

Engagement og afmagt

- mellem profession & integritet, organisation & styring

Working Paper til Workshop den 28.10.09 i projektet: Det nye arbejdsliv

Lejf Moos, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 15.09.09

Projektet

I dette projekt var jeg interesseret i skoleledernes og lærernes beskrivelser (Bruner, 1999)(Bruner, 1999; Kvale, 1994) af det gode arbejdsliv og af begrænsningerne i arbejdslivet. Jeg spurgte således ind til deltagernes beskrivelser af interaktioner (kommunikation og samspil) i situationer (kontekst, organisation, styring) (DiMaggio & Powell, 1983; Moos, 2004; Spillane *et al.*, 2004; Sugrue, 2004; Weick, 2001; Wenger, 1999).

Jeg interviewede skolelederne og lærergrupper på 6 skoler i og i nærheden af København og Odense. Skolerne var valgt ud fra ønsket om at få en stor spredning mellem skoler med socialt vanskeligt stillede forældre og mange immigranter og skoler med velstillede forældre og få immigranter. Interviewene blev gennemført i 2007 – 2008.

Overblik over interviewene

I interviewene med lærere og skoleledere på de seks skoler er det markant, at det stort set er de samme interaktionspartnere og situationer, der skaber et godt lærer- eller lederliv og som skaber problemer i dette arbejdsliv (jvf.: Buch & Andersen, 2009)¹: For lærerne er det helt overvejende relationerne til eleverne, der gør lærerlivet engagerende og værdifuldt: Det er når lærerne oplever at de gør en forskel i undervisningen og dermed i elevernes faglige, psykiske eller sociale udvikling og når de finder udfordringer og tryghed i samarbejdet med kollegerne, at det er godt at være lærer og det er, når skolelederne oplever at de kan fremme og støtte lærernes arbejde med eleverne og med forældrene og samarbejdet mellem lærerne, at det er godt at være skoleleder. Samtidig er det de vigtigste kilder til afmagt for lærerne, hvis de oplever at de ikke kommer igennem med undervisningen fordi eleverne ikke er motiverede eller de ikke kan få de nødvendige og rigtige rammer for arbejdet og når skolelederen oplever at lærerne, eleverne, forældrene eller forvaltningen ikke er interesserede i samarbejde om

¹ Buch & Andersen beskriver grunddilemmaet i arbejdslivet i termen 'begejstring og belastning' i videnarbejdernes arbejde. Jeg har i denne analyse af læreres og skolelederes arbejde valgt at bruge termene 'engagement og afmagt' for at kunne beskrive dilemmaet i tråd med de begreber, de interviewede lærere og skoleledere selv brugte og for at bruge to begreber, der begge relaterer til de professionelle egne oplevelser.

I øvrigt er det vigtigt at påpege, at hvor Buch & Andersen skriver om videnarbejdere bredt, skriver jeg om de særlige dele af videnarbejderne, de pædagogiske relationsarbejdere/dannelsesarbejdere eller de skoleprofessionelle. Igennem denne indsnævring af målgruppe er det min intention af nå frem til mere felt- og professions-præcise analyser.

skolens og skolelederens forpligtelser og opgaver, at afmagten indfinder sig. Så oplever både lærere og skoleledere at de står magtesløse og uden handlemuligheder.

Det er tydeligt at det, der engagerer eller afmægtiggør i det professionelle arbejde, hvad enten det er i lærerprofessionen eller i skolelederprofessionen, er oplevelsen at professionel integritet, af at man kan få love til og får støtte til at udføre sit arbejde så godt som overhovedet muligt i overensstemmelse med de værdier og visioner, som ligger i professionernes og skolernes fælles forståelser. Lærerne kan se meningen i at arbejde for elevernes faglige, psykiske og sociale udbytte af undervisningen og den daglige trivsel og skolelederne kan se mening i at støtte og rammesætte dette arbejde i et samspil med skolens omgivelser. Alle lærerne og skolelederne i undersøgelsen er opmærksomme på de krav og forventninger, som forvaltninger og ministerium udtrykker, men det er et gennemgående træk i beskrivelserne at disse initiativer – elevplaner, kvalitetsrapporter, test etc. – opleves og beskrives som nye teknologier, som man skal tilgodese oven i og ved siden af den normale undervisning og arbejdstilrettelæggelse. De ses ikke som integrerede dele af arbejdet og måske derfor heller ikke som nødvendige for at arbejdet bliver udført professionelt, altså godt nok. Det er svært for lærerne at se meningen med disse initiativer når man allerede laver de fleste af tingene og bare nu forventes at lægge dokumentation og skriftlighed oveni. Det tager meget tid og bringer ikke noget afgørende nyt og vigtigt til den altafgørende interaktion i klassen, siger de.

Et vigtigt spørgsmål bliver på den baggrund: Hvad er det der gør at lærerne og skolelederne fortolker interaktioner og situationer, der på mange måder ligner hinanden, som enten engagementsskabende eller afmægtiggørende?

Samtidige, modsatrettede kræfter i lærerarbejdet

I denne del af papiret analyseres lærergruppernes fortællinger om deres arbejdsliv, hvad er godt og hvad begrænser det? Analyserne inddrager lærernes beskrivelser af situationerne (arbejdets kontekst og organisering, herunder de vilkår som lærerne oplever de må arbejde under i klassen og i skolen og de styringsformer, som de oplever at blive udsat for i relation til undervisningen og lærersamarbejdet). Analyserne inddrager også lærernes beskrivelser af de interaktioner, som de indgår i med elever, forældre, kolleger og skoleledelse. Analyserne peger på de vilkår for oplevelse af personlig professionel integritet og begrænsninger lærerne beskriver.

Lærerprofessionen

Lærerne giver alle sammen udtryk for at kernen i det gode lærerliv er de faglige og sociale relationer til eleverne. Det er når lærerne oplever at de har så gode og ofte meget langvarigesociale relationer til eleverne og klassen² og at '*kommer igennem med et budskab*', fordi eleverne er motiverede for og i stand til at deltage i undervisningen og lære noget³. Generelt set ligger lærernes beskrivelser af det gode lærerliv og dermed af læ-

² Ford og Anderson (Ford & Anderson, 2008) beskriver relationerne mellem lærere og elever i danske klasser som så tætte, at man kan kalde dem 'beslægtede'

³ Det beskrives en smule forskelligt i de socialt godt stillede skoler og i de socialt vanskeligt stillede. I de sidste skoler er der lidt mere fokus på elevadfærden, end på den faglige undervisning og læring, men det er i dette materiale kun små forskelle i lærernes fortællinger.

rerprofessionaliteten i god forlængelse af traditionelle beskrivelser: Lærerprofessionen har et selvstændigt videnskabeligt og etisk grundlag, som er grundlaget for lærernes autonomi. Lærerne vurderer undervisningens forudsætninger og muligheder ud fra en oplevelse af ansvar overfor almenvellet og den enkelt elev og de identificerer sig med deres profession, således at de udvikler en professionel, pædagogisk intuition i deres praksis (Bottery, 2006; J. Krejsler *et al.*, 2004; Laursen *et al.*, 2005; Nordenbo, 2008).

Det er især tre forhold der kan begrænse denne oplevelse af det gode lærerliv: Der er ofte en del elever i klassen, som lærerne ikke oplever at kunne gøre noget godt for. Skolen er *for* inkluderende, fremgår det af en del af lærernes fortællinger. Det andet forhold er de nye krav og forventninger til lærerarbejdet, som kommer udefra: De nye sociale teknologier – elevplaner, dokumentation, test etc. – og som det tredje forhold: de nye styre- og ledelsesformer: Kontrakterne og selvledelsen (J. B. Krejsler, 2008; Moos, 2008a).

Fortællingerne om arbejdet med de adfærdsvanskelige elever er vanskelig for lærerne, for på den ene side ligger det dybt i professionens selvforståelse at den kan undervise stort set alle elever, så det rører ved ømme punkter i professionsidentiteten. På den anden side ligger ønsket om at leverer en god faglig og social undervisning også dybt i identiteten: Lærerne arbejder for at eleverne får så meget ud af undervisningen som overhovedet muligt. Men det er ikke muligt, når der er for mange og for vanskelige elever i klassen. I denne forbindelse oplever en del af lærerne, at de får for lidt hjælp af 'systemet': Den kommunale forvaltning og dens støtteinstitutioner, PPR etc. (Moos *et al.*, 2006).

Lærerne er selvfølgelig forpligtede på de udefra kommende forventninger – både om inklusion og om nye sociale teknologier, og de reagerer typisk på tre forskellige måder: De ser ikke de nye forventninger og behøver derfor ikke ændre praksis. Den anden strategi er at forsøge at oversætte og forme de nye krav, så de passer til deres professionelle idéer om god undervisningspraksis, altså at forme dem efter deres praksis, altså til velkendte praksisformer: '*vi har jo altid gjort ...*' Og den tredje strategi er at de prøver at rette praksis ind efter de nye forventninger. De nye ting skal finde en plads i den etablerede professionstænkning og -praksis, men det er vanskeligt. Blandt andet opleves en del af det udefra kommende som fremmed for en danske pædagogisk kultur (Robinson, 2008).

Lærerprofessionen: Professionsidentitet, autoritet & selvværd

En gennemgående linje i fremstillingen og argumentationen er at lærernes oplevelse af det gode og det problematiske arbejdsliv udspringer af lærernes identitet, deres selvopfattelse, som hænger sammen med deres livshistorie, uddannelse og arbejdslivserfaringer.

Lærerprofessionen er kendetegnet ved: 1) at bygge på en selvstændig uddannelse med basis i en videnskabelig institution, 2) at være en organisering af professionens medlemmer og en kollektiv faglig og etisk normativitet, 3) de professionelle subjektive identifikation med faget og ansvarlighed for almenvellet (Laursen *et al.*, 2005).

I øvrigt holder lærerne i skoler med mange indvandrere fast på, at problemer i klasserne ikke skyldes at mange af eleverne er indvandrere, men at der er mange elever fra socialt belastede familier.

Den subjektive identifikation med faget, som lærerne i projektet demonstrerede mange gange, udspringer af eller produceres i lærernes livshistorie, (blandt andet erfaringerne fra skolen, som elev, og erfaringer fra skolen, som lærer); af den måde arbejdet er organiseret på (lærerarbejdets ansvaret for almenvellet) og af den måde, hvorpå man forstår lærerarbejde i videnskaben og i hverdagsviden (f.eks.: hvilke dominerende diskurser om hvad skolen bør beskæftige sig med, hvad skolens opgave og mål er) (Olesen, 2004).

Professionsidentifikationen er for mange lærere så rodfæstet, at den er blevet til en professionsidentitet, en gennemgribende måde at forstå sig selv i relationer til arbejdet og de mennesker, man her har med at gøre. Traditionelt har lærerne været meget optaget af at deres arbejde, undervisningen og den øvrige tilrettelæggelse af hverdagen, skulle medvirke til elevernes dannesarbejde: den omfattende og brede tilegnelse af faglige, sociale og personlige kundskaber, viden og færdigheder, som kunne være udgangspunkt for en fuld og aktiv deltagelse i de mange aspekter af ungdoms- og voksenlivet som f.eks. borger, familiemedlem, arbejder. Denne opfattelse lå i god forlængelse af skolelovens formålsformuleringer i mange år, men den anfægtes i disse år blandt andet fra politisk side. Den traditionelle 'demokratiske dannelsestænkning' (Moos, 2008b) bliver på nogle områder anfægtet af en mere målrettet curriculum-tænkning med fokus på grundlæggende færdigheder og kundskaber. (Ball, 2006; Moos et al., 2007a).

Lærerarbejdet er i sin kerne et praktisk arbejde, der bygger på teoretiske og etiske overvejelser: det drejer sig først og fremmest om at gøre noget med eller sammen med elever: at undervise de, at vejlede dem osv., så de bringer sig fra et sted til et andet, så de bliver klogere, mere kompetente på et eller andet område. Det opleves derfor stærkt begrænsende, hvis man af en eller anden grund ikke kan handle, hvis man ikke kan gøre mere for eleverne. Det må antages, at blokeringer for vigtige handlinger producerer afmagt og mindsket selvværd.

Et vigtigt aspekt ved lærernes fortælling om deres arbejdsvilkår er deres opfattelse af integritet: når de oplever at de magter og får muligheder for at udføre deres arbejdsfunktioner så godt som muligt i overensstemmelse med deres professionelle idealer. Som professionel har man en dybtliggende opfattelse af, hvad en god lærer er og gør, som antydtes ovenfor. Integriteten anfægtes blandt andet når man, som nævnt, ikke kan undervise tilstrækkeligt godt, fordi elevgruppen ikke tillader det og man ikke oplever at få tilstrækkelig støtte udefra. Man kan her finde tydelige tegn på at lærerne oplever at de i arbejdet i klasserne og med enkelte elever støder imod barrierer, som stammer fra livet udenfor skolen og at det medfører adfærdsproblemer, som de oplever vanskelige at håndtere i klassen.

Skaalvik & Skaalvik (2007) fund i undersøgelsen af norske lærere ligger meget på linje hermed og med resultaterne af den undersøgelse, som Støvring & Rudbeck (2005) lavede af danske læreres stress: et af de vigtigste problemkomplekser er fagligt og/eller adfærdsmæssigt vanskelige elever.

I interviewene i denne undersøgelse fortalte stort set alle lærerne således om det frustrerende – afmægtiggørelse - i at måtte fungere mere inkluderende end de mente var rimeligt, således at de havde elever som modarbejdede undervisningen. Det stiller dem overfor store dilemmaer: På den ene side tilsiger professionsidentiteten at inkludere alle og på den anden side oplever de, at de ikke i praksis kan klare opgaven blandt andet fordi de manglede støtte udefra.

Dette fænomen kan ses i sammenhæng med iagttagelserne af, hvordan professioner som lærerne mister deres (videns)autoritet i denne, moderne epoke (Schmidt). Parallelt med kontingensen og individualiseringens bevægelse bort fra de traditionelle autoriteter mister også skolen og dens professionelle, deres autoritet: Eleverne ved ligesom deres forældre at lærerne ikke er bedre uddannet end mange af dem selv og at man ofte finder ligeså valid viden på internettet) (Hermansen – Krejsler – Foucault).

Iagttagelsen kan også, og lidt snævrere, ses i sammenhæng med tendenser til de-professionalisering af lærerne (Hjort 2005), som dels hænger sammen med ovenstående udvikling, der bliver forstærket af de seneste tyver års politiske bestræbelser på at opløse de læreruddannedes monopol på lærerarbejdet.

Lærerprofessionen: Selvledelse – mellem metodefriheden og selvstyring

I interviewene giver lærerne mange udtryk for nødvendigheden og ønskeligheden af at de har en professionel fortolknings- og handlefrihed i arbejdet. Lærernes udsagn og forståelse bygger således på generationers professionelle selvforståelse: Selvstyring er et etableret fænomen: Det har igennem i mange år været accepteret, at den professionelle vurdering af undervisningens mål, forudsætninger og arbejdsformer hørte lærerne til. I mange år kaldt metodefriheden. Det har i alle årene givet lærerne oplevelsen af kontrol og engagement, når de selv kunne og skulle foretage de pædagogiske og didaktiske valg. Her hjalp den professionelle uddannelse og praksis selvfølgelig til at gøre lærerne selvsikre, men lærerarbejdet har altid været et grænseløst arbejde – som flere af lærerne i denne undersøgelse jo også fortæller om: man var aldrig rigtig færdig med sit forberedelsesarbejde, man tog arbejdet med hjem.

Men selvledelsen har i de senere år fået nye former at udfolde sig indenfor eller i relation til: Kontrakterne og dokumentationerne (Andersen & Born, 2001; Moos, 2009; Moos et al., 2007a). Elevplaner, årsplaner, teamplaner og udviklingsamtalerne med lederne understøtter den etablerede tendens til at overlade en del af planlægning af undervisningen og valg af metoder og arbejdsformer til lærerne. Selvom der samtidig er udformet mere detaljerede mål for undervisningen med en del flere test og dokumentationer, oplever lærerne en professionel usikkerhed.

Selvledelse kan med Foucault og Andersen (Foucault, 1991; Andersen & Born, 2001) ses som en social teknologi, som via 'blød styring' vil lede de professionelle i ønskede retninger. De kontrakter, som ministerium og kommunal forvaltning laver med skolerne og derigennem med lærerne er kendetegnet ved at sætte nogle relativt brede mål og rammer, som de professionelle skal præcisere i deres planlægning. Det er forhandlingerne af disse præciseringer, som er blevet til lærernes formuleringer, som der skal evalueres i forhold til. Hermed får lærerne et personligt ansvar for at leve op til – de selvformulerede – mål. Imidlertid er det overordnede mål og betingelser givet på forhånd.

Thomas Dalsgaard (Dalsgaard, 2006) refererer til Det Nationale Kompetenceregnskabs definition af selvledelse: *"Individets evne og vilje til at tage ansvar for planlægningen og gennemførelsen af eget arbejde inden for accepterede rammer mellem individ og virksomhed."* (NRK, 2002). Selvledelse er en kompetence til at tage ansvar for eget arbejde indenfor rammer.

Lærernes udsagn om selvledelse bevæger sig i et ambivalent og usikkert rum, hvor det synes vanskeligt at finde ud af, hvad der forventes. De er usikre på alle tre ansvarlighe-

der, som Dalsgaard beskriver med begrebet 'den tredelte ansvarsforståelse', som består af 1) den adfærdsmæssige forpligtelse: i sine handlinger at stå til ansvar overfor nogen eller noget, 2) den kognitive forpligtelse: de tanker der er forbundet med at vedkende sig ansvaret og 3) den følelsesmæssige forpligtelse: de følelser, der er forbundet med det at føle et ansvar. Tredelingen understreger de dybtliggende krav i slevledelsen: Lærerne skal ikke alene gøre, som forventet og forhandlet, men skal også tænke og føle i overensstemmelse hermed. Hermed fungerer ansvarligheden som en governmentaltets-form (Foucault) en styreform, som trænger dybt ind i lærernes identitet.

Alle lærerne undtagen en giver udtryk for at elevplanen ikke giver mening for dem i deres arbejde. Den norske arbejdslivsforsker, B.N. Semmer, arbejder ligesom Skaalvik & Skaalvik med selvværd som et centralt begreb i forståelsen af arbejdsmiljø og stress. Han mener at krav om brug af nye sociale teknologier, undervisningsmetoder og arbejdsformer – f.eks. elevplanerne kan anfægte integriteten og selvværdet, hvis de opleves som uden mening ift. undervisningen eller som mistillid til lærerpraksis. Semmer (Semmer, 2007) i (Bovbjerg, 2009) antager at hvis de personlige mål og forståelse af arbejdet er truet, er man i fare for at udvikle stress: 'Stress-as-Offense-of-Self,' SOS. Semmer antager at situationer som udsætter personer for at måtte udføre arbejdet på måder som man ikke mener er rigtig, kan true personens selvværd. Med Ole Henning Sørensen (2008) kan man antage at de pålagte opgaver, som opleves som illegitime, vil anfægte lærernes selvværd⁴.

Man kan i lærerinterviewene se mange udsagn, som bliver opfattet som illegitime handlinger: illegitime stressorer og opgaver, tidskrævende kontrol. Når lærerne fortæller om de nye forventninger og de nye sociale teknologier, så er det et gennemgående træk, at de har vanskeligt ved at se fornuften i og nytten af teknologierne: De evaluerer jo elevernes fremskridt og bruger denne indsigt i tilrettelæggelsen af undervisningen, og de kommunikerer fremskridt og stilstand til elever og forældre. Der er kun én af lærerne, der i interviewene giver udtryk for at elevplanerne er positive og brugbare. Resten kritiserer dem for at være for formalistiske og for at vise 'systemets' mistillid med lærernes arbejde.

Lærerprofessionen: Selvledelse og selvstyrende team

I fortællingerne om de gode kollegiale relationer kan man se tegn på at lærerne ofte fungerer som praksisfællesskaber (Wenger, 1999), hvor de tætte og vedvarende relationer er grundlaget for udvikling af professionaliteten igennem identifikation med fællesskabet og i samspillet 'forhandlinger om mening'. Det er i disse fællesskaber at lærerne afprøver og afklarer deres opfattelser og forståelser af, hvad der er på færde i arbejdslivet og hvordan de kan agere i undervisningen fordi de er tilstrækkeligt enige med kollegerne, de professionelle.

⁴ Ole Henning Sørensen () mener at der er tre måder der kan krænke personernes selvværd: 1) illegitim adfærd, - f.eks. bagtalelse, altså bevidst negative handlinger; 2) illegitime stressorer, - f.eks. dårlig planlægning, dårlig teknologi, sløsedede aftaler, som er manglende omtanke og hensyn, 3) illegitime opgaver, - f.eks. tidskrævende tidsregistrering og kontrol, som er urimelige opgaver set i forhold til den opgave, som lærerne mener de forsøger at håndtere.

I forrige lærergeneration var det almindeligt at lærerne passede hvert sit, de privatpraktiserende lærere blev de kaldt i begyndelsen af 90'erne, da der blev politisk og organisatorisk behov for at ændre denne situation og få lærerne til at samarbejde. I begyndelsen af årtusindtallet aftalte skolens aftaleparter, Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening plus Københavns Lærerforening at indføre 'selvstyrende team' som en formel, strukturel del af skolerne. De selvstyrende team skulle overtage dele af skolens administrative og planlæggende ledelse: blandt andet fordeling af ressourcer til specialundervisning, vikaradministrationen og tilrettelæggelsen af lærernes arbejdsplaner.

En meget stor del af folkeskolelærerne arbejder i team (Christiansen & Larsen, 2007; Moos, 2001) og indgår dermed i den formelle styringskæde som går fra Folketing, ministerium, kommunalstyre og forvaltning, skolebestyrelse, skoleledelse til lærere. Denne form for distribueret ledelse (Jordansen & Petersen, 2008; Moos, 2003; Spillane, 2006) er dog ikke det samarbejde, lærerne i denne undersøgelse omtaler, når de fortæller om nødvendigheden og fordelene ved samarbejde med kolleger. Så er det de gode kolleger, der hjælper fagligt, socialt og personligt, som de kan sparre med for at få diskuteret og reflekteret deres undervisning og som de får anerkendelse og trøst fra i den hyppige, uformelle dialoger. I disse relationer oplever lærerne en 'forbundethed' med kolleger, som er så vigtig for udviklingen af den professionelle identitet (Bovbjerg & Sørensen, 2007; Hargreaves, 1994).

Det er imidlertid ikke altid at de formaliserede, selvstyrende team fungerer sådan. De fungerer ikke sjældent som formelle strukturer, hvor praktiske aftaler og arrangementer bliver planlagt og aftalt, men hvor der ikke er plads til – eller tilstrækkelig dygtig ledelse af møderne til – at man når de dybere, professionelle diskussioner og erfaringsudvekslinger (Sennet, 1999). Her lykkes det ikke altid at føre kollegialiteten ind i samarbejdet (Bovbjerg & Sørensen, 2007) med en fare for at de kollegiale relationer tømmes for professionel og personlig mening, for gensidig tillid og dermed for grundlaget for at give kollegial støtte. Når lærerne i interviewene ganske ofte efterspørger afklaringer af roller og ansvar, så kan det forstås som signaler om at de ikke har forstået eller accepteret denne nye sociale teknologi, som er en kontraktform, hvor lærerne påtager sig nye arbejdsområder, som de selv er med til at målsætte og dermed få ansvaret for (Rose, 1999/1989). Lærerne udtrykker forvirring over den nye organisationsform. Disse fund svarer til fundene i de nævnte undersøgelser af arbejdsmiljø i skolen (Støvring, Christiansen og Larsen)

Lærerprofessionen: Lærerne og skoleledelsen

Når man tænker på, hvor stor vægt man både politisk og forskningsmæssigt lægger på ledelse af skoler og andre organisationer i disse år, så er det noget overraskende at høre lærerne fortælle at skoleledere sådan set ikke er så vigtige i deres hverdag. Lærerne føler sig som ansvarlige, autonome professionelle ansvarlige overfor eleverne og får støtte fra kollegerne.

Skolelederne skal give lærerne frihed til at agere professionelt, give plads til pædagogiske drøftelser og så skal de give lærerne – ubetinget – støtte når de har problemer eller konflikter med eleverne eller forældrene. Man kan forstå lærernes ønske/krav om støtte og anerkendelse som et ønske om at skolelederen praktiserer 'pastoral ledelse' (Foucault, 2001/1978) ved, som en fårehyrde, at føre sin flok i bestemte retninger og beskytte den mod angreb udefra.

Lærerne forventer, at skolelederen fordeler arbejdsopgaverne rimeligt, men nogle af dem oplever af og til, at skolelederen trække store vekslere på dem. Fordi de kan klare meget og er motiverede – 'de sikre kort' - henvender skolelederen sig ofte til dem og pålægger dem flere opgaver, som de ikke kan sige nej til. De får på den ene side den anerkendelse, de gerne vil have, på den anden side medfører de særlige relationer og uklarheden i dem, at de ikke kan få sig til at sige nej. Det kan være fordi skolelederen faktisk har fået opbygget et så stærkt 'tillidsforhold' til lærerne, at det er meget vanskeligt at sige fra.

Det er således et noget selvmodsigende billede, lærerne giver af den ønskede ledelse: De skal lede og give frihed på samme tid. De skal anerkende lærerne som myndige professionelle og samtidig beskytte og skærme dem mod udefrakommende angreb (Moos et al., 2007b).

Samtidige, modsatrettede kræfter i skolelederarbejdet

I denne del af papiret analyseres skoleledernes fortællinger om deres professionelle liv med fokus på det gode arbejdsliv og begrænsninger i dette. Også her inddrages situationer og interaktioner og deres indvirken på skolelederne og deres oplevelse af arbejdet og en række af de arbejdsmiljø- selvværds etc. teorier, som er anvendt i lærerdelen, vil blive anvendt her.

Skolelederprofessionen: Professionsidentitet, autoritet & selvværd

Skolelederne giver udtryk for at de får styrket engagementet når de leder skolen igennem den indflydelse de kan få i relationerne. Det er først og fremmest igennem samspillene og interaktionerne med lærerne om de fire ledelsesområder, som er fremhævet i litteraturen om succesfuld skoleledelse (Leithwood & Riehl, 2003): At udstikke retningen for skolens arbejde, at lede gennem lærerne og at udvikle skoleorganisationen i samspil med omgivelserne. Når de beskriver det gode lederarbejde, taler de ikke om de 'hårde magtformer' som regulativer og ordregivning, som de selvfølgelig alle bruger af og til, men de 'bløde' former for indflydelse som '*at plante et frø*,' og '*sætte processer i gang*' (Lange & Alexiadou, 2007; Moos, 2008b). '*Når både det lykkes at få medarbejderne til at købe idéen og at der så også i den anden ende kommer det ud af det, som jeg havde forestillet mig, der skulle komme ud af det.*' (Weick, 2001; Spillane, 2006).

I lighed med lærerne knytter skolelederne deres professionelle identitet til en skole, hvor dannelsesprojektet sidder i højsædet: Det er igennem den støtte og de udfordringer, skolelederne kan give eleverne og deres forældre og lærerne og som i tur kan give udfordringer og støtte videre til eleverne, skolelederne definerer det gode arbejdsliv. De ønsker – i deres ledelsespraksis - at gøre en forskel i lærernes og elevernes liv både i relation til interne og eksterne interessenter og aktører.

Det er derfor især de pædagogiske og strategiske ledelsesopgaver, der virker tiltalende på lederne, men de oplever ganske ofte, at de må udføre arbejdet på måder, som de ikke mener er rigtige: De må nedprioritere den pædagogisk-strategiske ledelse for at kunne udføre de administrative opgaver, de bliver pålagt. Selvom mange af dem er gan-

ske klare, så efterlader summen af dem alligevel skolelederne i uklare situationer uden afklaring af, hvad der i virkeligheden forventes af dem. Skolelederne peger også på de mange tidskrævende dokumentations- og evalueringsopgaver, som opleves urimelige i forhold til den deres virkelige kerneopgave (Semmer, Elfring, Jacobshagen, & Perrot, 2008). Fundene er her i fin overensstemmelse med (Scharling,).

Den indflydelse, som skolelederne beskriver, kan beskrives med det overordnede begreb 'soft governance' (Lange & Alexiadou, 2007; Moos, 2009), altså de bløde magtformer som overtalelse, dialog, meningsdannelse. Her, hvor skolelederne beskriver det gode lederarbejde, taler de ikke om de 'hårde magtformer' som regulativer og ordregivning, som de selvfølgelig alle bruger af og til, men som ikke vælges først, når der kan vælges. Så vælges de 'bløde' former for indflydelse som 'at plante et frø,' og 'sætte processer i gang.'

Skoleledere fortæller også at de foretrækker et arbejdsliv, hvor de har tid til at tænke sig om og behandle alle sager grundigt ligesom de foretrækker at der er tid til selvrefleksion.

Alle skolelederne beskriver deres tætte samarbejde i ledelsesteam som en vigtig kilde til ledelsesfaglig afklaring, sparring og tryghed. Her kommer flere synsvinkler og positioner ind i dialogerne og forhandlingerne så man kan finde bedre løsninger og bedre fordelinger af arbejdsopgaverne, end skolelederen som eneperson kan.

Flere af skolelederne fortæller, at de gerne ville være i tættere kontakt med klasserne og eleverne, men det har de ikke tid til.

Desuden oplever alle skolelederne at omfanget af udefra kommende arbejdsopgaver er meget højt og det er stadig stigende.

Skoleledernes stressopfattelse

Skolelederne giver ligesom lærerne udtryk for at det er stressende at miste oplevelsen af at kunne gøre noget ved problemerne, at kunne handle i situationen. Som antydnet i udsagnene ovenfor så befinder skolelederne sig ligesom lærerne i krydspres mellem en række forventninger, udtalte og uudtalte, til hvad man burde klare, hvad man burde overkomme og klare – og som man selv anerkender som legitime forventninger.

Skolelederne beskriver vanskeligheder i interaktionerne med elever og forældre. De beskriver problemer og konflikter i interaktionerne med lærerne, men de beskriver de krav og reguleringer, som kommer udefra som de allerstørste forhindringer for et godt arbejdsliv. (Madsen, 2008)

Skolelederprofessionen og lærerne

Ledelsen af lærerne er ikke altid ligetil, fordi *'nogle af lærerne er udviklingsorienterede på lærerværelset, men ikke i klassen,'* som en af skolelederne sagde.

Der kan være problemer med at lede lærerne, eleverne og af og til forældrene, men det er meget små problemer, siger skolelederne, i forhold til det pres og de forventninger, som det kommunale og nationale uddannelsessystem har til dem (Madsen, 2008). På

den ene side fortæller skolelederne at det er meget mere spændende og udfordrende at lede en selvstyret skole, sådan som den skal ledes i dag, end det var tidligere. Det er spændende at interagere med skolebestyrelse, omgivelser, forældre og først og fremmest med lærerne. Her er det interessen for at støtte lærerne i at udvikle og praktisere deres undervisning, der får første prioritet af skolelederne. Men det er desværre ikke så tit at denne vision om autonome skoler holder i praksis, for i praksis skal skolelederne bruge meget tid på dokumentations- og indberetningsopgaver⁵ og på den anden side udstikker såvel ministerium som den kommunale styrelse meget ofte ganske præcise krav og forventninger.

Skolelederne beskriver ikke eleverne som en stressfaktor. De giver udtryk for, at eleverne ikke er en gruppe, som er belastende for skolelederne, for det er den gruppe, de arbejder for. De arbejder for at alle de vilkår, situationer og interaktioner, som eleverne udsættes for, så godt som muligt kan medvirke til deres udvikling og trivsel.

Skolelederne giver, ligesom lærerne, udtryk for at de oplever at de af og til svigter eleverne: De kunne måske godt have gjort mere, men på den anden side er der grænser, sat af egne evner og ydre vilkår. Men også der oplever de at de svigter. Måske er oplevelsen af ikke at kunne handle kombineret med oplevelsen af svigt, der er belastende og afmægtiggørende?

Eventuelle problemer med forældrene blev ikke omtalt meget i interviewene. En skoleleder var lidt utilfreds med de forældre, der kom og stillede krav på vegne af deres barn. Man oplever af og til truende forældre eller besværlige skolebestyrelser – som dog af flere beskrives som ret lette at interagere og forhandle med. Men forældregruppen er en væsentlig faktor, for skolen skal legitimere sig i forhold til forældrenes forventninger om elevernes udbytte af skolegangen eller deres daglige trivsel. Disse forventningerne er vigtige pejlemærker for skolelederne, men beskrives ikke som belastende.

Interaktionerne med lærerne kan være belastende. Man kan være uenige med lærerne – og det skyldes af og til at nogle lærere er meget, meget erfarne og ikke ret villige til at give slip på disse erfaringer og lade dem afløse af nye: *'Mange lærere har det jo sådan, at de altid er enormt udviklingsorienterede på lærerværelset, det vil alle skrive under på, men de vil bare ikke have nogen forandringer.'* - og man kan være nødt til at mægle eller håndtere konflikter mellem lærerne.

Relationerne mellem lærerne og skolelederne er, som beskrevet tidligere, mest kendetegnet af dialog og 'bløde indflydelsesformer': Skolelederne lægger stor vægt på at overbevise lærerne om at nye initiativer eller idéer er gode og at de bør tilslutte sig dem. De forsøger at sælge budskabet og få lærernes accept. Det betyder blandt andet at magtforholdene i disse relationer og beslutninger ikke er ensidige: Det er ikke skolelederen alene, der beslutter. Det gør hun/han oftest efter forhandlinger med lærerne, hvor de kan have større eller mindre indflydelse på udfaldet. I denne proces er skolelederne afhængige af at kunne lytte til lærerne og i nogen grad justere sine initiativer i forhold til det, de hører. Disse forhandlinger kan virke demokratiske og som andre demokratiske processer er der tale om ikke-klare positioner – for de kan flyttes i løbet af

⁵ De repræsentative, landsdækkende spørgeskemaundersøgelser fra 2001 og 2005 peger også på at skolelederne må tage sig af en hurtigt voksende papirproduktion (Moos, 2001; Moos et al., 2007b). Tilsvarende resultater kan læses i undersøgelsen af Københavnske skolelederes arbejdsmiljø (Scharling, 2008).

processen. Positions-uklarhederne kan virke belastende på de enkelte og nogle af lærerne giver da også udtryk for at de savner klarhed i udmeldingerne.

Skolelederne arbejder alle på at udvikle teamsamarbejdet på deres skoler. Det er der mange begrundelser for: De kan løse en række praktiske opgaver, som skolelederne så ikke behøver at tage sig af. De kan danne faglige fora, hvor lærerne sammen udvikler deres undervisning og sig selv og de kan være praktiske løsninger på besværlige problemer ved f.eks. at overtage vikardækningen med den selvledelse, der ligger i det og også de ekstra belastninger ved at man ofte overtager syge/fraværende kollegers arbejdsopgaver samtidig med at man har sine egne.

Skolelederne er også opmærksomme på at lærerne i teamene kan presse hinanden og støtte hinanden og at ikke al teamarbejde er teamarbejde af gavn og ikke kun af navn. Skolelederne fortalte i disse interview ikke om, hvordan de går ind og støtter teamene i deres arbejde.

En enkelt skoleleder fortalte at der kan opstå konflikter med fagforeningen, men det blev ikke berørt i andre interviews.

Skolelederprofessionen og kontraktstyringen

Selvom moderniseringen af den offentlige sektor i høj grad bygger på kontraktstyring af institutionerne, så detailstyres autoriteterne alligevel, siger skolelederne: Efteruddannelserne styres af forvaltningen, målsætningen af undervisningen styres (mere end før) af ministeriet og evalueringen af undervisningen styres (mere end før) af ministeriet igennem de nationale test. Det efterlader ført og fremmest økonomi og administration og dag-til-dag styringen til skolerne, selvom de igennem 'Kvalitetsrapporterne' skulle overlades beskrivelse af målsætninger og evalueringer til skolerne.

Skolelederne giver udtryk for forvirring over de forventninger, de skal leve op til i teorierne om og modellerne for offentlig styring, og de faktiske muligheder i skolen. Samtidig har de svært ved at finde rum for den pædagogisk-strategiske ledelse, de troede, de skulle praktisere, blandt andet fordi undervisningsministeren ofte udtrykker ønsket om at skolelederne skal påtage sig ledelse af skolens undervisning og elevernes resultater.

De dele af skolernes og skoleledernes situationer, som fylder mest i skoleledernes udsagn om belastninger i arbejdslivet er helt entydigt forvaltningerne/skoleafdelingerne og ministerium. Det er herfra langt de fleste belastende krav, forventninger og initiativer kommer.

Skolelederne beklager sig over en lang række aspekter ved de moderne styringsteknologi som hører til den ny-liberale, New Public Management (NPM) styringstænkning (Moos, 2008) som Undervisningsministerium og kommunalbestyrelser/forvaltninger betjener sig af i disse år: Forholdet mellem de centrale udmeldinger om uddelegering, selvstyring og virkelighedens detailstyring, et skiftende fokus i opgaven fra at dreje sig om eleverne til at dreje sig om brugertilfredshed og de enkelte sociale teknologier/styringsteknologier, som autoriteterne benytter sig af.

Skolelederen er glad for de muligheder, skolerne har fået med uddelegeringerne i styringsloven, for hun/han vil gerne have frihed til at præge sin skole. Men det bliver et problem, når man så oplever at det kommunale lag i realiteten fratager skolerne sty-

ringsmulighederne ved at gennemføre centrale initiativer, som lægger beslag på de uddelegerede økonomiske midler. Så føler skolelederne sig snydt af kommunen.

Det er et gennemgående tema, hvad skolelederne oplever er fornuftigt at uddelegere og hvad de faktisk får uddelegeret:

'Forvaltningen detailstyrer jo meget det pædagogiske. Det der egentlig ikke er vigtigt for denne skole, det er økonomien, og det har de lagt ud, uddelegeret så det bliver mit ansvar. Til gengæld er pædagogikken, der burde være mit ansvar, ... det har de jo sådan set centraliseret med udviklingsprogrammer og alt det der.'

Denne skoleleder synes at pege på et grundproblem i NPM, nemlig at det med denne styringstænkning er intentionen at uddelegere økonomien og den daglige drift, (mid-delsiden), medens man vil styrke den centrale styring af indholds- og udbyttesiden (målene og afgang-resultaterne). Det er bare ikke det indtryk man har givet befolkningen og skolernes aktører og det skaber frustrationer.

Derfor er mange skoleledere også i tvivl om, hvad den centrale styring – både fra Undervisningsministeriet og de lokale agenter, kommunalbestyrelserne og forvaltningerne – i grunden styrer efter. Hvilke værdier og interesser skal man arbejde for:

Skolelederne står her mellem at opfatte sig selv som pædagogiske ledere, hvis vigtigste opgave er at medvirke til elevernes dannelse, og administrative ledere, hvis vigtigste opgave er at få økonomien til at balancere og at få de centrale forventninger og krav formidlet til lærerne.

Skolelederne står midt i disse interaktioner mellem autoriteterne og skolens indre aktører og må hele tiden finde fornuftige reaktioner og håndteringer af forventningerne.

Referencer

- Andersen, N. Å., & Born, A. W. (2001). *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentligt ansatte [love and change]*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class*. Oxon: Routledge.
- Bottery, M. (2006). Education and globalization: Redefining the role of the educational professional. *Educational Review*, 58(1), 95-113.
- Bovbjerg, K. M. (2009). *Transformation af stress-begrebet - fra fysiologisk til mental balance*: DPU-AU.
- Bovbjerg, K. M., & Sørensen, M. S. (2007). Kollegialitet og teamwork. In L. Moos (Ed.), *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Buch, A., & Andersen, V. (2009, July, 13-15). *Knowledge work and stress - between strain and enthusiasm*. Paper presented at the Critical Management Studies, Warwick.

- Christiansen, J. M., & Larsen, I. (2007). *Lærerlivet på godt og ondt. Undersøgelse af psykisk arbejdsmiljø blandt medlemmer af danmarks lærerforening*. København: CASA.
- Dalsgaard, T. (Ed.). (2006). *Stress - et vilkår i det moderne arbejdsliv?* København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality. *American Sociological Review*, 48(April), 147-160.
- Ford, K., & Anderson, S. (2008). Klassens væsen. In J. K. L. Moos (Ed.), *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Foucault, M. (2001/1978). Governmentality. In J. D. Faubion (Ed.), *Power -essential works of foucault 1954 - 1984*. London: Penguin Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
- Jordansen, B., & Petersen, M.-B. H. (2008). *Selvstyrende team - ledelse og organisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krejsler, J., Laursen, P. F., & Ravn, B. (2004). Folkeskolelærernes professionalisering. In L. Moos, J. Krejsler & P. F. Laursen (Eds.), *Relationsprofessioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Krejsler, J. B. (2008). Klasseledelse gennem sociale teknologier. In J. B. K. L. Moos (Ed.), *Klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kvale, S. (1994). *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lange, B., & Alexiadou, N. (2007). New forms of european governance in the education sector? A preliminary analysis of the open method of coordination. *European Educational Research Journal*, 6(4), 321-335.
- Laursen, P. F., Moos, L., Olesen, H. S., & Weber, K. (2005). *Professionalisering. En grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Toronto: OISE.
- Madsen, T. N. (2008). Stress-epidemi blandt skoleledere. *Ugebrevet A4*, from http://www.ugebreveta4.dk/2008/200830/baggrundoganalyse/stress-epidemi_blandt_skoleledere
- Moos, L. (2001). *Folkeskoleledernes arbejdsvilkår [principals' working conditions]*. København: Danmarks Lærerforening.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse - om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.
- Moos, L. (2004). Membership and relationships in a changing context. In C. Sugrue (Ed.), *Passionate principalship* (pp. 42-56). New York: RoutledgeFarmer.
- Moos, L. (2008a). Diskurser og styringslogikker i kampen om demokratisk dannelse. In J. K. L. Moos (Ed.), *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Moos, L. (2008b). School leadership for 'democratic bildung': Fundamentalist beliefs or critical reflection? *School Leadership and Management*, 28(3), 229-246.
- Moos, L. (2009). A general context for new social technologies. *Nordic Educational Research*, 29(1), 79-92.
- Moos, L., Braad, K. B., Kofod, K. K., Laursen, P. F., Holm, L., Krejsler, J., et al. (2007a). *Nye sociale teknologier i folkeskolen. Kampen om dannelsen [new social technologies in the school. The battle about 'bildung']*. Frederikshavn: Dafolo.
- Moos, L., Kofod, K., & Krejsler, J. (2007b). *Meninger i ledelse - succesfuld skoleledelse mellem vision og selvledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

- Moos, L., Laursen, P. F., Mottelson, M., & Jørgensen, C. (2006). *Inklusion i praksis - kommunal skoleudvikling i randers*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordenbo, S. E. (2008). En clearinghouse-undersøgelse - om regelledelseskompetence og relationskompetence. In J. K. L. Moos (Ed.), *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Olesen, H. S. (2004). Har professioner en fremtid og kan de professionelle skabe den? In K. Hjort (Ed.), *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: RUC Forlag.
- Robinson, S. (2008). *Answering to two masters; reconciling two policy-making bodies with teaching practices*. Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen.
- Rose, N. (1999/1989). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Scharling, S. (2008). *De københavnske folkeskolelederes syn på deres arbejdsmiljø*. København: Scharling Research.
- Semmer, N. K. (2007). Occupational stress research. The "stress-as-offence-to-self" perspective. *Occupational Health Psychology*, 2.
- Sennet, R. (1999). *Det fleksible menneske - eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Højbjerg: Hovedland.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice; a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Støvring, J., & Rudbeck, J. (2005). *Undersøgelse af stress og mestring blandt lærere. Del 1: Fokus grupper*. Unpublished manuscript.
- Sugrue, C. (Ed.). (2004). *Passionate principalship: Learning from life histories of school principals in four countries*. London: RoutledgeFalmer.
- Sørensen, O. H. (2008). Stress som krænkelse af selvet - illegitime stressorer eller legitim ledelsesret. *Arbejdsliv*, 10(4), 76-91.
- Weick, K. (2001). Sources of order in underorganized systems: Themes in recent organizational theory. In *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersen, N. Å., & Born, A. W. (2001). *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentligt ansatte [Love and change]*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Foucault, M. (1991). Governmentalité. In G. Burcell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87-104). Hempel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Semmer, N. K., Elfring, A., Jacobshagen, N., & Perrot, T. (2008). The Emotional Meaning of Instrumental Social Support. *International Journal of Stress Management*, 15, 235-251.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Scharling, S. *De københavnske folkeskolelederes syn på deres arbejdsmiljø*. 2008.
- Weick, K. E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Malden: Blackwell.