

FRISÆTTELSE TIL FÆLLESSKABET?

– OM SAMARBEJDET MELLEM FORVALTNING OG SKOLELEDELSE

Publiceret: 30. november 2023

Af: Anne Krøger Pedersen

ABSTRACT

Med udgangspunkt i frikommuneforsøg er folkeskoler i to danske kommuner blevet fritaget for omfattende regler om undervisningens indhold og omfang. Men hvad betyder frisættelsen for samarbejdet mellem forvaltning og skoler, når ambitionen er at frisætte skolen fra forvaltningsstyring – og derved give skoleledelsen nye muligheder for skabe den skole, de finder bedst? Samarbejdet i skolen har potentiale til at bidrage til kobling mellem de professionelles praksis og elevers læring under særlige betingelser (Krøger, 2021). Det gælder også for forvaltningens samarbejde med skolen, hvor den lokale skole nu i højere grad end forvaltningen bliver initiativtager til praksisudviklende indsatser. En skoleledelse, der frisættes fra forvaltningsstyring, bliver om muligt endnu mere kompleksitetsbelastet, da den skal styre endnu mere – og det frisættende kan på paradoksvis vis blive mere begrænsende og bindende. Artiklen konkluderer på baggrund af analysen, at hvis forvaltningens og skolens fælles ærinde er at forbedre undervisningspraksis og dermed øge elevernes læringsudbytte skal samarbejdet mellem dem bygge på tre sammenhængende perspektiver; at der sættes retning for samarbejdet, at parterne holder hinanden professionelt ansvarlige og at parterne interesserer sig insisterende for hinandens praksis. Artiklen bidrager med opmærksomhedspunkter for forvaltninger og skoleledelsers samarbejde om elevernes læringsudbytte i lyset af en frisættelsesdagsorden, hvor opmærksomheden bør rettes imod at skolerne frisættes *til fællesskabet*, idet den komplekse opgave at drive skole ikke kan og skal løses alene.

INDLEDNING

I gennem det seneste årti har skiftende regeringer sat fokus på at mindske unødigt bureaukrati i kommunerne for at skabe bedre velfærdsløsninger, større tillid og fagligt ansvar til de offentlige medarbejdere samt øge det kommunale råderum (Hjelmar, 2022; Hjelmar et al., 2020). Idéen bag den faglige frisættelse[1] skal ifølge Hjelmar findes i den antagelse, at en ændret form for offentlig styring vil styrke lokale løsninger på lokale udfordringer og det betyder dermed også, at frisættelsesdagsordenen nu bliver rettet mod den danske folkeskole som velfærdsinstitution. Studier viser, at det har en positiv betydning for elevernes læringsudbytte, hvis skolelederens muligheder for at tilrettelægge undervisningen lokalt øges (Hjelmar et al., 2020). VIVEs undersøgelse i 2022 om kommuners og skolars arbejde med inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Lindeberg et al., 2022) viser, at eleverne i den danske folkeskole er blevet en mere sammensat gruppe og at der dermed pågår et arbejde med at tilpasse skolernes læringsmiljøer til de forskellige behov som eleverne har. Antagelsen er, at denne opgave løses bedre, når skolelederne får mulighed for at udnytte deres indsigt i og viden om lokale forhold på skolen til at skabe bedre undervisning og sikre deltagelsesmuligheder for alle. En mulighed, der også medfører en øget kompleksitet i skoleledelsesopgaven, når læring bliver skolens kerneopgave og dermed gjort til genstand for ledelse (Bilde, 2022, s. 109). Jeg vil derfor i denne artikel undersøge *hvilken betydning frisættelsesdagsordenen får for samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse?*

At sætte lokale skoleledere og fagprofessionelle fri fordrer således en anden form for styring end den man ofte ser i kommuner, hvor professionelle praksisudviklende indsatser har været et fælles kommunalt anliggende. Forvaltningen skal i højere grad give skolelederne ejerskab over processen ved at lade skolerne definere de udfordringer, indsatser og resultater, som skolen selv finder vigtige for at skabe en god skole – og forvaltningens rolle bliver i forlængelse deraf at følge op på, hvordan de lokale mål realiseres (Hjelmar, 2022). Denne form for styring, hvor både mål, proces og resultat alene bliver skoleledelsens anliggende, stiller større krav til den lokale skoleledelse, der om muligt bliver mere kompleksitetsbelastet, da ledelsen skal styre endnu mere. Så den frisættende ledelse kan på paradoksal vis blive mere begrænsende og bindende.

“DENNE FORM FOR STYRING, HVOR BÅDE MÅL, PROCES OG RESULTAT ALENE BLIVER SKOLELEDELSENS ANLIGGENDE, STILLER STØRRE KRAV TIL DEN LOKALE SKOLELEDELSE, DER OM MULIGT BLIVER MERE KOMPLEKSITETSBELASTET, DA LEDELSEN SKAL STYRE ENDNU MERE. SÅ DEN FRISÆTTENDE LEDELSE KAN PÅ PARADOKSAL VIS BLIVE MERE BEGRÆNSENDE OG BINDENDE.”



Artiklen interesserer sig for samarbejdet[2] mellem forvaltning og skoleledelse, og pointerne baserer sig på resultater af analyse af empirisk materiale fra en ph.d.-afhandling (Krøger, 2021). Jeg beskriver og diskuterer et samarbejde mellem forvaltning og skoleledelse, som det tager sig ud med afsæt i Niklas Luhmanns sociologiske systemteori, og igennem analysestrategien radikal hermeneutiks tre trin (Rasmussen, 2004b) iagttager jeg samarbejdet, når ambitionen er at frisætte skolen fra forvaltningsstyring. Analysen viser, at samarbejde mellem forvaltning og skoleledelse bygger på tre sammenhængende perspektiver; *at der sættes retning for samarbejdet, at parterne holder hinanden professionelt ansvarlige og at parterne interesserer sig insisterende for hinandens praksis*. Her rettes blikket særligt imod den analytiske pointe, at skolerne bør frisættes til fællesskabet – forstået som et fællesskab mellem skoler om skolens kerneopgave - idet den komplekse opgave at drive skole ikke kan og skal løses alene.

Først gør jeg i denne artikel rede for undersøgelsens teori og metode. Derefter ser jeg i denne artikel på den paradoksale frisættelse og forholdet mellem central styring og decentral ledelse. Herefter udfolder jeg hvordan samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse kan forstås og nuanceres ud fra de nævnte systemteoretiske begreber. Til sidst introducerer jeg på baggrund af denne artikels analyse ledelsesgrebet *organisatorisk støttepres*, som er en mekanisme til håndtering af samarbejdets kompleksitet i den frisatte skole – og som samtidig er et greb som kan anvendes strategisk i forhold til at udvikle et samarbejde. Begrebet er udviklet på baggrund af min analyse af mit empiriske materiale fra ph.d.-afhandlingen. Afslutningsvis tilbyder artiklen perspektiver på samarbejde mellem forvaltning og skole, som kan kvalificere den organisatoriske praksis.

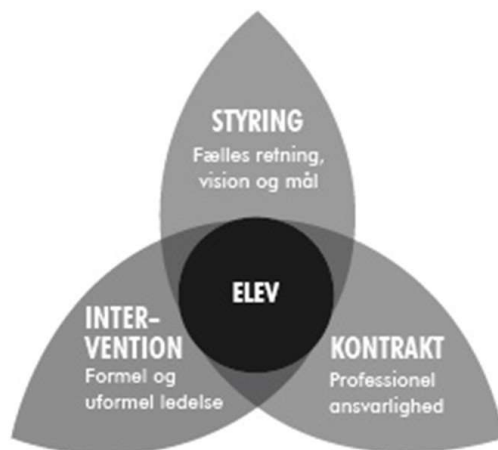
Artiklen bygger på empirisk materiale fra en ph.d.-afhandling, der præsenterer en kvalitativ empirisk caseundersøgelse af samarbejde i skolen. I afhandlingen undersøges det, hvordan

samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring.

TEORI

Undersøgelsen er teoretisk forankret i sociologisk systemteori, som den er udviklet af den tyske sociolog Niklas Luhmann, og bidrager med et kommunikationsteoretisk perspektiv på samarbejde i skolen (Luhmann, 2000, p. 51). Teorien er med Luhmanns egne ord en universel teori, der kan anvendes til at iagttage alle samfundets fænomener som systemer. Denne forankring rammesætter både det teoretiske afsæt og de empiriske undersøgelser, som tager epistemologisk afsæt i operativ konstruktivisme. Kontingens er et grundvilkår i Luhmanns teori, da jeg som iagttager kunne have valgt at iagttage noget andet, og derfor udvælger, begrundes og redegør jeg for de dele af teorien, som, jeg vurderer, er relevante for denne artikels analyser. I indledningen skriver jeg, at det er nærliggende at antage, at skolens opgave løses bedre, når skoleledelse – i lyset af frisættelsesdagsordenen - får bedre mulighed for at udnytte deres indsigt i og viden om lokale forhold på skolen til at skabe bedre undervisning for alle. Med systemteorien udfordrer jeg denne selvfølgelighed ved at anvende ”det kontraintuitive blik, som teorien tilbyder”(Keiding & Qvortrup, 2014, p. 48).

Ph.d. afhandlingens litteraturstudie (Krøger, 2021, p. 19) peger på, at et samarbejde mellem forvaltning og skoleledelse, der bidrager til at øge elevernes læringsudbytte, bygger på tre sammenhængende perspektiver: *fælles retning, vision og mål, professionel ansvarlighed og formel og uformel ledelse*. Derfor vil jeg i det følgende kort præcisere, hvordan de tre sammenhængende perspektiver forstås inden for en systemteoretisk forståelsesramme – og derved åbne for nye muligheder for refleksiv forholden sig til samarbejde mellem forvaltning og skole, når frihedsgraderne øges og skolen frisættes. Kommunikationsbegreberne *styring, kontrakt og intervention*, som jeg anvender i det følgende, bygger på begreber fra henholdsvis Luhmann (1997a), Andersen (2006) og Keiding (2012).



Figur 1 Samarbejdets tre sammenhængende perspektiver

For det første er det at sætte fælles retning for skolerne i et skolevæsen afgørende for et skolevæsens generelle bestræbelser på at forbedre (undervisnings)praksis og elevernes læringsudbytte. Forvaltning og skoleledelse styrer således mod de opsatte mål gennem rammer, strategier og retning. I en systemteoretisk forståelsesramme beskriver Luhmann styring som en operation, der forsøger at reducere en forskel mellem en aktuel tilstand og en ønsket tilstand og fremfører, at der iboende i operationen 'styring' findes en række paradokser, som gør, at det er forholdsvist usandsynligt, at styring overhovedet kan finde sted – styring producerer derimod ustyrlighed (Luhmann, 1997b, p. 43). Ifølge Luhmann kommunikerer det sociale system forskellene, hvilket betyder, at styringskommunikation opstår og udfolder sig som en slags metakommunikation, når kommunikationen udpeger den forskel, der skal reduceres. Således drages der samtidig en forskel til alle andre potentielle forskelle, der kunne knytte an til styring, hvilket medfører, at noget styres og gøres synligt, mens andet usynliggøres – man ser således ikke det, styring gør en blind for. Systemet, der kommunikerer for at reducere en forskel mellem en aktuel tilstand og en ønsket tilstand, er ikke det samme system som det, der reducerer forskellen. Det er ikke forvaltningen, der varetager undervisningen i den lokale folkeskole. Forvaltningen kommunikerer strategier, men det er andre systemer, der varetager undervisning og læring i skolen. Hvis ingen andre systemer kobler sig til, hvad forvaltningen kommunikerer, bliver der ingen styring. Det er det enkelte system, der under hensyntagen til hvad det iagttager, træffer egne valg, og Luhmanns pointe er dermed, at al styring er selvstyring. "Det er styringens umulighedsbetingelse: der

bliver kun styring, hvis det system, der søges styret, styrer sig selv på en måde, at det finder den styrende kommunikation meningsfuld og gør den til element i egen selvstyring."(Andersen & Pors, 2017, p. 52). Andersen og Pors' pointe er, at det er en forudsætning for styring, at det styrede system kobler sig til en lærende meningshorisont. Det er således altid det selvstyrede system, der bestemmer.

For det andet er det at være professionelt ansvarlig^[3] ligeledes afgørende for forbedring af (undervisnings)praksis og elevernes læringsudbytte. Denne ansvarliggørelse betegner jeg som accountability, da accountability er et udtryk for en interesse, der kort sagt er optaget af, "hvem der kan holdes ansvarlig af hvem for hvad og med hvilke konsekvenser" (Rasmussen, 2007, p. 4). I en systemteoretisk forståelsesramme kan "hvem, der kan holdes ansvarlig af hvem" ses som en kontraktliggørelse mellem to eller flere parter. Luhmann iagttager med et systemteoretisk blik kontrakt som enheden af pligt og frihed (Luhmann, 1981, p. 249), fx mellem skoleforvaltning og skoleledelse. Andersen pointerer, at en kontrakt kobler parternes frihed sammen med pligt, således at der ingen pligt er uden parternes frihed til at begrænse egen frihed (2006, p. 45). Omvendt er friheden heller ingen frihed uden en social realisering af friheden ved, at parternes realisering af frihed bindes til hinanden i form af pligter. Heri fremstår kontraktens indbyggede paradoks, at gensidig forpligtelse er betinget af gensidig accept. Kontrakten er en strukturel kobling mellem kommunikationssystemer, der er lukkede over for hinanden, hvor der skabes en gensidig irritation gennem pligter. Når kontrakter skal ses som en forpligtelse imellem kommunikationssystemer, må kontrakter give mening på hver deres måde. Men måden, hvorpå det ene system skaber kontrakten til noget meningsfuldt, må alligevel på samme tid give mening for de øvrige systemer, og der skal således være en fælles meningshorisont, der må kunne genkendes som en forpligtelse (Andersen, 2006, p. 54).

For det tredje er både formel og uformel ledelse afgørende for et samlet skolevæsens generelle forbedringspraksis og øgede læringsudbytte for eleverne. I en systemteoretisk forståelsesramme kan denne (ledelses)intervention, med inspiration fra Keiding, forstås som kommunikation, der tilstræber at intervenere i andre systemer (Keiding, 2012b, p. 109). I den forbindelse pointerer Boye Andersen, at man inden for rammen af det autopoietiske selvreferentielle må huske, at intervention ikke kan forstås som, at ledelsen skal "få det til at ske" for organisationen (2009, p. 160). Hvis intervention skal lykkes, må den ifølge Keiding først forstås som intenderet. Det vil sige, at det ledelsesudsatte system må koble sig til

kommunikationen med relevante forskelle. Med "det ledelsesudsatte system" menes det system, som ønskes ledet i en bestemt retning, for eksempel skolen som organisationssystem. En velfungerende ledelseskommunikation fokuserer både på, hvad der skal forandres, og hvordan forandringen skal iagttages af de ledelsesudsatte systemer, for at ledelsesinterventionen fremstår meningsfuld (Keiding, 2012b, p. 114). Interventionskommunikation påvirker kun andre systemer i det omfang, den iagttages af disse, og efterfølgende benyttes som afsæt for nye operationer i systemet, og den kan således ikke gribe direkte ind i de ledelsesudsatte systemer. Interventionskommunikationen kan udelukkende indvirke på disse systemer ved at skabe en særlig omverden, en særlig kontekst for disse, som sandsynliggør, at de leder sig selv i den ønskede retning (Keiding, 2012b, p. 128). Som Keiding pointerer er der ikke tale om ledelse, hvis ikke ytringerne iagttages og tilskrives betydning: "*Ledernes ytringer bliver først til kommunikation, og dermed til ledelse, når de forstås (eller misforstås) af nogen, tilskrives mening og dermed indgår i etablering af et socialt system.*"(Keiding, 2012, p. 170). Hvordan skoleledelse forstår forvaltningens ledelseskommunikation, er ifølge Keiding relevant fra et ledelsesperspektiv, fordi ledelse ikke handler om, hvad ledelseskommunikation melder ud, men hvordan den forstås og fortolkes.

METODE

Som tidligere skrevet bygger artiklen på empirisk materiale fra en kvalitativ caseundersøgelse af samarbejde i skolen. Casestudiet er en relevant strategi for praksisorienteret forskning, da den egner sig til at tilføre praksis dybtgående og problemløsende viden (Ramian, 2012, s.16). Her bidrager studiet med nuancerede forståelser af samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse, som undersøges i en specifik og kompleks case (Stake, 1995). I denne artikel inkluderes data fra 18 kvalitative fokusgruppeinterviews, hvor forvaltningschefer og -medarbejdere, skoleledere og lærere deltager. Et systemteoretisk fokusgruppeinterview, hvor der indgår flere informanter, er i lighed med enkeltmandsinterviewet et selvreferentielt interaktionssystem, der opretholder en tydelig grænse til omverdenen ved at skelne mellem det, der er nærværende, og det, der er fraværende i kommunikationen. Til undersøgelsens fokusgruppeinterviews har jeg valgt en lav involveringsgrad (*low-moderator-involvement*) (Halkier, 2008; D. L. Morgan, 2006), så jeg med udgangspunkt i litteraturstudiet får mulighed

for at høre, hvad informanterne skelner og betegner inden for de forskelle, som jeg har valgt. Informanterne bliver spurgt om, hvordan de har oplevet kommunens skoleudvikling over en treårig periode, herunder hvad forbinder de med temaet samarbejdskulturer. Jeg anvender en faciliterende tilgang, hvor jeg inddrager små øvelser undervejs og engagerer på denne måde informanterne og fremmer deres fælles refleksioner om temaer, der kan forekomme vanskeligt tilgængelige (Colucci, 2007).

Undersøgelsen er designet som et holistisk single casestudie (Yin, 2018, p. 48) og i udvælgelsen af en dansk kommunes skolesystem som en single case er der to fremtrædende perspektiver i spil. For det første er jeg blevet givet adgang til indsamling af empiri qua min ansættelse i kommunen og for det andet kan kommunens skolesystem beskrives som både en *kritisk case* og en *ekstrem case*, hvor de to typer af cases supplerer hinanden (Flyvbjerg, 2006, p. 233; Yin, 2018, p. 49). Den kritiske case defineres som værende af strategisk betydning i forhold til et generelt spørgsmål, som ønskes besvares, mens den ekstreme case defineres ved at kunne give information om usædvanlige tilfælde, som kan være særligt problematiske eller specielt velegnede i forhold til det spørgsmål, som ønskes besvaret.

Jeg anvender radikal hermeneutik som analysestrategi (Rasmussen, 2004a). I den radikale hermeneutik forstås tekstproducenter – fx interviewpersoner - som iagttagere, der kommunikerer noget i relation til specifikke temaer, som jeg som forsker på forhånd har bestemt. I denne artikel er de forudbestemte temaer som tidligere nævnt styring, kontrakt og intervention idet de valgte temaer på baggrund af et litteraturstudie har vist sig afgørende for et samarbejde mellem forvaltning og skoleledelse om elevernes læringsudbytte (Krøger, 2021, p. 19). På første trin foretages en empirisk konstruktion. Gennem de tre forudbestemte temaer reduceres kompleksiteten i de 18 fokusgruppeinterviews. Iagttagelsen på første trin, er en førsteordens iagttagelse, hvor jeg gennemlæser og foretager en kodning af fokusgruppeinterviews (vha. Nvivo) med henblik på at iagttage, hvordan informanterne iagttager og beskriver de respektive temaer. På andet trin foretages en hypotetisk konstruktion (andenordens iagttagelse), hvor de udvalgte udsagn lægges til grund for fortolkning. Det er min egen iagttagelse af den eller de forskelle, interviewpersonerne anvender - fx forskellen styring/autonomi som er relevant i forhold til at besvare artiklens forskningsspørgsmål. På tredje trin foretages en refleksiv konstruktion, hvor det er muligt foretage nogle kvalificerede vurderinger og anbefalinger ud fra de analytiske resultater, der er fremkommet på baggrund

af den hypotetiske konstruktion. I denne artikel fremtræder den hypotetiske konstruktion i analyse- og diskussionsafsnittene, mens den reflekserive konstruktion fremtræder i afsnittet om implikationer for samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse.

EN PARADOKSAL FRISÆTTELSE?

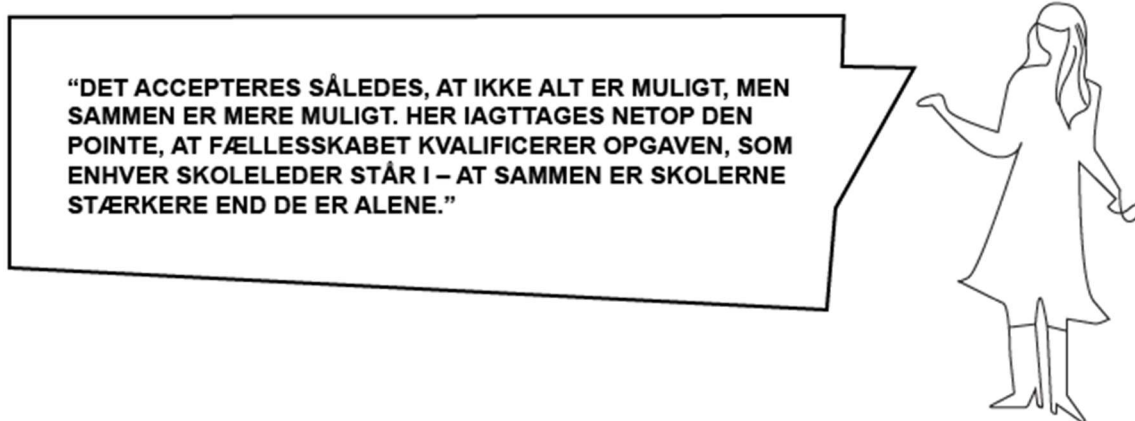
Som introduktion til artiklens analyse vil jeg fremhæve, at forholdet mellem central styring og decentral ledelse til stadighed diskuteres i den danske folkeskole. Skolereformen fra 2014 havde intentioner om at skoleledelse skulle bedrives som pædagogisk ledelse, hvor ledelsen skulle formulere konkrete læringsmål og samtidig stå i spidsen for de fagprofessionelles kompetenceudvikling så målene kunne nås (Qvortrup, 2015). Den enkelte skoleleder skulle i højere grad have frihed i forhold til skolens lokale undervisningsmæssige og organisatoriske praksis, samtidig med at reformen byggede på en *whole system approach*, hvor forbedringer skulle realiseres på systemniveau. I årene, der fulgte reformen, blev fælleskommunale projekter ofte svaret på spørgsmålet om, hvordan reformens intentioner realiseredes bedst (Lassen & Krøger, 2023). Samarbejdet mellem forvaltning og skole skulle således give mere frihed til den enkelte skole, men på et fælles grundlag. Samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse blev dermed – og er stadig i dag - en *paradoksal affære* (Majgaard, 2015, s.49), hvor forvaltningen både skal følge op på skolernes præstationer i forhold til nationale og kommunale mål og samtidig understøtte skolernes eget handlerum.

Analyse: Central styring og decentral ledelse

Styring og ledelse kan forstås som to sider af samme sag, der gensidigt påvirker hinanden, hvor styring sætter rammer og betingelser for ledelse, og ledelse påvirker effekten af styringen (Bøgh Andersen et al., 2017, s.16). Når styring og ledelse gensidigt påvirker hinanden, så er det ikke et spørgsmål om, hvorvidt styring udelukkende kan iagttages centralt og ledelse udelukkende decentralt, men et spørgsmål om at både styring og ledelse opleves meningsfuldt.

Undersøgelsen peger på, at når forvaltningsstyring antager form af fælleskommunale projekter, hvor der udvikles didaktiske og pædagogiske processer sammen, så opleves styring som meningsfuldt. "Når man snakker med nogle fra andre kommuner, så tænker jeg da også,

hold da op, hvor er vi nået langt sammen. Og det kunne vi ikke være nået uden at være så centralt styret. Det kunne vi ikke.”(Krøger, 2021, p. 109), som det udtrykkes af en skoleleder. Det accepteres således, at ikke alt er muligt, men sammen er mere muligt. Her iagttages netop den pointe, at fællesskabet kvalificerer opgaven, som enhver skoleleder står i – at *sammen* er skolerne stærkere end de er alene. Der findes endvidere en frihed i det kommunale fællesskab – om end den er begrænset: *”Jeg synes faktisk, at friheden også er der. Men man har ikke frihed til at gøre noget helt tredje...”*(Krøger, 2021, p. 110). Som skolelederen understreger, er der således ikke frihed til at gøre noget helt andet end det forventede og på den måde reducerer organisationer kompleksitet i forhold til deres omverden ved at tilbyde en vis forventelighed (Rasmussen, 2004, s.117).



Skoleledelsen kan opleve samarbejdet med forvaltningen både meningsløst og meningsfuldt. En skoleleder forklarer i undersøgelsen, hvordan autonomien og ledelsesrummet kan komme under pres, når forvaltningens styring opleves som meget begrænsende fx i form af policy-dokumenter, der definerer indholdet af samarbejdet: *”Jo mere man bygger op med kommunale fælles standarder, jo mere tager det nosserne fra lederne til at være individuelle og forskellige”*, hvortil en anden skoleleder supplerer: *”Du ville jo kastre lederne fuldstændigt ...”*(Krøger, 2021, p. 111). Man kan således spørge sig selv om, hvad den meningsfulde frisættelse er - frisættelse fra hvad til hvad? Med *frisættelsesdagsordenen* sættes begrebet frihed her på spil og med Åkerstrøms ord *”forskydes fra frihed som noget, der begrænses af andres frihed, til frihed som noget, der er begrænset af selvrefleksionen over egen frihed.”* (2006, s. 18). Hvor det tidligere var forvaltningen, som gennem kvalitetsaftaler fastsatte mål for skolen og iværksatte fælles kommunale projekter for at nå målene, så bliver det nu den frisatte skole selv – og dermed skolelederen – der ser ud til at skulle påtage sig et

større ansvar for at indsatserne lykkes og målsætningen nås. Frisættelse fra forvaltningsstyring bliver således erstattet af frisættelse til selvrefleksion over (u)muligheder - og kan således på paradoksal vis blive mere begrænsende og bindende.

Styring: At sætte retning for samarbejdet

Styring mod mål – eller at forvaltningen sætter retning for skolerne - kan iagttages som det politiske systems forsøg på at minimere afvigelser fra den ønskede tilstand (målet). Som det første perspektiv der bringes i spil i denne artikel kan *styring* forstås som en operation, der forsøger at reducere en forskel mellem en aktuel tilstand og en ønsket tilstand (Keiding, 2012). Når forvaltningen sætter mål og retning for skolerne, fungerer dette også som en strategi til håndtering af kompleksitet. Ved hjælp af styring mod specifikke mål reduceres omfanget af forventninger til, hvilke opgaver der skal udføres. Dette sker ved at gøre forventningerne kommunikativt tilgængelige for derved at undgå, at fx skoleledere og fagprofessionelle skal forholde sig til, hvad der kunne opleves som irrelevante detaljer. *”Vi har i hvert fald igennem de her sidste tre år haft nogle ting, vi har været nødt til at tone ned, det kan vi ikke, og det har vi haft forståelse for”*(Krøger, 2021, p. 86), som en skoleleder spidsformulerer det. Når skolerne frisættes og forvaltningsstyring reduceres vil skoleledelse således ikke længere være begrænset af forvaltningsmæssige tiltag. Samtidig bortfalder strategien til håndtering af kompleksitet og skoleledelsen står dermed alene i arbejdet med at sætte retning for egen skole - mindre styring giver således mere kompleksitet, som skoleledelsen skal håndtere. Styring producerer derimod ustyrlighed (Luhmann, 1997, s.43) og styring producerer *støj*, som man så igen iværksætter tiltag for at styre og man ser således ikke det, styring gør en blind for (Pors & Åkerstrøm Andersen, 2015). Det medfører, at noget styres og gøres synligt, mens andet usynliggøres. Det kendes fra den politiske styring, hvor der tidligere har været fokus på at opnå bestemte mål fx bedre resultater i nationale test, mens skolen samtidig - lidt skarpt trukket op – er blevet mere eller mindre blinde for elevernes trivsel og øvrige udvikling. Eller fra politiske idéer om frisættelse fra forvaltningsstyring, hvor man kan blive blind for det forpligtende samarbejdes styrke i forhold til skolens forbedringspraksis. En kommunal strategi, med tilhørende indsatser med fokus på professionel praksisudvikling, som sætter en retning og synliggør bestemte temaer, vil således også medføre, at noget usynliggøres idet *”ikke alt er muligt, men sammen er mere muligt”*(Krøger, 2021, p. 91). I skolen som organisation eksisterer

der således et begrænset udvalg af legitime temaer og kommunikationsbidrag, men skoleledelsen accepterer og forstår forvaltningens styring som en begrænsning af temaer. Forvaltningen kommunikerer strategier og praksisudviklende indsatser, men det er andre systemer, der varetager undervisning og læring i skolen. Hvis andre systemer ikke kobler sig til, hvad forvaltningen kommunikerer, bliver der ingen styring idet det er det enkelte system, der under hensyntagen til, hvad det iagttager, træffer egne valg. Al styring er dermed selvstyring - og styringens umulighedsbetingelse er, at *"der bliver kun styring, hvis det system, der søges styret, styrer sig selv på en måde, at det finder den styrende kommunikation meningsfuld og gør den til element i egen selvstyring."* (Andersen & Pors, 2017, s.52) Pointen er, at det er en forudsætning for styring, at det styrede system kobler sig til en lærende meningshorisont – eksempelvis ser det meningsfulde i en fælles praksisudviklende indsats - og det vil således altid være det selvstyrede system, der bestemmer.

Kontrakt: At holde hinanden professionelt ansvarlige

I samarbejdet mellem forvaltning og skole specificeres gensidige pligter fx gennem arbejdet med kvalitetsaftaler[4]. Forvaltningen markerer således kommunikativt pligten gennem kvalitetsaftaler, mens skolen realiserer en frihed til at iværksætte initiativer, som så igen bindes til forvaltningen i form af pligt. En skoleleder beskriver denne pligt i forhold til en kommunal strategi, der bygger på samarbejde, som *"rammen ... jeg skal bevæge mig indenfor"* (Krøger, 2021, p. 119). På denne måde kobler kontrakten organisationssystemerne forvaltning og skole i en gensidig forpligtelse, hvor den fælles meningshorisont fremstår som effekten af lærernes samarbejde om at øge elevernes læringsudbytte. Her opstår således en kontrakt mellem forvaltning og skoleledelse om effekten af skolens professionelle samarbejde; skolen holdes ansvarlig for effekten af samarbejdet mellem lærerne i forhold til elevernes læringsudbytte. Opfyldes implicitte eller eksplicitte målsætninger ikke må skolen dokumentere forbedringstiltag, der har et dobbelt fokus idet både fagprofessionelle og elever skal blive dygtigere. Skolelederne tematiserer i undersøgelsen, at det smalle ledelsesrum kvalificerer beslutninger, fordi de oplever bedre og fokuseret sparring om ledelsesopgaven, men de påpeger ligeledes, at det er vigtigt at have indflydelse på, hvor meget volumen en indsats skal have: *"Vi har brug for en frihed ledelsesmæssigt på skolerne, for vi er forskellige"* og *"Jeg prøver at se, hvad er der rigtig meget brug for i min egen organisation"* (Krøger, 2021, p. 138)". Med

den ledelsesmæssige frihed vil også komme et øget ansvar, som skoleledelsen nu er alene om. Skoleledelse begrænses således ikke længere af forvaltningsmæssige tiltag, men af refleksionen over egen pligt og frihed - og hvad friheden skal anvendes til. Forvaltningen har i højere grad mulighed for at fralægge sig ansvaret for skolens praksisudvikling, da det nu er skoleledelsen, der skal definere skoleudvikling - og kontrakten med både pligt og frihed vil nu i højere grad være mellem skoleledelse og fagprofessionelle.

Intervention: At interessere sig insisterende for hinandens praksis

At lede både formelt og uformelt i skolen - og at man dermed intervenserer i hinandens praksis – har betydning for elevernes læringsudbytte idet fagprofessionelle, der får tilstrækkelig understøttelse fra formelle[5] og uformelle ledere[6] i skolen, oplever større engagement og interesse for deprivatiseret praksis og samarbejde. Her spiller forvaltningsledelsen en central rolle i at sikre, opretholde og understøtte effektivt samarbejde i skolen (Cravens et al., 2017; Datnow et al., 2013; Krøger, 2021). Skoleledelsen forstår interventionskommunikation i form af fælles kommunal praksisudvikling som meningsfuld, når rammesætningen fra forvaltningens side er tydelig, for så bliver ledelsesopgaven ikke at vurdere, *hvorvidt* skolen skal arbejde med en given indsats men *hvordan*. Interventionskommunikationen fremstår her meningsfuld for skoleledelsen, da forvaltningen allerede har rammesat et initiativ, som ledelsen efterfølgende fortolker med reference til sig selv, hvilket kommer til udtryk ved, at skoleledelsen selv kan *”være med til at sætte fokus for, hvordan vi tænker, at vi vil arbejde”* (Krøger, 2021, p. 128). Med frisættelsesdagsordenen vil det i højere grad være skolelederens opgave at forholde sig til både hvorvidt og hvordan en praksisudviklende indsats er den rette i forhold til skolens mål, og dermed følger også et større ansvar og dermed en mere kompleks opgave jf. artiklens tidligere pointe om kompleksitetsreducerende strategier. Den velfungerende ledelseskommunikation er optaget af hvad der skal forandres - og hvordan forandringen skal iagttages af de ledelsesudsatte systemer, for at ledelsesinterventionen fremstår meningsfuld (Keiding, 2012, s. 128). Kommunikationen påvirker udelukkende andre systemer i det omfang disse benyttes som afsæt for nye operationer, idet kommunikationen udelukkende kan indvirke på disse systemer ved at skabe en særlig omverden eller kontekst som sandsynliggør, at de leder sig selv i den ønskede retning. Forvaltningsledelse og skoleledelse må således forholde sig til de fagprofessionelles forståelse af intervention og læring i det ledelsesudsatte

sociale system fordi ledelse ikke udelukkende handler om, hvad ledelseskommunikation melder ud, men også hvordan den forstås og fortolkes. At forstå hensigten med praksisudviklende indsatser som intenderet giver imidlertid ikke i sig selv sikkerhed for, at hensigten realiseres i det sociale system, fordi dette som autopoietisk system benytter og fortolker enkeltpersoners bidrag. Derfor må både forvaltningsledelse og skoleledelse forholde sig til og have blik for, hvordan ledelsestiltag fortolkes og får form i det sociale system og dermed det sociale systems læring. Kommunikation fra forvaltning i form af praksisudviklende indsatser iagttages forskelligt af skolelederne og befinder sig på et interventionskontinuum fra "genkendelighed" og "mulighed" til "ensretning" (Krøger, 2021, p. 128). I sondringen mellem styring og ledelse, hvor ledelse er orienteret mod at gøre selvstyring mulig forstås ledelseskommunikationen på den ene side som styring, mens ledelseskommunikation på den anden side forstås som intervention, der gør selvstyring mulig – og opleves dermed meningsfuld. En skoleleder betoner i undersøgelsen, hvordan forvaltningsledelse, herunder at rammesætte kommunale praksisudviklende indsatser håndterer kompleksiteten i ledelse, for "selvom ... det indsnævrer, hvad du kan ledelsesmæssigt, så aflaster det også" (Krøger, 2021, p. 128).

DISKUSSION: ORGANISATORISK STØTTEPRES



"BETEGNELSEN ORGANISATORISK STØTTEPRES DÆKKER OVER EN MEKANISME TIL HÅNDTERING AF SAMARBEJDETS KOMPLEKSITET. ORGANISATORISK STØTTEPRES BYGGER PÅ DEN ANTAGELSE, AT ET SAMARBEJDE MELLEM ORGANISATORISK SIDEORDNEDE PARTER – FX SKOLELEDERE - BÅDE VIL STØTTE HINANDEN OG LÆGGE PRES PÅ HINANDEN FOR AT UDVIKLE FORBEDRINGSPRAKSIS TIL FORDEL FOR ELEVERNES LÆRING, TRIVSEL OG PERSONLIGE UDVIKLING."

På baggrund af artiklens analyse og afhandlingens empiriske fund, introducerer jeg i dette diskussionsafsnit et ledelsesgreb, som knytter an til de tre sammenhængende perspektiver på samarbejde: at der sættes retning for samarbejdet, at parterne holder hinanden professionelt

ansvarlige og at parterne interesserer sig insisterende for hinandens praksis. Parterne er i denne sammenhæng forvaltningsledelse, skoleledelse og fagprofessionelle. Ledelsesgrebet kan iagttages empirisk i samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse og i samarbejdet mellem skoleledelse og fagprofessionelle og er derfor relevant at bringe i spil i lyset af en frisættelsesdagsorden, hvor skolernes praksisudviklende indsatser i højere grad bliver lokalt styrede fremfor centralt styrede. Betegnelsen *organisatorisk støttepres* dækker over en mekanisme til håndtering af samarbejdets kompleksitet. Organisatorisk støttepres bygger på den antagelse, at et samarbejde mellem organisatorisk sideordnede parter – fx skoleledere - både vil *støtte* hinanden og lægge *pres* på hinanden for at udvikle forbedringspraksis til fordel for elevernes læring, trivsel og personlige udvikling. En række skoleforskere har arbejdet med ansvarliggørelse i professionel praksis, fx med fokus på begreberne *internal accountability* (Fullan et al., 2015), *professional accountability* (Datnow et al., 2013), *collective responsibility* (Datnow et al., 2013; Hargreaves & Fullan, 2012), *shared responsibility* (Datnow & Park, 2018) og *culture-based accountability* (Fullan, 2018). Organisatorisk støttepres kan samtidig forstås som et konkret ledelsesmæssigt greb, som både forvaltning og skoleledelse kan anvende strategisk til at udvikle et samarbejde skoleledelser imellem og fagprofessionelle imellem, hvilket jeg udfolder i afsnittene om praktiske implikationer for både forvaltningsledelse og skoleledelse. I undersøgelsen finder jeg, at samarbejdet mellem forvaltning og skole samt det indbyrdes samarbejde mellem skoleledelse, ressourcepersoner og lærere med fordel kan initieres og formaliseres, hvis det skal bidrage til kobling mellem de professionelles praksis og elevers læring. En lærer peger eksempelvis på, at der er lovlig adgang til at insistere på et samarbejde, der sigter på at forbedre praksis:

”DER ER SKABT RUM FOR DET, DET LIGGER I VORES SKEMA, DET ER LAGT IND I MØDETID, HVOR VI ALLE SAMMEN ER FRIGJORT TIL DET I FAGTEAM [...] DER ER HJEMMEL FOR, AT NU ER DET SÅDAN, VI GØR DET. FØR I TIDEN, NÅR VI PRØVEDE PÅ AT TAGE EN LIDT STRAM STYRING OG PRØVEDE AT SIGE, AT NU SKAL VI SÅDAN, SÅ KUNNE DET GODT VÆRE SVÆRT. NU ER DET DET, DET ER BEREGNET TIL. FØR DA KUNNE DU GODT HAVE DET: ”SKAL VI NU LIGE DET, OG JEG SKAL LIGE HJEM OG HENTE MIT BARN, SKAL VI MØDES?” NU SKAL VI MØDES, SÅ DET HAR

GIVET RAMMERNE, OG DE ER FASTE. DET ER EN LETTELSE FOR ALLE, DER ØNSKEDE ET SAMARBEJDE.” (KRØGER, 2021, P. 111).

Da en revitaliseret form for teamsamarbejde – de professionelle læringsfællesskaber (PLF) – indtager skoleudviklingslandskabet efter skolereformen, er intentionen at fagprofessionelle sammen skal finde måder til at forandre deres praksis på – gerne gennem systematisk opsamling, undersøgelse og vurdering af data. Men som en lærer bemærker er *”det er jo ikke noget man kan klare på halvanden time en gang hver tredje uge”* (Krøger, 2021). Efter en periode med *”at PLF’er”* som skoleudviklingsgreb forandres landskabet og de seneste år har kommunale praksisudviklende indsatser været præget af et klart defineret fagligt, pædagogisk eller didaktisk indhold og i mindre grad haft fokus på samarbejdet mellem de professionelle som bærende element. Det fælles faglige, pædagogiske eller didaktiske indhold har således været det *primære* for forvaltningen, mens samarbejdet om indholdet har været det *sekundære*. Undersøgelsen viser i den forbindelse, at de fagprofessionelles daglige praksis skal være styrende for samarbejdet, hvis det skal have et forbedrings sigte i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. Der skal således være frihed i samarbejdet til at indholdet kan være helt praksisnært og defineret i teamet - og ikke af en fælles kommunal indsats. Man kunne derfor argumentere for at samarbejde og fagligt indhold ikke kan adskilles – og at frisættelse giver frihed til konkret indflydelse på det faglige indhold af praksisudviklende indsatser, men ikke frihed til at vælge samarbejdet fra. De fagprofessionelles samarbejde skal dermed både formaliseres og initieres – ligeledes når det gælder samarbejdet mellem forvaltning og skole. Skoleledelsen finder det her meningsfuldt at lægge mindre vægt på at opretholde skolens autonomi og afgiver gerne autonomi til fællesskabet, når blot fælles initiativer sigter på at øge elevernes læringsudbytte og trivsel. Her kommer både *støtte* og *pres* elementerne i spil, når skolelederne indbyrdes både støtter og fastholder hinanden i at ikke alt er muligt, men sammen er mere muligt (Krøger, 2021). Ledelsesgrebet organisatorisk støttepres iagttages ikke udelukkende i samarbejde mellem forvaltning og skoleledelse, men også i samarbejdet mellem skoleledelse og fagprofessionelle. En skoleleder bemærker således i undersøgelsen:

”SÅ LAVER VI JO RAMMEN MERE OG MERE SNÆVER OG MERE OG MERE KLAR OVER FOR MEDARBEJDEREN FOR AT FÅ DEM FLYTTET DERHEN, HVOR VI GERNE

VIL HAVE DEM. DET ER JO SÅDAN, KOMMUNEN GØR MED OS FOR AT FÅ LAVET ET FÆLLES SKOLEVÆSEN, OG DET KAN MAN JO GODT SE.” (KRØGER, 2021, P. 138)

I citatet understreger skolelederen, at rammen gøres mere og mere *snæver* i den betydning, at mulighederne indskrænkes og medarbejderne sættes under pres for at bevæge sig en bestemt retning. Samtidig gøres rammen mere og mere *klar*, hvilket forstås af lærerne som understøttelse af deres praksis idet *”vi efterlyser klare rammer”* og *”det er rart, at rammerne er kendte”* (Krøger, 2021, p. 130). Her beskrives den kompleksitetshåndterende mekanisme som en tilgang, som forvaltningen anvender overfor skoleledere, men som skolelederne også anvender overfor deres egne med medarbejdere, hvis de ønsker et særligt resultat. Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at fremme samarbejdsstrukturer. Skoleledelse oplever en forventning fra forvaltningens side til at kunne kvalificere og understøtte den refleksion over praksis, som foregår i samarbejdet mellem de fagprofessionelle. I den forbindelse påpeger skolelederne, at udvikling af evnen til at reflektere over egen praksis ikke kun gælder medarbejderne, men ligeledes dem selv: *”Det er en forventning om, at vi hele tiden bliver bedre til det, vi laver”* (Krøger, 2021, p. 107) og at en af vejene til forbedring og opfyldelse af skolens målsætning er forvaltningsfaciliterede ledelseskollegiale refleksioner på fx netværk.

IMPLIKATIONER FOR SAMARBEJDET MELLEM FORVALTNING OG SKOLELEDELSE

Frisættelse af folkeskolen er vigtig for den siddende regering, hvorfor udvidede frihedsgrader endnu et år skal give mulighed for lokalt råderum samtidig med, at der lægges vægt på ansvar for nødvendige initiativer.[7] Men hvad betyder det for forvaltninger og skoleledelsers samarbejde om elevernes læringsudbytte, når skolernes praksisudviklende indsatser i højere grad bliver lokalt styret fremfor centralt styret? Som jeg har argumentet for i denne artikel, så skal frisættelsen anvendes til professionel praksisudvikling tæt på dem, som det handler om – nemlig eleverne i skolen. Til gengæld må frisættelsen ikke anvendes som værn mod at deltage i det forpligtende og praksisudviklende fællesskab, hvor man ikke kun er forpligtet til at deltage, men i høj grad også til at bidrage og modtage. Hvis skoler skal fremme en samarbejdskultur med fokus på fælles forbedringspraksis - og hvor det ikke kun handler om den enkeltes lærers

eller leders kompetencer - så viser min analyse, at forvaltningens opgave bør være at understøtte professionelle forandringer på skolerne ved at insistere på at udvikle et samarbejde mellem og på skoler, der retter sig mod elevernes læring og trivsel. Ligesom det må være skolens opgave at insistere på, at forvaltningen understøtter skolens opgave – den professionelle ansvarlighed går således begge veje. Frisættelse eller ej – den komplekse opgave, som det er at leve op til skolens formålsparagraf, kan ikke løses alene og det kræver *”et økosystem af formelle og uformelle ledere og lærende [...] der er i stand til at lære sammen, dele deres viden, afprivatisere praksisser, innovere og sammen skabe forbedringer af faglig viden, kompetencer og praksisser ”* (Hargreaves & O’Connor, 2019, s.35). Samarbejdet mellem forvaltning og skole, og mellem skolerne indbyrdes kan derfor med fordel initieres og formaliseres.



“SOM JEG HAR ARGUMENTET FOR I DENNE ARTIKEL, SÅ SKAL FRISÆTTELSEN ANVENDES TIL PROFESSIONEL PRAKSISUDVIKLING TÆT PÅ DEM, SOM DET HANDLER OM – NEMLIG ELEVERNE I SKOLEN. TIL GENGÆLD MÅ FRISÆTTELSEN IKKE ANVENDES SOM VÆRN MOD AT DELTAGE I DET FORPLIGTENDE OG PRAKSISUDVIKLENDE FÆLLESSKAB, HVOR MAN IKKE KUN ER FORPLIGTET TIL AT DELTAGE, MEN I HØJ GRAD OGSÅ TIL AT BIDRAGE OG MODTAGE.”

Netværk som katalysator

I overensstemmelse med artiklens systemteoretiske afsæt vil jeg ikke gøre krav på at have det eneste og bedste bud på, hvordan skolernes frisættelse kan anvendes til professionel praksisudvikling tæt på eleverne i skolen. Men jeg vil alligevel rette blikket mod professionelle læringsnetværk (Brown & Poortman, 2018) som katalysator for forbedringspraksis og begrunde det i nødvendigheden af, at den øgede kompleksitet i en hastigt foranderlig verden *”has brought new challenges for schooling that are too great for those in any school to address alone”* (Stoll, 2010, s. 40). Det vil være forvaltningens opgave at understøtte netværk – og insistere på deltagelse, bidrag og modtagelse - der giver mulighed for samarbejde og har potentiale til samskabelse i en dybde og på tværs af områder, som de traditionelle professionelle læringsfællesskaber internt på skolerne ikke tilbyder. Professionelle læringsnetværk hverken erstatter eller afløser professionelle læringsfællesskaber internt på

skolen, hvor fagprofessionelle udvikler undervisningen og elevernes lærings- og trivselsmuligheder. Det er ikke eksistensen eller oprettelsen af professionelle læringsnetværk i sig selv, der øger elevernes læringsudbytte og trivsel på tværs af skolerne. Det vigtige er derimod, hvordan samarbejdet - i form af læringsnetværket – fungerer, og at der sættes retning for samarbejdet, at parterne holder hinanden professionelt ansvarlige og at parterne interesserer sig insisterende for hinandens praksis. Et eksempel på netværk kan være forvaltningsetablerede skolefællesskaber, der består af flere skoler inden for samme geografiske område. Skolefællesskabet er forpligtet på forbedringsarbejde og fælles kompetenceudvikling – både for ledelse og medarbejdere, men indholdet af den fælles kompetenceudvikling tager udgangspunkt i, hvad der giver mening på den lokale skole. Her er således frihed til at definere det faglige indhold af kompetenceudviklingen, men ikke frihed til at vælge skolefællesskabet og dermed samarbejdet med andre skoler fra. Ofte er netværk knyttet til fag eller pædagogisk/didaktiske problemstillinger, fx skoleledelsesnetværk eller faglige netværk. Netværket kan bestå af én type professionelle fx lærere på en skole, mens medlemskab af netværk ikke blot bestemmes af professionen, men af en fælles interesse i et givent tema. Det er således denne diversitet i medlemskab, der beriger netværket og giver det potentiale til at håndtere komplekse problemstillinger, som den enkelte skole eller skoleledelse står i, og det er således også her at forvaltningen kan anvende organisatorisk støttepres som strategisk ledelsesgreb.

Som jeg skrev tidligere, så kan *organisatorisk støttepres* forstås både som en mekanisme til håndtering af samarbejdets kompleksitet, men også som et konkret ledelsesgreb, som både forvaltning og skoleledelse kan anvende strategisk til at udvikle et samarbejde. Ved planlægningen af diverse udviklingsforløb, mødefora, konferencer, seminarer, workshops eller i andre sammenhænge, hvor der skal faciliteres samarbejde mellem ledere og fagprofessionelle i skolen, kan man strategisk sammensætte parter, der både vil støtte hinanden og lægge pres på hinanden for at udvikle forbedringspraksis til fordel for elevernes læring, trivsel og personlige udvikling. Det gælder både på makroniveau, hvor skoler skal samarbejde, men også på mikroniveau i det enkelte samarbejde mellem to skoleledere. Både det forvaltningsinitierede og -faciliterede samarbejde – og det ledelsesinitierede samarbejde på skolerne – giver ifølge de deltagende parter lovlig adgang til at insistere på et samarbejde, der sigter på at forbedre praksis og dermed elevernes læringsudbytte (Krøger, 2021, p. 180).

OPSAMLING – FRISÆTTELSE TIL FÆLLESSKABET



“I EN SKOLE MED ØGEDE FRIHEDSGRADER, HVOR SKOLEN BLIVER CENTRUM FOR PRAKSISUDVIKLENDE INDSATSER, FORSKYDES (U)MULIGHEDER, PLIGT OG ANSVAR. SKOLELEDELSE BEGRÆNSES SÅLEDES IKKE LÆNGERE AF FORVALTNINGSMÆSSIGE TILTAG, MEN AF REFLEKSIONEN OVER EGEN FRIHED OG HVAD FRIHEDEN SKAL ANVENDES TIL.”

Formålet med denne artikel har været at sætte fokus på, hvilken betydning frisættelsesdagsordenen får for samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse. I en skole med øgede frihedsgrader, hvor skolen bliver centrum for praksisudviklende indsatser, forskydes (u)muligheder, pligt og ansvar. Skoleledelse begrænses således ikke længere af forvaltningsmæssige tiltag, men af refleksionen over egen frihed og hvad friheden skal anvendes til. I artiklen argumenterer jeg for, at hvis forvaltningens og skolens fælles ærinde er at forbedre praksis og dermed elevernes læring, trivsel og personlige udvikling, så skal et samarbejde mellem forvaltning og skole bygge på tre sammenhængende perspektiver, som tidligere nævnt. Det er vigtigt, at forvaltningen har opmærksomheden på at skolerne frisættes *til fællesskabet*, idet den komplekse opgave at drive skole ikke kan og skal løses alene. Skoleledelse finder fælles indsatser meningsfulde, hvis de sigter på at udvikle didaktisk og pædagogisk praksis, der er relevant for skolen, ligesom det opleves meningsfuldt at koncentrere sig om få indsatser. Jeg foreslår at iværksætte, fastholde og formalisere samt videreudvikle allerede eksisterende netværk - som det bærende element i fællesskabet - hvor skoler og skoleledelser arbejder med konkrete opgaver, forpligter sig på opgaven overfor hinanden og interesserer sig insisterende for hinandens praksis. Her er det særlig vigtigt, at forvaltningen er opmærksom på, at den enkelte skole får indflydelse på det faglige indhold i praksisudviklende indsatser og således kan tilpasse og oversætte indsatsen til den lokale kontekst.

LITTERATURLISTE

Andersen, N. Å. (2006). *Borgerens kontraktliggørelse* (1. opl.). Hans Reitzel. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_25589...

Andersen, N. Å., & Pors, J. G. (2017). Niklas Luhmann. In *Statskundskabens klassikere* (1. udgave). Jurist- og Økonomforbundet. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_63231...

Bilde, A. A. (2022). *Transformationer af skoleledelse : en systemteoretisk analyse af hvordan betingelser for skoleledelse forandres med læring som genstand i perioden 1958-2020* (A. A. Bilde, Ed.; 1. edition.).

Bøgh Andersen, L., Bro, L. L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T. L. M., Holten, A.-L., Jacobsen, C. B., Jensen, U. T., Ladenburg, J., Nielsen, P. A., & Salomonsen, H. H. (2017). *Ledelse i offentlige og private organisationer*. Hans Reitzel.

Boye Andersen, F., Elmholdt, K. T., & Andersen, F. Boye. (2019). *Ledelse gennem organisatoriske ressourcepersoner*. (F. Boye Andersen, K. T. Elmholdt, & F. Boye. Andersen, Eds.; 1. udgave.) [Book]. Samfundslitteratur.

Cravens, X., Drake, T. A., Goldring, E., & Schuermann, P. (2017). Teacher peer excellence groups (TPEGs): Building communities of practice for instructional improvement. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 526–551. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0095>

Datnow, A., & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. *Journal of Educational Change*, 19(2), 131–152. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9323-6>

Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 341–362. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/09578231311311500>

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.

- Fullan, M. (2018). *Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail*. Corwin Press.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). <http://search.proquest.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/docview/172006470...>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hjelmar, U. (2022). Den faglige frisættelse som styringsmæssig idé - erfaringer gta frikommunerne. In *Ledelse af offentlig innovation* (pp. 37–51).
- Hjelmar, U., Kjer, M. G., & Pedersen, N. B. G. (2020). *Redskaber til øget lokalt selvstyre i den offentlige sektor. En systematisk kortlægning af eksisterende viden fra Skandinavien*.
- Hjort, E., & Kristensen. (2005). *Den danske ordbog*. (E. Hjort & E. Kristensen, Eds.) [Book]. Gyldendal.
- Keiding, T. B. (2012). Luhmanns sociologiske systemteori - ledelse som interventionskommunikation. In T. Molly-Søholm, S. Willert, & N. Stegeager (Eds.), *Systemisk ledelse - teori og praksis* (1. udgave, pp. 109–130). Samfundslitteratur. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_54668...
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik* (1. udgave). Hans Reitzel. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_60836...
- Krøger, A. (2021). *Samarbejde i skolen - En empirisk undersøgelse af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring*. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/aul.414>
- Lassen, S., & Krøger, A. (2023). Faglig ledelsesresonans: Når strategiske indsatser ekskluderer fagprofessionelles deltagelsesmuligheder. *Clou Skriftsserie*.

Lindeberg, N. H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A. G., Ibsen, J. T., Rangvid, B. S., & Ellerman, K. G. (2022). *Styring, organisering og faglig praksis*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/marts/220921-delrapport...>

Luhmann, N. (1997a). Iagttagelse og paradoks : Essays om autopoietiske systemer. In *Moderne tænkere*.

Gyldendal. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_59078...

Luhmann, N. (1997b). Limits of Steering. *Theory, Culture & Society*, 14(1), 41–57. <https://doi.org/10.1177/026327697014001003>

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer : grundrids til en almen teori*. Hans Reitzel.

Majgaard, K. (2015). Den faciliterende forvaltning. In J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Eds.), *Folkeskolereformen - efter reformen* (pp. 45–60).

Pors, J. G., & Åkerstrøm Andersen, N. (2015). Kerneløse opgaver. Skolen som potentialiseringsmaskine. In H. Bjerg & N. Vaaben (Eds.), *At lede efter læring : ledelse og organiseringer i den reformerede skole* (1. udgave.). Samfundslitteratur.

Qvortrup, L. (2015). Skoleledelse efter reformen. In J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Eds.), *Folkeskolen - efter reformen* (p. 61). Hans Reitzel.

Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udgave). Hans Reitzel. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_55149...

Rasmussen, J. (2004a). Textual interpretation and complexity. Radical hermeneutics. *Nordic Studies in Education*, 24(03), 177–193. http://www.idunn.no/np/2004/03/forum_textual_interpretation_and_complexi...

Rasmussen, J. (2004b). *Undervisning i det refleksivt moderne : politik, profession, pædagogik* (1. udgave). Hans Reitzel. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_59108...

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_44200...

Stoll, L. (2010). Professional learning community. *International Encyclopedia of Education*.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6. edition).

[1] Frisættelse betegnes i Den danske ordbog, at *"frigøre fra noget hæmmende, begrænsende, kontrollerende eller undertrykkende"* (Hjort & Kristensen, 2005).

[2] Samarbejde defineres som *"en interaktion, hvor mindst to personer deler et fælles mål, som de er gensidigt ansvarlige for at opnå"*(Krøger, 2021, p. 16)

[3] *Professionel ansvarlighed* defineres som balancen mellem ekstern kontrol på den ene side og professionel dømmekraft på den anden (Krøger, 2021, p. 45).

[4] Ph.d.-afhandlingen er publiceret i 2021 før skoleudviklingssamtaler 22/23 erstattede kvalitetsaftaler.

[5] Skoleledere med formelt ledelsesansvar, herunder opgave og personaleansvar.

[6] Organisatoriske ressourcepersoner, for hvem det gælder, at de har formelle organisatoriske opgaver, der involverer kolleger og kollegers opgaveløsning, men uden at have formelt personaleansvar (Boye Andersen et al., 2019)

[7] <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/feb/230213-bredt-flertal-forlaenger-udvidede-frihedsgrader-i-folkeskolen>