

INDLEDNING

Helle Bjerg og Nana Vaaben

Denne bog handler om skolen. Den handler specielt om de forestillinger, forventninger og forhåbninger, der rettes mod skolen, og om, hvad de i praksis betyder for de mennesker, der til dagligt færdes i og omkring skolen.

Skolen præges ligesom resten af den offentlige sektor af en dagsorden, som domineres af spørgsmålet om, hvordan man kan få råd til det hele. Den offentlige sektor forventes på den ene side at blive mere effektiv og outputorienteret ved bl.a. at fokusere på produktiviteten og kerneopgaverne og gøre det, der er evidens for, og som vi “ved, virker” – og på den anden side forventes den offentlige sektor også at være eksperimenterende og nytænkende i forhold til at spotte og udnytte potentialer, skabe vækst og innovation eller få øje på uudnyttede ressourcer (Juel-skjær m.fl. 2011). På den ene side opfordres medarbejderne altså til at optimere ved at producere mere af det sikre, kendte og evidensbaserede og på den anden side til at “potentialisere” eller at turde eksperimentere, være nytænkende og arbejde “smarter – not harder” – begge dele for at få mere for mindre (Vaaben 2014).

Således også i skolen, hvor det, der skal produceres mere af, er læring. Skolereformen, som blev indført i 2014, er en læringsreform, der hviler på et krav om målbart mere læring og samtidig også et ønske om nye former for læring på nye, anderledes og afvekslende måder. Og læring er ikke det eneste, skolen skal skabe mere af. Eleverne skal også bevæge sig mere, fordybe sig mere, trives mere. Og vejen dertil går gennem, at skolens professionelle skal undervise mere, inkludere mere og samarbejde mere, ligesom ledere og politikere skal lede mere og styre mindre, men bedre. Alle gode kræfter er med andre ord kaldt ind for at lede efter læring. Spørgsmålet er, hvordan disse forskellige og modsatrettede ambitioner på skolens vegne udfolder sig i praksis, og det er det, som denne bog undersøger.

“At lede efter læring” angiver antologiens gennemgående analytiske fokus på, hvordan læringsdagsordenen i praksis kommer til udtryk på flere måder. For det første kommer den til udtryk som bestræbelser på at *søge, finde og synliggøre* læring i alle skolens krinkelkroge, i elevernes hjerner og kroppe, i skolens rum og organiseringer og i de professionelle og deres samarbejdsformer. For det andet

kommer den til udtryk som ambitioner om at *lede læring frem* gennem en række forskellige redskaber og greb, der indruller både skolens aktører, indretning, organisering og omverden i læringens tjeneste. Ledelse er i denne bog ikke bare at forstå som det, en leder gør. Ledelse kan også være indlejret i skolernes fysiske rum, i skoletidens reorganisering eller i måden, hvorpå nye optimeringsbestræbelser og forandringsambitioner lander i skolen. Selvom bogen ikke direkte handler om den skolereform, der blev iværksat i 2014, så adresserer bogen forandringsambitioner og en række af de reorganiseringer af skolernes tid og rum, som reformen rummer og intensiverer. “At lede efter læring” handler således om, hvordan ledelse og organisering i skolen aktuelt fokuserer på læring, men også hvordan ledelse og organisering er med til at forme og skabe, hvad læring er, og hvad læring kan blive til. Det er derfor også et tema, der er tæt knyttet til en samfundsmæssig og politisk diskussion om, hvad skolen er, og ikke mindst hvad skolen skal.

FORANDRINGSAMBITIONER PÅ SKOLENS VEGNE

Skolen som institution er tæt bundet til et samfunds værdier og dermed til de politiske kampe om, hvilke værdier der er vigtigst at fremme. Derfor er skolereformer sjældent noget, der går stille af, fordi de er udtryk for forandringsambitioner – ikke bare på elevernes, men også samfundets vegne. Et eksempel på, hvordan skoler hænger sammen med politiske og værdimæssige indretninger af samfundet, findes i femte bind af Harry Potter-serien. Her kommer en skolereform til Hogwarts Skole for Heksekunst og Troldmandsskab i skikkelse af professor Nidkjær, der som ministeriets udsendte ikke bare inspicerer, men også forsøger at styre og kontrollere alt, hvad der foregår på skolen – herunder hvordan undervisningen foregår, og hvad det er vigtigt for en rigtig troldmand at lære (Rowling 2004).

I bogens eventyrlige univers udfolder handlingen sig som en kamp mellem det gode og det onde, og det ender i åben krig mellem ministeriet og lærere og elever på Hogwarts, anført af rektor Dumbledore. I virkelighedens verden er det knap så sort-hvidt, men den fiktive skildring sætter spot på, hvordan skolen udgør en kampplads, hvor forskellige aktører kæmper om, hvad der skal ses, anerkendes og “tælle” som værdifuldt, når man vurderer skolens formål og skolens kvalitet, og det er der naturligvis ikke enighed om. Derfor kan historien bruges som en illustration af, hvordan forskellige forandringsambitioner på skolens vegne hænger

sammen med forskellige ideologiske opfattelser af, hvad der er skolens kerneopgave, hvilke holdninger, normer og værdier der skal dominere skolen og i forlængelse heraf, hvordan man skal vurdere kvalitet i skolen.

Når vi i denne bog retter fokus mod forandringsambitioner som en samlebetegnelse for *forestillinger, forventninger og forhåbninger* om skolen, er det med afsæt i en forståelse af, at alle forandringsambitioner er ideologiske. Det er ikke sådan, at nogle er ideologiske og politiske, mens andre i modsætning hertil alene er objektive, evidensbaserede og nøgternt konstaterende (Oakley 2002; Rod og Jöhncke 2015). Med *ideologiske* mener vi som redaktører i første omgang, at “noget sættes som bedre end noget andet”. Der er tale om, at det, der udpeges som ønskeligt i sidste ende, ikke alene er funderet i en ide, men også i en mere (men ofte mindre) ekspliciteret norm eller værdi om, hvad der er godt. Hvad skolen og eleverne skal udvikle sig mod, kan derfor ikke afgøres (alene) på grundlag af et spørgsmål om, hvad der er sandt eller falsk – eller hvad vi “ved”. Der er ikke én “rigtig” måde at forbedre skolen på. Forandringsambitioner på skolens vegne er altid allerede ideologiske forestillinger og tager afsæt i, hvad vi *vil*, eller hvad der er det *gode*, vi gerne vil realisere. I praksis betyder dette, at der i skolen cirkulerer en række forskellige og nogle gange modsatrettede ideologiske forestillinger om, hvad skolen skal – men også om, hvordan man organiserer en skole bedst muligt, og de har hver især sat sig spor og er blevet indlejret i politikker, projekter og praksisser og findes derfor “oven i hinanden”. På den baggrund befinder skolens medarbejdere sig i et miskmask af forskellige organiseringer, der indimellem trækker i forskellige retninger, fordi de hænger sammen med helt forskellige ideologiske forestillinger om, hvordan man leder andre mennesker i netop den retning, man ønsker og håber, at skolen vil udvikle sig i. Med forskellige teoretiske og analytiske afsæt har adskillige forskere (blandt dem en del af denne bogs forfattere) vist, hvordan moderne organiseringer er blevet paradoksale, komplekse, hybride eller heterofone. Heri ligger en angivelse af, hvordan disse organisationer ikke bare er præget af forskelligartede, men også forskelligt *rettede* logikker og rationaler (Andersen og Knudsen 2014, 2015; Andersen og Pors 2014; Bjerg og Knudsen 2014; Lund og Vaaben 2014; Noordegraaf 2007; Thygesen og Andersen 2012; Vaaben og Lund 2013). Netop på grund af disse ofte modstridende forventninger til ledere og medarbejdere kan det nu og da være umuligt at gøre det rigtige ifølge én organisatorisk forestilling, uden derved at gøre det forkerte ifølge en anden.

FORSKNING OG FORANDRINGSAMBITIONER

Bogens ambition er ikke at anviser klarhed eller anbefale én logik eller retning frem for en anden. Men ambitionen er at præsentere en række analyser af, hvordan aktuelle forestillinger om og tilgange til, hvordan skolen organiseres, ledes og styres, udfolder sig i praksis. Analyserne peger på nogle af de implikationer, som disse forestillinger kan have for de børn og voksne, der befolker skolen. Men de handler også om, hvordan skolen i disse år forandres, og hvad skolen så bliver til i kraft af denne forandringsproces. Ambitionen er at udvide og bidrage til den videnbase, som skolens aktører kan bruge til at træffe beslutninger og handle ud fra. Men det handler faktisk også om at (gen)åbne og (gen)politiserer diskussionerne om, hvad skolen er, og hvad skolen skal, med afsæt i forskellige former for analyser af, hvad der aktuelt sker i skolen. Med “(gen)politiserer” mener vi, at vi bliver nødt til at tale om forandringsambitioner på skolens vegne som ideologiske forestillinger – og derfor nytter det ikke, at nogle ideologier “gemmes” under begreber, der lyder neutrale, nøgterne og upartiske. Når vi udfolder dette projekt gennem analyser af, hvad der aktuelt sker i skolen, mener vi, at vi bestræber os på at udpege og konkretisere, hvad man *også* vælger, eller hvad man *også* gør (eventuelt utilsigtet), når man styrer, leder eller organiserer skolen på bestemte måder, og i denne udpegning ligger der et element af kritik.

Her sætter vi dog ikke nødvendigvis kritisk forskning som synonymt med forskning, der stiller sig uden for feltets egne forandringsambitioner. Det kritiske kan i vores optik rumme såvel håbefulde som mistroiske læsninger af aktuelle forandringsambitioner. Den “håbefulde” analyse kan fx spørge til, hvorvidt og hvordan en ny form for ledelse – eller organiseringsform – indfrier de ønsker og forhåbninger, som man havde forventet. Og den “mistroiske” analyse kan pege på de mulige faldgruber eller u hensigtsmæssige virkninger. Vi mener, at de praktikere, som hver dag skal handle og dermed også vælge – i praksis – ikke kun har brug for én, men flere forskellige former for (forsknings)viden til at kvalificere og informere disse handlinger. Ambitionen er altså at skabe viden og øget forståelse af mulighedsbetingelserne for handling – og dermed for ledelse og organisering – i praksis. Derfor tilbyder antologien flere former for analyser. For det første rummer bogen *empiriske analyser* af virkningerne af en given form for organisering eller ledelse *i praksis*. For det andet byder den på *teoretiske begrebsliggørelser*, der kan bruges i analyser *af praksis*. For det tredje præsenterer vi i antologien også enkelte *ledelsesforståelser og ledelsesformer*, der anbefaler konkrete handlinger *til praksis*.

Vi håber dermed at kunne bidrage til en fortsat kritisk-konstruktiv stillingtagen til, om den skole, der træder frem gennem aktuelle ledelses- og organisationsformer, også er den skole, vi gerne vil have? Det gælder både på et overordnet policy- eller styringsniveau og på et mere praksisnært niveau, der peger på mulige handlings- og fortolkningsrum for, hvordan man som leder, lærer eller pædagog kan være med til at udfolde og udvikle, men også justere, vride eller dreje aktuelle forandringsambitioner og tiltag.

ANTOLOGIENS FIRE DELE

I antologien samler vi således bidrag, der fortolker tematikken “at lede efter læring” bredt og forskelligartet. Det gælder både i forhold til de teoretiske tilgange, som bidragene bringer i spil, og det gælder i forhold til de empiriske steder i skolen, som bidragene fokuserer på og analyserer. Det samlende element er, at forfatterne hver især forholder sig til, hvordan forandringsambitionerne om “at lede efter læring” udmønter sig i ledelses- og organiseringsformer, som kan genfindes eller på anden måde har relevans i *den reformerede skole*, således som den er i gang med at tage form. Vores håb er, at bogen kan være et bidrag til, at man både kan tænke med, men også kan tænke over de aktuelle forandringsambitioner og forandringsprocesser. I det følgende vil vi kort introducere til de fire facetter af “at lede efter læring”, som vi siden vil udfolde i bogens fire dele.

Del 1: Den synlige skole – når læring gøres til genstand for ledelse

Bogen åbner med overskriften “Den synlige skole”, fordi det aktuelle fokus på at lede efter og producere mere læring bl.a. udmøntes i forsøg på at synliggøre læring, så man kan se, om den finder sted, og om det går bedre eller dårligere med læringen end tidligere. Med “synlighed” peges der både på den form for dokumentation af effekt, som efterspørges i og af styringen af skolen, som udtrykker forestillingen om at lede på output og effekt frem for på input. Samtidig bliver “synlig læring” i kraft af den newzealandske uddannelsesforsker John Hatties bøger om og tilgang til synlig læring i vid udstrækning set som et muligt svar på, hvordan et øget fokus på læring kan omsættes i skolens og lærernes praksis i form af det, man også kunne kalde læringsmålstyret didaktik (Hattie 2009, 2013). Hos såvel Hattie som i andre af de aktuelle ledelsesambitioner og tiltag i skolen er det dog klart, at læring ikke bare “er” synlig, men at der skal arbejdes for at synliggøre læring på måder, så læringen kan gøres til genstand for ledelse. Det er dog

ikke bare læringen, men også den undervisning og de lærere, der skal frembringe læring, som aktuelt gøres til genstand for øget ledelsesopmærksomhed og synliggørelse. De to første bidrag i afsnittet ser således på, hvad skoleledere leder på, når de går tæt på lærerne og lærernes undervisning i deres ledelse.

Vi indleder denne første del af bogen med Viviane Robinsons formulering af den forandringsambition og dermed også den form for forandringsledelse, hun mener, den aktuelle ambition om at lede efter læring skal udspille sig gennem. I Robinsons tænkning er det ikke læring eller læringsudbytte alene, der sættes som endemålet for en styrket faglig og pædagogisk ledelse i skolen. Endemålet eller referencepunktet for skoleledelse er, som hun formulerer det, "det værdsatte udbytte for eleverne". Skoleledelse handler således også om de ambitioner, man har på elevernes vegne – og "det værdsatte udbytte" er ikke alene læring og læringsudbytte, men kan også være "trivsel", "motivation", "kreativitet" eller "demokratiske dannelse". Men selvom det i sidste ende er eleverne og deres læring, trivsel og udvikling, som skolens ledelse skal have ambitioner på vegne af, så retter Robinsons bidrag sig først og fremmest mod relationen mellem skoleledelsen og lærerne eller de professionelle. I bidraget udfoldes Robinsons forståelse af forandringsledelse som ledelse af det, man kunne kalde forandringsprocessernes "mindsteenhed". Det handler nemlig om, hvordan skoleledere leder på de grundantagelser eller praksisteorier, som er afgørende for, hvordan lærerne tænker og handler i deres undervisning og relationer til eleverne. I Robinsons bidrag frem sættes denne forståelse af forandringsledelse i skolen med afsæt i et empirisk studie af skolelederes dialoger med medarbejderne med fokus på undervisning og læring. Dette tema udfoldes ligeledes i kapitel 2 af Ane Kirstine Brandt, Tina Thilo og Anita Monnerup, som fremlægger en empirisk analyse af, hvordan danske skoleledere arbejder med ledelse gennem observation af undervisning. Kapitellet viser, at det ikke udelukkende er "undervisning", som bliver gjort til genstand for ledelse, men i lige så høj grad skolens organisatoriske mål, som bliver tematiseret i de efterfølgende feedbacksamtaler mellem ledere og medarbejdere. Studiet viser også, hvordan ledelsens øgede opmærksomhed på lærernes praksis bydes velkommen af lærerne. I kapitel 3, af Jens Christian Jacobsen og Peter Wick, tages Hatties bud på udvikling af en styrket feedbackkultur i skolen under behandling. I bidraget sættes evidensviden i relation til forskellige videnformer i skolen, og særlig Hatties bud på feedback diskuteres i relation til andre forskningsbaserede forståelser af feedback. Kapitel 4, som er skrevet af Kasper Kjeldgaard Stoltz, undersøger koblingen mellem synliggørelse og læring i en historisk analyse af skif-

tende indretninger af klasseværelset frem mod i dag. Stoltz argumenterer for, at ikke alene klasseværelset, men hele skolerummet både kan og bør sættes i spil som leder af læring. I kapitel 5 anlægger Hanne Knudsen et historisk perspektiv på tidens efterspørgsel efter evidensbaseret viden om, hvad der virker i undervisning. Med afsæt i den aktuelle interesse for John Hatties forståelse af synlig læring baseret på metaanalyser sammenligner Knudsen dette arbejde med to tidligere indflydelsesrige værker og positioner fra de sidste 100 års danske skolehistorie. Det giver et kritisk blik på, hvilke spørgsmål om skole, undervisning og læring der kan stilles og besvares, når de belyses gennem metaanalyser – og dermed også på, hvilke “blinde pletter” man kan få øje på, hvis man stiller spørgsmål til god undervisning og læring fra andre perspektiver og positioner.

Del 2: Den fortættede skole – at lede efter læring i skolens “indre”

Alle gode kræfter er kaldt ind for ikke bare at lede, søge og synliggøre læring, men også for at fremme og understøtte læring. Anden del af bogen handler om, hvordan man forsøger at fremme læring gennem en reorganisering “inde i skolen”. Det er her, vi berører en del af de reorganiseringer, som er blevet institutionaliseret med skolereformen. Når vi kalder denne del af bogen for “Den fortættede skole”, er det, fordi der på de enkelte skoler rundt omkring i landet iværksættes en masse reorganiserende initiativer for at fremme og optimere læringen og få mere læring klemmt ind i skoledagen.

Skoledagen reorganiseres i tid og rum, nye samarbejdsformer mellem pædagoger og lærere indføres, nye måder at færdes eller fordele timer på gennemføres. Også de fysiske rum indrulleres i læringsdagsordenen: Hvis eleverne alligevel skal bevæge sig fra A til B på skolen, kan de passende hoppe alfabetet på vejen, lyder parolen. Skolens rum, passager og omgivelser bliver tænkt ind som noget, der kan “lede med” og gennem subtile tilskyndelser “nudge” eleverne til at lære mere, så alle pauser og passager udnyttes optimalt.

Sådanne forsøg på at udnytte enhver pause og ethvert sted til fulde og undgå spildtid eller anden formålsløshed kan godt klinge af den klassiske kapitalistiske ånd, som den blev beskrevet af sociologen Max Weber i 1904:

” Spild af tid gennem sociale aktiviteter, unyttig snak, luksus eller endog mere søvn end nødvendigt for helbredet, mellem seks og højst otte timer, fortjener absolut fordømmelse. (Weber 1992: 104, vores oversættelse)

Weber bruger citatet til at vise, hvordan den kapitalistiske ånd langsomt voksede ud af en protestantisk etik om arbejdsomhed og afholdenhed. På den måde endte en i udgangspunktet næsten religiøs livsindstilling med at blive til en bestemt måde at forstå udnyttelsen af tid på. "Tid er penge" blev det mantra, man indrettede samfundet efter, og derfor skulle ethvert tidsrum udnyttes for ikke at gå til spilde. Men Webers pointe var, at når lediggang på denne måde blev gjort til "roden til alt ondt", var det ikke bare, fordi alle tidsrum og alle klodens ressourcer skulle udnyttes for at få mest muligt ud af dem. Det var derimod den næsten kaldsagtige forpligtelse til hele tiden at være arbejdsom og ikke forfalde til noget så forkasteligt som nydelse og lediggang, der var drivkraften og udgangspunktet for den kapitalistiske ånd. Det var denne kaldsagtige drivkraft, der fascinerede Weber – bl.a. fordi den havde en indbygget irrationalitet, der undrede ham: Hvorfor var folk villige til at arbejde så hårdt, når de aldrig kunne få lov at nyde frugten af deres arbejde?

Men hvad så med i dag? Der er naturligvis noget, der minder om Webers pointe i den måde, hvorpå vi i dag i skolerne og i arbejdslivet forsøger at udnytte hvert rum og sprække til noget nyttigt og produktivetsfremmende. Men der er også nogle forskelle. De barske, asketiske og selvfornægtende toner i citatet ovenfor har fået selskab af en anden holdning, som lægger vægt på, at det skal være sjovt at gå i skole, og at det skal være lysten og motivationen, der driver værket (Bjerg 2011). Der er således flere af bogens kapitler, som peger på, hvordan det "at lede efter læring" også handler om at lede og organisere på måder, der skaber og former motivation og læringsparathed.

I kapitel 6 viser Kristian Gylling Olesen hvordan ledelse i skolen ikke alene bliver effektiv eller virkningsfuld gennem det, de formelle skoleledere gør. I sin analyse af, hvordan der ledes på årets fagfordeling, præsenterer han en tilgang til distribueret ledelse i skolen, hvor det både er ledere og lærere, men også kuglepennene, blyanter og tavler, som er med til at lede og fordele arbejdet i skolen. Rikke Pedersen og Ane Feilberg viser i kapitel 7, hvordan ambitionen om at få pædagogerne til at spille en større rolle i skolen omgærdes af en række fantasier om, hvordan netop pædagogerne med deres faglighed kan skabe nye rum og tilgange til mere, bedre og anderledes læring på legende og helhedsorienterede måder. Kia Wied tager i kapitel 8 fat på den aktuelle tendens til at lede på lysten til læring gennem reorganiseringer af udskolingen, der giver eleverne mulighed for at vælge sig ind på forskellige retninger eller linjer, alt efter hvad de har lyst til og interesse for. Wieds analyse viser dog, at det kan være svært både at få fat på og forme ele-

vernes lyst, så den går i skolens retning. Endelig går Lonni Hall i kapitel 9 med eleverne på strømpefødder ind i skolen, og hun viser, hvordan skolernes politikker om “skofri skole” ikke kun handler om rengøring og hygiejne, men også om ledelse på og i et læringsmiljø, hvor læring kan være umærkelig og gerne hyggelig ved at blive masseret ind i modtagelige elevkroppe uden at støde på eller skabe frustration eller modstand.

Det er altså ikke bare forpligtelsen til at arbejde hårdt, som skolen skal kultivere hos eleverne i dag. Selvom forpligtelsen til at arbejde lige så hårdt og lige så meget som “andre mennesker” var en fremtrædende position i diskussionen om lærernes arbejdstid (se kapitel 14 i sidste del af denne bog), retter organisering af tid og rum i skolen sig i dag også mod de mange forestillede fordele, der kunne være ved at arbejde “*smarter – not harder*” (Vaaben 2014: 116, 2013: 11 f.). På denne måde kan vi måske godt genkende dele af Webers kapitalistiske ånd, men de subtile, hyggelige, legende, nydelsesfulde og lystbetonede måder, hvorpå vi i dag driver skole og forstår læring, udfolder sig samtidig også på helt andre måder end på Webers tid. Derfor er det ikke nødvendigvis det at arbejde “hårdt”, vi er forpligtede til, men måske har vi også fået en forpligtelse til hele tiden at afsøge os selv og vores omgivelser for potentialer, der med fordel kunne indløses, hvis blot vi omorganiserede noget (Bjerg 2013; Juelskjær m.fl. 2011; Pors og Andersen 2014).

Den fortættede skole er således den skole, hvor man hele tiden er forpligtet til at være på udkig efter, hvordan de eksisterende ressourcer i skolen – menneskelige, tidslige, rumlige – ikke alene kan udnyttes og udvikles, men også potentialiseres og intensiveres på nye, smarte måder. Når vi er facinerede af denne udvikling, er det, fordi vi, ligesom Weber i sin tid, undrer os over noget, der minder om en indbygget (ir)rationalitet: Hvordan kan det være, at vi er villige til hele tiden at omorganisere for at opdage nye potentialer og smarte måder at arbejde på, når vi dermed ikke får tid til at omsætte disse potentialer til praksis, fordi vi allerede er i gang med at udforske de næste potentialer, man kunne udnytte med en smart omorganisering?

Del 3: Den forslugne skole – ledelse for læring i skolens omverden

Men det er ikke kun reorganiseringer af “skolens indre”, der interesserer os i denne bog. Vi er også interesserede i at undersøge, hvordan skolen åbner sig mod omverdenen for at inddrage denne i skolens projekt om øget læring. Det handler tredje del af bogen om.

I folkeskolereformen spiller “den åbne skole” en væsentlig rolle. Ideen om at styrke relationen mellem skolen og det omgivende samfund er ikke ny. I 1970’erne tog den bl.a. form af projektarbejde, hvormed skolen skulle åbne sig for samfundets problemer, så eleverne blev bevidste om og kunne bidrage til løsningen af fx miljøspørgsmål eller økonomisk ulighed (Hermansen 2007; Øland 2011). Men når skolen i dag skal åbne sig mod det omgivende samfund, er det ikke alene med tanke på, at eleverne skal have smagsprøver på virkeligheden, eller for at forberede dem på at løse verdens problemer efter endt skolegang. Det er i lige så høj grad også et spørgsmål om, at skolen forsøger at trække på omverdenens ressourcer og involvere omverdenen i skolens projekt med at understøtte og optimere elevernes læring. Den lokale fodboldklub eller spejderleder opfordres således til at formulere og organisere aktiviteter, som kan hjælpe skolen med at indløse bestemte lærings- og kompetencemål. I denne omgang er det således ikke skolen, der gør samfundets problemer og opgaver til sine, men tværtimod samfundet, der skal gøre skolens problemer og opgaver til sine ved at stille sig til rådighed for skolen læringsprojekt. Det er i den forståelse, at vi har været så bramfrie at kalde skolen “forslugen”.

Med ambitionen om “den åbne skole” kan skolen siges at være blevet forslugen i forhold til at finde ressourcer uden for skolen, der kan indrulleres og udnyttes i skolens læringsprojekt. Tid, der tidligere var fri tid – enten i frikvartererne eller efter skole – bliver nu integreret i en længere og mere optimeret skoledag. Men også fritidens og frivillighedens aktører i form af musikskoler, sportsklubber og andre kultur- og fritidstilbud inviteres ind i skolen for at medvirke til at lede efter læring. Skolerummet åbner sig ligeledes og inddrager sfo-lokaler, skoven og byen som læringsrum. “Udeskole” er måske i mindre grad skolen på udebane, end det er skolens udenfor, der søges gjort til skolens indenfor og således også bliver gjort til genstand for ledelse efter og ledelse for læring. Og skoletiden forlænges ikke alene gennem heldagsskole, men “helhedstænkning” i 0-16-årsperspektivet, hvor læringsdagsordenen udvides til også at gælde daginstitutioner.

Skolen ligner på den måde mange andre dele af den offentlige sektor, hvor ressourcerne er blevet så trængte, at det bliver attraktivt at forestille sig at kunne lappe på budgetterne ved enten at kunne *trække på ressourcer fra* omverdenen eller at kunne *skabe nye ressourcer sammen med* omverdenen. Denne tanke er på sin vis både ny og gammel.

I 1980’erne forventede man sig i den offentlige sektor i Danmark også meget af omverdenen. Specielt forventede man sig meget af en bestemt del af omverdenen,

nemlig den private sektor med markedet som det bærende organisatoriske princip. I første omgang forsøgte man at udlicitere opgaver med en forventning om, at "markedet" kunne bevirke, at opgaverne blev løst mere effektivt, og i anden omgang forsøgte man at efterligne markedet ved at indrette den offentlige sektor på måder, der mindede om markedet – dvs. med konkurrence, frie valg, kontrakter, resultatstyring o.l. Ideen kom bl.a. fra Margaret Thatcher, der havde gennemført lignende omorganiseringer i England, og denne type ideer er siden blevet kendt under betegnelser som "New Public Management" eller "Neoliberalisme" (Sørensen 2005: 42; Hood 1991; Ejersbo og Greve 2014). Siden er man imidlertid blevet i tvivl om, hvorvidt sådanne organisatoriske forestillinger nu også altid indløser de goder, som man forventede, og forestillingerne om, hvordan den offentlige sektor skal forholde sig til sin omverden, har tilsvarende forandret sig og er blevet mere komplekse.

Selvom New Public Management ikke er forsvundet, er der nu også kommet andre organisatoriske forestillinger om, hvordan den offentlige sektor mon bedst forholder sig til sin omverden, og i den forbindelse tænkes der ikke længere kun i "handel", "konkurrence", "valgfrihed" og andre markedsinspirerede interaktionsformer. Nu er der også knyttet store forhåbninger til "samarbejde", "partnerskaber", "co-creation", "netværk" og andre former for samspil, der antyder, at der ligger et potentiale i form af "synergi" og "win-win" gemt i at arbejde *med* hinanden i stedet for *mod* hinanden (Vaaben 2014; Vaaben 2013; Lund og Vaaben 2014; Vaaben og Lund 2013). Derudover er det heller ikke længere kun den private sektor eller erhvervslivet, som den offentlige sektor orienterer sig mod som den relevante omverden. "Brugere" og "frivillige" er også kommet ind på radaren og bliver set på som potentielt interessante samarbejdspartnere (Kristensen og Voxted 2009; Bason m.fl. 2009; La Cour 2014). Eller måske bliver de også indimellem set som potentielt interessante "ressourcer" at trække på? Hvis borgerne eller brugerne kan hjælpes til at hjælpe sig selv, eller hvis frivillige ganske gratis kan give en ekstra hånd, eller hvis nogen uden for det offentlige eller uden for skolen vil samarbejde med skolen om at løse skolens opgaver, så lyder det jo meget tillokkende, hvis man sidder med et budget, der ikke kan hænge sammen. På den måde "åbner" ikke bare skolen, men hele den offentlige sektor sig i disse år mod omverdenen i en grad, hvor man kan sætte spørgsmålstegn ved, om vi i det hele taget har en offentlig sektor, og hvor den i så fald "går til". Den offentlige sektors grænser mod omverdenen gennemkrydses af offentlige-private partnerskaber, samarbejdsaftaler, små private leverandører, frivillige, brugerinddragende processer,

fondsstøttede projekter, samfinansierede ansatte samt involverede forældre, borgere, børn og mange andre aktører og ordninger, der ikke bare forsøger at trække på ressourcer eller skabe ressourcer, men også gør det vældig kompliceret at gennemskue, hvem der har ansvar for hvad, og hvem der får betaling for hvad (Andersen og Knudsen 2015; Thygesen og Andersen 2012).

Den åbne skole eller den forslugne skole kan således ses i lyset af denne udvikling, hvor ikke bare skolerne, men også andre dele af den offentlige sektor forsøger at “række ud” over sig selv og samtidig også kan risikere at få gjort sig selv ganske afhængig af sin omverden (Knudsen 2010).

Denne tredje del af antologien indeholder kapitler, der på hver sin måde undersøger, hvordan aktører, rum og kræfter uden for skolen indrulleres i optimering og potentialisering af læring, og hvordan de tilskrives læringsfremmende evner. I kapitel 10 viser Helle Bjerg og Dorthe Staunæs, hvordan der ledes efter nye ressourcer ved at indrullere frikvarterer, pauser og overgange i skoledagen i skolens læringsdagsorden. Ikke nødvendigvis for at få mere tid til undervisning, men for at orkestrere aktiviteter, kroppe og stemninger på måder, der kan motivere og dermed potentialisere eleverne til læring. Der ledes ikke efter læring i mellemrummene, men efter læringsparathed. Helene Falkenberg og Malou Juelskjær ser i kapitel 11 på, hvordan der ledes efter læring i skolens uderum. Med inspiration fra den ungekultur, der udspiller sig i storbyens gader, redesignes skolegårde og fodboldbaner for at invitere ungekulturen indenfor – igen for at hente og skabe ressourcer og energier, der kan motivere til læring. Skolens udenfor invites indenfor. Sidst, men ikke mindst viser Rasmus Bergmann og Holger Højlund i kapitel 12, hvordan ideen om samarbejde med frivillige aktører og foreninger hviler på en fantasi om, at man kan få “noget ekstra” ud af at involvere ildsjæle i projekter, der angår skolen. Ildsjælene er særlige derved, at de brænder efter at overskride forventningerne og grænser, men netop derfor balancerer den strukturerede organisering og brug af ildsjæle på grænsen til det paradoksale, fordi det at ville organisere ildsjælene for at lukre på deres særlige energi måske er det, der kan få energien til at brænde ud.

Tilsammen viser de tre kapitler, hvordan skolen er forslugen, når den begærer og måske “forgriber sig på” sin omverden ved at forsøge at få noget “ekstra” eller noget “mere for mindre” ved at omorganisere skolen og lade den åbne skole trække på ressourcer, kræfter og potentialer fra skolens udenfor. For som forfatterne også viser, følger der en række komplikationer, paradokser og organisatoriske uklarheder med. Og heri ligger måske også en ny (ir)rationalitet gemt, der

minder om den, Weber påpegede i den kapitalistiske ånd. For hvis skolens aktører konstant skal åbne sig for at omorganisere samt netværke og koble for at af-søge nye muligheder og opdage potentialer, kan det være, at der bliver mindre tid til rent faktisk at forfølge og realisere disse muligheder og udfolde potentialerne.

Del 4: Den formidable skole - når læring gøres til genstand for styring

I denne afsluttende del vender vi på en vis måde tilbage til den indledende tematik om, hvad det betyder, når skolens kerneopgave bliver spidsformuleret som læring. Med overskriften "Den formidable skole" er det dog ikke forholdet mellem ledelse og læring, der er i fokus. I stedet sætter bidragene fokus på, hvordan de politiske forandringsambitioner om udvikling, kvalitet og effekt på skolens vegne udmøntes i forskellige styringsrationaler. Desuden sættes der i denne del også i højere grad fokus på skolen som en velfærdsinstitution og således også på, hvordan forskellige styringsrationaler aktuelt og historisk afspejler mere generelle udviklinger inden for velfærdssamfundet og velfærdsledelse. Justine Grønbæk Pors og Niels Åkerstrøm Andersens peger i kapitel 13 på, hvordan det aktuelle fokus på læring og på eleven frem for på undervisningen bliver udgangspunktet for nye organiseringer i skolen, der kan ses som en udtømning frem for en udmøntning af skolens kerneopgave. Helle Bjerg og Nana Vaaben viser i kapitel 14, hvordan de nye arbejdstidsregler ikke bare kan ses som styring af tid, men også som styring af de professionelles identitet og motivation forstået som professionelt begær. I kapitel 15 udfolder Mathilde Hjerrild Carlsens bidrag en analyse af, hvordan skoleledere navigerer i spændingsfeltet mellem krav om innovation i form af nytænkning og overskridelse samt krav om effekt i form af læringsudbytte efter faste, standardiserede mål for faglighed. Dernæst følger Claus Munch Drejers analyse, der i kapitel 16 sætter spot på, hvordan PISA-viden er blevet dagsordensættende i forhold til styring af skolen, samt hvordan lærer og elev i den forbindelse bliver betragtet. I det afsluttende bidrag åbnes der igen for et internationalt perspektiv på den aktuelle ambition om ledelse for læring i skolen. Marsha Modeste og Carolyn Kelley forklarer i deres bidrag, hvordan skiftende reformer i det amerikanske uddannelsessystem på forskellige måder har forsøgt at styre skolen mod bedre og lige læringsmuligheder for alle børn, og de problematiserer i den forbindelse, hvordan uddannelsesreformer ikke altid får de tilsigtede effekter. I forlængelse af de amerikanske erfaringer med styring i form af standardiseringer og evalueringer fremlægger de et alternativt bud på, hvordan skoleledelser kan ar-

bejde udviklingsorienteret med ledelse for læring i spændingsfeltet mellem standardisering og lokal forankring.

LITTERATUR

- Andersen, N.Å. og H. Knudsen (2014). Playful Hybrid Responsibility: Toward a Dislocation of Parents' Responsibility? *Journal of Education Policy*, 29 (1): 105-121.
- Andersen, N.Å. og H. Knudsen (2015). "Heterophony and Hyper-responsibility". I M. Knudsen og W. Vogd (red.), *Systems Theory and the Sociology of Health and Illness: Observing Healthcare*. Abingdon og New York: Routledge: 81-100.
- Andersen, N.Å. og J.G. Pors (2014). *Velfærdsledelse. Mellem styring og potentialisering*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bason, C., S.S. Toft og S. Knudsen (2009). *Sæt borgeren i spil*. København: Gyldendal.
- Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst. Fantasier og fornemmelser i tre elev-generationers erindringer om livet i skolen 1945-2000*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Bjerg, H. (2013). Staging the Future – Potentializing the Self. *Qualitative Studies in Education*, 26 (9): 1169-1191.
- Bjerg, H. og H. Knudsen (2014). "Straf som penibel ledelsesform". I J.B. Krejsler og L. Moos (red.), *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo: 72-90.
- Ejersbo, N. og C. Greve (2014). *Moderniseringen af den offentlige sektor*, 3. udgave. København: Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hermansen, S. (2007). *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69 (1): 3-19.
- Juelskjær, M. m.fl. (2011). *Ledelse af uddannelse: at lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt Fra Samfundsvidenskaberne.
- Kristensen, C.J. og S. Vøxted (2009). *Innovation – Medarbejder og bruger*. København: Hans Reitzels Forlag.
- La Cour, A. (2014). *Frivillighedens logik og dens politik: en analyse af den personrettede frivillige sociale indsats og statens frivillighedspolitik*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Lund, D.H. og N. Vaaben (2014). "Offentlig-privat innovationssamarbejde: Konkurrence og alliance". I P. Aagaard, E. Sørensen og J. Torfing (red.), *Samarbejdsdrevet Innovation i Praksis*. København: Jurist og Økonomforbundets Forlag: 111-127.
- Noordegraaf, M. (2007). From "Pure" to "Hybrid" Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains. *Administration and Society*, 39 (6): 761-785.
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54 (3): 277-286.
- Rod, M.H. og S. Jöhncke (2015). "The Social Life of Evidence: Rationalising Professional Practice in the Welfare State". I V. Steffen, S. Jöhncke og K.M. Raahauge (red.), *Between Magic and Rationality: On the Limits of Reason in the Modern World*. København: Museum Tusulanum Press: 43-70.