

KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 117, september 2020

GYMNASIESKOLERS VISIONER OM UDDANNELSESLEDELSE PÅ PROGRAM-, ORGANISATIONS- OG SAMFUNDSNIVEAU

Af Hanne Fie Rasmussen

ARTIKEL

Pædagogisk ledelse

KOGNITION & PÆDAGOGIK

30. årgang nr. 117

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omslagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Lea Lund og Thomas R.S. Albrechtsen

Redaktion: Andreas Nielsen, Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Lea Lund,

Poul Nissen, Nanna Paarup, Thomas R.S. Albrechtsen og Micki Kaa Sunesen

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2020 er inddelt i interessante temaer, som på forskellig vis relaterer sig til emnet gode læringsmiljøer.

- Magt og afmangt
- Pædagogisk ledelse
- Ny FGU og erhvervsuddannelse
- Børne- og elevperspektiver



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør artiklers videnskabelige kvalitet.

/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies articles' scientific quality.

Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

Abonnementspriser 2020 (4 numre):

Privat abonnement kr. 475,-

Institutionsabonnement 1 eks. kr. 725,-

Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1700,-

Studerende kr. 355,-

Løssalg pr. nummer kr. 150,-

(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

GYMNASIESKOLERS VISIONER OM UDDANNELSESLLEDELSE PÅ PROGRAM-, ORGANISATIONS- OG SAMFUNDSNIVEAU

Af Hanne Fie Rasmussen

Tænkning om ledelse, der går tæt på lærere og undervisning, er internationalt konceptualiseret som Educational Leadership, hvad vi på dansk kan kalde for uddannelsesledelse. Med afsæt i denne måde at tænke ledelse på og ved at skelne mellem uddannelsesledelse på programniveau, organisationsniveau og samfundsniveau undersøger jeg i denne artikel, hvilke forestillinger gymnasieskoler knytter til uddannelsesledelse i deres visionstekster. Artiklen bidrager til et spirende forskningsfelt om uddannelsesledelse i en dansk skolekontekst. Analysen viser, at ledere og lærere individuelt og kollektivt ses som afgørende i forhold til at løfte uddannelsesledelse som funktion, men også, at ledere og lærere bidrager på væsentligt forskellige måder. Mens det er gymnasiernes formelle ledere, der beslutter, hvilke teknologier der er mest relevante i forhold til at sætte retning for udvikling på netop deres skole, er det lærerne, der må omskrive de ledelsesbesluttede teknologier, så de giver mening i deres undervisningspraksis. Det er desuden en pointe, at når undervisning skiftevis iagttages som et spørgsmål om at organisere og lede og som en socialpraksis, kan der meget vel opstå gnidninger.

Uddannelsesledelse

I dette afsnit indkredses begrebet om uddannelsesledelse med afsæt i Hallinger (2003), Day et al. (2011), K.A. Leithwood og Montgomery (1982), K. Leithwood og Seashore-Louis (2011) og Robertson og Timperley (2011). Den ledelsestænkning, der kan fremskrives på baggrund af disse studier, reflekteres med henvisning til nogle aktuelle konceptuelle ledelsestilgange (Richard DuFour & Marzano, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012; Robinson, 2011; Timperley, 2011). Disse tilgange ser også ud til at vinde udbredelse på danske gym-

nasieskoler. Afsnittet viser, at de måder, uddannelsesledelse er blevet tænkt, har bevæget sig hen over de seneste 40 år.

Dengang såvel som i dag gælder det, at ledelse, der tildeler læreres undervisning og elevers læring stor opmærksomhed, beskrives som succesfuld (Day et al., 2011) eller effektiv (Hallinger, 2003; Robertson & Timperley, 2011; Robinson, 2011). Internationalt kaldes denne måde at tænke ledelse for Educational Leadership, og på dansk kan man tale om uddannelsesledelse. Tænkningen etableredes i kølvandet på en række studier af særligt udfordrede og dårligt præsterende

amerikanske grundskoler gennemført i 1980'erne (Hallinger, 2003). Studierne beskriver, hvordan karismatiske ledere, der udviste stor ekspertise, og som gerne gik tæt på lærernes arbejde, lykkedes med at skabe positive forandringer (Leithwood & Montgomery, 1982). Erfaringer herfra blev overført til ledelsesmodeller med fokus på lederens muligheder for at øve indflydelse på undervisningen ved at instruere lærere i, hvordan undervisning bør gøres (Hallinger, 2003). Her forventes lederen både at koordinere skolens lære- og undervisningsplaner, at monitorere elevernes læringsproces og at føre kontrol med undervisningen. Ifølge Hallinger (2003) var der tale om en ledelsestænkning, der på en gang var succesfuld og effektiv i netop de afprøvede kontekster, men også *en umulig drøm og helt urealistisk* at overføre til mange andre.

I 1990'erne sker der forandringer i tænkningen, og der kommer fokus på ledelse som noget, ledere kan uddele eller fordele (Hallinger, 2003). Man kan sige, at genstanden for ledelse skifter fra instruktion af lærere til det at fordele ledelsesopgaver og yde støtte til lærerne. Efterhånden viser denne måde at tænke uddannelsesledelse på sig at være forbundet med stor usikkerhed, da den i vid udstrækning kommer til at afhænge af både engagement og motivation hos dem, den uddelegeres til. Den reelle ledelsespraksis kommer til at afhænge af de forståelser, logikker og hensigter, som lærere og medlemmer tillægger de tildelte opgaver.

I studier af uddannelsesledelse fra 00'erne finder forskere, at kollektive ledelsesformer har større effekt på elevens læring, end individualiserede ledelsesformer har (Day et al., 2011). Det bliver i

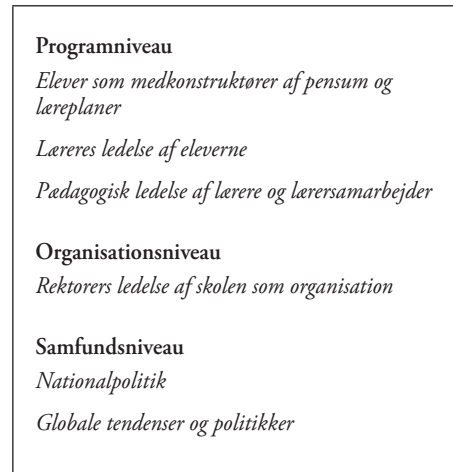
sig selv en pointe, at effektiv uddannelsesledelse kan genkendes som ledelse, der deles mellem flere (Leithwood & Seashore-Louis, 2011). Samtidig sætter den usikkerhed, der er forbundet med kollektive ledelsesformer, sit præg på tænkningen. Forskningsmæssigt er usikkerheden skrevet frem som et spørgsmål om at balancere skoler mellem *stabilitet* og *forandring* (Leithwood & Seashore-Louis, 2011). Stabilitet kan sikres vha. fælles mål eller ved at bruge kvantitative data, der tillægges stor forklaringskraft, fordi de kan sætte en tydelig struktur. Samtidig mister bureaukratiske organisationsformer deres relevans, mens netværksinspirede organisationsformer vinder frem. Det handler om at sætte organisatoriske rammer, der gør det muligt for flere medarbejdere at påtage sig ansvar og bidrage til at definere skolen som organisation. Hierarkiske tilgange til samarbejde mellem lærere erstattes af mere dynamiske samarbejdsformer, og lærersamarbejder indgår i tænkningen som et værdifuldt forum for kollegial og faglig sparring. Yderligere tales der nu om nødvendigheden af, at uddannelsesledelse må tage afsæt i den enkelte skoles særlige kontekst (Day et al., 2011).

I 10'erne kommer uddannelsesledelse i endnu højere grad til at handle om det at sætte retning. Arbejde med visioner, samarbejdskultur og eksplicite ledelsesforventninger til læreres engagement og vilje til at udvikle sig står frem som vigtige fokuspunkter (DuFour & Marzano, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012; Robertson & Timperley, 2011; Robinson, 2014; Timperley, 2018 [2011]). Nu sigter uddannelsesledelse mere entydigt mod skoleudvikling som et "kollektivt

og kollaborativt projekt snarere end en individuel aktivitet” (DuFour & Marzano, 2015, p. 28). Desuden forventes undervisningsudvikling at indgå som et indlejret element i ledelsesfunktionen efter devisen “jo mere ledere har fokus på kerneydelsen, undervisningen og læring, jo større vil deres betydning for elevernes resultater være” (Robinson, 2011, min oversættelse).

Den skitserede bevægelse frem mod det, vi kan kalde for aktuel uddannelsesledelse, trækker på måder at tænke skoleledelse på, der igennem flere årtier er blevet tildelt stor opmærksomhed i fx Nordamerika, England og New Zealand. Norske Kristin Helstad (2019) har foreslået, at gymnasieskolers interesse for uddannelsesledelse har ført til et øget fokus på ledelse gennem læreres professionelle læring, mens hendes kollega Marianne Abrahamsen (2018) foreslår, at forandringerne har betydet, at uddannelsesledelse aktuelt mest af alt handler om at facilitere udvikling og om at agere forandringsagent. Trods sådanne første bud på forskning, der kigger på en nordisk fortolkning af denne ledelsestænkning, er det, som finske Michael Uljens (2015) fremhæver, et felt, der er stærkt underrepræsenteret i nordisk uddannelsesforskning (p. 22). Danske Finn Wiedemann (2018) foreslår, at mange koncepter for uddannelsesledelse er funderet i bestemte kulturelle opfattelser af skole, pædagogik og ledelse, og at forholdet mellem ledelse og lærere forbliver uartikuleret. Uljens (2015) gør os opmærksom på, at det er usikkert, hvad uddannelse henviser til i begrebet uddannelsesledelse, og retter kritik imod de mange normative, foreskrivende tilgange til tænkningen. De

overlader et stort ansvar til de praktikere, der skal omskrive disse forestillinger om uddannelsesledelse til en skolepraksis, der er væsentlig anderledes end de praksisser, hvori tankerne er udviklet. Uljens og Elo (2019) har udviklet denne analytiske model, som egner sig til at iagttage uddannelsesledelse i en nordisk skolekontekst.



Figur 1 Refleksionsmodel for nordisk uddannelsesledelse, tilpasset efter Uljens og Elo (2019)

Det særlige ved modellen er, at den introducerer en skelnen mellem uddannelsesledelse på program-, organisations- og samfundsniveau, og Uljens og Elo (2019) fremhæver, at den tredeling er særlig relevant for den nordiske skolekontekst. Selv om modellen er hierarkisk i sit udtryk, mener jeg ikke, at det er sådan, den skal forstås. Den skal netop vise, at uddannelsesledelse kan begribes som forskellige positioner, der har det til fælles, at de hver især er relevante og indgår i en dynamisk og kompleks helhed, som skolerne må forholde sig til.

Artiklens teoretiske afsæt

Systemteori (Luhmann, 2000) gør det muligt at iagttage gymnasieskoler som organisationer, der knytter sig tæt til samfundets uddannelsessystem. Et kendetegn ved uddannelsessystemet er, at det trækker på en kombination af organisering og professionalisering (Luhmann, [2002] 2006, p. 168), dvs. på skoler og på professionelle lærere, hvor kombinationen er en forudsætning for at lykkes med uddannelse. Men det er også sådan, at professionalisering og organisering, dvs. lærere og ledere, ikke opererer på baggrund af de samme logikker, og når uddannelse og undervisning skiftevis iagttages som et spørgsmål om at organisere, lede og skabe struktur og som en social, interaktionspraksis, kan der meget vel opstå gnidninger (Kuper, 2004). På gymnasierne er ledelse en funktion, der består i at træffe beslutninger på organisationens vegne, mens gymnasielærere først kan siges at arbejde professionelt, hvis og såfremt de benytter en viden og kunnen, der ikke er den samme som den, de forsøger at lære eleverne (p. 174). Lærerprofessionalisme kan ikke afgrænses til det at have viden om et fag, da det også handler om at have og kunne anvende pædagogisk viden til at planlægge, afholde og reflektere over undervisning. Ved denne refleksion er det relevant at bruge viden baseret på hhv. erfaring, didaktisk indsigt eller uddannelsesforskning, fordi de tre billedlig talt "kan gå i dialog med og stille upraktiske spørgsmål til hinanden og dermed danne udgangspunkt for *intelligente* undervisningsmæssige valg" (Keiding & Qvortrup, 2014, p. 253). De tre former for viden adskiller sig fra hinanden ved at trække på forskellige logikker. Mens

lærere kan bruge deres erfaringsviden til at vurdere, om undervisningen virker eller ej, kan de bruge didaktik til at beslutte, om en bestemt undervisningsform vil egne sig eller ej. Forskningsviden udspringer af videnskabelige idealer, og den kan bruges til at skelne mellem sand og falsk viden. Yderligere kan skoler, ledere og lærere benytte særlige metoder eller tilgange til at sætte retning og gøre deres arbejde mindre usikkert. Her kan der tales om teknologier, og de bruges, fordi de "befrier én for nødvendigheden af at forhandle sig til konsensus" (Luhmann, [2002] 2006, p. 122).

Gymnasieskoler er sociale systemer, der på den ene side lever deres eget liv og er lukkede i forhold til det omgivne samfund, og på den anden side er dybt afhængige af forstyrrelser udefra. De er meningsorienterede, hvilket betyder, at de, qua deres evne til at gøre sig erfaringer, er påvirket af tidligere hændelser, ligesom de opbygger forventninger til fremtiden. Deres erfaringer og forventninger kan være svære at få øje på i praksis, men visse medier egner sig bedre end andre til at iagttage dem. Det gælder fx visionstekster, der kan beskrives som organisationers *officielle ledelsesmæssige selvbeskrivelse* (Thyssen, 2007). Her er tale om kommunikation om ideer, der for ledelsen fremstår som relevante at formidle i forsøget på at opnå noget mere eller mindre bestemt (Luhmann, [2002] 2006). Ideer må således ikke forveksles med *tom snak*; de er et forsøg på at få indflydelse på beslutninger (p. 167). Men der er også tale om ledelseskommunikation, der ligger frit tilgængelig på skolens hjemmeside, hvor alle kan læse med. Det er ledere og lærere sig selvfølgelig bevidste om, og der

er derfor også tale om tekster med et strategisk sigte. Organisationsforsker Gary Yukl (2013) har foreslået, at når visions-tekster tager afsæt i organisationens nuværende situation og skildrer en opnåelig fremtid, kan de skabe håb om en bedre fremtid og en tro på, at den er opnåelig. Visionstekster er med til at sætte retning og gøre det muligt for skolerne at *orientere sig* (Thyssen, 2007). Når de baserer sig på skolernes erfaringer og forventninger, er de med til at etablere en kollektiv forestilling om skolens fremtid. Her kan der tales om en fremtidsprognose (Koselleck, 2004 [1979]; Luhmann, 1992), som er med til at forme de individuelle og kollektive valg, ledere og lærere hver dag står over for ude på gymnasierne.

Metodiske overvejelser

Hensigten med analysen er ikke at afdække et felt, men at undersøge mulige forhold. Hertil indgår visionstekster fra 28 gymnasieskoler¹, der er hentet fra skolenes hjemmesider. Teksterne er læst igennem tre gange: første gang helt åbent, anden gang med fokus på at iagttage henvisninger til uddannelsesledelse på hhv. program-, organisations- og samfundsniveau, der blev markeret ind i teksterne, og tredje gang blev den markerede tekst genvurderet og, i fald den fortsat blev fundet relevant, kopieret over i et nyt dokument og sorteret efter de tre niveauer. De bragte citater er udvalgt efter en abduktiv (Schwartz-Shea & Yanow, 2013) bevægelse mellem den teoretiske ramme og de på hvert niveau udvalgte brudstykker af visionsteksterne.

1 Svarer til hver femte af Danske Gymnasiers 141 stx-medlemsskoler

Analyse af gymnasieskolers visionstekster

Henvisninger til uddannelsesledelse på programniveau

Der er utallige henvisninger til uddannelsesledelse på programniveau i gymnasiernes visionstekster. Noget der går igen i forhold til de måder, skolerne henviser til programniveauet og undervisningen på, handler om, hvordan skolerne forestiller sig at sætte retning for arbejdet. På programniveau er det især *samarbejde, refleksion og pædagogiske og didaktiske helskolestrategier*, der fremstår som de teknologier, gymnasierne sætter deres lid. Ud fra skolernes visionstekster ser det ud til, at især samarbejde dels mellem ledere og lærere og dels lærere imellem forventes at udgøre et vigtigt omdrejningspunkt i forhold til at udvikle undervisningspraksis. Den skole, det næste citat er hentet fra, fremhæver lærersamarbejdet som centralt og skriver, at det er “vores vision dagligt at arbejde i læringsfællesskaber”. På en anden skole stiller man også forventninger om ledere og læreres samarbejde, bl.a. ved at lærere deltager i “systematisk undervisningsevaluering i samarbejde med ledelsen”. På begge gymnasier er der tale om samarbejder, der ser ud til at være truffet en ledelsesmæssig beslutning om. Hvis vi så iagttager samarbejde som en ledelsesteknologi, ser den ud til at adskille sig fra de øvrige ved det, at samarbejde foreslås som en forudsætning for, at skolerne vil kunne anvende andre teknologier. Det gælder i forhold til både refleksion og pædagogiske eller didaktiske helskolestrategier. I forhold til refleksion kan refleksion over undervisning iagttages som en central del af lærerarbejdet, der foreslås som en mulighed

for at påvirke elevernes læringsproces. Det gælder denne skole, der forklarer, at lærerne “gerne skal være helt afklaret med hensyn til, hvad de ønsker, eleverne skal lære, og hvordan denne læring ser ud”. I visionsteksten specificerer de samtidig nogle særlige betingelser for refleksion, der gerne skal tage afsæt i evidensbaseret viden. De skriver: “Derfor kan man som lærer løbende med fordel spørge sig selv: (...) Hvilken evidens har jeg for, at mine metoder har den formodede og gerne betydelige effekt for elevernes læring?” En anden skole lægger op til: “Udvikling af praksis, der kobler til didaktisk teori og/eller evidens fra undersøgelser af, hvad der fremmer elevernes læring”, og skriver samtidig, at undervisningen skal være velstruktureret, have klare mål, og at læreren skal være ledende, instruerende og have føling med hver enkelt elevs læring. Her opstilles en række idealer for undervisningen, som kan genkendes fra tænkning om Educational Leadership. Samtidig er det interessant, at ikke blot viden fra uddannelsesforskning, men også erfaringsviden og didaktik nævnes som relevante typer af viden til at udvikle deres undervisningspraksis. Endelig er det relevant at nævne pædagogiske eller didaktiske helskolestrategier som en teknologi, der anses for relevant og brugbar. På en skole skal lærerne bruge “coaching i klasseværelset” og ikke af eleverne, men af lærerne, en anden skole vil “sætte fokus på klasserumsledelse”, en tredje på observation af undervisning, og endelig nævnes *Synliglæring* som en helskolestrategi i flere visioner. Skolen, der vil arbejde med observation, begrundet sit valg herom med, at de anser observation for at være “et af de mest frugtbare udgangspunkter

for pædagogisk udvikling”. Generelt kan man sige, at skolerne begrundet deres valg af en helskolestrategi forskelligt, men det handler gerne om, at skolerne ønsker at understøtte deres udvikling af undervisning og dermed elevernes læring bedst muligt. Det mest interessante i forhold til det, at gymnasierne bruger deres visionstekster på at udpege en særlig retning eller metodik i forhold til deres pædagogiske og didaktiske arbejde, er måske det, at de overhovedet anser det for relevant. Måske kommer det netop til at fremstå som eksempler på, at skolerne anser det for relevant at bruge visionsteksten til at ekspliciterer deres ledelsesmæssige forventninger til lærernes arbejde. Det kan forstås som et ledelsesmæssigt forsøg på at påvirke læreres engagement og vilje til at skabe udvikling. Selv om visionstekster iagttages som en organisatorisk selvbeskrivelse, vil det i praksis være sådan, at selv om det er skolens leder, der står som afsender af visionsteksten, er lærerne oftest dybt involveret i arbejdet med den.

Henvisninger til uddannelsesledelse på organisationsniveau

Vender vi blikket mod visionernes forestillinger om uddannelsesledelse på organisationsniveau, griber nogle af de mest markante pointer tilbage til de samme ledelsesteknologier, som blev nævnt i forhold til uddannelsesledelse på programniveau. Her er det især samarbejde og refleksion, der går igen, men også *evaluering og kvalitetssikring* samt *udvikling af lærernes professionalisme* træder frem som vigtige opmærksomhedspunkter. Denne skole beskriver en evalueringspraksis, der knytter undervisning tæt til ledelsesfunktionen, idet “ledelsen i samarbejde med

medarbejderne skal udvikle en evalueringsspraksis, der sikrer, at [skolen] leverer undervisningsmæssige resultater af højeste kvalitet”. Her forbliver det dog uklart, hvilken type ’resultater’ og hvilke idealer for kvalitet af undervisning skolen forestiller sig at sigte mod. I alle tilfælde må der blive tale om en vurdering, som jeg vil formode er udfordrende for ledere og lærere at nå til enighed om. Det kan skyldes, at lærere og ledere ikke nødvendigvis trækker på de samme logikker, hvorfor der meget vel kan opstå uenighed. Måske ligger løsningen i de to øvrige teknologier, samarbejde og refleksion, som også kan iagttages som vigtige aspekter i arbejdet med uddannelsesledelse på organisationsniveau. Det ses fx i denne skoles visionstekst, hvor man kan læse, at de i deres strategi “fokuserer på, at medarbejderne udvikler deres kompetencer gennem erfaringer med og i refleksion over: almindelige arbejdsopgaver, skolens pædagogiske indsatsområder, kollegial sparring, teamsamarbejde, (...) [og] samtaler med nærmeste leder”. Her peges på udvikling af lærernes professionalisme som et nøglepunkt, mens individuelle og kollektive refleksioner og samtaler med ledere er de teknologier, de forestiller sig at trække på.

Henvisninger til uddannelsesledelse på samfundsniveau

Når det kommer til uddannelsesledelse, der retter sig mod samfundsniveau, er det især gymnasier reformer, der henvises til i visionsteksterne. Her er det tydeligt, at reformer er noget, gymnasierne kontinuerligt påregner at skulle bruge mange kræfter på i forhold til at tilpasse og fortolke reformernes intentioner og tiltag til netop deres skole. En skole skriver: “Vi

kan forvente, at den ene reform kan gå direkte over i den anden”, og “med gymnasierreform 2017 vil en væsentlig del af vort strategiske arbejde være fokuseret på den nye virkelighed”. De forventer, at politiske reformaftaler vil indgå som et fast tilbagevendende element i deres hverdag, og at reformerne vil møde skolen med bindende krav og kræve både lederes og læreres opmærksomhed. Reformarbejde antages at optage mange ressourcer og stille høje krav om tilpasning. Igen fremhæves lærersamarbejde som et relevant modsvar på den påkrævede omstilling. Det er også tilfældet på dette gymnasium, hvor lærerne i regi af deres team skal “redefinere sig selv i forhold til studieretningerne og nye rammer for uddannelserne i reformen”. Selv om koblingerne mellem de jf. figur 1 tre niveauer for uddannelsesledelse er blevet fremhævet som dynamiske og ikke-hierarkiske, kommer de her til at fremstå rigide. Det er lærerne, der må tilpasse deres undervisningspraksis til de rammer, reformer er med til at udstikke, ikke omvendt. Her skal lærerne lave en “justeret teamstruktur, som passer til de rammer, gymnasierreformen giver”, og så skal “undervisningens indhold (de nye lærerplaner) og lærernes udviklingsmuligheder tilpasses den nye gymnasierreform”. Jeg bemærker, at reformen fra 2017 omtales som ‘den nye’, hvilket indikerer, at de oplever reformaftaler som en gentagen begivenhed, der ændrer betingelserne for deres arbejde. Det er tydeligt, at skoler retter stor opmærksomhed på de forventninger, reformer opleves at sætte, og som skolen må afstemme med en række andre udefrakommende forventninger. Fx oplever de på denne skole, at de fra det brede samfund mødes af en forventning om “at

levere kvalitet i det, vi gør”, holde “et højt fagligt og pædagogisk niveau” og “levere studieparate unge”. Det er forventninger, der er med til at rette opmærksomheden mod en særlig del af hensigten med gymnasieuddannelse, nemlig at gøre unge klar til videregående uddannelse.

Uddannelsesledelse på program-, organisations- og samfunds niveau

På baggrund af analysen er det relevant at foreslå, at når tænkning om uddannelsesledelse bringes ind i en dansk gymnasieskolekontekst, medfølger der høje forventninger til lærerne om at yde vigtige bidrag til denne del af skolens ledelsesfunktion. Gymnasierne forsøger på forskellig vis at sikre en effektiv kommunikation mellem den organisatoriske ledelsesfunktion og lærernes professionalisme. For at sikre den benytter de sig af samarbejde, af refleksion og af pædagogiske og didaktiske helskolestrategier. Tilgange, der fungerer som ledelsesteknologier, der samtidig fritager lærere og ledere fra at skulle forhandle sig til konsensus. Samarbejde træder frem som en særlig vigtig teknologi, der kobler sig store forventninger til. Samtidig er der på den ene side tale om teknologier, for hvilke det gælder, at beslutningen om at benytte dem træffes med afsæt i ledelsesfunktionen og de logikker, der gælder for den. Logikker, der er tæt koblet til gymnasiet som organisation, og som er anderledes end de logikker, som lærerne, der står for ansvaret for undervisningens sociale interaktion og faglige niveau, typisk trækker på. På den anden side er der tale om teknologier, som skolerne kun lykkes med, hvis lærerne fortolker dem ind i deres undervisningspraksis på en menings-

fuld måde. Brugen af teknologierne farves af den mening og de hensigter, lærere og ledere tilskriver dem. Fx er observation en teknologi, der ændrer sig, alt efter de erfaringer og forventninger der observeres med, og som Thyssen (2007) gør os opmærksom på, kan der være stor afstand mellem visionstekster og de om- og genbeskrivelser, der cirkulerer blandt medarbejderne. Alt i alt tegner der sig et billede af en kompleks form for uddannelsesledelse, hvor både ledere og lærere spiller afgørende, men forskellige roller. Ledere i forhold til at beslutte, hvilke ledelsesteknologier der egner sig bedst på netop deres gymnasieskole, og lærere i forhold til at omskrive og forme teknologierne ind i deres lokale skolekontekst. Den usikkerhed, der således kan være forbundet med ledelse gennem sådanne teknologier, kan genkendes fra tænkningen om Educational Leadership. Noget kunne tyde på, at de ideer om ledelse, som gymnasieskoler trækker på, har flere fællestræk med den tænkning, og at det kan være mere relevant end tidligere at være opmærksom på, at når uddannelse og undervisning skiftevis iagttages som et spørgsmål om at organisere, lede og skabe struktur og som en social interaktionspraksis, kan der meget vel opstå gnidninger (Kuper, 2004). Det ligger dog uden for denne undersøgelses rækkevidde at beskrive fællestræk og forskelle mere præcist.

Referencer

Abrahamsen, H. (2018). Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools – tensions between control and autonomy? *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 327-343.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. London: McGraw-Hill Education.
- DuFour, R. & Marzano, R. (2015). *Ledere af læring – hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elever læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Keiding, T.B. & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Koselleck, R. (2004 [1979]). *Futures past: on the semantics of historical time*. New York, NY: Columbia University Press.
- Kuper, H. (2008). Interaktion/Organisation – Formalitet/Informalitet. In: Ehrenspeck Y., de Haan G., Thiel F. (red.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leithwood, K. & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K.A. & Montgomery, D.J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of educational research*, 52(3), 309-339.
- Luhmann, N. (1992). *Beobachtungen der moderne*. Mörfelden-Walldorf: Westdeutsche Verlag GmbH.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. ([2002] 2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Robertson, J. & Timperley, H. (2011). *Leadership and learning*. London: Sage.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (bd. 15). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Robinson, V. (2014). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Schwartz-Shea, P. & Yanow, D. (2013). *Interpretive research design: Concepts and processes*. New York: Routledge.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. London: McGraw-Hill Education.
- Timperley, H. (2018 [2011]). *Styrken ved professionel læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Uljens, M. (2015). Curriculum work as educational leadership – Paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 22-30.
- Uljens, M. & Elo, J. (2019). Reflecting refraction in higher education. In: P. Sikes & Y. Novakovic *Storying the Public Intellectual: Commentaries on the Impact and Influence of the Work of Ivor Goodson*. London: Routledge.
- Wiedemann, F. (2018). Elevcentreret skoleledelse – et magisk ledelseskoncept? *Unge Paedagoger*(4), 63-72.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (global ed.). Essex: Pearson.