere: Vi har argumentatorisk konstrueret et ’før’ og et ’efter’/’nu’: At *tidligere* var lederen beslutningstager, *nu* er lederen affekt-afstemmer. *Før* var det skolelederen – og læreren –, der kunne beskrive realiteten og normerne og dermed vurdere aktuel adfærd, *nu* skabes forventninger med afsæt i fantasier hos både skolens ansatte og for eksempel forældre. *Før* var rummet rammen om elevens læring, *nu* skal eleven skabe sin egen plads i rum og tid. *Før* var lederens tilstedeværelse en begivenhed, *nu* kan lederen være til stede over alt hele tiden og gå rundt og ”føle med” de ansatte. Vi er opmærksomme på, at det er et retorisk greb at opstille den slags før og nu. Sådan set mener vi ikke, det er et holdbart skel. Der er ikke tale om en lineær udvikling. Der er snarere tale om en form for samtidighed (Bjerg & Knudsen 2007; Kofoed 2007), hvor ’før’ stadig eksisterer i eller er foldet ind i ’nu’. Samtidigheden eksisterer som mulige glidninger mellem, hvordan situationer skal forstås og skal handles/ledes på – situationelt. Den leder, som har ”antennenre ude” og har opmærksomheden rettet mod stemninger, fornemmelser og behov, er samtidig den leder, som skal træffe beslutninger og skære igennem stemninger, hvis det er det, der er nødvendigt for at ’lave skole’, som nogle ledere kalder deres opgave. Så ud over at skulle kunne håndtere affekter skal lederen også kunne holde op med at tage hensyn til affekter, hvis det er det, situationen kræver. Den leder, der indgår i symmetriske relationer med sine medarbejdere, slipper samtidig ikke af med den asymmetriske relation. De forventninger, som skabes med henvisning til fantasier om, hvordan det kunne være, eksisterer samtidig med de forventninger, som tager afsæt i skolebestemte beskrivelser og normer. Så den leder, der det ene øjeblik inviterer forældre til dialog og refleksion over deres eget ansvar, kan ved den

næste samtale meddele dem, at deres søns adfærd er forkert. Ligesom den skoleleder, som er blevet mindre central, fordi ledelse placeres i teknologier som dialogværktøjer og ny arkitektur, samtidig er blevet mere central, fordi han/hun kan og potentielt forventes at være allestedsnærværende og fordi affekter hele tiden skal afstemmes i den flydende skole. Hermed pointerer vi også, at ledelses- og tilblivelsesmulighederne er multipliceret og kan ramme alle. Uforudsigeligt og ustyrligt.

Ser man på den gryende forskning i velfærdsledelse (se f.eks. Sløk & Villadsen 2008), vil en række af de tendenser, vi har gjort rede for i det ovenstående være genkendelige inden for ledelse i den offentlige sektor og sikkert også i den private sektor, hvor Psy-ledelse trænger sig på som svar på sammensatte forventninger, krav om øget produktivitet og international konkurrence. Sammensurium af ledelsesteknologier, -betingelser og -præmisser, skaber en ændret organisation, hvor subjekternes konstitueringsbetingelser og fortsatte udvikling accelererer, hvilket kalder på nye ledelsesbetingelser – hvilket så igen kalder på atter nye forskningsperspektiver på ledelse. Disse nye perspektiver kunne, som skitseret med artiklen, dels være affektivisering, virtualisering og materialisering og underbegreber om forskydning, acceleration og temporalitet og ad denne vej konstruere mere præcise optikker, der sensitivt kan dissekere og beskrive ”det krydspres af forventninger” og ”den stigende kompleksitet” (se f.eks. Pors 2008; Åkerstrøm Andersen 2008b), den hidtidige forskning i (skole)ledelse har peget på, men endnu ikke givet et sensitivt nok sprog for.

LITTERATUR

- AARHUS KOMMUNES SKOLEVÆSEN (2003). ”Sammen kan vi mere”. Aarhus Kommune.
- AMHØJ, C. B. (2007). *Det selvskabte medlemskab, managementstaten dens styringsteknologier og indbyggere*. Ph.d.-afhandling. København: CBS/Copenhagen Business School.
- ANDERSEN, S. C. (2006). Styring gennem autonomi. Et forskningsprojekt om politisk styring af de danske skoler. *Nordisk administrativt tidskrift*. nr. 2.
- ANDERSEN, S. C. (2008a). The Impact of Public Management Reforms on Student Performance in Danish Schools. *Public Administration*. Vol. 86. No. 2: 541-558.
- ANDERSEN, N.Å. (2008b). Velfærdsledelse: diagnoser og udfordringer. IN Sløk, C. & K.
- Villadsen (red.): *Velfærdsledelse. Ledelse og styring i den selvstyrende stat*. København: Hans Reitzels Forlag.
- ANDERSEN, N.Å. (2008c). *Legende magt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- ANDERSEN, N. Å. & BORN, A.(2001). *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentligt ansatte*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne,
- BALL, S.J. (1994). *Education Reform. A Critical and Post-structural approach*. Open University Press. Buckingham.
- BARAD, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

- BUSH, T. & D. MIDDLEWOOD (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- DELEUZE, G. (2004). *Foucault*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- DELEUZE, G. (2006). *Forhandlinger 1972-1990*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- EVA: DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT (2006). *Skoleledelse*. København.
- FOUCAULT, M. (2002). *Overvågning og straf*. Fængslets fødsel. Frederiksberg: Det lille forlag.
- FOUCAULT, M. (1991). Governmentality. IN Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds): *The Foucault effect: Studies in Governmentality*. Chicago. University of Chicago Press.
- FULLAN, M. & N. WATSON (2000). School-Based Management: Reconceptualising to improve Learning Outcome. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 11. No. 4: 453-473.
- GITZ-JOHANSEN, T., J. KAMPMAN & I.M. KIRKEBY (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske rammer*. Rum, Form Funktion. Center for fysiske rammer og læreprocesser.
- HOOD, C. (1991). "A Public Management for All Seasons?" *Public Administration*, pp. 3-19.
- JUELSKJÆR, M. (2007). Rummenes Modstande: Subjektivering i et spatielt perspektiv. I *Magtballader*; red J. Kofoed & D. Staunæs. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- JUELSKJÆR, M. (2009a). "En ny start" – bevægelser i/ gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole/Aarhus Universitet.
- JUELSKJÆR, M. (2009b). Tilblivelse i/mellem gammel og ny skolearkitektur. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (accepted).
- JUELSKJÆR, M. (2009 in prep.). Ledelse i- og af ny skolearkitektur".
- KIRKEBY, A.M. (red) (1998). *Rum, Form og Funktion i folkeskolen. Temahæfte 1. Rum Form Funktion*, Center for fysiske rammer og læreprocesser. SBI.
- KIRKEBY, A.M. (red) (2000). *Rum, Form og Funktion i folkeskolen. Temahæfte 2. Rum Form Funktion*, Center for fysiske rammer og læreprocesser. SBI.
- KIRKEBY, A.M. (m.fl) (2003). *Fag og rum i folkeskolen* (Rum Form Funktion, 2003).
- KLAUSEN, K.K. interviewet af N. Klee (2001). Ledelse som profession. IN Klee, N. & J. Nefer (red.) *Fortællinger om ledelse*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- KNUDSEN, H. (2009). *Har vi en aftale? (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole/Aarhus Universitet.
- KOUSHOLT, K. (2007). Selvevaluering – Når elever evaluerer sig selv. IN Saarup, J., Andersen, J. V., Ulholm, P. (red.): *Veje til en styrket evalueringskultur*. København: Forlaget CVU & Nordsjælland.
- KREJSLER, J. (2007). "Discursive strategies that individualize: CVs and appraisal interviews". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (3): 473-490.
- LUHMANN, N. (2000). *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- MASSUMI, B. (1998). "Sensing the Virtual, Building the Insensible". From Perrella, S. (ed.): *Hypersurface Architecture, Architectural Design* (Profile no. 133), vol. 68, no. 5/6, May-June 1998, pp. 16-24.
- MASSUMI, B. (2002). *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Durham & London. Duke University Press.
- MACBEATH, J. (1998). *Effective School Leadership*. London: Sage.
- MOOS, L. (2003) *Pædagogisk ledelse – om ledelseopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.
- OECD (2008). *Improving School Leadership, Education and Training Policy*. By Pont, Beatriz, Deborah Nusche, Hunter Moorman.

- PEDERSEN, D. & J. HARTLEY (2008). The changing context of public leadership and management. Implications for roles and dynamics. IN *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 21., no.4.
- PORS, J. G. (2008). *Evaluering indefra. Politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- RENNISON, B. (2004). Ledelsesbegrebets historie i den offentlige sektor. I: Pedersen (red.): *Offentlig ledelse i managementstaten*. Forlaget Samfundslitteratur.
- ROSE, N. (1999). *Governing the soul: The Shaping of the Private Self*. (2.ed.). London & New York: Free Association Press.
- SLØK, C. & K. VILLADSEN (2008). (red.): *Velfærdsledelse. Ledelse og styring i den selvstyrende stat*. København: Hans Reitzels Forlag.
- SLØK, C. (2009). (submitet): Managing the professionals as extinct tribe. In *Culture & Organization*. (29 sider).
- STAUNÆS, D. (2007a). Besværlige drenge. IN: *Kognition og Pædagogik*, årg. 17, nr. 64. Dansk Psykologisk Forlag, 72-80.
- STAUNÆS, D. (2007b). Subversive analysestrategier – eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. IN: *Magtballader*. J. Kofoed & D. Staunæs (red). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- STAUNÆS, D (2009a). *What works? What troubles? School Management/Leadership from policies to the single pupil*. Upubliceret projektbeskrivelse. DPU/Aarhus Universitet.
- STAUNÆS, D. (2009b). A Very Sick (Challenge) of Leadership. IN Åsberg, C. et al: *Launching the Mothership*. Linköping University Press.
- STAUNÆS, D. (2009) (in press): Managing fear and boys in the time of the Danish Cartoon Crisis. IN Hearn, J. Lykke, N. A. Phoenix (eds.): *Intersectionalities, power, identity*. London: Polity Press.
- THYSSEN, O. (1997). *Værdiledelse*. København: Gyldendal.
- THRUPP, M. & R. WILLMOT (2003). *Education Management in Managerialist Times. Beyond the Textual Apologists*. Maidenhead & Philadelphia: Open University Press.
- UNDERVISNINGSMINISTERIET (2009). Kodeks for ledelse af uddannelsesinstitutioner.
- WRIGHT, S. (2008). Governance as a Regime of Discipline. IN Dyck, N. (ed.): *Exploring Regimes of Discipline: The Dynamics of Restraint*. Oxford: EASA Series.