

FAGLIG LEDELSE

Litteraturreview ved Malene Ringvad, september 2019

Hovedspørgsmålet er: Hvordan bliver faglig ledelse i skolen forstået og defineret i den aktuelle danske eller oversatte forskningslitteratur?

Målet er at skabe et overblik over tilgængelige definitioner og forståelser af faglig ledelse i skolen inden for en række aktuelle og anerkendte forskningsbaserede titler i Danmark, og reviewet er dermed et supplement til "Litteratur Review – Faglig Ledelse" (KL, 28. januar 2019). Med henblik på at understøtte AUA §6 projektet "Skoleledelse i reformtider 2" redegør dette review endvidere for de **udfordringer** forbundet med faglig ledelse, som litteraturen udpeger, og samtidig for nogle af de centrale **redskaber**, som faglig ledelse kan bygge på i skolens hverdag.

Efter aftale er følgende titler – i forskellig grad - inddraget i reviewet:

1. Hall: Ledelse af læringsudbytte. Tre skoleledelsesformer, Samfundslitteratur 2016
2. Robinson: Elevcentreret skoleledelse, Dafolo 2015
3. Robinson: Færre forandringer, flere forbedringer, Dafolo 2018
4. Timberley: Styrken ved professionel læring, Dafolo 2018
5. Dufour & Marzano: Ledere af læring, Dafolo 2015
6. Meyer: Udvikling af undervisning, Dafolo 2016
7. Voxted: Faglig ledelse i offentlige organisationer, Hans Reitzels Forlag 2016
8. Bjerg & Vaaben: At lede efter læring, Samfundslitteratur 2015

Fremgangsmåde:

Indledningsvis præsenteres et overblik over den udvikling, som policyniveauet i forhold til skoleledelse har gennemgået i Danmark siden 1980'erne, og det sker på baggrund af Lonni Hall: "Ledelse af læringsudbytte. Tre skoleledelsesformer" (2016). Denne er baggrunden for de skarpe politiske fronter, der i Danmark kæmper om definitionsmagten og retten til at udpege, hvad god skole og god skoleledelse er. Med henvisning til Hall redegøres endvidere for 3 navngivne skoleledelsesformer, som ifølge forskningslitteraturen stiler mod at fremme elevernes læring, og for den effekt man i relation til de 3 former kan måle på elevernes læring. Halls forskningsreview suppleres med læsninger i den oversatte og danske litteratur skrevet af forskere i *instruerende* skole-

ledelse, som er den ledelsesform, som udgør egentlig faglig ledelse.

Skolereformen 2014

Faglig ledelse i skolen kom for alvor i fokus i forbindelse med skolereformen i 2014 og det eksplicite og øgede fokus på elevernes læringsudbytte. Hall redegør for, at skærpede krav til skoleledelsen vokser frem i takt med øgede krav om, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, og at faglig ledelse omtales i samme åndedrag som fx målstyret undervisning og resultatkontrakter. Faglig ledelse efterspørges, fordi samfund og politikere uden for skolen vil have bedre resultater og mere for pengene, og altså ikke fordi lærere og skoleledere selv vurderer, at der er brug for at lægge kursen om og fokusere mere på kvaliteten af elevernes læring. Fænomenet kaldes for **New Public Management**: "NPM er en samlebetegnelse for ledelsesformer, hvor der ledes på antagelser om, at den offentlige sektor kan optimeres og effektiviseres ved markedsførelse og gennem incitaments- og målesystemer", (Hall, side 20).

I Danmark er det nyt at sætte elevernes læringsudbytte i fokus. "Det er på mange måder et skift i fokus. Skolen har nemlig haft en lang tradition for en pædagogisk praksis og planlægning, der fokuserede på input. Altså en planlægning og et fokus på undervisningens form og på aktiviteter, som skulle skabe læreprocessen." (Hall, side 15) Derfor kræver kursændringen også en anderledes indsats fra lederne side, der skal være rettet mod kerneydelsen. Af aftaleteksten i forbindelse med skolereformen fremgår det, at "Skolelederne skal arbejde med **målstyret undervisning**", og at lederne gennem **resultatkontrakter** vil blive målt på, om de lykkes med at løfte elevernes resultater. Opkvalificering af lederne skal derfor fremover rette sig mod viden om, hvilke metoder i undervisninger, der virker.

Med Halls analyse af den nye folkeskolelov og de ledsagende aftaletekster fremstår den skærpede interesse for fagligheden i skolen paradoksalt nok som et politisk våben til at lægge politisk pres på skolens aktører, sådan at de yder mere - fremfor de fagprofessionelles eget våben til i traditi-

onel forstand at definere og beskytte deres professionelle domæne.

Faglig ledelse omtales i disse tekster stadig fortrinsvis som "pædagogisk ledelse", som i skolekredse indtil dette tidspunkt har betydet 'den fremmeste blandt ligemænd', og af TALIS-rapporten fra 2014 fremgår det, at danske skoleledere på dette tidspunkt stort set ikke leder på elevernes læringsudbytte: "Danmark er det land blandt sammenligningslandene, hvor grundskole- og ungdomsuddannelseslederne sjældnest har overværet undervisning i klasserne" (citater fra TALIS-rapporten, Hall side 23).

Tilbage i 1980'erne blev **skoleledelse set som en administrativ opgave**, men de nye ideer fra NPM præger allerede udviklingen, og de første tegn ses på at gøre skolerne til selvstændige virksomheder med en virksomhedsleder i spidsen. I 1990'erne gøres op med lærernes fagbureaukrati, og lærerrådets beslutningsmagt bortfalder til fordel for ønsket om at styrke den lokale ledelseskraft. Styringsambitionen inkluderer ønsket om at forøge medarbejdernes kapacitet for **selvstyring**, og begrebet selvstyrende teams dukker op i denne periode. Det sker samtidig med, at klassiske dannelsesidealer og idealbilledet af det autonome og frigjorte individ forlades til fordel for en vækst dagsorden. "Hvor man tidligere havde som mål at uddanne elever til at blive demokratiske medborgere, havde man i 1990'erne fokus på at uddanne nyttige samfundsborgere, der efter endt skolegang kunne blive en del af fællesskabet gennem deres arbejdskraft." (Hall, side 30)

Men ledelsens opgave og ansvar er kommet på dagsordenen inspireret af international forskning i, hvordan skoleledelse kan være mere effektiv ved at opnå øget indflydelse på elevernes resultater, og selve aftaleteksten gør ivrigt brug af ordet 'faglighed': "Således angives faglighed, faglige mål, og det faglige mere end 50 gange i aftalen. Og det fremgår, at "det er reformens mål at forbedre det faglige niveau i folkeskolen" (Hall, side 21). Faglig ledelse og krav om optimering af elevernes læringsudbytte hænger altså uløseligt sammen i Danmark, selvom det principielt ikke behøvede være sådan. På policy-niveau klinger faglig ledelse af NPM og af nyttemaksimering, og blandt meningsdannere inden for skolens egne rækker er dette faktum sandsynligvis med til at mistænkeliggøre formålet med en øget vægt på faglig ledelse i skolen.

3 ledelsesformer i den internationale forskningslitteratur

Den internationale forskning i skoleledelse (dvs. fortrinsvis den engelsksprogede) kaldet 'The effective school research', søger efter de ledelsesformer, der har påviselig effekt på elevernes læring, og Hall gennemgår 3 forskellige skoleledelsesformer, som har uklare grænser, men som feltet benævner og centrerer resultaterne omkring. Først redegøres for hver af dem, og herefter uddybes forskellige bidrag fra **den instruerende ledelsesform**, som kommer tættest på, hvad vi her forstår som faglig ledelse.

Den første af dem, *den instruerende ledelse*, er faglig skoleledelse i den rene form. Inden for denne retning retter lederen konkret sin daglige opmærksomhed på kerneopgaven og direkte mod, hvad lærerne gør, når de engagerer sig i aktivi-



teter, som påvirker elevernes læring, og lederen sikrer sig, at mål og formål er elevernes læring. 'Instruktion' forstås ikke som at give ordrer - eller som at lederen skal være alvidende, men at lederen skaber og fastholder en diskurs og en praksis, der holder fokus på **kerneopgaven**, og at lederen fx følger med i progressionen for den enkelte elev, når hun sammen med lærere drøfter elevernes læringsudbytte. Lederen bruger fagsprog om fag og pædagogik, og lederne er med til at udvikle undervisning og pensum. Viviane Robinson, Helen S. Timperley og til dels DuFour & Marzano er blandt de centrale bidragsydere inden for den instruerende ledelsesform.

Den transformativ ledelsesform er karakteriseret ved, at den fokuserer på skolens mission, som er at arbejde hen imod 'det fælles gode' og en social retfærdighed for alle børn. Lederne ses som moralske agenter, og antagelsen er, at mennesker drives af en et **moralsk formål** og en vision. Lederne



skal arbejde konkret på at skabe engagement, intensitet og empowerment, og dermed bygger ledelsesformen på en tillid til, at skolens moralske formål fungerer retningsgivende for medarbejderne og ad denne vej sikrer effektivitet. Elevernes læringsudbytte er ledernes moralske ansvar, men adresseres ikke direkte som i den instruerende ledelsesform. Michael Fullan og K. Leithwood er blandt repræsentanterne for den transformativ ledelsesform.

Den distributive ledelsesform er den nyeste af de ledelsesformer, og der er endnu ikke meget empiri. Ambitionen er, at alle medarbejdere skal involveres i en demokratisk ledelsesform, der på denne måde imødegår de komplekse udfordringer, skolen står i. Desuden skal relationelle og tillidskabende aspekter styrkes, og ledelsen skal forholde sig til ansvar, forskelle og mangfoldighed. Buddet er, at ledelse skal ske gennem **tillid**, for når ledelse distribueres, så udvises samtidig tillid, og derved stiger tillidsbarometret i organisationen, alt imens magtdistancen bliver mindre. Samtidig forventer man, at distribueret magt styrker kompetencerne hos lærerne, der som medlemme ved bedst i forhold til undervisningen. Derved er ledelsesformen mere optaget af de muligheder for kapacitetsopbygning, der ligger i de demokratiske relationer mellem ledere og lærere, end i relationen mellem lærer og elev. Repræsentanter for den distributive ledelsesformer er fx J. Phillips og Alma Harris.

I Danmark har vi i dag altovervejende tradition for den distributive ledelsesform, som den blev udbredt i forbindelse med NPM-bølgen i 1990'erne. Ud til selvstyreende teams og forskellige typer af faglige vejledere distribueres ledelsen af mange væsentlige faglige spørgsmål i skolen, og Timperley, som er en af de uddannelsesforskere, som bidrager til den instruerende ledelsesform, pointerer da også, at alle former for **ledelse i skolen er distributiv i sin grundform**, fordi ledelse dagligt udføres af forskellige ledere og medarbejdere, og fordi det hele tiden skifter, hvem der gør det ene eller det andet. På den måde er skolen grundlæggende demokratisk, og magten er delt ud. Herefter er Timperleys pointe til gengæld, at effekten af skoleledernes indflydelse på elevernes læring ikke skal måles på selve grundformen, men på den måde lederne mere specifikt håndterer **udfordringer med børns læring**, som er skolens helt centrale opgave.

Uddannelsesforsker Hilbert Meyer giver i "Udvikling af undervisning" (2016) sit bud på en forskningsinformeret udvikling af undervisning gennem bl.a. 10 kendetegn for god undervisning, og han adresserer også skoleledelsens rolle i forhold til udviklingen af undervisningen. Informeret af den internationale forskning i skoleledelse kombineret med egen forskning i uddannelsesudvikling udvikler Meyer en tese om god skoleledelse: "Det, der er godt for ledelsen af en skoleklasse, er også godt for ledelsen af et lærerkollegium" (side 142). Han ser altså opgaven som faglig leder som en **parallel opgave** til lærerens opgave i undervisningen, dvs. at lederen på samme måde fx skal sætte kursen, følge med i læringsprogressionen, opmuntre, vise omsorg, hjælpe til og give feedback. Meyer formulerer den faglige ledelsesopgave

med 10 maximer, som jeg flere steder uddyber med stikord fra teksten i en efterfølgende parentes (side 144-45):

- 1) Professionelle skoleledere er velinformede om lærernes aktiviteter.
- 2) De smeder en arbejdsoverenskomst med deres lærere (så lærerne accepterer lederen).
- 3) De har fokus på undervisningen og undervisningsresultaterne (dvs. besøg i uv., MUS og evalueringsdata)
- 4) De sørger for kohærens (dvs. sammenhæng mellem indsats, idealbillede og ressourcer)
- 5) Styre, ikke padle (dvs. sørge for at udviklingsarbejder supplerer og stabiliserer hinanden)
- 6) De opbygger system til afrapportering
- 7) De skaber en anerkendelseskultur
- 8) De er synlige og tilstede
- 9) De skaber retfærdig fordeling af belastning (dvs. lærere der engagerer sig mere end gennemsnittet, aflastes på andre områder)
- 10) De har hensigtsmæssig omgang med tid og ressourcer (dvs. ingen arbejdstid klattes væk, god mødeforberedelse og stram styring)

Blandt de 10 maximer ligger særligt den første og den tredje tydeligvis inden for den instruerende ledelsesstil, som Meyer er bekendt med, mens de øvrige er af mere indirekte ledende karakter. Han opstiller følgende figur med reference til Scheerens (2012), Hattie (2013) og Riecke-Baulecke (2013):

Instruerende ledelse har i denne opstilling næsten 4 gange så meget effekt som den transformativ ledelsesstil, hvilket overrasker Meyer: *"Jeg går ud fra, at en konstruktiv integration af de 2 ledelsesstile er mulig. Når det dagligt kan lykkes for gode lærere i klasseværelset, burde skoleledere også kunne finde ud af det."* (side 144)

I forhold til effekt på elevernes læringsudbytte konkluderer Hall, at den instruerende ledelsesform er den eneste af de 3

ledelsesformer, der møder feltets krav, og kun få forskere kritiserer derfor den grundforståelse af ledelse, der ligger bag. Samtidig fremhæver Hall ligesom Meyer, at der ikke findes nogen resultater, der bekræfter, at den transformativ og den distributive ledelse har direkte effekt på elevernes læring, når de praktiseres i deres rene former. Ledelsesforskere, der beskæftiger sig med enten transformativ eller distributiv ledelse, anbefaler således også i dag, at de suppleres med instruerende ledelsesaktiviteter. Nyere tendenser inden for forskningsfeltet handler også om, at **formerne hybridiseres**: *"Forskerne foreslår i dag, at en instruerende ledelsesform er nødvendig, men ikke tilstrækkelig til at skabe progression i elevernes læringsudbytte. Den transformativ og den distributive ledelsesforms særlige fokus må med, for disse ledelsesformer understøtter god ledelse, en demokratisk, lærende organisation samt empowerment gennem visioner. I disse år ser vi altså en stigende tendens til at finde et samlet svar på sammenhængen mellem ledelse og læringsudbytte."* (Hall, side 140)

Faglig skoleledelse som instruerende skoleledelse: Hvordan arbejder faglige ledere med de fagprofessionelles opgaveløsning og faglige udvikling, og hvori består udfordringerne?

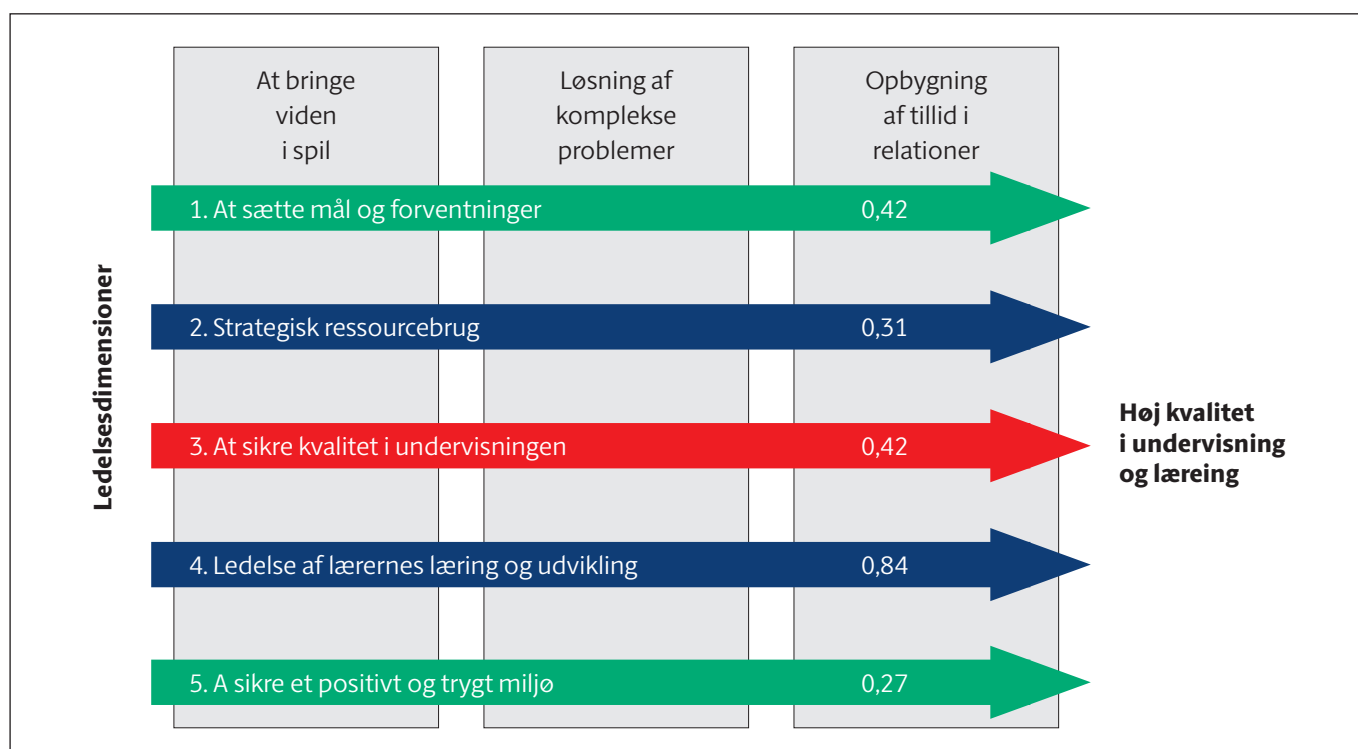
Robinson, Timperley og Dufour og Marzano bidrager alle til at udfolde den instruerende ledelsesform, samtidig med at de fra hver deres forskning uddyber med forskellige aspekter af den faglige ledelsesopgave. Fokus er for dem alle er **medarbejdernes læring**, som også var den centrale pointe i Robinsons formidling af hendes metaforskning i effektiv skoleledelse i "Elevcentreret skoleledelse" (2015).

Robinson er den uddannelsesforsker, som har opnået størst interesse og anerkendelse i DK, og med oversættelsen af "Elevcentreret ledelse" fra 2015, der indeholder et sammendrag af hendes metaforskning vedrørende effektiv skoleledelse og anbefalinger til konkret elevcentreret ledelse, blev

Undervisningsorienteret ledelse (Instructional leadership)	Transformativ ledelse (Transformational leadership)
<ul style="list-style-type: none"> • Ledelse gennem klare retningslinjer og udviklingsopgaver • Opbygning af et klart regel- og ansvarssystem • Reducering af forstyrrelser i undervisningen • Fokus på elevpræstationer og lærernes undervisningspraksis • Opbygning af en feedback- og evalueringskultur <p>Gennemsnitlig effektstyrke i forhold til elevernes læring d= 0.42</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelse gennem forbillede og entusiasme • Sikre et udviklingsorienteret klima blandt lærerne • Fremme samarbejde og vække team spirit • Understrege lærernes eget ansvar <p>Gennemsnitlig effektstyrke i forhold til elevernes læring d= 0.13</p>

Kilde: Meyer, 2016

Ledelseskompetencer



det slået fast, at medarbejdernes læring og udvikling er det centrale genstandsfelt - i sammenhæng med 4 øvrige ledelsesdimensioner. Forudsætningerne for, at medarbejderne kan guide elevernes læreprocesser er, at de selv er lærende, og det er ledelsens opgave at sørge for dette gennem **aktiv deltagelse** i medarbejdernes læreprocesser.

Robinson (2018) uddyber de faglige lederes opgave og mange af de udfordringer, de møder, herunder de vanskelige vilkår der er forbundet med at skabe læring og bane vejen for ny og forbedret praksis. Ledere har generelt en **alt for optimistisk forestilling om at forandre**, som ikke svarer til virkeligheden: *"Forandring er en ekstremt omkalfatrende og omkostningskrævende proces, både materielt og psykologisk. Mennesker vil naturligvis modsætte sig en forandring frem for at tage vel imod den, da forandring kræver tid, penge og kræfter. Hvis implementeringsagenter er lærere, skal de ikke blot lære, hvordan de eksempelvis underviser, vurderer eller forholder sig til eleverne på forskellige måder, men også hvordan de tilpasser alle de øvrige praksisser, som de nye praksisser skal spille sammen med."* (side 30)

På samme måde som hos medarbejderne er Robinson opmærksom på, at lederne kan modsætte sig forandring og undlade at tilpasse sig nye opgaver. Fx kan lederne fristes til ikke at inddrage alle skolens medarbejdere i forbedringsarbejdet, hvis nogle af dem er uvillige. Men med denne strategi svigter lederne eleverne, fremhæver hun: *"En læringscenteret leder ønsker, at alle børn bliver bedre og ikke kun dem, der tilfældigvis bliver undervist af lærere, som er mere villige til at ændre praksis."* (side 99)

Robinson redegør for 4 faser i de dybdegående **udviklingsprocesser**, som faglige ledere må stå i spidsen for, når de ønsker forbedringer i undervisningen. Som udgangspunkt skal lederne arbejde med at afdække de handlingsteorier hos ledere og medarbejdere, som begrunder den nuværende professionelle praksis, og herefter skal lederen i samarbejde med medarbejderne finde frem til nye og mere fælles handlingsteorier:

- Fase I: Nå til enighed om det problem, der skal løses
- Fase II: Spørg indtil den relevante handlingsteori
- Fase III: Evaluer den relative fordel ved de nuværende og alternative handlingsteorier
- Fase IV: Implementer og monitorer en ny og tilstrækkelig delt handlingsteori

Ligesom Robinson og Meyer er Timperley (2018) optaget af lernes opgave, når de står i spidsen for **de professionelle læring**, og hun sammenligner karakteren af henholdsvis elevernes og de professionelle læreprocesser for at konstatere, at forskellen ikke er stor: *"Mit svar er, at de ligner hinanden meget. Det er klart, at lærerne bringer langt større viden og flere færdigheder med sig til læringskonteksten, men de processer gennem hvilken de tilegner sig ny viden og nye færdigheder, er ikke meget forskellig fra deres yngre modstykker blandt eleverne."* (side 11)

Ligesom eleverne har medarbejdere brug for mange forskellige muligheder for at lære over en lang periode, hvis de skal opnå en dybere forståelse og kompetence til at benytte metoder i undervisningen. Lederne skal skabe anledninger til at lære, og der er brug for mange prøvehandlinger, justeringer



og nye forsøg. Og for at medarbejderne kan opnå systematiske ændringer, er det afgørende, at de faglige ledere støtter dem i deres læring og forandring for at opfylde elevernes behov: "Lærerne kan ikke opnå dette niveau på egen hånd. Den kontekst, de arbejder i, har en stærk indflydelse på, hvad de lærer og hvordan de lærer. Lederne kan ikke holde sig uden for den professionelle læringsagenda. Det er snarere sådan, at en effektiv proces som regel bliver lige så udfordrende for dem som for lærerne." (side 13) Og med dette blik på den faglige leders opgave, har vi flyttet os fra modellen om 'den reflekterende praktiker', til en model hvor 'evidens og data om elevers læring' i stedet er referencepunktet.

Spørgsmål om frivillighed er ofte på spil blandt faglige ledere, der ønsker at facilitere de professionelle læreprocesser, men Timperley fastslår, at vigtigere end frivillighed er det, at lederne bidrager til at sikre engagementet undervejs i læreprocessen. Der er ingen evidens for, at medarbejdere, der deltager frivilligt i professionel udvikling, er mere tilbøjelige til at skabe de ønskede forandringer i egen praksis, end de modvillige. Kun få medarbejdere forventer nemlig at forandre praksis ret meget som resultat af deres deltagelse, hvad enten de deltager frivilligt eller ej. Vigtigere end den indledende frivillighed er deres engagement over tid. Og det, der motiverer medarbejderne er i høj grad, at deres elever lærer bedre. Jo bedre deres elevernes præstationer bliver, jo mere motiverede bliver medarbejderne.

At skabe en læringskultur og en struktur for systematisk arbejde med elevernes læring kræver et skift i ledernes tanke og tale, på samme måde som medarbejderne må ændre deres tanke og tale, fremhæver Timperley. Eleverne må ikke omtales uafhængigt af, hvordan de undervises. Og undervisning må ikke omtales uafhængigt af, hvordan den virker på eleverne. Opgaven kan virke overvældende på de faglige ledere, og det er fristende at lade medarbejderne beslutte, hvad de har lyst til at gøre, og nøjes med at arbejde med dem, der melder sig frivilligt. Det er bare ikke en mulighed: "Iligesom lærerne kan lederne ikke vælge kun at arbejde med dem, der er villige til at arbejde med dem, og overlade de andre til at gøre i klasseværelset, hvad de har lyst til, hvis der skal gøres en forskel for alle elever." (side 33)

Skolerne har derfor brug for et systematisk løft – begrundet i skolens moralske formål om at skabe dyb læring for alle elever, et systemløft der inkluderer alle medarbejdere. Alle medarbejdere har brug for faglige ledere, der kan give dem den rette støtte til at lære, så de i næste omgang kan fremme deres elevers læring, fremhæver Timperley. Og medarbejderne har brug for at arbejde i et system, der arbejder systematisk på at lære. En faglig lederopgave i dette system er at identificere hver medarbejders læringsbehov på linje med elevernes, og medarbejders læringsbehov er lige så forskellige som elevernes, ligesom deres forestilling om hvad der er effektivt, og hvordan de griber deres undervisning an er forskellig. Timperley anbefaler ligesom Robinson, at sko-

lens faglige ledere arbejder med medarbejdernes handlings-teorier, således at modstand udlægges som konkurrerende tankesæt, og at lederne arbejder på at opbygge en bred viden om undervisning, om effektivitet, og om hvorfor ting virker: ”ellers bliver undervisning et personligt snarere end et professionelt foretagende” (side 65).

På samme måde som Timperley er Dufour og Marzano (2015) optaget af at effektiv ledelse af skolens faglighed kræver et systemløft. De fremhæver, at skolens problemer ikke er forårsaget af medarbejders modvillighed til at arbejde hårdt eller manglende interesse i, at det går deres elever godt. I stedet er problemet, at der mangler en kollektiv kapacitet til at fremme alle elevers læring i de eksisterende strukturer og kulturer i det system, de arbejder i: ”Omfattende forskning (...) viser, at det er umuligt for selv de mest talentfulde mennesker at udføre kompetent – for slet ikke at tale om fremragende – arbejde i et fejlbehæftet system” (side 27).

Dufour og Marzano minder om, at det ikke er længe siden, at mange uddannelsesforskere og teoretikere mente, at skolens ledere ikke havde meget indflydelse på elevernes læringsudbytte, og at det er skolens struktur og hårdnakkede tradition for lærerisolation, der har vanskeliggjort ledernes indflydelse. Stik imod denne tradition er nøglen til forbedring af eleveres læringsudbytte, at der på skolen udvikles en kollaborativ kultur, dvs. at skolens faglige ledere i al væsentlighed skal fokusere på at lede og udvikle skolen som

helhed såvel som teamene i særdeleshed som professionelle læringsfællesskaber (PLF). Individuelle lærerpræstationer gør ikke den store forskel: ”den tid, skoleledere bruger på udvikling af lærernes kapacitet til at arbejde i kollaborative teams, er mere effektiv end tid, der bruges på at supervisere lærere til bedre præstationer gennem den traditionelle klas-serumsobservations- og evalueringsproces.” (side 60)

Nøglen til opbygning af kollektiv kapacitet er følgende (side 67-78):

1. Organiser personalet i meningsfulde teams
2. Giv teams tid til at samarbejde
3. Skab støttende strukturer, der hjælper grupper til at blive teams
4. Præciser det arbejde, teamene skal præstere
5. Monitorer teamenes arbejde, og giv vejledning og støtte, når der er brug for det
6. Undgå genveje i den kollaborative teamproces
7. Anerkend kortsigtede succeser og konfronter dem, der ikke bidrager til deres teams

Professionelle læringsfællesskaber, der kollektivt tager ansvar og hånd om at fremme alle elevers læring, udvikler sig således ikke af sig selv. Transformationen fra en isolationskultur til en samarbejdskultur kræver skoleledernes effektive og faglige lederskab, men på trods af omfattende evidens for de gode virkninger er denne transformation ”en formidabel udfordring”, skriver Dufour og Marzano (side 65). Systemløftet inkluderer derfor også forvaltningsniveauet,





idet faglige ledere er afhængige af samme støtte til at være lærende og kunne løse deres opgave, som vi har set, at medarbejderne og elevernes har brug for det. anbefalingerne lyder:

- Effektive forvaltningsledere er både styrende og myndiggørende, idet dilemmaet mellem bottom up versus top down-styring kan løses ved at gøre brug af 'defineret autonomi'
- Effektive forvaltningsledere udvikler fælles sprog, og de stiller sig ikke tilfredse med en overfladisk brug af nøgletermer.
- Effektive forvaltningsledere monitorerer PLF-processen i hver enkelt skole, efterhånden som de udvikler skoleledernes evner til at lede processen.
- Effektive skoledirektører begrænser initiativer, de definerer nogle få nøgleprioriteringer og forfølger dem utrætteligt.
- Effektive skoledirektører kommunikerer prioriteringer effektivt.

Af disse anbefalinger fremgår det, at forvaltningen ses som en væsentlig del af systemet, som skal levere 'styring tæt på', engagere sig og monitorere skolernes enkeltvise udvikling på samme kompromisløse måde, som skolelederne skal

levere 'ledelse tæt på' deres medarbejdere. Der er også tale om den samme balancegang mellem styring og støtte og mellem bottom up og top down-ledelse, som skolelederne skal finde, og ligesom skolelederne skal forvaltningslederne sætte mål, stille sig i spidsen for kompetence-udvikling, præcisere deres forventninger, udvikle fælles sprog mv.

Ligesom Robinson og Timperley er de endvidere optaget af autonomi-spørgsmålet, dvs. hvilke resultater der opnås blandt eleverne, når ledere eller lærere gives ubegrænset autonomi til selv at styre. Som vi ved fra den transformative og den distributive ledelsesform, lægges der mange steder kræfter i at etablere en skolekultur med vægt på selvledelse og delegeret ledelse frem for mere præcise mål, retningslinjer og strukturer for skolens faglige arbejde. Men Dufour og Marzano konkluderer: "Underviserne på skoler med lokal autonomi var ikke mere tilbøjelige til at engagere sig i spørgsmål, der var essentielle for undervisning og læring, end deres mere tæt overvågede kolleger. (...) De enkelte skoler autonomi betød, at de enkelte skoler frit kunne vælge at ignorere evidens for mere effektive praksisser i andre skoler. Og som tidligere nævnt, var skoler, som faktisk oplevede kortsigtede fremgange, ude af stand til at opretholde dem." (side 34)

Opsamling. Konkrete metoder til faglig ledelse ifølge den valgte litteratur, der understøtter de fagprofessionelles didaktiske praksis og opgaveløsning, og som fremmer udviklingen af en stærk evalueringskultur:

1. **Lederne artikulere de idealer og opfattelser, der driver skolens daglige arbejde**, se fx (DuFour & Marzano, side 53)
2. **Lederne sikrer, at der sættes mål for læring på alle niveauer i skolen** (elever – medarbejdere – ledere), bl.a. "fordi mål er grundlæggende for udvikling af metakognition og selvreguleret læring" (Timperley, side 114). Og lederne skal "fokusere på klare mål og utrætteligt forfølge skolens formål og prioriteringer", se (DuFour & Marzano, side 55)
3. **Lederne gør brug af inddragelsesstrategi i forhold til medarbejdernes praksisteorier**, se fx: "Den fejl, mange ledere gør, når de skal lede forandring, er, at de fokuserer på den adfærd, de ønsker at ændre (...) uden først at sætte sig ind i lærernes grunde til at handle, som de gør." Når lederne derimod inddrager og arbejder med medarbejdernes praksisteorier, afstår de fra "modstandstankgangen". (Robinson 2015, s. 115 +117)
4. **Lederne står i spidsen for at udvikle et fælles faglig sprog på skolen**. Heri indgår bl.a., at ledere og medarbejderne ændrer deres tanke og tale. Se fx: "Eleverne må ikke omtales uafhængigt af, hvordan de undervises. Og undervisning må ikke omtales uafhængigt af, hvordan den virker på eleverne." (Timperley, side 133)
5. **Ledernes arbejder på at opbygge kulturen på skolen som et professionelt læringsfællesskab/PLF**, se fx: "Hvis alle underviser på forskellige måder, og der kun er få standarder for vurderingen af kvalitet, kan lærerne ikke hjælpe hinanden, selvom de gerne vil, fordi de ikke ved nok om, hvordan deres kolleger underviser." (Robinson 2015, s. 108)
6. **Lederne sørger for at uddanne teamledere**, se fx: "Effektive skoleledere (...) vil udvikle et delt lederskab ved at identificere og uddanne undervisere til at lede deres kollaborative team, fordi den kollaborative proces uden effektiv ledelse på teamniveau er tilbøjelig til at drive bort fra de spørgsmål, der er mest afgørende for elevernes læring." (DuFour & Marzano, side 57)
7. **Ledernes deltager i kollegiale drøftelser af undervisningsspørgsmål**, for "ledere kan ikke holde sig uden for den professionelle læringsagenda. Det er snarere sådan, at en effektiv proces som regel bliver lige så udfordrende for dem som for lærerne", se (Timperley, side 13)
8. **Lederne observerer undervisning og deltager i samtaler før og efter observationen**. Formålet er bl.a. "at gøre det muligt for medlemmer af kollaborative teams at undersøge effektiviteten af de lektioner, de har designet, og at sammenligne deres individuelle undervisningspraksisser med dem, de observerer i de klasseværelser, de besøger." Og lederne tilskynder til brug af videooptagelser i undervisningen mhp. analyse efterfølgende. Se (DuFour & Marzano, side 149)
9. **Lederne monitorerer jævnlige fordybelsesforløb og aktionslæring eller lektionsstudier** inden for rammen af skolens PLF'er, hvori praksisteorier undersøges, og der arbejdes med prøvehandlinger og evaluering af prøvehandlinger, jf. Robinsons fase III: "Evaluer den relative fordel ved de nuværende og de alternative handlingsteorier" (Robinson 2018). Endvidere indgår analyse af undervisningspraksis, inddragelse af læringsdata og feedback til underviser, jf. figur 5.2 i Timperley: "Ledernes undersøgende og vidensopbyggende cyklus til fremme af undervisnings- og elevresultater, der tillægges værdi." (Timperley, side 98)
10. **Lederne fremmer medarbejdernes brug af data og evidensinformeret viden** bl.a. ved selv at være opdateret på nyere didaktisk viden. Formålet er bl.a. "at understøtte individuel og fælles refleksion over kvaliteten af beslutninger om, hvordan der skal undervises" (Robinson 2015, s. 97)

Faglig ledelse i Danmark

I Danmark er der tradition for en kritisk tilgang til ledelsesspørgsmål. Mange er optaget af skolens mikropolitik fremfor kultur og metoder, der retter fokus på elevernes læring, og mange danske ph.d.'er hudfletter og dekonstruerer **magtforholdene i skolen**. Det gælder både magtforholdet mellem ledere og medarbejdere og mellem medarbejderne - fx når vejlederne skal vejlede kollegerne. Det bl.a. fremgår bl.a. af Bjerg & Vaabens antologi: *"At lede efter læring" (2015). Heri analyserer en række danske forskere m.fl. forskellige "forestillinger, forventninger og forhåbninger om skolen (...) med afsæt i en forståelse af, at alle forandringsambitioner er ideologiske. Det er ikke sådan, at nogle er ideologiske og politiske, men andre i modsætning hertil alene er objektive, evidensbaserede og nøgternt konstaterende. (indledningen, side 15)".* Målet er at (gen)åbne og (gen)politisere diskussionerne om, hvad skolen er, og hvad skolen skal, fordi ingen forskning – og dermed ingen ideologier – må gemme sig under begreber, der lyder neutrale og upartiske.

De mange aktuelle forskningsbidrag i Bjerg & Vaabens antologi beskæftiger de sig ikke direkte med spørgsmålet om skolens ledelse. Derimod retter de opmærksomheden mod forskellige forhold i og omkring skolen, uden at adressere skolens ledere som relevante aktører med indflydelse og ansvar, og dermed tilbyder den danske forskningselite på skoleområdet ikke mange praksisnære bidrag med viden om, hvordan faglig og instruerende ledelse med fordel kan bedrives i Danmark, så den fremmer elevens læring.

I nævnte antologi er der en enkelt artikel af Brandt, Thilo og Monnerup Pedersen: "Syn for sagn. Subjektpositioner i observation af undervisning", som omhandler faglig skoleledelse i forbindelse med brug af **undervisningsobservation**, og det fremgår af omtalen, at metoden er ny og endnu ukendt: *"Med metoden ønsker skolens ansvarlige parter at sikre skolelederen en plads med direkte udsigt til lærernes undervisning, og ambitionen er således at gøre undervisningen til en ledelsesgenstand"*, (side 54). Artiklen bygger på et casestudie i 2014 på 6 skoler i Københavns Kommune, hvor målet med en poststrukturalistisk analysetilgang er at undersøge, *"hvorvidt samtalerne faktisk bliver brugt på professionsfaglige temaer"*. Analysen viser imod forventning, at *"samtalerne har et massivt professionsfagligt indhold"* (side 57). Casestudiet giver 'syn for sagn' om, at der er tale om professionsudøvere med faglig gejst, professionel interesse i udvikling og opmærksomhed på læringsmiljø - og ambition om såvel inklusion som dannelse. Derudover finder analysen frem til, at 3 **subjektpositioner** kommer i spil, når lederen taler med medarbejderen i den didaktiske samtale efter observationen, nemlig både 'bedømmeren', 'vejlederen' og 'kollegaen'.

Voxted

'Faglig ledelse' bliver brugt på linje med 'pædagogisk ledelse', 'læringsledelse' og 'elevcentreret ledelse', men 'faglig ledelse' ser i dag ud til at vinde frem i den danske skolesektor, sandsynligvis fordi man med dette begreb henviser til mere generelle bestræbelser på at optimere borgernes velfærdsydelser på tværs af forskellige sektorer. Faglig ledelse har



man således også behov for i sundhedssystemet, i forsvaret osv., og i "Faglig ledelse i offentlige organisationer" (2016) indkredser Voxted faglig ledelse således: "Omdrejningspunktet for (faglig ledelse) er, at ledelse i første række primært bør rette sig mod den faglighed, der udøves i egen organisation", og selve definitionen på faglig ledelse lyder:

- I. Vejledning og rådgivning af medarbejdere, herunder ansvar for introduktion, instruktion og intern oplæring
- II. Fastlæggelse af faglige standarder for arbejdet

Op imod det professionelle ledelsesideal, som ifølge Voxted opstilles i store dele af litteraturen, og på baggrund af sine forskningsresultater udpeger han 10 karakteristika for (god) faglig ledelse, nemlig:

1. Faglig ledelse skal sættes i centrum
2. Faglig ledelse skal varetages af professionelle ledere
3. Faglig ledelse har kerneopgaven i centrum
4. Faglig ledelse er at oversætte og omsætte organisatoriske mål til faglige løsninger
5. Faglig ledelse er også forandringsledelse
6. Faglig ledelse inkluderer strategisk personaleledelse
7. Faglig ledelse stiller krav til kvalitetsstyring
8. Faglig ledelse er nærværende ledelse
9. Faglig ledelse er også at delegere ansvar og give de ansatte rum til selvstændigt at løfte de faglige udfordringer
10. Faglig ledelse indgår som en lederrolle i samspil med øvrige lederroller

Især punkt 2 og 3 er i følge Voxted **et brud med det NPM-ledelsesideal**, som hersker i tiden. Idealet for offentlige (førstelinjeledere) ledere er, at de optræder som 'strategiske ledere', mens de uddelegerer fagligheden til de ansatte: "Førstelinjelederen er fuldtidsleder, er uddannet til at udøve professionel ledelse og har organisationen og dens strategi-

ske placering som opgave og ansvarsområde. Det bevirker, at faglig ledelse nedtones med henvisning til, at denne funktion varetages af kompetente og motiverede ansatte gennem selvledelse og inden for rammerne af selvstyrende team." (Voxted, side 27)

Voxted har med sit forskningsprojekt fulgt lederne i flere offentlige sektorer, og på denne baggrund konkluderer han, at 'strategisk ledelse' og 'faglig ledelse' hænger tæt sammen og er afhængige af hinanden (jf. punkt 5 og 6). Det vil sige, at hvis velfærdsinstitutionerne skal lykkes med at løfte de komplekse opgaver og de strategiske mål, som samfundet pålægger dem, er lederne nødt til at bidrage mere direkte til den faglige udvikling ved selv at være involveret i at oversætte og omsætte organisatoriske mål til faglige løsninger (jf. punkt 4). Af samme grund skelner Voxted mellem '**indirekte**' og '**direkte faglig ledelse**', hvor den indirekte form består i at sætte rammerne for medarbejdernes faglige arbejde og søge at motivere de fagprofessionelle til selvledelse, imens den direkte form indebærer, at lederen selv træder ind i det faglige rum og tager del i oversættelsesarbejdet i samarbejde med skolens ansatte.

Faglig skoleledelse bliver af Voxted defineret som en interaktion med skolens faglige personale, hvor målet er at fremme elevernes læringsudbytte. Og selve genstandsfeltet for faglig ledelse er - ligesom hos de ovenfor omtalte forskere - **kompetencer og formåen** blandt skolens lærerne og pædagoger, eftersom kompetenceniveauet blandt medarbejderne er afgørende for elevernes læringsudbytte: "Om forandringsbestræbelser i den offentlige sektor lykkes, afhænger i sidste ende af de ansattes formåen, ligesom det er de ansattes faglighed der afgør, om kerneopgaven bliver indfriet."

Malene Ringvad, 18.9.2019

