

Indhold



Temanummer: Ledelse under forandring

Henning Strand & Palle Johansen: <i>Ledelse under forandring</i>	363
Mads Hermansen: <i>Ledelse</i>	365
Kit Sanne Nielsen: <i>Ledelse gennem forandringer</i>	381
Steen Hildebrandt: <i>Ledelse i videnssamfundet</i>	393
Niels Peter Rygård: <i>PPR-lederes vilkår i de nye kommuner og regioner</i>	406
Allan Holmgren: <i>Dømt til ledelse – magt, afmagt og frihed</i>	411
Nadja U. Prætorius: <i>Moderne management og moderne grandiositet</i>	431
Henning Strand: <i>Dilemmaer og paradokser i PPR-ledelse</i>	445
Ole V. Rasmussen: <i>Ledelse af PPR i bevægelse – ledelse af viden i praksis</i>	469
Bjarne Nielsen: <i>Ledelse af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning</i>	484
Ulla Sender og Ole Hansen: <i>Behov for ny efteruddannelse til ledere af pædagogisk-psykologiske rådgivninger</i>	495
<i>Forfatterne i dette temanummer.</i>	501
Abstracts	503
Omtale af ny litteratur	
Zygmunt Bauman: <i>Forspildte liv</i> (Anne Berry)	507
Marianne Estelle Nysom Egebrønd: <i>Negativ social arv – Inklusion vs. assimilation</i> (Anders Leerskov)	508
Toffler Alvin & Heidi: <i>En verden i vækst</i> (Palle Bendsen)	509
Anne Vibeke Fleischer og John Merland: <i>Eksekutive vanskeligheder hos børn. Vurdering og indsats i praksis</i> (Birgit Marott)	511
Eskil Rasmussen: <i>I periferiens centrum. Voksne med Aspergers syndrom</i> (Birgit Marott)	512
Lars Qvortrup: <i>Knowledge, Education and Learning – e-Learning in The Knowledge Society</i> (Palle Bendsen)	513
Hermann Stefan: <i>MAGT og OPLYSNING – Folkeskolen 1950-2000</i> (Palle Bendsen)	514

Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

Tidsskriftet PSYKOLOGISK PÆDAGOGISK RÅDGIVNING har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog,
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog,
cand. psych.

Forsidefoto: Palle Johansen

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Pris: kr. 380,00, stud. kr. 285,00 incl. moms

Ledelse under forandring



Gennem de seneste år er ledelse for alvor kommet på dagsordenen. Det gælder både i det private erhvervs- liv og i offentlige forvaltninger og institutioner. Ledelse ses i stigende grad som et fag i sig selv, hvilket også fremgår af de mange uddannelser, der etableres på området. Konsulentfirmaer udbyder massevis af lederkurser og – uddannelser, og der findes efterhånden et væld af diplom- og masteruddannelser med ledelse som genstandsfelt.

Selvom ledelse på ingen måde er et specifikt psykologfagligt fænomen, men kan relateres til mange fag- og professionsområder, har redaktionen alligevel fundet det både relevant og vigtigt at udgive et temanummer om ledelse. En af grundene er, at struktur-reformen har aktualiseret mange ledende psykologers ønske om at rette blikket mod ledelsesaspek- tet specifikt på PPR-området. En anden grund er, at psykologer i stigende omfang interesserer sig for, hvordan arbejdsbetingelser i form af organisatoriske rammer, ledelsesideologier og konkret ledel- sespraksis får afgørende betydning for deres muligheder for at ud-

vikle og anvende deres personlige og faglige kompetencer i arbejdet. Disse betingelser har således både en direkte betydning for den enkelte psykologs arbejdsglæde, mo- tivation, kompetenceudvikling og faglige stolthed og for hans/hendes mulighed for at kunne yde bru- gerne en psykologfaglig indsats af høj kvalitet.

For at sikre stor bredde og høj faglighed i temanummeret, har vi i redaktionen allieret os med så- vel fagfolk udenfor vores fagkreds – forskere, undervisere og organi- sationskonsulenter – der præsen- terer ledelsesfænomener af almen interesse for ledere og medarbej- dere i komplekse, politisk ledede organisationer som med ledende psykologer, der fra et PPR-leder perspektiv retter fokus mod nogle af de særlige krav og udfordringer, man stilles overfor som leder af en PPR.

Forfatterne har fået frie hænder til at lægge de vinkler ind på temaet, som de selv er optaget af for tiden, for at sikre aktualiteten og enga- gementet i artiklerne.

Temanummeret er organiseret i tre dele:

- 6 artikler skrevet af forskere/konsulenter/undervisere på ledelsesområdet
- 3 artikler specifikt om PPR-ledelse skrevet af ledende psykologer
- En artikel om refleksioner over uddannelsesbehov i ledelse for ledende psykologer.

Første del består af artikler skrevet af:

Mads Hermansen
Kit Sanne Nielsen
Steen Hildebrand
Niels Peter Rygård
Allan Holmgren
Nadja Prætorius

Anden del består af artikler skrevet af:

Henning Strand
Ole V. Rasmussen
Bjarne Nielsen

Tredje del består af en artikel skrevet af:

Ulla Sender & Ole Hansen

Sidst i temanummeret er der en kort præsentation af forfatterne.

På redaktionsgruppens vegne

*Henning Strand og
Palle Johansen*



Ledelse

I artiklen tager jeg udgangspunkt i et frustrationsforhold og prøver positivt at reformulere det som bud på kompetencer i forhold til det at lede: Jeg opregner følgende: At ville styring og involveringen. At være voksen. At kunne idealisere. Derefter går jeg over til at bestemme kvalifikationerne: Kundskaber om feltet. Kompetence til at lede læring og udvikling. Selvrefleksivitet. Evne til at styre fora kommunikativt.

Afslutningsvis opstiller jeg en række hypoteser på hvordan stil og træk interagerer med lederroller.

Af Mads Hermansen

Jeg har netop lagt telefonerne og vender mig mod min kone og siger: »Det er fantastisk, at man kan være så tonedøv!« Og jeg taler naturligvis ikke om en af mine klaverlever, eller hvad jeg nu kunne have at aktivitet i forhold til nogle, hvor musikalitet i mere snæver musikudøvelsesforstand var en vigtig parameter for at blive kompetent. Nej det er om en skoleinspektør på en skole, hvor jeg igennem flere år var involveret i udviklingsarbejde.

Udbruddet tager midlertidigt trykket af mit efterhånden ret anspændte forhold til Kim, og jeg kan i et mere besindigt leje rekapitulere. Hvad var det der var sket, og hvordan kunne vi nu komme videre?

I den korte version var jeg blevet knyttet til skolen nogenlunde samtidig med, at Kim var blevet

inspektør. Umiddelbart var jeg begejstret. Kim formulerede fra begyndelsen visioner og igangsatte med stor energi forskellige aktiviteter fx et værdiarbejde, som involverede børn, forældre og lærere. Formen var værdispil og spørgeskemaundersøgelser. Selv om der allerede fra begyndelsen var muren i dele af lærerkollegiet, afskrev jeg det i første omgang, som udtryk for forsvar mod nu at skulle afgive de velerhvervede rettigheder, man havde opnået i tiden, hvor den gamle inspektør endnu ikke var gået af, men mentalt havde været på pension i flere år.

Men der var andet og mere i gærde end bare almindeligt lærervogtning af grænsen til de velerhvervede rettigheder.

Midt i forløbet (som strakte sig over 2 år), hvor modsætningerne mellem lærerkollegium og inspek-

tør var ved at køre op, havde vi efter heftig forhandling i koordinationsgruppen, hvor vi besluttede, at vi skulle prøve med etablering af et internt kursusforløb, hvor vi skulle fokusere udvikling af en systemisk kommunikationskultur, forventningsafstemning og nyformulering af kontrakt mellem ledelse og lærerkollegium.

En af de øvelser, jeg i den anledning anvendte, handler om et interview med lederen. Til start var det mig der interviewede, men efter få spørgsmål beder jeg om hjælp hos kollegiet, som sidder ved cafeborde rundt om inspektør og mig. De har i ca. en time forud for interviewseancen forberedt sig på at stille spørgsmål i de grupper, de nu sidder omkring mig og Kim i. Rammesætningen er i korthed at det kun er tilladt at interviewe om forestillinger, fantasier og muligheder, men direkte forbudt at skælde ud eller spørge til årsager, og det der er sket.

Jeg er som gamemaster for hele eventen også overbestemmer på, hvornår et spørgsmål er formuleret, så det må besvares eller overvejes.

Seancen tog ca. en time, og der kom rigtig mange gode spørgsmål og anledninger til at tænke nykonstruerende i forhold, hvordan man kunne formulere kontrakten mellem ledelse og kollegium.

Hele interviewrunden blev optaget og Kim fik båndet med hjem,

og aftalen var, at han skulle høre det igennem og på grundlag heraf arbejde med en tekst, som skulle være hans udkast til kontrakten om, hvad man skulle satse på, og hvordan omgangskulturen på stede kunne udvikles.

Jeg skal understøtte, at konfliktniveauet mellem ledelse og kollegium var særdeles højt, da vi fik aftalt det interne kursusforløb, så stemningen var tens og det krævede det yderste af mine kompetencer at styre og mediere kursusforløbet.

Der var meget på spil.

Det var midt i dette forløb og umiddelbart inden Kim skulle præsentere sit forslag for kollegiet, at han ringede til mig, og spurgte om jeg ville forholde mig til hans foreløbige udkast? »Selvfølgelig« svarede jeg, og så fik jeg en tekst, som i den grad var kontraintentionel til det, der var kursets ånd og nødvendigt for at få medieret det eskalerede konfliktniveau mellem kollegium og ledelse.

Kim læste op, og det var serier af skæld ud og krav til kollegiet. Ret hurtigt stoppede jeg oplæsningen og begyndte spejlingsarbejdet ved gennem spørgsmål at undersøge, hvad Kim var i gang med.

Hårdt arbejdet og det var efter ca. en times samtale, at jeg lagde på og opgivende henvendte mig til min kone.

På trods af reparationsarbejde på kontrakt og udlugning af de

værste tidsler i kontraktudkast, og en relativ stor velvilje i kollegiet, eskalerede konflikterne yderligere i de kommende måneder. Jeg blev af Kim fyret som konsulent, og det hele endte i at skoledirektionen i kommunen intervenserede. Kim nåede lige at søge og få en anden stilling i en anden kommune, men tre lærere blev forflyttet til andre skoler i kommunen¹.

Men hvorfor nu denne kortudgave af en case, som oprindeligt fyldte 23 sider, og selv i denne kortudgave var et meget lapidarisk udsnit, af det der skete?

Det kom som speedwriting til mig som den første association, da jeg skulle i gang med denne artikel om ledelse.

Jeg havde sat mig ved skrivebordet, kigget lidt ud af vinduet over på det smukke Bohlendachhus, som ligger lige i mit synsfelt, når jeg kigger til venstre og ned (det gør jeg, når jeg prøver at samle tråde og associationer) og var nu parat til at lave de første notater.

Her ramlede casen lige ud af associationerne og der stod 'borderline' på mit ark. Ret hurtigt kom der også til at stå en række mere positivt formulerede begreber knyttet til ledelse 'rettethed', 'ordentlighed', 'ha noget for', 'være voksen' etc., men det første mine tanker faldt på var netop lederpatologier, fulgt op af tankeudflugter til den litteratur og avisindlæg,

som på det sidste er kommet om 'psykopati og ledelsen'².

Når jeg ser tilbage på min egen historie især som ansat med ledere, er det første der popper op også de onde historier. Den der fortæles omkring kopieringsmaskinen, printeren, kaffemaskinen, eller hvor man nu mødes og udveksler afmagtshistorier.

De fylder historierne, især dem om dårlige ledere, og det er jo også dem jeg har arbejdet med som konsulent og forsker. Og så slog det mig, at jeg nu var i gang med den øvelse, som næsten altid ender i mere uføre end afklaring, nemlig at tage udgangspunkt i det dårlige eksempel eller det arkæologiske arbejde med at finde ud af, hvad der gik galt. Jeg gik derfor lidt modvilligt (for det er nu sært dragende at beskæftige sig med elendigheden) over til at foretage den positive omvending og ændrede associationsfeltet fra at være en 'mental markvandring i dårlighed' til mere at være et 'mentalt patchwork af muligheder'.

Jeg er nu i dette arbejde med stumper kommet så langt, at jeg vil prøve at få lidt mønster i forholdet af positive bestemmelser for god ledelse. Det vil jeg forfølge igennem resten af teksten, og min struktur ser ud som følger:

Det bliver så den positive reformulering frem for at gå vejen over diagnostikken af det psykopatiske

eller borderline, selv om jeg vil medgive, at der er fornuft i det ræsonnement der siger, at bestemte personlighedstyper vil være attraktive set både fra ansøgerfeltet og fra ansættende instanser, når det handler om fx borderlinetræk som samvittighedsløshed. Især når virksomheder har brug for opryddere efter svag eller laizzes faire ledelse, kan det umiddelbart være fint med en oprydder uden for mange samvittighedskvaler.

I den positive ende vil jeg tage udgangspunkt i den metafor, som vi udkrystalliserede i projektet Dansk Skolekultur om de vigtigste forhold i 'læringsledelse', nemlig det vi formulerede som 'lydhør styring'. Og det vil på mange måder vise sig at være modsætningen til borderline eller psykopatisk ledelse.

I læringsledelse er der to træk, som brager igennem nemlig viljen til at ville styringen og det musikalsk at kunne tune sig ind på feltet (og så har vi allerede spiddet Kim casen). Under disse to hovedkompetencer vil der være en række underkompetencer, som jeg også vil forholde mig til i en diskuterende tekst, som munder ud i en afslutning, hvor jeg med udgangspunkt i teorierne om 'big five' og 'tænkestil' formulere en række hypoteser, som kunne være optakt til empirisk undersøgelse af ledelsesfeltet.

Kompetencen: At ville styringen og involveringen

I Dansk Skolekultur identificerer vi fire forskellige lærerstile

- Der er nogle lærere, som er begejstrede over og anvender de nyere 'relationsorienterede teorier', vi kalder dem *ildsjæle*.
- Andre er knap så overbeviste om fortræffeligheden af elevinvolvering, og fremstår derfor som *traditionens vogtere* over mere traditionelle opfattelser af hvordan man skaber klangbund for læring.
- Der er desuden nogle lærere, som først og fremmest fungerer som *problemknusere* i undervisningstiden, idet de ofte har alvorlige vanskeligheder med uro og klassesdisciplinen, og følgelig må indrette undervisningen herefter.
- Et modstykke til problemknuserne er *den harmoniske lærer*, som skiller sig ud ved ikke at have problemer med uro og disciplin.

Problemknuseren bruger meget energi på at styre og holde orden i klassen. På den anden side anvender den harmoniske lærer næsten ingen ressourcer på det, mens ildsjælen og traditionens vogter befinder sig i en midterposition i forhold til styring i klassen.

Derudover konstatere vi, at de fire typer af lærere faciliterede ele-

vernes faglige fremskridt på meget forskellig vis. I grove træk kan man sige, at problemknuseren og ildsjælen faciliterede elevernes udvikling bedre end traditionens vogtere og den harmoniske lærer, med tendens til at ildsjælen er bedst og traditionens vogtere er dårligt til facilitering af faglige fremskridt ved at arbejde med at nedbringe uro.

Hvordan kan det nu forstås? Jo vi identificerede to variable, som indgik i de fire lærerstile. Den ene kaldte vi problemstyrende værktøjer, den anden involverende værktøjer. Problemstyrende værktøjer handler om at arbejde med stram klassestyring. Involverende værktøjer handler om at være lydhør overfor eleveres medbestemmelse, men også at være positivt orienteret mod at hjælpe deres positive selvværdsudvikling.

I kort form kan man lidt forenklet sige at ildsjælen bruger problemstyring og involvering, problemknuseren bruger problemstyring, den harmoniske lærer bruger involvering og traditionens vogtere næsten ikke bruger nogen af delene.

Da vi samtidig i undersøgelsen konstaterede, at faglige fremskridt hos eleverne går den indirekte vej over bedre selvværd og mindre uro i klassen, efterlader det os med den konklusion, at læreren som leder optimalt faciliterer faglige fremskridt ved at være 'lydhørt

styrende' og det er netop 'ildsjælens' profil. Problemknuseren får også fremskridt, selv om der ikke er så megen lydhørhed, mens de to sidste grupper får mere uro og dermed er dårligere til at facilitere faglig udvikling.

Kogt helt ned kan man om læringsledelse sige, at det bedste er lydhør styring, det næstbedste er styring(- involvering), det tredjearligste er lydhørhed(- styring) og det dårligste er laden stå til(- lydhørhed og - styring).

Ikke særligt overraskende når man tænker efter, for det passer med common seance og er som grundmetafor efter min bedste overbevisning overførbart til ledelse i bred forstand.

Den gode leder er netop 'lydhørt styrende'. Og det vil jeg så brodere lidt over i en differentiering af forudsætninger for at kunne blive det og kvalifikationer til at professionalisere kompetencerne.

Kompetencen: At være voksen

Jeg har før provokeret ved at hævde, at man for at være en god lærer skulle være voksen³. Jeg har identificeret det som kompetencen til at kunne lade være med at bryde sammen, når andre man har i 'omsorg' gør det. Altså at man kan mobilisere styring og involveringskompetencer, når noget eller nogen ikke går, som det skulle og der kaldes på initiativ og problemløsning.

Forudsætningen, for at man kan det, er at selvcentreringen og egenbehovet, midlertidigt er sat i parentes i forhold til sagen eller den anden persons behov. Et eksempel er den lærer, som jeg skriver om i en case⁴, hvor en elev gentagende gange har været urolig i en tysktime, og til sidst sendes ned på inspektørens kontor for at sidde i forkontoret resten af timen. Her appellerer læreren til skolelederen som barn til forældre om, at nu skal far overtage problemet. Altså et afmægtigt barns reaktion.

Eksemplerne på biologiske voksne (over 18 år?), som regrediere til børn er legio (man kan hævde at en del af den skolepsykologiske praksis lever af lærere, som netop gør det). At kunne decentere fra sig selv og koncentrere sig om sagen og den anden er altså en forudsætning for at kunne tage styring og være lydhør. Man kan ikke være lydhør overfor andres problemer, hvis ens egne står så meget i kø, at der ikke er energi tilbage til orienteringen mod den anden.

At være voksen i denne betydning er nødvendigvis ikke afskrivning af barnligheden (fx som leg eller humor). Den voksen er imidlertid i stand til at rette sig mod opgaven, og den kan under visse omstændigheder netop være af den slags, der kræver et legende, kreativt og åbent forhold til sagen, hvor lederen forklædt som legebarn vil være den bedste sparring.

Kompetencen: Idealiseringen

Man kan med et udtryk hentet fra selvpsykologien⁵ sige, at det at være leder med den voksnes forpligtelser til både at styre og være lydhør, som forudsætning har, at man kan idealisere (at man har noget for, at man har en vision eller en forestilling om at skulle gøre en forskel, man er rettet af og rettet mod noget)⁶. Bertelsens begrebspar om 'rettet af og mod' viser netop meget tydeligt ind i den kvalifikation, som jeg prøver at fange med begrebet lydhør styring.

Oversat til rettetthed handler det netop at være styret af at realisere noget som findes som mulighed i feltet, men som endnu ikke er realiseret, men som ekstrapoleret i fantasien hos den enkelte ses som mulighed fordi, det er fortolket som mulighed.

Det er dette forhold jeg selv i mine teoretiseringer omkring feedforward⁷ har søgt at gribe begrebsligt og teoretisk om. Handlingerne er *rettet af* det socialiseringen har skabt som mulighed for den enkelte, og som den kulturelle embedthed man er kastet i, giver mulighedshorisont for at udfolde. Handlingerne er motiverende *rettet mod* den idealisering, som egen fantasi eller forestilling under omstændighederne har kunnet udfolde.

Egen forestilling kan under bestemte omstændigheder være helt

ude af fase i sin rettedhed fx ved at være for grandios eller for ydmyg og altså ikke kalibreret. Det er det vi ser udfoldet i de to former for patologisk narcissisme, som kan ekstrapoleres af Kohuts⁸ narcissisme teori.

Det for ydmyge bunder i en alt for lille tro på, at man med ret kan have forestillinger om noget, før man har fået at vide at forestillingen er legitim (at andre har den samme).

Den for grandiose bunder i en selvovervurderende (og urealistisk) tro på, at egen forestilling er genial og guds gave til folket.

Begge positioner undlader den kalibrerede undersøgelse af idealiseringen.

Den gode leder skal altså være i stand til at mediere mellem rettedheden af og mod og optaget af at læse medarbejderens positioner i dette forhold for med det som udgangspunkt at være i stand til at foreslå rettedhed mod noget fælles.

Man kan også sige at lederen skal have noget for med sig selv og kollektivet og være i stand til at identificere den mulige platform for skabelse af det fælles projekt.

Kvalifikationer for udfoldelse af ledelsesarbejdet

Her vil jeg opdele analysen i følgende felter. Kundskab om feltet, kompetence til lede lære- og udviklingsprocesser, selvrefleksivitet

og praktisk handlekompetence til styring af kommunikation og fora for undersøgelse, refleksion og beslutninger.

Kundskab om feltet

Her har diskussionerne til tider været ret heftig⁹. Især i folkeskolekredse har der været en tydelig argumentation for at lederen skulle være fagkyndig i området for at være kompetent.

Jeg er af den faste overbevisning at feltviden på højde med de bedste indenfor det område, man er leder af, ikke absolut er en fordel, men let kan være en ulempe, ligesom totalt ukendskab vil være en substantiel hæmsko.

I senmoderniteten er det oplagt, at ingen leder kan være på højde fagligt med de ypperste af medarbejderen i feltet. En inspektør behøver ikke at være den bedste underviser, en chefspsykolog behøver ikke at kende detaljerne i de forskellige interventionsformer, som medarbejderne udfolder i deres praksis.

Det er oplagt at ledelse i større og større grad må handler om at være ledelse af nogen der 'er klogere end en selv'. Det er et vilkår, som ikke behøver at betyde at lederen abdicerer fra at være leder, men det efterlader os med spørgsmålet, hvad er det så lederen skal kunne fagligt. Her er det min påstand, at det i langt mindre grad er viden inden for det aktuelle fagfelt,

men derimod viden om de forhold jeg listede for en halv side siden, og som jeg nu vil gennemgå. Afslutningsvis om kundskab om feltet vil jeg anføre. Den vigtigste kundskab er den der handler om en ubændig nysgerrighed på alt, hvad der rør sig, men specifik og glubende på alt det der handler om det felt, man selv er medlem af. Hvis man er det, strømmer informationer og viden i et stadigt flow, som løbende ordnes og indpasses i det narrativ, den opvakte leder har kørende om hvordan mening og betydning fordeler sig. Eller sagt mindre kryptisk hvordan det der ikke passer ind, kan komme til det, og hvordan det der passer måske er for glat og nemt og derfor må påkalde sig opmærksomhed.

Kompetence til at lede lærings- og udviklingsprocesser

Kvalifikation må nødvendigvis tage udgangspunkt i viden om hvordan læreprocesser forløber, og hvordan man faciliterer dem. I det indledende afsnit om vilje til styring og lydhørhed, har vi allerede fået vigtige elementer, ligesom vi har fået det i de foregående afsnit om som facilitator at sætte sig selv i parentes i processen og i rettet mod sagen, og den arbejdsopgave den enkelte medarbejder eller gruppe af medarbejder har.

Ledelse af læringsprocesser kunne for så vidt have været overskrift over hele artiklen, og det er

da også det udtryk vi i Dansk skolekultur bruger om folkeskolelæreren til sammenfatning af opgaven med de elever vedkommende har i omsorg.

På det videnskæssige område må minimum være, at man kan skelne mellem forskellige aspekter af læreprocessen fx habituel læring (den læring der sker bag om ryggen på den enkelte), refleksiv læring (der hvor man aktivt undersøger forholdet sig, til det der ikke kan lykkes eller, som er gået galt med henblik på at korrigere), feedforwardlæring (at forholde sig til forholdet mellem forestillingen og det der faktisk aktualiseres) og feedbacklæringen (at forholde sig til de erfaringer som praksis hele tiden giver til bedste).

Endvidere at vide at læreprocesser kan være mere eller mindre møjsommelige eller overskud/legeagtige, og at dette mindst hænger sammen med, hvor i et fagligt hierarki man er forståelsesmæssigt, hvilken kognitive stil man er domineret af, hvilken personlighedstræk man har som mønster, og hvilken robusthed man har udviklet hen over livet i forhold til at tage udfordringer på sig.

Alt dette skal være aktive kategorier til sammenstyknung af fortløbende hypoteser på, hvordan lederen nu kan forstå den enkelte medarbejder i samspil med opgave, med krav og mulighed for udfordring og i forsat dialog med

medarbejderen om hvordan, bedst og mest lystfyldt opgaverne nu løses. Læringsledelse er at finde den mulige udviklingszone, hvor medarbejderen lige på tæer yder sit bedste ved hele tiden at lade sig udfordre til at praktisere noget, man kun er lige på nippet til at kunne.

Selvrefleksivitet

Selvkorrektionen eller udfordringen af en selv handler om som leder at kunne problematisere, om det man nu har besluttet faktisk er det bedste. Det er en vigtig, men også en af de mest sårbare kompetencer, som hele tiden (især hvis man har borderline tendenser eller er meget succesrig) har tendens til at blive negligeret eller holdt fra livet som tanker. Det er lige i dette felt, at viljen til styring kan komme til at kolliderer med den meget ydmyge og også tendentielt handlingslammede evne til at tænke om om det gjorde eller at tænke i alternativer.

Det selvrefleksive hører naturlig hjemme inden for handlingens domæne¹⁰. Hvis det får for meget fylde, kan det netop medføre handlingslammelse. Refleksion og selvbesindelse hører til i eftertænkksomheden (feedback) og i den scanning af muligheder, som foregår i visionsarbejde (feedforward). At folde det ud i egen praksis som leder kan være en overordentlig stor opgave, og det har da også vist sig, at det er

frugtbart som ledere at etablere sig i netværk eller team, hvor historiefortælling, refleksion og åbning af nye muligheder er program- og rutinesat som praksis.

Handlekompetence til styring af kommunikation og fora for undersøgelse, refleksion og beslutninger

Her er vi ved et af de praktiske kompetenceområder, som har stor betydning for profession ledelse. Det er lederens opgave gennem den kommunikationspraksis som bredt benævnes som 'systemisk' at facilitere den fortløbende professionsfortælling, som den enkelte medarbejder forhåbentligt har gang i hele tiden.

Forestillingen om professionsfortællingens betydningsfuldhed tager udgangspunkt i den opfattelse at alle vores erkendelse er narrativ struktureret og ordnet, og at alle læreprocesser tager udgangspunkt i de fortællinger vi giver til bedste for hinanden i et løbende flow hen over dage og år.

Fortællinger om hvordan og hvornår 'det gode sker', er særdeles vigtige som erkendelseskilde til og igangsætter for at skabe mere af 'det gode'. Så det gælder om at have øje og øre for de gode historier, men også for de gode aspekter, der måske ved nærmere eftersyn viser sig i 'de dårlige historier'.

Det er tydeligt, at når 'afviklingsfortællingerne' kommer til

at fylde meget, sænkes energiniveauet og ønsket om og evnen til at tænke i muligheder i forhold til selvbillede og praksis. 'De dårlige historier' har altså en tendens til at blive selvforstærkende.

Det sker fx, når 'afmagtshistorien' fortælles med ensidig vægtning af 'det umulige' uden at historiefortælleren eller tilhøreren bruger fortællingen til at undersøge, hvad der så er 'det mulige'.

Sproget skaber på den måde virkeligheden.

Men der findes naturligvis 'dårlige historier', om det svære eller fortrædelige, og det er ikke meningen, at disse fortællinger skal censureres bort. Det der er interessant, er hvordan vi kan møde dem, så umulighederne kan åbne sig og blive til muligheder. Problemet er ikke altid problemet, men ofte den måde vi tænker om det.

Det er lederens opgave som dialogpartner eller 'lytter' til en medarbejders fortælling at hjælpe denne fortæller til at skabe størst mulig erkendelse af, hvad der kan gøres og tænkes. I dette arbejde kan man benytte forskellige redskaber, fx kan man forsøge at forholde sig lyttende til den *genre* som historien bliver fortalt i.

Genren afhænger dels af hvordan fortællingen konstrueres af fortælleren, men i vidt omfang også af hvordan historien høres af lytteren.

Når der bliver fortalt ud fra synsvinklen: 'Du må da kunne forstå, at jeg kunne ikke gøre andet end...' så indsnævres råderummet for den lyttende, for så er det en afmagtsgenre der fortælle i.

Når vi mennesker har været udsat for noget ondt, er det naturligt vi fortæller vores historie til andre, så vi kan komme af med oplevelsen, få den afgiftet og samtidig få styr på, hvad der skete.

'Dårlige historier' er derfor ikke absolut noget dårligt, men kan blive det, hvis man ikke har en måde at forholde sig til dem på, så de bliver grundlag for læreproces og nyorientering.

Fortællingerne må mødes anerkendende, dvs. lytteren må vise, at han/hun har hørt fortællingen og kan 'rumme den' uden kritik eller afstandstagen. Lytteren kan efterfølgende prøve at udfordre fortællingens genre ved at stille interessererede og nysgerrige spørgsmål. Fx ved at forstå oplevelsen af den negative fortid/nutid som en frustreret drøm om, hvordan det skulle have været og så spørge til denne ønskeforestilling.

Ved at tage den andens ønsker og håb om forandring alvorligt, viser man historiefortælleren, at man tror på vedkommendes evne til at forestille sig, hvordan det kunne være. Ved at bede historiefortælleren helt konkret at udfolde, hvordan tingene skulle være – gerne ned i mindste detalje, hjælper man den

anden til at kunne tage de første små skridt mod at realisere 'den gode historie', fordi den konkretiserede forestilling/drøm bygger bro til nutiden.

Det handler naturligvis ikke om at vise historiefortælleren at 'den dårlige historie' er forkert, men at prøve på at udfordre den anden til at skifte perspektiv på sin egen fortælling ved fx at skabe billeder på, hvordan det kunne være og hjælpe den anden på vej til at kunne komme nærmere forestillingen.

Talemåden at 'man ikke kan se skoven for bare træer' illustrerer, at det undertiden kan være svært at få øje på sider af vores egen virkelighed, men gode samtalepartnere/ledere kan ofte hjælpe os på vej.

En anden måde at udfordre historien er ved, at lytteren går på opdagelse i historien og spejler nye sider af den. Tilhøreren må ikke pånøde fortælleren sin tolkning, men tale for sig selv. Fx.: 'Jeg kommer til at tænke på eventyret om, når jeg hører dig fortælle. Hvad siger du til det?'

Eller tilhøreren kan konkret spørge hvordan 'den gode version' af 'den dårlige historie' ville lyde. 'Værdsættende Samtaler' (appreciative inquiry) kan være en variation. Praksis bygger bl.a på forestillingen om, at vi får energi og glæde af at have øje for det gode, det der lykkes for os.

Ved at indkredse, hvad der er godt, hvad der virker, hvad der får os ud af sengen om morgenen, frem for hvad der ikke gør, bliver det mere tydeligt for os, hvad vi må værne om eller gøre mere af. Det kan den gode dialog og udveksling med fx lederen hjælpe medarbejderen til at indkredse.

Man kan sige, at vi på mange måder befinder os i en 'problemkultur', hvor det næsten er mere legitimt at tale om det vanskelige, og hvad man selv er dårlig til end om, hvad der giver en stolthed og glæde os osv. Vi kan næsten være blufærdige ved at skulle fortælle, hvad vi synes vi har klaret godt eller er gode til.

Lederspørgsmål som 'Hvad er den bedste oplevelse du har haft i processen? Hvornår følte du dig allermost levende og begejstret? Hvad brændte du allermost for?' åbner for nye ressourcer og selvledelse.

At blive en kompetent samtalepart som ikke stjæler initiativet og erkendelse fra medarbejderen er 'ledelsens kunst'

Hypoteser

Inden jeg formulerer et par hårdtslående teser om sammenhænge mellem bestemte træk bliver jeg lige nødt til i kort form at præsentere resumere af de to teorifelter jeg vil tage udgangspunkt i:

Five factor theory

Five factor theory (McCrae & Costa 1996) operer med i alt fem træk/personlighedsfaktorer:

1. Ekstraversion
2. Agreeableness
3. Conscientiousness
4. Neuroticism
5. Openness

I oversættelse og kort karakteristik er det:

1. *Udadvendthed*: Hvis man score højt på denne variabel, kan det vise sig som tendens til højt energiniveau, snakkesaglighed, at man godt kan lide at lave sjov og at man er social. Score man lavt er der tendens til indadvendthed, hæmmet adfærd, stille eller reserveret i sociale sammenhænge.

2. *Venlighed*: Hvis man score højt på denne variabel, kan det vise sig som rettedhed mod andre, man virker sympatisk og er tilgivende. Score man lavt på denne variabel kan det vise sig som vredladenhed, hårdhed, råhed og kritisk holdning.

3. *Samvittighedsfuldhed*: Hvis man score højt på denne variabel, kan det vise sig som stor grad af selvkontrol, omhyggelighed i arbejde og selvdisciplin. Hvis man score lavt, kan der være tendens til desorganiseret arbejde og til benægtelser.

4. *Negativ emotionel stabilitet*: Hvis man score højt på denne variabel, kan det give tendens til

stress, bekymring, usikkerhed, og at man lader sig forstyrre af omgivelserne. Score man lavt, er der tendens til rolig, stabilitet og afslappet fremtræden.

5. *Åbenhed over for forandringer*: Score man højt på denne variabel, er der tendens til at man tænker originalt, er kreativ, nysgerrig, kan rumme kompleksitet og er åben over for forandringer. Score man lavt på denne variabel, er der tendens til at man er mere jordbunden, har snævre interesser og ikke er nysgerrig.

Med undtagelse af 4 er det attraktive træk her, at jo mere af det jo bedre.

Trækkene er efter McCrae og Costas opfattelse relativt stabile over livet og i grundform medfødte, men naturligvis som alt andet i forbindelse med personlighed påvirkeligt af konteksten.

Grundlæggende er det min påstand at jo højere man score på 1,2,3 og 5 og lavere man score på 4 jo bedre vil man alt andet lige fungere som leder både overfor medarbejdere og overfor stockholdere.

Der kan dog formuleres undtagelser fx den overgængelighed jeg tidligere talte om, hvor en virksomhed er kørt økonomisk ned. Her skal der i en overgang en del skrupelløshed til, hvorfor for høj score på 3 kan være en møllesten om halsen.

Tænke (eller lærings-)stile

R. Sternberg har ud over at beskæftige sig med tænke- eller læringsstil i mange år også arbejdet med intelligensforskning (1998). Sternbergs kategorisering er ud over at være umiddelbar almindelig rimelig også godt afprøvet og testet igennem i forhold til intelligensprøvning og andre stilkategoriseringer (2001 p. 153-168).

Han opererer med 13 kategorier. Identifikation af de forskellige stilkomponenter, som han mener, begrebsmæssigt kan udskilles har 3 overkategorier (funktionen) og 10 underkategorier:

- *Funktionen*, altså hvad er stilens overordnede opgave. Her er der tre områder, som metaforisk henter sine kategorier fra statsteori. Der tales om 'den lovgivende', 'den udøvende' og 'den dømmende'. Den lovgivende henviser til det selv at kunne udforme det grundlag, man arbejder på, den udøvende til det bedst at kunne arbejde på det, andre har udformet som grundlag, og endelig den dømmende, som bedst arbejder med kritik/bedømmelse af det, andre har udformet.
- *Formen* henviser til den måde, stilen sætter sig igennem hos den enkelte. Man kan godt kalde det den måde, personen prioriterer sine arbejdsopgaver og vælger rækkefølge på. Sternberg taler om fire former for stil: 'Den mo-

narkiske', 'den hierarkiske', 'den oligarkiske' og 'den anarkiske' stil. Igen ser vi, at der er tale om inspiration fra samfunds-teoretisk tænkning. Den monarkiske tækningsstil henviser til det forhold, hvor personen har præference for at arbejde med én sag ad gangen. Bæreren af den hierarkiske stil tilrettelægger sig med en ordning og prioritering af opgaverne, før vedkommende går i gang med de vigtigste. Det oligarkiske menneske vælger at arbejde parallelt med mange ting på én gang og endelig det anarkiske, som ordner sig mere associativt og tilfældigt med arbejdsopgaverne.

- *Niveauer*. Her arbejdes der med to: Globalt og lokalt. Hvor det globale henviser til den stil, hvor der er tendens til overordning og generalisering af synsvinkel. Det lokale henviser til en tendens til at arbejde med interessante elementer af helheden uden særlig interesse for sammenhæng.
- *Virkefelter*. Her henvises der igen til to: Intern og ekstern stil. Den interne orienterer sig overvejende mod egne begrundelser og fortolkninger, mens den eksterne er orienteret mod at undersøge omgivelsernes synspunkter for at lade dem influere på egne meninger.
- *Indstillinger*. Her refereres der igen til to stile: Liberal og kon-

servativ. Det liberale henviser til en åbnende og eksperimenterende stil, mens konservativ stil henviser til præference for at bruge velkendte og afprøvede måder at gøre tingene på.

Når man arbejder med stilidentificering, kan man således på samme tid give et signalement af funktion, form, niveau, virkefelt og indstilling. Det giver i sig selv et ret uoverskueligt antal kombinationsmuligheder.

Her er påstanden at den bedste leder generelt er lovgivende, hierarkisk/oligarkisk, global, intern/ekstern og liberal. Man kan se, at jeg på formen mener at hierarkisk og oligarkisk er lige funktionelle. Grundlæggende vil orientering mod det oligarkiskes succes være betinget af grad af energiniveau. Det peger naturligvis på at stil spiller sammen med andre funktioner både på det trækmæssige område, energimæssige og naturligvis i samspil med kultur og værdigrundlag i virksomheden.

Min generelle hypotese vil i specifikke virksomheder naturligvis skulle modificeres. En byret må naturligvis i høj grad være orienteret mod formen 'dømmende' mens en enhed i en produktionsvirksomhed med en løbende produktion på mellemlederniveau eller en revisionsvirksomhed, må være godt repræsenteret ved formen 'udøvende'.

Andre modifikationer kan produceres og det vil alt samme understrege, at Sternberg i et bredt perspektiv har ret i at de forskellige stile er lige gode i sig, men forskellige gode til forskelligt. Det er virkelig en af de gode og sympatiske kvaliteter ved Sternbergs teori.

Afslutning

Nu har vi været igennem vigtige elementer i mit univers af opfattelser, erfaringer og antagelser om, hvad god ledelse bunder i. For så vidt kan jeg så bare her slutte med at minimalisere budskabet igen og sige, at det handler om 'lydhør styring' eller måske endnu bedre om 'lydhør rettedhed' og 'læringsledelse'

Man kan jo, hvis man tør, lade sig konfrontere med mine påstande. På langt de fleste af områder findes der brugbare evalueringsinstrumenter. På de områder hvor der ikke gør, kan man jo selv konstruere testningen. Den brugbare og noget konfrontative, man som leder kan udfolde, er at stille sig spørgsmålet fx: Er jeg åben over nye muligheder? Og så stille det op i en skala fx gående fra Nej overhovedet ikke (1) til Ja i højeste grad (5).

Når man selv har besvaret, kan man foranstalte at ens medarbejdere i en anonym undersøgelse forholder sig til det samme spørgsmål.

En sådan 360 grader test kan naturligtvis konstrueres på grundlag af de kategorier, jeg her har givet til bedste, og det kan give god anledning til at gøre status på om der nu er områder, som kræver udvikling i repertoire af kompetencer eller måske endog mere radikalt om, det nu var leder, man skulle have været.

God fornøjelse.

Litteratur

- Bateson, G. (1998): De logiske kategorier for læring og kommunikation. I: *Læringens horisont*. (red.) M. Hermansen. Klim.
- Bertelsen, P. (1994): For evigt forbundet: de almenpsykologiske potentialer i Kohuts selvpsykologi. *Psyke & Logos* 15 (1).
- Bertelsen, P. (2000): *Antropologisk psykologi*. Frydenlund
- Bruner, J. (2004): *At fortælle historier i jura, litteratur og livet*. Alinea.
- Hermansen, M. (1996): *Læringens Univers*. Klim
- Hermansen, M. (1997): En systemisk synsvinkel på skoleledelse. *Skolen i morgen*. Nr. 3.
- Hermansen, M. (2001): *Den fortællende skole – om muligheder i skoleudviklingen*. Klim.
- Hermansen, M. (2003): *Omlæring*. Klim.
- Hermansen, M. (2005): Minimalisme i læringsteori, læring, og undervisning. I: *Læring – en status*. M. Hermansen (red.) Klim.
- Hermansen, M. (2006): Læring, tænkestil, personlighed og undervisning. I: *Læringens og tænkningens stil*. Peter Andersen (red.) Billesø & Baltzer.
- Hermansen, M., O. Løw & V. Petersen (2004): *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Alinea.
- Hermansen, M. (red.) (2007): *Læringsledelse. Løft til læring i skolen*. Samfundslitteratur.
- Hermansen, M. (red.) (2007): *Skolens gode og onde cirkler. En empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5. klasse af elevstandpunkt og holdninger til uro, disciplin og læring*. Samfundslitteratur.
- Klausen, K. K. (2001): *Skulle det være noget særligt*. Børsen.
- Kohut, H. (1977): *The restoration of the self*. International University Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51-87). New York: Guilford.
- Moos, L. & J. MacBeath (1998): *Skoleledelse*. Klim
- Reeh, L. (2003): Når chefen er psykopat. *Magisterbadet* nr. 18.
- Sternberg, R.J. (2001): *Måder at tænke på – tænkningens stil*. Klim.
- Sternberg, R.J. (1998): Applying the triarchic theory of human intelligence in the classroom. In: Sternberg, R.J. & W.M. Williams (eds.) *Intelligence, instruction, and assessment: Theory into practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thomas, A. & S. Chess (1987): *Temperament and development*. N.Y. Bruner/Mozel.
- Tunbrå, L. O. (2004): *Psykopatiske chefer – lige så farlige som charmerende*. Birmar.
- Tønnesvang, J. (2002): *Selvet i pædagogikken – selvpsykologien bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Klim.

Noter

- 1 Hele casen kan læses i Den fortællende skole bog 2 kap 5 Tre forløb. 'Andet forløb: Kulturundersøgelse og praktisk intervention (Hermansen 2001 p. 44-77)
- 2 Fx Tungbrå, L.O. (2004). Reeh, L. (2003)
- 3 Se Hermansen, M.: En systemisk synsvinkel på skoleledelse. Skolen i Morgen nr. 3 1997.
- 4 Se Hermansen (1997)
- 5 Se Tønnesvang (2002) og Bertelsen (1994)
- 6 Bertelsen (2000)
- 7 Hermansen (2003)
- 8 Kohut (1977)
- 9 Se fx Moos & MacBeath (1998) og Klaudi Klausen (2001)
- 10 Se Hermansen (2004) m.fl. p. 117-120

Ledelse gennem forandringer



Eller: Kunsten at mobilisere andre til at virke for fælles ambitioner

I dette indlæg vil der primært blive fokuseret på de særlige forhold i forbindelse med forandringsledelse af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Der er nogle specifikke hensyn at tage i ledelse, når større forandringer er i gang. Artiklen konkretiserer disse specifikke forhold og giver nogle anvisninger på vigtige ledelseshandlinger for ledere af PPR.

Af cand. psych. *Kit Sanne Nielsen*,
Dir. Erhvervspsykologerne

Kommunalreformen har medført at både ledere og medarbejdere har erkendt, at deres job har ændret sig. Der er kommet nye opgaver til rundt omkring i kommunerne, nye teams er blevet etableret og ledelseskasketten har mange steder skiftet ejermand. Disse mange ændrede vilkår har også sat en anden udvikling i gang – på det psykologiske område, nemlig at lederidentiteten har ændret sig.

Forandringer er i vores postmoderne samfund et eksistensvilkår og organisationer er i konstant bevægelse. Men den strukturomlægning vi har oplevet i de sidste par år, er en af de største udfordringer nogensinde i den offentlige sektor.

Forandringer, fornyelse og kvalitetsforbedringer sker gennem og sammen med mennesker. I det politiske landskab er historierne at borgerne er blevet forbrugere,

og derfor efterspørger de bedre og flere serviceydelser. Det offentlige skal fremover i endnu højere grad konkurrere med private virksomheder. Der vil dog stadig være områder hvor det offentlige har monopol på bestemte opgaver.

Ledelse i offentlige organisationer og herunder også PPR-området skal derfor kunne rumme nogle organisationsmodeller der kan være både fleksible og gennemskuelige, og det er en øvelse, der kalder på mange forskellige ledelseskompetencer. I dag er ledelse en kunstart, der i sig selv er en profession. Den store udfordring for PPR-lederen, som jeg ser det er: For hvordan skal han/hun kunne balancere mellem at være:

1. Innovator og kommunikator
2. Personaleudvikler
3. Faglig leder
4. Strateg med relation til omverden.

- 5. Være bevidst egen rolle som forandringsagent i organisationen
- 6. Organisationsudvikler
- 7. Procesleder og facilitator

Der er i sagens natur endnu flere kasketter og roller, som skal håndteres. Men den allervigtigste er rollen som kommunikator. Ledere motiverer andre ved at fortælle historier. Ledelse handler i dag mere end nogensinde om at kunne kommunikere budskaber, forventninger, stille de relevante spørgsmål, træffe valg, og informere om det vigtigste. Ledelse sker via kommunikation sammen med andre. Ledelse er m.a.o. en samarbejdsproces.

Magt og ledelse

Moderne ledelse er også magtdeling og styrkelse af den enkeltes selvledelse. Hvis en PPR organisation skal have gennemslagskraft må både ledere og medarbejdere deltage i forandringsprocesserne. Magten må deles. Lederen må kunne kommunikere, være en god historiefortæller, der kan forklare meningen med forandringerne. Det er ikke en enestående hændelse, men en kontinuerlig og fortløbende aktivitet i nutidens ledelse. Forandringer lykkes kun når ledere og medarbejdere i fællesskab formulerer hensigter, mål og virkemidler. Dette kræver at magten fordeles så der sker aktiv deltagelse fra alles side.

Ordet *lede* betyder egentligt »gå, rejse, vejlede«. Ledelse er altså en *bevægelse*. Det er at søge efter en ny orden. Det er at vove sig ud i uudforskede områder og vise vejen til nye og ukendte mål. Hvorimod management og manege betyder »hånd«, altså det at kunne håndtere, oprette orden, organisere og kontrollere. Derfor er ledelse en dynamik mellem at håndtere ting og flytte sig.

Ledelse er en proces hvor man »afpasser, skaber og styrker«.

I forandringsledelse må fokus derfor også være rettet mod at skabe en organisationskultur, der fostrer den frie ideudvikling og identificerer den enkeltes styrker til PPR-organisationens bidrag.

Lederen i PPR organisationen må afklare af den ansattes frihedsgrader og grænserne for dette. Sammen med medarbejderne må han foretage en prioritering af arbejdsopgaver og finde brugbare spilleregler for samarbejde med brugere og interessenter – alt sammen forhold, der kalder på den enkeltes ansvarsfølelse og engagement.

Forandringsledelse

I begrebet forandringsledelse er der ekstra megen vægt på at skabe bevægelse og forandringslederen er derfor:

1. Mere langsigtet – 2. Ser hvordan deres egen afdeling forholder sig til den større virkelighed – 3.

Påvirker områder og forhold uden for deres ansvarsområde og bryder grænser – 4. Lægger vægt på områder som: vision, værdier og engagement og kan intuitivt forstå de ulogiske og skjulte elementer i det ledelsesmæssige felt – 5. Har de politiske færdigheder til at kunne håndtere modstridende krav fra forskellige sider – 6. Tænker i fornyelse.

Peter Drukner, som er en af de mest anerkendte ledelsesforskere siger « Testen for enhver leder er ikke, hvad han eller hun får gennemført. Det er hvad der sker, når lederen forlader stedet. Ledelse er ansvarlighed. Ledelse er noget man kan stole på. »

Mange spørgsmål

Forandringer er en psykologisk proces, som først kommer i stand når mennesker er i stand til at se deres egen sædvanlige måder at fortolke en situation på og kan foretage en omdirigering altså gennem en erkendelsesproces at kunne skifte synspunkt eller se tingene fra andre vinkler. At kunne skifte mellem forgrund og baggrund og dermed se helheden. Det er et spørgsmål om omdirigering. Sådanne omdirigeringer kan både virke chokerende og befriende. Desværre er de fleste forandringsprocesser overfladiske, fordi de ikke skaber en dybere forståelse og et dybere engagement, der er nødvendigt for at kunne

gennemføre forandringer under nuværende krævende vilkår.

Det er nødvendigt at indgå i nye samarbejdsrelationer. Den faglige profil skal løbende gennemgå et kritisk eftersyn, hvorfor der vil være brug for nye læringsrum, hvor tidligere praksis skal ændres eller udvikles. Der skal etableres nye kommunikationslinjer og procedurer, og nye strukturer vil ligeledes kræve andre og flere måder at træde op som fagperson.

Fem centrale temaer i forandringer

1. Loyalitet: »Hvem skal jeg være loyal overfor?«
»Hvorfor skal jeg være loyal når organisationen ikke er loyal overfor mig eller andre?«
2. Ekspertise: »Kan jeg være kompetent i det nye ansvarsområde?«
Har organisationen den ekspertise til denne forandring?«
3. Vedholdenhed: »Hvad forandres og hvad vedbliver med at være det samme?«
»Hvis vi gennemfører denne forandring, vil de så ikke også lave en ny snart ugen?«
4. Troværdighed: »Hvem tager denne beslutning og havde de viden og kompetence til at tage en god beslutning?«
5. Motivation: »Er jeg bare en brik i spillet, skulle jeg overhovedet bekymre mig og gøre noget af dette overhovedet en forskel?«

»Hvad er den skjulte dagsorden og de hellige køer?«

Forandring af identiteten

I en forandringsproces vil den enkelte fagidentitet blive påvirket og både defensive og offensive strategier kan aktiveres.

De *defensive handlestrategier* kan observeres, når den enkelte medarbejder undgår at forholde sig til den ændrede politiske eller organisatoriske situation. Usikkerheden over for det »nye« eller »den ændrede situation« afleder reaktioner, som er velkendte inden for krise- og læringspsykologi. Hvor forandringer af mange slags skal håndteres, kan den enkelte person typisk svinge mellem fremadrettet tiltro og motivation og tilbageskuende pessimisme og desillusion. Den personlige selvbiografi må omredigeres, så at sige. Det, der tidligere var eftertragtede kompetencer, er måske ikke længere det, der efterspørges.

Dette kan medføre en midlertidig faglig identitetskrise, hvor den enkelte kommer i tvivl om sine kompetencer. Den kritiske proces er både erkendelsesmæssigt og følelsesmæssigt ganske svær. At kunne give slip på »den rigtige sandhed«, tryghed og sikkerhed indebærer for de fleste en oplevelse af tab af kontrol og tab af »komfortzoner«. Lederens rolle her vil være at lytte, give opmærksomhed, overtale og stille sig

til rådighed og bruge opmuntring. Bygge på medarbejdernes styrker og kompetencer og indgyde håb og tiltro.

De *offensive handlestrategier* viser et andet handlemønster, idet den enkelte aktør gør sig parat til at læse de konkrete kommunalpolitiske mål og hensigter og fælles værdier. Men ledere og medarbejdere må også forsøge at tolke (i hvert fald i en vis udstrækning) magtens dynamik og virke. En offensiv indstilling er karakteriseret af involvering, aktiv deltagelse i diskussioner og problemløsninger. Også medejerskab og aktiv deltagelse i planlægning og udførelse af nye tiltag og en imødekommende indstilling over for nye kolleger er et eksempel på en offensiv attitude. Sådanne indstillinger skal påskyndes og forstærkes af lederen. Disse forkæmpere eller gazeller i forandringer er gode alliancepartnere for lederen.

Generelt drejer det sig om at lederens indsats sker ved at løfte medarbejderne til et højere niveau af motivation og forpligtethed. Det handler om at påpege forhold der udvider medarbejderens egeninteresse til fordel for gruppen og at overveje langsigtede mål og udvikle en bevågenhed over for, hvad der er vigtigt. Lederen må differentiere mellem dem der yder fremragende præstationer, og dem der yder en gennemsnitlig præstation. (Hvilket ofte er et tabu i den

offentlige organisation, siger min erfaring).

Ledelse handler helt enkelt om at sætte medarbejdere i stand til at handle og skabe mening i det der udføres. Derfor er ledelse altid noget der skabes sammen med andre og dermed relationel.

Forandringens faser

»Det er ikke selve forandringen, folk har modstand mod – folk forandrer sig løbende – det folk ikke bryder sig om er påtvungne forandringer« (W. Briggens 2003)

På forandringsskalaen over måder at forholde sig til forandringer på vil jeg tegne følgende »lidt fir-kantede« indstillinger:

- Apati – uinteresse, ingen energi
- Protest – vil ikke – »ingen kan tvinge mig«
- Modvillig føjelighed – fordelene kan ikke ses, angst for at miste jobbet – skeptisk
- Formel føjelighed – gør hvad der forventes – kan se fordelene
- Ægte accept – gøre mere end der forventes – følger ledelsen
- Indrullering – ønsker selv forandringen – yder sit bedste
- Forpligtelse – Aktiv for at få tingene til at ske.

Det er i sagens natur en svær balanceakt for lederen at skulle forholde sig til mange af disse indstillinger fra medarbejderne på en og samme tid. Men mon ikke de

fleste ledere kan genkende flere af disse? Ledelse er og bliver altid et spørgsmål om forskellighed i personer, tid og situationer. Ledelse er situationsbestemt.

En forandringsproces kan ansues i *fire faser*. Der er visse naturlige paralleller til krisepsykologiens faser, i og med at mere eller mindre voldsomme begivenheder i arbejdssituationen er kritiske situationer, hvor den enkelte aktør får kriselignende reaktioner.

1. Chokfasen – den konkrete begivenhed/beslutning meldes nu ud.

- Personer og team skal have lederens hjælp til at forsvare og bevare deres grænser.
- Ledere og medarbejdere bør sammen forhandle om at undgå unødvendigt belastende arbejde og opgaver, som er meget komplekse og tidskrævende
- Alle skal begrænse følelsesmæssig besmittelse, dvs. at man skal holde hovedet koldt og være realistisk og ikke bruge for mange ord, der kan få skrækfantasier til at eskalere.
- Lederen skal udvise tillid til medarbejderne og løbende informere om det, som kan fortælles.
- Det drejer sig i denne fase primært om at begrænse arbejdspresset og regulere følelserne ved at sende beroligende budskaber – uden dog at tegne et lyserødt billede af situationen.
- Alle bør undgå at kommunikere

med ironi og stile mod respektfuld og støttende kommunikation.

2. Tilbagetrækningsfasen – aktøren beskytter sig selv og holder fast i det, han kan og har lært.

- Her får folk først rigtig kontakt med deres følelser. Tankemæssigt går det efterhånden op for folk, hvad beslutningen indebærer. Vrede, sorg, angst er grundfølelser, som folk oplever intenst, andre vil kalde det for stress.
 - Man kan ikke handle, og derfor har aktørerne brug for at få sat ord på deres følelser. Det drejer sig om at få kanaliseret følelserne mod konkrete operationelle aktiviteter – væk fra selvdestruktive aktiviteter, ved at man i dialoger konfronterer med »venlig fasthed« og »vedholdende tålmodighed«.
 - Det er ikke kriseterapi, der er tale om, men et respektfuldt talerum, hvor der kan stilles spørgsmål og gives udtryk for frustration. Dette er den vanskeligste fase for de fleste, for hvis den enkelte aktør er konfliktundgående eller konfliktsøgende, kan grænsen for respekt meget let tippe. En god leder skal kunne navigere diskussionerne i retning af konkrete aktiviteter.
 - Den enkelte må holde godt fast i sin realistiske viden om sig selv og sine kompetencer. Den tavse viden skal aktiv bruges.
- Når en person står midt i en forandring, har personen nok at gøre med at holde fast i sin realitetsoplevelse. Et af de første spørgsmål, som rejses, er relateret til rammerne og relationerne. Hvem skal man være sammen med, og hvilket job er der efterfølgende til medarbejderen? Her må lederen »træde i karakter« og udvise en tålmodig og vedholdende lederstil. Hvad kan afklares og hvad må medarbejderne vente med at få afklaret? Her er lederkasketten den medlevende, deltagende og støttende.
 - Det er de basale nødvendigheder, der bliver rørt ved. De såkaldt vedligeholdende faktorer i jobbet (lokalitet, referenceforhold, opgaver, relationer), som den enkelte aktør først tænker på. Disse faktorer skal afklares, inden der er plads til at forholde sig til noget andet. Vi kan ikke forvente, at der sker en refleksion over forandringens resultater i denne fase. Det vil først komme langt senere.

På det ledelsesmæssige felt handler det om at udnytte ambivalensen og disorganiseringens energi til handling og lade folk tage risiko og undgå at straffe folk for skæve påfund eller fejl. Man skal ikke kræve sikkerhed eller sandhed. I denne fase er det meget vigtigt at skabe forbindelser og styrke relationerne. Medarbejderne skal op-

fordres til at tale sammen og støtte hinanden.

3. Erkendelses- og tilpasningsfasen: »Vi må prøve at få det bedste ud af dette«.

- Her skal den enkelte arbejde med sin selvdisciplin og tage ansvar for egne mål og retning. Desuden er det her at interaktion med andre bliver særlig betydningsfuld. Hvor den enkelte i fase 2 havde nok at gøre med at passe på sig selv, gælder det i tredje fase om at åbne op igen. Her bliver dialogen særlig vigtig.
- Følelserne skal målrettet vendes til at udvise tiltro, selvtillid og gennem samarbejde finde alternative måder at forstå og udføre jobbet på. Meningen skal konstrueres i denne fase. Den enkelte skal nu begynde at se meningen i galskaben.
- Lederen bør stimulere til nysgerrighed, lytning og deltagelse. At »lære at lære« sammen med andre. Man gentager det, man kan, man træner sig, og man overfører erfaringer fra de forskellige situationer til nye situationer. Man lærer noget om, hvordan man lærer det.
- Ligheder og forskelle mellem egne og andres måder at udføre handlinger på må aktiveres. Der skal stimuleres til erfaringslæring i samspil med andre. Mange afdelinger etablerer i den kon-

krete kommunale forandring åbne kontorlandskaber netop for at få sat gang i denne viden- deling og erfaringslæring. For professionsudøverne er dette anledning til mange blandede følelser. Det kan nemlig være ganske svært at være i så tæt dagligt samspil med andre – det kan være for megen forstyrrelse for nogle, men det kan også være en forstyrrelse, der gør, at det rykker.

Gode råd til lederen i denne fase kunne være:

- Led ved at træde et skridt tilbage og skab et overblik
- Sæt tid af til at sætte spørgsmålstegn ved det man plejer.
- Støt op om at finde nye løsninger og kreative måder at gøre tingene på.
- Det er det bedste tidspunkt til at finde nye ideer.

4. Rekonstruktionsfasen.

Det er ikke en naturlov, at forandringer skaber erfaringslæring eller læring. Derfor skal sådanne læringsrum bevidst skabes. Såfremt kvalitet og optimering af ressourcer skal virke og praktiseres, skal der også være plads til feedback og feedforward. Den enkelte leder og medarbejder har et medansvar for at forstå sin egen rolle og tage egne handlemåder og tankegange i løbende kritisk eftersyn. Fælles for leder og medarbejder gælder:

- At medvirke til faglig fornyelse. Den vanepregede handling opleves som en selvfølge af den enkelte. Derfor er det temmelig svært at træde ind i et andet fagligt domæne og blive bestøvet af denne anden faglighed. Men dette er ikke desto mindre et »must« i den offentlige organisation. Reformuleringen lyder, at læringen skal ske som den praksislæring, der forbinder den lærende med det lærende fællesskab. Gennem kommunikation og korrektion er der mulighed for at få læring ud af forandringsprocessen. Både for at skabe alternativer og for at korrigere selve rammen i den måde, opgaverne tænkes løst i. Dette er refleksion i praksis eller omlæring heraf.
- Lederen kan derfor gøre følgende: Fortæl hvad problemerne er – sælg ikke løsningerne – lad folk forstå meningen med at tingene skal ændres og nødvendigheden
- Omgås fortiden med respekt – fornægt den ikke
- Præsenter innovation som udvikling der bygger på fortiden og hjælp med at erkende potentialet fra tidligere erfaringer
- Hvad der skal ændres er:
- Opgaver folk arbejder med, procedurer, måder, holdninger, værdier, selvbilleder, måder at tænke på.
- »Det er ikke så meget et spørgsmål om at Moses skal tage sit

folk med til The Promised Land, som at få Ægypten ud af folk«.

Generelt har jeg gennem årene hørt disse typiske spørgsmål i forandringer:

- Hvilke negative konsekvenser er der for mig i dette?
- Får jeg mere arbejde eller mindre arbejde?
- Får jeg nye opgaver og hvad vil jeg synes om dem?
- Har jeg de rette kompetencer og erfaringer?
- Hvad skal jeg ophøre med, og hvad mener jeg om det?
- Bliver der større krav – mere kontrol og styring?
- Indskrænkes min frihed?
- Hvem bliver min nye leder?
- Hvem bliver mine nye kolleger?
- Hvilke ressourcer følger med? Flere eller færre?
- Hvad bliver jeg nu målt på?

Narrativer i forandringer

De følgende narrativer og billeder fungerer som eksternaliseringer, hvorigennem den enkelte aktør kan relatere sine egne oplevelser, tanker, frygt og håb til den forestående forandring. Formålet med at bruge sådanne narrativer og billeder er gennem reflekterende processer at give aktørerne mulighed for at bearbejde oplevelser og skabe (ny) mening med situationen.

Det er min erfaring, at man ved at få talt og reflekteret sammen

med andre over forandringernes mange forvirrede begivenheder, gennem metaforiske narrativer kan skabe nye fortolkningsrammer og etablere gode meningsstrukturer for folk i forandringsprocesser. Dette kan resultere i reformuleringer af fastlåste og mere regressive antagelser og stimulere til mere inkluderende og indsigtsfulde holdninger. I bedste fald bliver forandringen en læringsproces, hvor erfaringerne kan præge den enkeltes meningsstruktur i en mere gunstig retning. Der skal skabes rum for at begive sig ud i det nye land og tage det med sig som er nødvendigt og betydningsfuldt for at få et meningsfuldt og sammenhængende manus om tingenes tilstand – skabelse og forgængelighed. Et grundvilkår i den menneskelige eksistens.

Første narrativ: Opsplittede familier

Forandringen kan illustreres gennem narrativet om, at forandringen er en skilsmisse, hvor man efterfølgende skal leve som en ny familie med sammenbragte børn. Her kan en velkendt situation være det springbræt, som kan få aktørerne til at fortælle om deres oplevelser, tanker og følelser i relation til at skulle sige farvel til kolleger og arbejdssteder. Man skal flytte, og der skal opbygges nye relationer. Dette er smertefuldt for de fleste (medmindre man drager

et lettelsens suk over endelig at kunne komme videre i arbejdslivet!). Forandringer af den organisatoriske kontekst skaber ofte perspektivblindhed. De forskellige fortællinger i en gruppe kan ændre den enkeltes eget »tunnelsyn«.

Skilsmissemetaforen kan åbne for forskellige vinkler og flere fortællinger om denne skilsmisse. Den kan anskues på alternative måder, og gennem fortællingerne formidles refleksion, hvor andres reaktioner og bidrag får skabt nye og mere brede måder at anskue adskillelsesprocessen på. En skilsmisse er ikke kun en tragedie, selv om den også medfører tab og tristhed. Det kan også være et skridt hen i mod nye relationer og nye udfordringer.

Andet narrativ: Integrationen. Integrationsproces med forskellige nationaliteter og kulturer

Forandringen kan ses som en krigssituation. Hvem skal være ledere i det bestemte område? Hvem skal ud, og hvem frem? Den »Kommunale Robinson« har virkelig visse steder krævet sine ofre. Mange ledere har fået spoleret deres nattesøvn, andre har vundet magtkampen og sikret sig lederpositionen. Sådanne magtforløb efterlader spor.

Her er billedet et andet. Udfordringen er at få skabt en ny fælles kultur og et rum for dialog om, hvilke værdier og hvilke præmis-

ser der skal være de accepterede og gældende. En integrationsproces stiller store krav til både lederskabet og medlemskabet om at udvise respekt, lydhørhed og kritisk refleksion over, hvad der er meningsfuldt for aktørerne at medbringe i en form for »nyt samfund«, hvor der både læres om andres værdier og holdninger, og hvor egne tilsvarende værdier og holdninger sættes under lup.

Jeg bruger ofte den øvelse at bede aktørerne om at forestille sig, at de skal flytte til et nyt land eller en ny bopæl. De er nomadefolk og kan kun have begrænset indbo med. Nu pakker de deres mest nødvendige grej sammen og lægger det i enten en kuffert eller i en flyttekasse. Spørgsmålet er: Hvad vil den enkelte prioritere at medbringe? Her gælder det arbejdsanliggender, og det kan både være arbejdsindhold og menneskelige værdier, betydningsfulde metoder, erfaringer eller traditioner. Via denne proces tilbydes aktørerne et refleksivt rum til at tage afsked, afslutte og gøre sig rejseklare. Det er en værdifuld proces, for via tankens kraft gør den enkelte sig mentalt fri og bliver bedre rustet til at bevæge sig ud i et mere eller mindre kendt landskab.

Tredje narrativ: Krigsnarrativet. Forandringen kan ses som en invasion af fremmede styrker, der kaprer territorier.

Såvel indre dialoger som det at tale sammen med andre i en forandringsproces er med til at opbygge eller gøre et praksisfællesskab mere robust. Mennesker har gennem deres livsmanus etableret filtre, som tilværelsen forstås og ses igennem. Oplevelser fortolkes og tilskrives ustandselig mening i relation hertil. Konflikter lokalt, globalt og personligt er en væsentlig faktor i det menneskelige univers.

Krigsmetaforen giver rum for, at modstand og utilfredse følelser og tanker kan blive eksternaliserede. De reflekterende fortællinger, der relaterer sig til invasionen, kan give plads for mere defensive beskrivelser og oplevelser. Nogen har indtaget ens territorium. Gennem fortællingerne om det onde eller det ubehagelige kan der eksponeres indestængte negative tanker og følelser, og refleksionerne, andres kommentarer og perspektiver kan medføre en distancering til begivenhederne. Dette kan korrigere opfattelsen og gøre den mere realistisk. Den enkelte får afprøvet vigtige elementer i den negative fortælling. De slutninger, der er draget, kan gennem feedback korrigeres, og nye antagelser kan tilbydes.

Det kan være på sin plads, når aktørerne er helt fyldt op med forvirring og mange negative følelser. Aktørerne kan have oplevet forandringen som noget påtvunget, og her kan invasionsnarrativet være forløsende. Spøgelserne kommer ud af skabet, for blot ved at sætte ord på skrækfantasierne og de indestængte tanker og følelser kan man høre sin egen og andres dramatik. Hvad er det værste, der kan ske? Hvor sandsynligt er det, at dette vil ske? Hvor realistiske er forestillingerne? Og efterfølgende arbejdes med at tilbyde mere realistiske forestillinger og strategier til at få konstrueret en fornuftig arbejdssituation.

Muligheder og fornyelse

Forandringerne i de mange kommuner er karakteriseret af en række fordele og ulemper – dilemmaer, om man vil. Men også en del mental uorden. Tvivl, tøven, at holde sig tilbage, hemmeligholdelse m.m. er oplevelser, mange ledere og medarbejdere føler. Der er brug for at fokusere mere på løsningsfasen, der omfatter jagt på at få taget beslutninger og fundet løsninger. En sådan mere løsningsorienteret integrationsproces må tage højde for følgende:

- Fagområderne må fokusere på fagligheden og tage fat på kulturreintegrationen. Medarbejderne skal være med til at formulere, hvad der skal ske, når de skal

samarbejde på en ny måde. Deres viden må inddrages og udvikles og være grundlaget for opgaveløsningen i den nye organisation.

- Der bør arrangeres personaletemadage, hvor alt personale på de nye områder kan sige ordentligt goddag og få talt sammen. Det kan være med til at nedbryde de myter, som kommende kolleger hurtigt begynder at bygge op om hinanden, hvis ikke de hører andet end rygter.
- Sideløbende kan der iværksættes arbejdsgrupper, hvor det skal være muligt at komme med input til fusionsprocesserne og diskussionen af, hvordan serviceniveau skal være fremover, og hvordan fagligheden skal anvendes over for brugerne.

I det kommunale vejrskifte er der nogle forudsætninger, der skal være på plads, for at forandringen også kan medføre aktiv deltagelse og kvalitetsløft.

Disse faktorer er: Mulighed for fornyelse og engagement. Mulighed for at få refleksionstid og rum sammen med andre. Mulighed for at afprøve erfaringer og korrigerer dem. Mulighed for at gå i dialog i eget praksisfællesskab. Erfaringsudveksling og afprøvning af handlingsalternativer. Dialog om mål, forventningskrav, holdninger. Nye ledelsesformer. Inddragelse og med-ledelse.

Forandring skaber i sig selv ikke et kvalitetsløft, hverken for brugere, borgere eller medarbejdere. Der skal arbejdes mod fuld deltagelse.

Fornyelsen kan fremkomme, når ledelsen tilbyder medarbejderne retten til og muligheden for at diskutere essentielle områder i deres job. Der skal kommunikeres. Og gives plads til refleksioner, hvor man konstruktivt og med kritiske briller kan stille de usædvanlige spørgsmål. Forandringens faser åbner nemlig op for kreative ideer, som alle kan udnytte. Det er det der er det fascinerende ved forandringer: Det er det bedste tidspunkt for fornyelse, idet folk ofte er på

kanten af deres virkelighedsopfattelse.

I den komplekse kommunale verden bliver udfordringen for PPR ledelserne med inspiration fra et jazzorkester, at den samlede opgave kan løftes ved at lederen faciliterer improvisation, der ofte skaber innovation. Lederskabet kan rotere mellem forskellige teamdeltagere. En position i et »band« hvor alle byder ind med hver deres instrument, med medlevelse og faglig musikalitet.

Jazz er dermed et godt eksempel på, hvordan man frivilligt og smertefrit kan videregive lederskabet undervejs – for at bringe processen videre og i mål.

Ledelse i vidensamfundet



Denne artikel giver en generel introduktion til ledelse. Den indeholder indledningsvist nogle bemærkninger om emner som social intelligens, ledelse og sundhed, det højeste fremtidige potentiale og personbestemt ledelse, og herefter behandler artiklen en række specifikke ledelsesbegreber og -temaer.

Af *Steen Hildebrandt*, Professor, ph.d.
Handelshøjskolen, Århus Universitet

Fragmentering

Det hører vor tid til, at vi opsplitter verden og piller alt muligt fra hinanden. Det gør vi i effektivitetens hellige navn. Vi har opsplittet videnskaben, hospitaler, skoler, virksomheder og offentlige administrationer i fag, specialer, afdelinger og forvaltninger. Vi kalder det specialisering. Dele af verden har fået stor velstand ud af det, fx Danmark. Vor materielle velstand er enorm. Andre – store – dele af verden (også dele af vort eget samfund) lider under det. Kloden som helhed lider. Der er meget i verden, der er forbundet på måder, så opdeling skader. Fragmentering er skadelig opsplittning. Dvs. en opsplittning af et område, hvor der i virkeligheden er en tæt forbundethed, som vi overser eller vælger at se bort fra. Vi splitter krop, sjæl og ånd. Splitter hjernen fra hjertet. Splitter arbejdsliv og privatliv. Splitter videnskab og kunst. Splitter virksomheder. Splitter tro.

Der siges at være 30.000 kristne kirkeretninger i verden.

Vi taler om vidensamfundet. Vi kunne også kalde det afhængighedssamfundet? I TV-serien *Krøniken*, på Kaj Holgers tid, ser vi begyndelsen på denne enorme opsplittning. Den private virksomhed konkurrerede på livet løs mod andre virksomheder. Folkeskolen, sygehusafdelingen, det enkelte fag, den enkelte forvaltning – det hele havde sit eget liv. Enhver var sig selv nok. Enhver passede sig selv. I dag er hospitalet og den private videntunge virksomhed karakteriseret ved, at der er (eller bør være) en meget mere kompleks arbejdsdeling, end for 25 år siden. Vi kalder det arbejdsdeling, samarbejde, videndeling eller afhængighed. Realiteten er, at det er en ny situation set i forhold til den organisationstænkning, der alene er baseret på gamle dages principper om standardisering og automatisering. Det er ikke tilfæl-

digt, at vi i disse år taler meget om tværfaglighed. Det gør vi bl.a., fordi fundamentet skrider under den simple organisations- og ledelsestænkning, der karakteriserede Kaj Holgers tid. Ønsker og krav om tværfaglighed er det samme som at erkende, at de hidtidige organiserings- og samarbejdsprincipper ikke længere kan opretholdes.

Dette gælder ikke blot i den enkelte virksomhed. Det gælder imellem virksomheder, og det gælder imellem samfund. Vi har i århundreder talt om en international arbejdsdeling, men det var i mange år en simpel uafhængighedstænkning, der var tale om. I dag ser vi flere og flere globale eksempler på afhængighedstænkning, hvor virksomheder, universiteter, offentlige forvaltninger, hospitaler og lande arbejder sammen og udnytter hinandens kompetencer. Erkender hinandens gensidige afhængigheder. Gør afhængighed til en dyd. Gør globalisering og digitalisering til en dyd.

Det er ikke længere maskiner, men mennesker, Danmark skal leve af. Mennesker af mange slags. Mennesker med mange intelligenser. Mennesker, der ikke passer maskiner i siloopdelte organisationer, men mennesker, der arbejder sammen med andre mennesker i helt andre organisatoriske strukturer. Hvis vi skal bringe viden- og innovationssamfundet videre, så vil det være en katastrofe for Danmark,

hvis vi alene betragter en lille del af danskerne som talenter og resten som ret uinteressante gennemsnitsmennesker, som vi må affinde os med og tilbyde gennemsnitsuddannelser og gennemsnitsopbevaring. Det er en sådan tænkning, vi møder i den offentlige debat lige nu. Det er en katastrofekurs. Det er ikke talentudvikling for nogle få; det er talentudvikling for alle, der er behov for. Det er udvikling af hvert enkelt individ ud fra det enkelte individs særlige evner og personlighed, der er behov for, hvis vi skal udvikle Danmark til at blive et rigtig godt viden- og innovationssamfund.

Ledelse og sundhed

Ensidigt gentaget arbejde – kaldet EGA – var industrisamfundets sygdom. Industrisamfundet kunne kun fungere effektivt, hvis vi systematisk nedsled mennesker. Til gengæld fik vi en masse billige fysiske produkter. Herunder en masse skrammel. I disse år ændres dette, fordi vi – Danmark – flytter mere og mere fysisk produktion til udlandet. Så er det udlændinge, der nedslides, fx kinesere og ukrainere. I stedet for ensidigt gentaget arbejde får vi fleksibelt arbejde. Vi er innovative, fleksible og forandringsparate og har meget travlt med at forandre alt og alle. Med det resultat, at vi får viden- og innovationssamfundets svar på EGA, nemlig stress.

Ledelse spiller en central rolle for alt det, jeg her taler om – folkeskole, sundhed, virksomheder. Ledelse er et kontroversielt og meget diskuteret begreb – bl.a. fordi de fleste mennesker har erfaringer med og meninger om ledere og ledelse, herunder erfaringer med dårlige ledere. Men selvfølgelig også den anden vej, at gode ledere har erfaringer med dårlige medarbejdere. Vi skal i de kommende år tage ledelse endnu mere alvorligt. Det betyder bl.a., at vi ikke må sætte mennesker til at være ledere, der ikke er egnede. Det er lige meget, om det er en folkeskole, en produktionsvirksomhed, en hospitalsafdeling, et rengøringsfirma, et ministerium – alle steder må vi som borgere, medarbejdere, kunder og berørte – være optaget af, at vi får så meget som muligt ud af vore indsatser, og samtidig sikrer, at det sker på måder, så mennesker ikke fysisk og psykisk nedslides.

Problemet er at lede langsigtet i en kortsigtet verden. Udfordringen er at lede med nogle klare mål og effektivitets- og kvalitetskriterier for øje og samtidig behandle medarbejdere, ledere, kunder og andre interessenter, herunder naturen, ordentligt. Problemet er at skabe, hvad man lidt upræcist kunne kalde en menneskelig effektivitet. Mange steder er ledelse noget, som man ikke taler om. Det er ikke klogt. På den enkelte arbejdsplads må man tale om, hvad man mener

med god hhv. dårlig ledelse, og – selvfølgelig også – hvad man mener er en god henholdsvis en dårlig kollega. Det siges ofte, at man får det, man måler! Vi bør blive klogere og begynde i langt højere grad at interessere os for det, der virkelig betyder noget for både virksomheder og medarbejdere, nemlig sundhed, kultur, kompetencer og værdier i virksomheder.

I gamle dage sagde vi: Stilstand er tilbagegang. I dag siger vi: Stilstand er døden. Vækst er en forudsætning for overlevelse. En verden i vækst hedder en bog, der udkom for nylig. Hvad er det for en vækst, vi taler om? Det er en simpel materiel vækst. Virksomheder, sygehuse, skoler, universiteter, kommuner – alt skal vokse. Vi tænker i vækst, så vi er helt blå i hovederne. Men alt kan ikke kan blive ved med at vokse. Naturlovene forbyder det.

Vi taler om viden- og innovationssamfundet. Vi siger, at vi skal leve af innovation, kreativitet mm. Men vi slår kreativitet ihjel. Vi uddanner os ud af kreativitet. Fejl er det værste, man kan lave i vort samfund. Vi tester og evaluerer som aldrig før. Det kan være godt, og det kan være ødelæggende. Vi sammenligner os med andre lande, den enkelte skole sammenligner sig med en skole i en anden kommune eller i et andet land. Vi er fuldstændig vilde med – som det hedder – at benchmarke, måle,

teste og regne gennemsnit ud. Til hvilken nytte? Ofte véd vi ikke, hvad vi sammenligner, og heller ikke, hvad og hvordan vi kan bruge resultaterne. Stol ikke på en statistik, du ikke selv har været med til at forvanske! sagde en statistiker engang.

Social intelligens

Der er meget angst – på arbejdspladsen og i storbyen. Vi véd ikke så meget om, hvad der foregår i menneskers maver og hjerter, når de ankommer til deres arbejdsplads. Men én ting véd vi: Vi lytter og ser med både hjerne, hjerte, mave og krop. Det véd vi bl.a. fra ny forskning om hjerte og hjerne og fra f.eks. Daniel Goleman's nye bog om social intelligens.

Er det, vi kan måle med tal, hårdt og vigtigt, og alt det, vi ikke kan måle med tal, mindre vigtigt? Ja, sådan ser det ud. Og vi opfører os på mange områder, som om det er sandt. Men det er det ikke. Vi kan tale om angst, men vi kan ikke måle angst – siger vi. Vi kan tale om følelser, men vi kan ikke måle følelser – siger vi. Vi kunne blive ved: Vi har vænnet os til, at der er en række fænomener, som vi ikke kan måle. Men selvfølgelig kan vi måle angst, følelser, sociale relationer, glæde, empati mm. Vi kan ikke nødvendigvis måle det i en formel eller med en tommestok, men det bliver det ikke en mindre værdifuld måling af. Det bliver blot en

anden slags måling. Målinger har ikke kun noget med tal at gøre.

Det hævdes, at der findes én struktur, der er fælles for alt levende, nemlig netværket. Et netværk er relationer. I disse relationer er der overførsler og energi. Der er viden, information og følelser. Der er samvær og ressourcer. Uden relationer – intet netværk. Netværket er det praktiske udtryk for den afhængighedstænkning, der karakteriserer viden- og innovationssamfundet. Netværkets styrke er relationernes kvalitet. Relationernes kvalitet afhænger bl.a. af menneskers sociale intelligens. Netværk og social intelligens er to sider af samme mønt.

Social intelligens er social opmærksomhed og sociale færdigheder. Sociale relationer er meget virknings- og betydningsfulde. Mine relationer til andre mennesker findes i min hjerne og i mit hjerte. Der er spor og mønstre. Der er konsekvenser og muligheder, og de er aftegnet i mine indre strukturer. Sociale relationer er imellem mennesker. Og de er inde i mennesker. Relationer mellem mennesker handler om at give og modtage. Nogle taler om netværkets grundlov, som hedder: Giv og tag imod! I denne udveksling, i alle disse sociale relationer ligger både styrken ved, men også kimen til viden- og innovationssamfundets nedslidning, nemlig stress. Stress er én af vor tids mest alvorlige og

udbredte sygdomme, og den opstår i disse netværksbaserede samfund og organisationer. Og igen: Skal vi forstå og tage os i agt for denne trussel mod innovations- og netværkssamfundet, så kræver det bl.a. social intelligens. Omvendt er det også i den sociale intelligens, at mange af potentialerne og udfordringerne i innovations- og viden-samfundet ligger.

Det højeste fremtidige potentiale

Den, der ikke bevæger sig, mærker ikke sine lænker. Sådan hedder et gammelt ordsprog. Er man i lænker, er man fange. Og vi er alle en slags fanger. Fanget fx i fælder af begreber, traditioner? Begreber og ord er væsentlige. Vi begriber – fatter – med vore begreber. Når jeg f.eks. siger: skole, hjerte, vækst og effektivitet – så mener vi alle noget ret bestemt med disse ord. Ikke nødvendigvis det samme – men vi mener noget. Jeg begriber med mine ord. Og skal jeg begribe noget nyt, så må jeg enten have nye begreber eller omdefinere nogle af mine gamle begreber. Det kunne gælde et ord som vækst. Hvad med, om vi definerede vækst bredere – end blot økonomisk vækst? Og sagde fx: Sund vækst. Hvad med, om vi lagde vægt på andre hensyn end økonomiske, når vi træffer beslutninger? Hvad med, om vi organiserede os anderledes?

Vi lever i en periode med store ændringer. På overfladen fungerer vort samfund godt. Men der er krisetegn. Der er sociale strukturer, der krakelerer. I panik fægter vi med arme og ben for at redde, for at ændre, men vi véd ikke altid, hvad vi vil og hvorfor. Det er det, der f.eks. kommer til udtryk, når vi nærmest i panik fusionerer universiteter, uddannelsesinstitutioner, sygehuse – og virksomheder. Vi tvinger noget til at blive stadig større. Vi kæmper og argumenterer – ofte i blinde. Vi aner ikke ret meget om, hvad der sker og vil ske, og hvorfor. Vi ved kun én ting: Det skal blive større. Når det fx handler om ledelse og arbejdslivet, så véd vi meget om, hvad vi gør; vi har også stor indsigt i, hvorledes vi gør det, vi gør. Men der er en blind plet. Når det kommer til spørgsmålet: Hvorfra kommer vore handlinger, så er svarene længere væk. Den blinde plet er den indre kilde, hvor ud fra vi handler.

Vi kan lytte på fire forskellige måder: Jeg kan lytte, ved at jeg ukritisk downloader, dvs. lytter med alle mine fordomme og vaner. Hører det, jeg vil høre. Jeg kan – 2- lytte aktivt. Være opmærksom på, hvor der er forskelle mellem, hvad jeg forventer og hvad der faktisk sker. Jeg kan – 3- lytte empatisk og derved rette opmærksomheden mod den anden og fornemme, hvorledes verden ser ud – med den andens øjne. Og endelig – 4 – kan

jeg lytte skabende, dvs. lytte til alt det, der er ved at ankomme fra fremtiden. Det forudsætter, at jeg med mit hjerte og min vilje forbinder mig med det højeste fremtidige potentiale, jeg kan forestille mig – fornemmer det, og giver det opmærksomhed og energi. Jeg kan lære noget mere fra den fremtid, der er mulig. Vi har to forskellige identiteter – både individer og virksomheder. Jeg har en historisk identitet. Det har enhver virksomhed også. Men jeg er også mit eget højeste fremtidige potentiale. Jeg kan give mit eget, og vi kan give vore virksomheders højeste fremtidige potentiale næring, opmærksomhed; vi kan lytte til det; vi kan give det ledelsesopmærksomhed, og derved som fødselshjælper sørge for, at det kommer til udfoldelse. Det er i virkeligheden god ledelse.

Personbestemt ledelse

Virksomheder har tre slags ansvar. Et ansvar for helheden, for virksomheden som sådan. Et ansvar for virksomhedens dele, dvs. de mennesker, der er i virksomheden. Og et ansvar for virksomhedens omgivelser, dvs. et socialt og miljømæssigt ansvar. Vi skal blive bedre til at tage vare på alle tre slags ansvar. Hjertet rummer mit dybeste syn på verden og mennesker. »Du skal behandle andre, som du selv vil behandles«. Sådan har jeg lært det, og sådan siger og

handler vi. Vi laver love, politikker og forskrifter, der gælder for alle. Konsekvensen af sætningen er, at alle skal behandles ens. Alle er ens. På mange områder er en sådan lighedstænkning indiskutabel rigtig. Lighed for loven. Lige for Vor Herre. Men gælder det alle områder? Hjertet er måske i stand til at nuancere på en anden, mere viis måde.

Jeg vil vende sætningen om, så den lyder: »Du skal behandle andre, sådan som de ønsker at blive behandlet«. Dvs. du skal behandle den anden, som den anden gerne vil behandles. Det er banalt, men det giver et ændret perspektiv. Vi har f.eks. mange personale-, senior- og uddannelsespolitikker, som mange enkeltindivider ikke kan finde sig til rette i. Politikker, som ikke passer til den enkelte, men til et konstrueret – gennemsnit. Men du og jeg er ikke et gennemsnit, men selvstændige individer. Derfor kunne vi gå videre og tale om personbestemt uddannelse og ledelse. Uddannelse – og ledelse af enkeltindivider, der tager sig selv alvorligt, og som tages alvorligt af lærerne, af virksomheden – af ledere og kolleger, og som sammen løser en række opgaver bedre, end man kan løse dem i en virksomhed, der ledes på den gammeldags facon.

Den gammeldags ledelsesfacon er præget af, hvad vi kunne kalde en autoritær styringslogik,

hvor der ser ud til at være styr på tingene, dvs. der er systemer, planer, forudsigelighed og ensartede politikker. Overfor denne forældede mekaniske ledelsestænkning kunne man forestille sig et anarki, dvs. en situation, hvor de fleste passer sig selv, kører deres eget løb, og hvor der ingen fælles ledelse er. Imellem den autoritære styringslogik og anarkiet findes en personbestemt ledelse, dvs. en ledelse, hvor det enkelte menneske er i centrum, og hvor der er klare fælles visioner, værdier og rammer. I denne ledelsessituation har lederen indset betydningen af de faglige og vidt forskellige mennesker i organisationen, og de faglige mennesker har indset, at de er en del af en helhed, og at helheden kun forbliver en helhed, og kun kan løse sine opgaver, hvis der er en fælles ledelse. I den personbestemte ledelse påtager lederne sig et ansvar for organisationen som helhed; lederne er optaget af, hvad den enkelte medarbejder tilbyder helheden, og af, hvilke muligheder organisationen som helhed tilbyder den enkelte medarbejder.

Ledelse og mål

Ledelse handler om mennesker. Hvis man vil opnå noget sammen med andre mennesker, kan man ikke undvære eller undgå ledelse. Ledelse handler om at skabe resultater sammen med andre. Det har kun mening at tale om ledelse i

forbindelse med mål – i forbindelse med vilje. Ledelse handler om at nå nogle mål eller opnå nogle resultater sammen med andre. »Ledelse hænger fundamentalt sammen med, om vi når de mål, vi sætter os«, sagde en leder engang. Ledelse handler om, hvorledes man med visse, evt. på forhånd givne, midler eller ressourcer kan nå visse mål, som man enten har klart for sig fra begyndelsen, eller som man formulerer, efterhånden som man bevæger sig i en retning, som man er enige om er hensigtsmæssig eller ønskelig. Denne retning kaldes undertiden for en vision.

Men det har ingen mening at tale om ledelse, hvis man ikke har en retning. Retningen, visionen, målet og resultatet indeholder viljen. Det kan være ét menneskes vilje (f.eks. en virksomhedsejer, en diktator, en direktør, en forstander), eller det kan være en forsamling af mennesker, en gruppes vilje, f.eks. et folketing, en kommunalbestyrelse, et menighedsråd, en direktion, en bestyrelse, en arbejdsgruppe.

Der er mennesker, der er overrasket over, at man pludselig taler om ledelse inden for et område, som de har haft kendskab til og forbindelse med i mange år, men uden at man tidligere har talt om ledelse. Det kunne være inden for folkekirken eller folkeskolen. Forklaringen vil ofte være, at man glemmer at skelne mellem administration og ledelse. I perioder med megen sta-

bilitet og forudsigelighed kan både store og små virksomheder og organisationer fungere, uden at man taler om ledelse. På den enkelte folkeskole og i den enkelte kirke talte man ikke om ledelse for 25 år siden. På universitetet, i gymnasiet og i den kommunale forvaltning talte man heller ikke om ledelse tidligere. Det gør man nu.

Tidligere talte man om administration. Og administration er noget andet end ledelse. Tidligere handlede det om at administrere givne love, bekendtgørelser, regulativer, overenskomster og regler. Og til det formål havde man behov for lov- og regelkyndige mennesker. Det kunne være en forvalter, en administrator, en overingeniør, en skoleinspektør, en amtmand, en biskop, en rektor eller en overlæge. Inden for fængselsvæsenet satte man trumf på og havde en stillingsbetegnelse, der hed: Ledende overvagtimester! Det er stærke ord, men i alle tilfældene handler det om at forvalte regler, administrere systemer og overholde budgetter, således at der f.eks. ikke kan klages eller gøres indsigelser. Men det var reglerne og forskrifterne, der var det vigtigste og ikke menneskers vurderinger og holdninger.

Beslutningsrum

I dag handler det ikke udelukkende om at forvalte og administrere. I dag handler det ikke om stabilitet, men om forandring, næsten som

en tilstand, og om at udfylde nogle rammer, formulere mål og resultattønsker og fastlægge de værdier og principper, der skal være gældende for, hvorledes man arbejder med at udfylde rammer, nå mål og opnå resultater. I nogle tilfælde handler det også om at formulere principper for, hvorledes man bliver enige om, hvilke mål man vil stræbe efter. Det afgørende er, at man har nogle frirum, og så snart der er et frirum, opstår der en mulighed for og et behov for ledelse. På skolen, i kirken, på gymnasiet, på universitetet, i den enkelte erhvervsvirksomhed er der et frirum, som skal fyldes ud – med ledelse. Har man intet frirum, er ledelse irrelevant. Har du intet valg, har du ikke behov for eller mulighed for at overveje alternativer. Har man intet valg, kan man nøjes med at administrere efter givne regler.

Og ledelse handler om alternativer. Ledelse handler om muligheder. Ledelse handler om, at der er et besluthedsrum, inden for hvilket man kan vælge. Man kan vælge den ene vej, eller man kan vælge en anden vej. Man kan ønske ét, eller man kan ønske noget andet. Og det er præcist den situation, som kirken, skolen, gymnasiet og universitetet er i: På den ene side er der nogle rammer, som må overholdes. De kan f.eks. være givet af Folketinget. På den anden side er der en række muligheder, som man må vælge imellem. Så snart denne

situation foreligger, er der er behov ledelse. Man kan ikke administrere sig ud af en valgsituation. En valgsituation kræver mennesker.

Ethvert beslutningsrum, dvs. enhver situation med beslutningsmuligheder, vil blive udfyldt. Det kan hedde at tage magten, det kan hedde at handle efter konduite, det kan hedde at formulere og følge nogle spilleregler for, hvorledes man forholder sig i netop den slags situationer – det kan være en forretningsorden for en bestyrelse eller et menighedsråd, det kan være en stillingsbeskrivelse for en direktør eller en biskop, og det kan være en ny konstitution, en ny grundlov, for et land, hvor man har væltet en gammel diktator og nu er i færd med at indføre en ny og demokratisk – ledelsesform. I forbindelse med almindelig ledelse taler vi ikke om en grundlov. Det er for meget, men måske burde man alligevel nogle steder overveje at lave sin egen grundlov, dvs. nogle bestemmelser for, hvordan man vil tage vare på sit hverv som ledelse. Hvilke værdier, grundprincipper og fremgangsmåder skal være gældende – og måske ligefrem være ufravigelige? Og i den enkelte familie: Hvordan skal grundloven se ud? Det vil sige: Hvordan skal vi på en række fundamentale eller vigtige områder indrette os med hensyn til, hvad vi gør, hvem der gør det, hvordan vi gør det, osv.

Mål og veje til mål

Ledelse er at formulere mål og vælge veje. Ledelse er at finde vejen. Ledelse er at skabe resultater sammen. Ledelse er at vide, at ville og at beslutte. Ledelse er at skabe resonans eller bølgelængde i den gruppe af mennesker eller organisation, der er tale om. I den populære version fører det til udtrykket: Det er lederen, der bestemmer. Men lederen bestemmer ikke ud i den blå luft. Ikke efter forgodtbefindende. Eller rettere sagt: Ikke fuldstændig efter forgodtbefindende – forgodtbefindende betyder skøn, ønske eller efter eget hoved – og det ligger netop i ledelsens natur, at der er personlige skøn, personlige ønsker og dermed et element af 'eget hoved' i ledelse i den forstand, at der netop er et rum, der skal fyldes ud. Og det udfyldes af ledere og ledelser. Af mennesker. Det er dette ledelses- og beslutningsrum, som man ikke altid får tegnet tilstrækkeligt klart, og så kan man let komme i klammeri om, hvad ledelse er. De spørgsmål, der ofte opstår, og som man bliver uenige om, er: Hvem bestemmer om hvad? Hvilke mål er der? Hvem bestemmer målene? Hvem bestemmer, hvilke resultater, der skal opnås? Hvem bestemmer, hvilke midler, der skal bruges, eller hvilken vej, man skal gå?

»Hvis det kan måles, kan det ledes«, siger vi. Man kan ikke lede uden mål, dvs. uden noget at lede

efter, dvs. uden formål. Men hvis der skal være præcision i det, så skal man kunne måle målet. Måle resultatet. Måle, om man nåede det, man ville nå. I en fodboldkamp kan man tælle de mål, som det enkelte hold får. Og hvis kampens formål er flest mulige mål, så kan man uden større problemer tælle de mål, som hvert enkelt hold fik. Men der kan være flere andre mål – formål – med en fodboldkamp, f.eks. at der er så få frispark eller så få straffespark som muligt. Så må man tælle også disse begivenheder. Man kunne også ønske en fair kamp, en smuk kamp, et godt samspil eller et velfungerende samarbejde. Hvordan måler man det? Hvordan bliver man enige om, hvorvidt det var en fair og godt spillet kamp? Hvilke kriterier skal man have i brug for at kunne tale om og afgøre det? Hvorledes måler man resultatet af ét års arbejde og ledelsesarbejde på en skole, i en kirke, i en børnehave? Hvad er målet for et menighedsråds arbejde? Hvorledes skal man måle i kirken? Hvad skal man måle? Hvorledes skal man måle det?

Disse spørgsmål skal ikke – og kan ikke – besvares her. Men de er vigtige, og man kan ikke lede uden at drøfte disse spørgsmål. Det skal i den forbindelse understreges, at når man taler om mål og om at måle, så kan der være tal involveret, men der kan også være andre former for mål og andre former for

måleredskaber end tal. Vi taler om kvantitative og kvalitative mål. Et kvantitativt mål er en talangivelse. Et kvalitativt mål beskrives ved hjælp af ord: Folkeskolens formålsformulering er en række ord, der tilsammen beskriver, hvad målet med folkeskolen er.

Formel og uformel

I teorierne om, hvordan organisationer fungerer, har man tidligt skelnet mellem, hvad man kalder den formelle og den uformelle organisation. Den formelle organisation er den, der fremgår af regler, aftaler og diagrammer. Den uformelle organisation er sådan, som organisationen kommer til at se ud, når der kommer levende mennesker ind i de forskellige stillingskategorier, kasser og diagrammer. For når der kommer mennesker ind, kommer der både viden, sund fornuft, følelser, holdninger og tro med ind. Organisationerne bliver til levende systemer, og levende systemer er både tanker, tro og følelser. Og igen: Det skal man ikke blot acceptere nødtvungent – det er selve meningen med det hele. Så opgaven er ikke at undertrykke følelser, holdninger og tro. Opgaven er at acceptere, balancere og finde principper for følelsers og holdningers udtryk. Opgaven er at mobilisere så megen ansvarlighed og fællesskabsfølelse, at man hele tiden finder spilleregler for, hvorledes følelser, holdninger, tro

og tanker kan få lov at spille ind, når man netop er i en situation, hvor man ikke er alene, men er en del af – og er en del af ledelsen af – f.eks. en kirke, en skole, en virksomhed, dvs. en flerhed af mennesker. Så snart, man bliver leder af eller i en organisation, skal man gøre sig klart, at man ikke er alene. Så er man pr. definition en del af et fællesskab, og man må derfor hele tiden være orienteret mod spørgsmålet: Hvorledes kan eller skal dette fællesskab fungere? Hvorledes kan vi sammen nå mål og resultater?

Menneskers dømmekraft

Man har jo netop brug for mennesker dér, hvor man ansætter en leder eller vælger mennesker til at være leder eller til at være med i ledende forsamlinger. Det er jo netop, fordi man ikke kan formulere regler og administrative systemer og rutiner, der sikrer organisationens eksistens og virkemåde, at man har behov for mennesker. I gamle dage kunne man lettere undvære ledere, fordi der var mere stabilitet og forudsigelighed. Der administrerede skoleinspektøren eller førstelæreren de regler og love, der var gældende for folkeskolen. Rektor administrerede de regler og love, der var gældende for universitet eller gymnasium. Og så var den pot ude. Så var der ikke mere at sige til det, end at få arbejdet gjort – ofte som man

plejede at gøre det, dvs. at der var et massivt sæt af rutiner, som år efter år sikrede – stabilitet og gentagelse.

Men så snart der bliver disse valgmuligheder, så snart der bliver rum, der skal fyldes ud, som oven for omtalt, så er der behov for mennesker, der netop siger: Jeg synes! Min holdning er! Jeg tror! Det er præcist det, man skal bruge mennesker som ledere til. Det er til at bringe deres følelser og holdninger ind på den arena, hvor der er behov for personlig stillingtagen, vurdering, ageren og personlig intuition. Hvis der netop ikke var behov for det personlige element, kunne man gøre det, som vi netop taler om i disse situationer, nemlig træffe en såkaldt administrativ afgørelse. Det taler vi om inden for alle forvaltningsområder – skole, politi, domstole, kirken. En administrativ afgørelse er en ikke-menneske beslutning. Når der ikke kan træffes en administrativ afgørelse, er der behov for et menneske. Der er f.eks. behov for en dommer, der kan afsige en (menneskelig) dom. Eller for en skoleleder, der kan fylde rummet mellem den overordnede regel og den enkelte lærer og elev ud med en (menneskelig) beslutning. Eller mellem regler og forskrifter på den ene side og ansøgerne til en stilling som præst på den anden side, og hvor menighedsrådet kommer ind og afgiver en (menneskelig, dvs. på

menneskers vurderinger, holdninger og følelser baseret) indstilling eller træffer en beslutning.

Principper og spilleregler

Derfor beror det på misforståelser, når man kritisk taler om følelser og holdninger i forbindelse med ledelse, hvad enten det er lederen som person eller ledere som medlemmer af forskellige former for bestyrelser. Det er ikke følelserne eller holdningerne, der er noget i vejen med. Problemet er, at man ikke har fundet de principper og spilleregler, der skal være gældende for, hvorledes disse følelser og holdninger skal føre frem til beslutninger, indstillinger eller afgørelser. For det skal de. Det handler om beslutninger og handlinger. Det handler om at finde veje frem til mål og resultater. Og det finder man ikke ved at forblive i følelsernes og holdningernes land. Det finder man ved at forvalte følelser

og holdninger, så de bliver til klare spørgsmål, beslutninger og tiltag. Ellers er det ikke ledelse, men kaos. Ellers er det ikke ledelse, men opbrud, konflikt og forvirring. Og i denne opbruds- og forvirringssituation vil der alligevel blive udøvet ledelse, nemlig uformel ledelse i den forstand, at der altid er nogen, der bevæger sig ind på felter, hvor der er mulighed for eller behov for, at der bliver truffet beslutninger og afgørelser. Så ledet bliver der under alle omstændigheder. I det sidste tilfælde på måder og efter principper, der ofte ikke tager hensyn til helhedens interesser og derfor ofte ikke fører frem til de bedste beslutninger – hvad det så vil sige i den enkelte situation. Og så er vi tilbage ved udgangspunktet, ledelse. For ledelse er – i den givne situation – at finde ud af, eller være med til at finde ud af, hvad der er den bedste beslutning.

Litteratur

- Steen Hildebrandt & Søren Brandi:
Ledelse. Børsens Forlag. København
2007.
- Steen Hildebrandt og Christian Stadil:
Company Karma. København 2007.
- Steen Hildebrandt, Søren Brandi og
Tommy V. Christiansen: *Bestyrel-
sesbogen*. Ledelsesforlaget. Fåborg.
2007.
- Steen Hildebrandt: *Børsens Management
Leksikon*. Børsens Forlag. København
2006.
- Steen Hildebrandt og Søren Brandi:
Forandringsledelse. Børsens Forlag.
København 2006.
- Steen Hildebrandt: *Hildebrandt om le-
delse. Langsigtet ledelse i en kortsig-
tet verden*. Ledelsesforlaget. 3. udgave
2006.
- Steen Hildebrandt: *Hildebrandt hver
dag*. Børsens Forlag. 2. udgave,
København 2005.
- Steen Hildebrandt og Søren Brandi:
Ledelse afforandring. Børsens Forlag.
2. udgave. København 2005.
- Steen Hildebrandt og Søren Brandi:
Mangfoldighedsledelse. Børsens
Forlag. København 2003.
- Steen Hildebrandt og Birgit Toft: *Mentor
– en hjertesag*. Børsens Forlag. 2. ud-
gave. København 2002
- Steen Hildebrandt og Sif Rishøj: *Familien
på arbejde*. Børsens Forlag 2001 og
Gyldendals Bogklub. København
2001.
- Steen Hildebrandt: *Om ledelse*. Børsens
Forlag. 2. udgave. København 2001.
- Steen Hildebrandt og Søren Brandi:
Lærende organisationer. 3. udgave.
Børsens Forlag. 2000.
- Steen Hildebrandt og Søren Brandi:
Kompetenceguldet. Børsens Forlag.
København 2000.

PPR-lederes vilkår i de nye kommuner og regioner



Baseret på erfaring med organisationsudvikling funderer forfatteren over PPR lederens vilkår og de forskellige styringsformer lederen må praktisere for at lykkes. Fokus er især på hvilke ledelsesformer der er egnede til de mange forskellige opgavetyper i PPR regi, og den dobbelte position som leder af faglighed og leder i en stadigt mere ideologistyret organisation

Af Niels Peter Rygård, cand. psych.,
aut. af DP, www.erhvervspsykologerne.dk

Ledelse af et PPR kontor

Udgangspunktet er et aktuelt eksempel: i et nyligt sammenbragt PPR fra 4 mindre kommuner har vi: nogle psykologer, som er uddannede til at undersøge, identificere problemer og rådgive om dem. De er ofte højtuddannede og velmeriterede og meget utilbøjelige til andet end netop det de kan. De har det godt når de tester eller laver terapi/ supervision. Så har vi nogle flere psykologer, typisk yngre, som f.eks. er uddannet i mere konsultative og gruppeorienterede konsultative arbejdsformer, såsom en systemisk efteruddannelse. De vil gerne være ude i marken og arbejde med grupper. Så har vi nogle talepædagoger som også er håndværkere, og en stabsfunktion (hertil må man ofte regne lederen), som skal lave logistik, sætte opgaver i system, passe arbejdstidsskemaer, løn, etc. Hvordan skal en leder

undgå at blive gråhåret og kigge ud af vinduet i en drøm om tidlig pension? Når hun oven i købet skal tilfredsstille en ledelse, som hele tiden forlanger dokumentation, kvalitetsudvikling og systematiseret beskrivelse af arbejdet ned i detaljer.

De centrale problemstillinger i ledelse af et PPR kontor (eller hvad det nu kommer til at hedde) er for tiden tre forhold.

Det ene er *forholdet mellem PPR ledelsen og forvaltningen*. Tidligere var det lokale fagfolk, som i høj grad definerede problemfelter og indsats – især psykologerne var chefideologer og forvaltningen var mest optaget af udgifterne. Nu er der sket en ideologisering af de nye kommuners ledelser, så enhver del af forvaltningen skal indordnes en generel ideologi. Det kan være Lean-modellen, det kan være evidensbaseret, det kan være en sy-

stemisk tilgang som pludselig op-
højes til hele kommunens bærende
princip. For nu har vi en kommune
hvis ledelse ikke længere er ideo-
logisk neutral, og dermed er meto-
defrihed en saga blot.

I den situation bliver PPR le-
deren ikke længere en faglig res-
source, men en konkurrerende
chefideolog, og dermed en potenti-
etel trussel mod kommunaldirek-
tørens og – røddernes ideologi.
Af denne grund er de fleste PPR
ledere blevet holdt helt udenfor
organisationsudviklingen i de nye
kommuner og regioner. Ekspert
skal ikke blande sig!

Den totale forvirring efter om-
struktureringen har også medført,
at de nye ledelsesstrukturer mange
steder er blevet opfundet i panik på
stedet, og derfor mere er resultatet
af en række politiske spil end en
overvejet ny organisationsform. Så
ser man f.eks. kvalificerede PPR
kontorer splittet op, og en velme-
riteret faglig ekspert må pludselig
leve med, at hun underordnes en
lokal plejehjemsleder i hverdagen.
Hun bliver nok privatpraktise-
rende, mon ikke?

Det andet forhold er det mere
klassiske, at PPR i sin funktion
rummer *meget forskellige opgave-
typer*, og at der er en indbygget
risiko for, at styringen af dem sam-
menrodes som beskrevet nedenfor.
Ser man på opgaver og roller i en ny
PPR, så har vi både specialistopga-
ver, rutineopgaver, teamopgaver og

generelle rådgivningsopgaver. Og
det kræver at lederen kan jonglere
forskellige styringsprincipper til
forskellige opgavetyper.

Det tredje forhold er, at PPR-le-
deren mange steder skal *lede en
række sammenbragte medarbej-
dere*, og dermed også får problemet
om subkulturer kontra den nye
fælles organisation på halsen.

I denne situation tror jeg der er
behov for, PPR lederen og perso-
nalet får lavet en analyse af opga-
verne, samt hvilke ledelsesformer
der skal anvendes til hvilke typer
opgaver.

De 3 ledelsesprincipper og tilhørende opgavetyper

Som konsulent støder jeg ofte på
tre modsatrettede ledelsesideolo-
gier, der anvendes samtidigt i de
nye forvaltninger. De rummer helt
forskellige opfattelser af hvad lede-
rens og medarbejderens rolle be-
står i, og hvad vel udført arbejde
er og måles i. Da de er uforenelige
og dog praktiseres side om side,
gør de ofte medarbejdere og ledere
frustrerede, og fører ligefrem til af-
vandring fra den offentlige sektor,
uanset hvilket arbejdsområde det
drejer sig om: lærer, sygeplejerske,
læge, psykolog, teknisk medarbej-
der, etc. 3 kokke kan få selv de
bedste råvarer til at smage ganske
ilde.

Det ene ledelsesprincip – som vi
kan kalde »*McDonald modellen*«
– er en procedurestyret ledelses-

model, som har haft succes på det amerikanske arbejdsmarked, fordi den passer ind i dette arbejdsmarkeds kultur. Den er baseret på, at ekspertise lægges ind i planlægningsfasen, oversættes til en »håndbog i bestemte rutiner« med detaljerede handleanvisninger, og derpå kan varetages af alle. Den er fremragende til standardisering af rutineopgaver. Her stiller man konstant spørgsmålet: *hvordan kan vi forenkke arbejdsgangen i denne rutine?*

Det andet kan kaldes »Håndværkermodellen«, hvor specialister ud fra særlig viden tilrettelægger og styrer et arbejds/ handlingsforløb, som er uegnet til faste procedurer, og hvis omkostninger er mere uforudsigelige – f.eks. et terapeutisk forløb eller en vanskelig udredning. Her stiller man hele tiden spørgsmålet: *hvilke vinkler skal belyses nuanceret, før vi handler?*

Det tredje – som vi kan kalde »Selvstyrende Teams modellen« er mere internationalt inspireret, og er især udviklet som et svar på det nye arbejdsmarkeds uforudsigelighed og medfølgende krav om fleksibilitet og uddelegering. Her stiller man spørgsmålet: *hvordan bidrager vi hver især fleksibelt til den fælles løsning?*

De uheldige resultater er ikke bundet til én af modellerne, men til det kaos der følger af at anvende dem samtidig, eller ikke gøre sig

klart hvilke styringsmodeller der er egnede til hvilke opgavetyper.

De 3 modeller relevans for opgavetyper – og de svære grænser

McDonalds modellen er fremragende til én bestemt ting: at *organisere rutineopgaver rationelt* i en samlet helhed, når man har en arbejdskraft, som ikke er højt eller ensartet uddannet, hverken fagligt eller i at tage et selvstændigt ansvar. Modsat hvad mange tror, er amerikansk ledelse fortsat meget autoritær, og baseret på at *lederen overvåger at drejebogen skrives og følges.*

McDonalds modellen er f.eks. god til styring af rutineforløb i PPR. Man kan spørge sig selv og medarbejderne: *Hvilke opgaver er tilbagevendende, kortvarige og egnede til standardisering?* Det kan være kørselsskemaer, regler for besvarelse af brugerkontakter (PPR i Skive havde en gang en regel der hed: alle henvendelser skal besvares inden for én time), regler for hvordan forskellige typer af brugerproblemer skal håndteres (undersøgelse, behandling, kontakt med skole/ daginstitution). Logisk set burde en masse opgaver i PPR køre efter et fælles regelsæt. Men:

McDonalds-modellen kommer bare i konflikt med »den højtuddannede individuelle håndværkermodel«, som PPR kontorernes

psykologer (og daglige ledere) er skolet i. Denne model er karakteriseret ved, at omkostninger og tidsforbrug er mere uforudsigelige, en vellykket indsats skyldes et næsten urørligt individuelt undersøgelses/behandlingsforløb, baseret på en høj grad af faglig ekspertise.

Her kan man spørge sig selv og medarbejderne: *Hvilke typer opgaver kræver særlig ekspertise, og kan ikke umiddelbart standardiseres og forudsiges? Og når lederen ser på det samlede tidsforbrug: Hvor mange af den type opgaver har vi råd til, og kan vi alligevel trække grænser for deres omfang?*

Her er den vanskelige kunst at få trukket grænserne mellem McDonalds- og Håndværkeropgaver, og få sat rammer om selv det mest guddommelige individuelle behandlingsforløb – uden at parterne tager det personligt.

Så selv om McDonalds modellen i nogle tilfælde er endog ekstremt relevant, fører den ikke altid til fælles rationelle arbejdsgange, men rummer en potentiel konflikt mellem leder og medarbejdere, som hurtigt kan blive alt for personlig og blive falsk redefineret som et »terapeutisk samarbejds«-problem. Jeg har været hyret til et PPR kontor, hvor konflikten startede som en uenighed om hvordan man fører kørselsregnskab, og endte i at kommunen måtte nedlægge kontoret – bitterheden havde vokset sig for stor.

Endelig er der team-modellen, som nok på mange måder er et misforstået ledelsesredskab. For det første: team-modellens indførelse forudsætter en høj grad af indbyrdes tryghed og tillid til ledelse, før den kan introduceres – ellers bliver det for angstprovokerende for medarbejderne at skulle fordele autoritet imellem sig. For det andet: team-modellens popularitet skyldes væsentligst nedskæringer i mellemliderlaget (læs: bl.a. PPR-ledere). Dens formål er at uddelegere organisationen af opgaveløsninger til medarbejdergrupper og frigøre ledertid. For det tredje: lederens rolle i team-modellen er at flytte ansvaret for opgaveløsning ud til en gruppe, definere teamets opgaver og tidsrammer, sørge for at autoritet fordeles blandt teammedlemmerne. Lederen lægger opgaveløsninger fra sig og bruger sin tid på at understøtte teamene. Teammodellen ophæver ikke autoritet og hierarki, den omfordeler ansvaret for udførelse, og det kræver faktisk benhård styring at få den til at lykkes.

Mange steder er teammodellen en ledelsesmæssig sovepude, hvor medarbejderne får at vide at de jo er et team og derfor må løse opståede samarbejdsproblemer indbyrdes, uden at lederne har skabt den nødvendige ramme i form af rollefordelinger, præcise opgavedefinitioner og tids-/budgetrammer, tryghed, etc. Teammodellen er kun

egnet til opgaver som forudsætter tværfagligt samarbejde, kan afgrænses i tid, og hvor beslutningskompetencen klart er meddelt af lederen på forhånd. Den er provokerende i et forvaltningsmæssigt system hvor hver faggruppe arbejder for sig, fordi den tænder for latente inter-gruppe konflikter, både mellem forskellige kulturer (skole, familie, forvaltning, PPR), og mellem disse gruppers ledere. Man kan spørge sig selv og medarbejderne: *hvilke opgaver kræver flerfaglighed for at kunne løses, forudsætter ikke lederens konstante nærvær, og fører til et måleligt succesresultat?*

Det kan f.eks. være: vi nedsætter et ad-hoc team, der skal udrede/anvise muligheder i en sag med seksuelt misbrug, omsorgssvigt og sig – nærmende tvangsfjernelse. Teamet skal regelmæssigt rapportere til lederen, indtil der foreligger et klart beslutningsgrundlag, senest om 3 måneder. Eller:

Omform en række daglige rutiner til en McDonalds håndbog, så vi hver især sparer mest mulig tid og får kendte roller og procedurer til en given praksis.

Konklusion

Når disse overvejelser er blevet åbent behandlet af lederen og medarbejderne, betyder det jo ikke at »problemerne er løst«. Men der er som regel opstået en klar bevidsthed hos alle om, at bestemte typer opgaver i kontoret mest relevant kan løses efter forskellige principper, så de egocentriske synspunkter mindskes. Der vil naturligvis være mange uenigheder undervejs om hvor grænserne skal trækkes mellem det fælles og det individuelle, men selve diskussionen kan give medarbejderne en forståelse af organiseringens grundprincipper og nødvendighed – og det kan føre til, at organisation ikke bare foregår i lederens overbelastede hoved, men bliver et arbejdsfelt for medarbejderne.

Andre artikler af forfatteren:

- »Udfordringer og problemer i tværfaglige sundhedsteams«. Kapitel 7 i *Børn og unge med tilknytningsforstyrrelse*, Forfatterforlaget 2006. www.forfatterforlaget.dk
- »Om lederuddannelser«. Kapitel 1 i Digmann, A. og Dall. R.: *Offentlig ledelse i udvikling*, Børsens forlag 2002.

Disse og andre artikler kan finde på www.erhvervspsykologerne.dk, se »artikler«.

Dømt til ledelse – magt, afmagt og frihed



Der ofres mere og opmærksomhed på ledelse. Regeringen har som en del af trepartsaftalen besluttet, at alle offentlige ledere skal have en diplomuddannelse i ledelse. Ledelse lader til at være blevet et problem siden alle ledere skal efteruddannes. Hvordan skal den enkelte leder dog finde vej i den måde, der tales om ledelse på? Hvad er problemet? Dette kapitel præsenterer et poststrukturalistisk perspektiv på ledelse med den konklusion at ledelse altid må gå galt og ramme ved siden af. Ledelse er som børneopdragelse: Der er ingen generelle svar som passer på de konkrete problemer den enkelte leder står over for. Jo mere teori, jo flere modeller og jo mere der loves, jo længere væk kommer man fra dagligdagen som den opleves af ledere. Men artiklen har ikke et pessimistisk budskab. Tværtimod. Det er altid muligt at gøre noget, for magten og forventninger er baseret på frihed til at etablere modmagt, til at praktisere civil ulydighed, til at etablere lommer af frihed fra den moderne magts normer.

Af Allan Holmgren

Direktør, mag.art., DISPUK; adj. professor,
Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, CBS

I en nyere artikel fremlægger Karlsen & Villadsen (2007) den pointe, at der er en sammenhæng mellem Personalestyrelsens nyeste foreslåede ledelsesteknologier, som f.eks. dialog-ledelse med lytning og medarbejderen i centrum, 360 graders lederevaluering og »den vestlige kulturs idé om, at talen frigør, at den (talen) udtrykker individers præferencer, drømme og ønsker.« Der er i stigende grad en erkendelse af, at de gamle og autoritære ledelsesformer ikke fungerer længere – i hvert fald

ikke som officielt program fra Personalestyrelsen og større virksomheders HR-afdelingers personalepolitikker. Lige siden det blev forbudt at slå børn i den danske folkeskole i 1967 under den socialdemokratiske undervisningsminister K.B.Andersen, har de autoritære »kæft-trit-og-retning«-ledelsesformer været på tilbagetog. Den generation, der var børn og unge i 60'erne og 70'erne, mens dette – og hele det antiautoritære oprør på universiteter og andre læreanstalter fra 1968 og fremover – fandt

sted, er på mange måder de drivende og toneangivende kræfter i dag. Den gamle autoritære generation fra 40'erne og 50'erne med en »ingeniør-tankegang« er færdig og ude af kampen. Kan man eventuelt gøre sig nogle forestillinger om, hvilke generelle samfundsproblematikker, der har slået igennem, så vi ikke blot bevidstløst antager, at »samtale og dialog fremmer forståelsen« og i sig selv er godt uden at disse antagelser sættes ind i et større socialt og kulturelt perspektiv? Hvis vi (med den franske idéhistoriker, psykolog og filosof Michelle Foucault) antager, at ethvert samfund (og enhver arbejdsplads) producerer sine egne problemer og sine egne løsninger inden for sin egen begrænsede rationalitet, så må problemet om ledelse (og medarbejdere – de medledende som Ole Fogh Kirkeby kalder medarbejderne) også ses inden for det liberalistiske samfunds (økonomiske) rationalitet som denne har udviklet sig de seneste par hundrede år. Karlsen & Villadsen (samme) skriver, at problemet om ledelsesteknologier »er koblet til liberalismens problematik om risikoen for overstyring.« Ledelse i det hypermoderne senliberalistiske samfund skal derfor knække den nød, det er, at forene styring med frihed. Højsangen i liberalistiske samfund er »markedets hymne« baseret på den enkeltes frihed til at regulere sig selv, til selvbestem-

melse, baseret på ideen om, at den enkeltes grådighed og forfølgelse af egne mål til syvende og sidst vil gavne fællesskabet. Gruppearbejde er forbudt har forsknings- og undervisningsministrene erklæret, selvom det er dokumenteret til overflod, at læring sker bedst i generative læringsfællesskaber (Bruner 1999 & 2002; Holmgren 2007B).

Filosoffen, professor Sverre Raffnsøe, udtrykker sig således om problemet i den gryende liberalisme, som stadig synes at være det dilemma, man står i som leder:

«I Mandevilles (1670-1733) *From the fable of Bees: or, private vices, public benefits* udtrykkes skepsis over for en antagelse af, at menneskene af sig selv stræber efter at gavne hinanden og bidrage til det almindeligt gode. Til gengæld udtrykker Mandeville en tillid til, at *public benefits* vil opstå som et naturligt resultat af, at man lader det enkelte menneske følge og udfolde sine *private vices*, først og fremmest grådighed, dog under forudsætning af, at habile politikere véd at kanalisere udfoldelsen på rette vis og udnytte resultaterne heraf til fordel for det fælles gode. I Smiths (1723-1790) *The Wealth of Nations* søger han at godtgøre, hvorledes en offentlig fordel (advantage) vil springe af, at individerne hver for sig forfølger en sådan personlig interesse, endog i fraværet af en ovenfra kommende

indgriben og på trods af, at ingen af disse i og for sig intenderer det. Hvis vi lader den enkelte forfølge sit eget selviske ønske om at opnå mere rigdom og materiel ejendom på lovlig vis, vil han ikke kun forøge sin egen velstand, men også bidrage til den almindelige værdiskabelse... På denne måde gør man i den moderne politiske økonomi den opdagelse, at det både er unødvendigt og uhensigtsmæssigt at undertrykke den grådighed, der ellers hidtil i den kristne forestillingsverden (sammen med bl.a. lyst, vrede og stolthed) var blevet forkastet som værende blandt de syv dødssynder, der ledte direkte til fortabelse. Hvis vi i stedet for at undertrykke og tøjle denne dødsynd lader den komme til udfoldelse, så den får mulighed for at blive tilfredsstillet, viser det sig, at den ikke nødvendigvis er destruktiv, men en produktiv og værdiskabende kraft.« (2007)

Liberalismen har som både økonomisk produktions- og som politisk reguleringmåde altså de seneste 300 år haft som grundproblem at regulere, styre og lede mellem de selvstændige, produktive og frie individer forstået som produktionsenheder med markedet som darwinistisk reguleringsmekanisme for, hvad der skulle leve og dø, med en stor tiltro til at markedet som regulator af grådigheden ville gavne fællesskabets bedste. Hver enkelt er nu måske pludselig måske lidt

efter lidt – efter at uddannelsesrevolutionen efter 2. verdenskrig for alvor er slået igennem – blevet sin egen lille fabrik eller håndværksvirksomhed, hvor det ikke længere er fagforeningen, der forhandler den enkeltes arbejdsvilkår på den institutionaliserede og tvungne solidaritets vegne (kunstneren Erik Clausen har i vanlig polemisk og udfordrende stil kaldt fagforeningerne for den moderne tids mafia). Paradokset er, at med liberalismens fokus på den enkeltes selvstændig, frihed og selvledelse, skabes der nu nye former for samfundsmæssig kontrol og overvågning – ufrihed og traditionel magtudøvelse; der bliver i hvert fald nye »behov« for ledelse, der kan indordne sig diskursen om frihed og selvstændighed og ikke ses som en forlængelse af tidligere tiders autoritære og direkte kontrollerende ledelsesstil.

Karlsen & Villadsen (2007) citerer Personalestyrelsen for i 2003 at formulere følgende:

»Efter mange år med instrumentel styrings- og værktøjstænkning i højsædet i den offentlige lederudvikling er det nu i pagt med tidsånden, at ledere skal kunne træde i karakter og fremstå som hele og integrerede ledelsespersoner, der er rustet til tænderne med psykologiske, emotionelle og sociale kompetencer. Et redskab til personlig udvikling er således feed-back fra lederens omgivelser, for eksempel fra medarbejderne.« (s. 22)

Der skal altså gøres op med den instrumentelle, lineære, modernistiske, bundlinjefikserede og redskabsorienterede (kom selv med flere »grimme ord«) tankegang. Væk med skemaerne fra personalessamtalerne, væk med ledelseskoncepterne, væk med de på forhånd fastlagte producerer. Lederen skal nu være »rustet til tænderne« – men til hvilken kamp, må man spørge, for nu at tage metaforen på ordet. Lederen skal »udvikle« sig personligt, og denne »udvikling« består i læring af forstået som oprustning af psykologiske, emotionelle og sociale kompetencer. Det, som lederen kan som almindeligt halvforvirret menneske, er *ikke* godt nok. Ledere skal fremstå som »hele og integrerede ledelsespersonligheder«. Denne diskurs om »det hele menneske« kan kun være baseret på sin modsætning (eller sin *medsætning*, som jeg ynder at kalde det, se Holmgren 2006 & 2007), nemlig på den antagelse enten at mennesket ikke er helt, hvorfor det er så meget desto vigtigere, at mennesket *bliver* helt gennem en udviklingsproces eller måske snarere et udviklingsprojekt, *eller* at mennesket skal lære, at *fremstå* som et helt menneske, fordi det i bund og grund ikke er et helt menneske. Forestillingen om det hele menneske (ja, ikke bare forestillingen som idé, men netop som et skuespil, et drama, en tragedie, en

farce eller et lystspil?) er vel i pagt med den moderne humanisme, der vel næppe er mere end et par hundrede år gammel knyttende sig til diverse romantiske forestillinger i vores kultur. Op imod dette taler bl.a. Ole Fogh Kirkeby om »vores sinds smertefulde sammensathed« (2004, s. 109). Ikke på trods af de kontekster, vi tumler rundt i, men netop på grund af dem: »Lederen er, ligesom ethvert andet menneske, ikke blot et færdigt produkt af sociale kontekster, han virkeliggøres også og skabes bestandigt gennem disse.« (2004, s. 91) Man kunne sige, at lederen som det hele menneske er sat på dagsordenen som problem. Lederen som styrmand af det ustyrlige – ikke lederen som kaptajn. Eller måske mere præcist, som Foucault taler om, lederen som hyrde, som den moderne præst, der vogter flokken, fårene. Lederen skal som præsten tage imod *confessions* og selvfølgelig også tilstå tilgivelse. Lederen skal hele tiden forsikre den ledede om, at den ledede både skal følge sig selv og flokken – og derigennem følge lederen. Lederen skal indgive en fornemmelse i den ledede af både den lededes egen stemme (selvledelsesteknologien), sig selv og sin egen stemme (hvor den ledede tager lederens stemme til sig) og af det større fællesskabs stemme. Man har her figuren af lederen som demokratisk pædagog, der lokker den ledede til at

sige noget, til at sige, hvad der er det bedste og vigtigste for den ledede for at dette umærkeligt kan inkorporeres som produktivkraft til gavn for helheden. De ledede risikerer at blive udsat for spontanitetens paradoks: »Vær spontan! Du skal vælge din egen vej! I skal finde jeres egne løsninger!« osv. Der er som sådan intet galt i dette. Men vi må bare *ikke* tro, at der med denne sofistikerede ledelsesteknologi er etableret *magt-frie* rum. Magten, kunne man sig, har nu blot indset det snilde i at inkorporere modstanden som produktivkraft – i bedste japanske Aikido-kampsport stil, hvor man anvender modstanderens kraft og angreb som energi til at afvæbne modstanderen, så denne ikke selv kommer til skade.

Det er åbenbart Personalestyrelsens nationalsang, at »den enkelte leder skal bringes til at se sig selv og sine egenskaber i lyset af organisationen« (Karlsen & Villadsen 2007, s. 24). Dette sker bl.a. gennem de såkaldte 360 graders evalueringer, der kan foregå på forskellige måder i de enkelte kommuner og statslige styrelser – og også i en række private virksomheder. Det er her afgørende, at den enkelte medarbejder giver sin egen spontane og *autentiske* vurdering af lederen enten ud fra åbne kategorier: »Hvad er lederen god til? Hvad er lederen ikke så god til? Hvad skal lederen forbedre eller

udvikle?« eller ud fra mere specifikke spørgsmål og spørgeskemaer, hvor lederevalueringerne består i forskellige scoringer i forhold til forskellige parametre – nogle gange endog i forhold til de værdier, som arbejdspladsen (direktionen eller politikerne) har formuleret og dikteret, og som medarbejderne som oftest hverken kan huske eller har en stærkt indarbejdet fornemmelse af hvad indeholder eller betyder. (Værdibaseret ledelse er noget fanden har skabt. Det er sort snak for mig – nærmest som pinsekirkens tungetale. De værdier, en afdeling eller en arbejdsplads proklamerer, kan man være stensikker på ikke er reelt eksisterende.) Lederen får så tilbagemeldingerne enten individuelt eller i såkaldte fokusgrupper, »hvor de værste udsagn er siet«, som en leder for nylig nævnte til mig – og så kan man jo have rig grobund for paranoide tanker – eller sammen med hele personalegruppen. I Gladsaxe kommune er det derefter sådan, at hvis lederen har brug for coaching/supervision, ja så må hun/han selv betale af eget budget. Det er således et relativt nyt krav til medarbejderne, at de skal udtale sig om lederens personlighed, om hvor godt det går for lederen med at »være omgængelighed, venlig, lydhør og lyttende«. Det er et omvendt panoptikon, hvor det ikke længere blot er lederen, der holder øje med medarbejderne – fra kontoret bag

glasvæggen – men lederen er nu under konstant opsyn: Kommer hun til at fornærme nogen eller at optræde ikke-lyttende. Der installeres en »holden-øje-med-hinanden-kultur« – måske som i det gamle landsbyfællesskab, hvor alle vidste alt om alle. Anonymiteten har trange kår. På denne måde får medarbejderne pludselig et medejerskab for lederens personlige udvikling – en opgave de sikkert ikke er interesseret i, men som udspringer af »tidsånden«, denne mærkelige størrelse der klaskes på bordet med et uhørligt knald som en kærlig selvfølgelighed, man ikke kan argumentere og begrebsliggøre imod. »Ledelse gennem den enkeltes selvledelse ser således ud til at udgøre et mere generelt træk ved den aktuelle magtudøvelse... Denne form for ledelse gennem selvledelse gør tilsyneladende samtalen til en særdeles central ledelsesteknologi..., der hævder at tage afsæt i og respekterer forestillingen (der var teatermetaforen igen, AH) om den enkeltes sande individualitet og autonomi, hvilket er den implicite forudsætning og absolutte grænse for denne ledelse gennem selvledelse.... Dialogen som magtkritik (implicerer) i sig selv en magtudøvelse.« (s. 25-26.)

Styrken ved den form for magtkritik, som Karlsen & Villadsen (2007) udøver, er, at man bliver gjort opmærksom på, at der ikke findes nogen hellige eller uskyldige

steder eller magtfrie rum, hvori vi kan mødes og bare tale sammen. Karlsen & Villadsen skriver, at de ser deres egen opgave som »at bistå »de styrende« fagprofessionelle og ledere med at reflektere over omkostningerne ved den igangværende rekonstruktion af faglighed og ved de nye teknologier, som er på fremmarch.« (s. 26) Og, som de skriver, »samtaleteknologiens aktuelle popularitet skyldes utvivlsomt, at den synes i stand til at løse, eller navigere gennem, grundparadokser i den liberale styring. Hvordan skabe og styre individer, som grundlæggende er selvstyrende? Hvordan bringe individet til at genkende sin egen tale som sin egen?.. Talerummet skal fyldes med individuelle, ægte udsagn, men det er forudstruktureret af regulerende procedurer.... Så længe den vestlige kulturs idé om, at talen frigør, at den udtrykker individers præferencer, drømme og ønsker, er koblet til liberalismens problematik om overstyring, vil vi utvivlsomt se en intensiveret efterspørgsel på »befriende« samtaleteknologi. Grundproblemet vil fortsat være, hvordan individer bringes til at udsige selv-ansvarlige, fremtidsrettede og kvalificerende udsagn, og hvordan de gøres til autoriteter for disse.« (s. 26)

Som leder kan man sidde tilbage med en følelse af afmægtighed, når man læser disse analyserende linjer, og med et spørgsmål på læben

af typen: Jamen, hvad skal jeg så gøre? Svagheden ved deres (eller måske rettere naturen i og ved enhver) kritik er nemlig, at de ikke sidder et privilegeret sted og udtaler sig med sandhedskraft. Raffineret og drilsk sagt er de med deres påpegninger og analyser måske selv med til at raffinere det instrument, de gerne vil brænde – ved at hælde benzin på det. Derved kommer de vel til at udøve den form for magtudøvelse, de med Foucault kalder *strategiske spil* (s. 11), hvor man kan drøfte, hvordan man skal gribe hele spørgsmålet om ledelse og medarbejdere og magtudøvelse an: »Der sker i interaktion en magtudøvelse, i form af en prægning af andre aktørers handlerum, men denne magtudøvelse har en spontan og relativt ureflekteret karakter.« Her tænker jeg på forfatterens interaktion med læseren, som risikerer at sidde afmægtig tilbage uden tanke på den *frihed* til selvstændige initiativer og selvstændig handle, den enkelte trods alt har, og, som Foucault skriver, er *magtens fundamentale forudsætning*. Magten er altid baseret på den enkeltes frihed til ikke at underlægge sig magten. Man kan altid udøve civil ulydighed. Man kan altid hykle, som professor Niels Åkerstrøm Andersen foreslår, *Én* modstrategi er derfor på, hvordan de enkelte ledere og medarbejdere på de enkelte afdelinger, kan spille det spil, Personalestyrelsen (kom-

munal- eller selskabsbestyrelsen, direktørerne, centralt placerede forskruede ledere og HR-afdelinger) i frihedens og trepartsforhandlingernes navn dikterer, man skal opføre vel vidende, at dette er et spil for galleriet. Både i forhold til konceptet og strategien værdibaseret ledelse, udarbejdelse af skemaer, evalueringer og vurderinger af klienter, ledere og medarbejdere.¹ Forandringer er således næppe drevet af, hvad man kunne kalde viden, men nok snarere af langt mindre definerbare patosstyrede politiske og økonomiske processer som man med Foucault kunne kalde magt-videnslinjer.²

Der er dog alternativer til de moderne tvangsprocedurer, som personalestyrelsen, andre styrelser, departementer og HR-afdelinger (som jo ikke kalder sig human relations afdelinger, men human resources afdelinger, tankevækkende;) beordrer den enkelte leder og medarbejder til at udføre.

Virkeligt moderne og reelt »autentisk« (af autore: forfattere) anarkisk progressive organisationer og afdelinger har droppet lederevalueringer og individuelle medarbejderudviklingssamtaler til fordel for mere anarkistiske sammenkomster og strukturer, hvor man ikke har fokus på hinandens adfærd, stemmeføring eller vip med øjnene, (med mindre det er et så stort og udtalt stort problem, som pinedød må adresseres af den

eller de berørte i et mere lukket forum), og hvor man drøfter opgaver, muligheder, nye tiltag i tvangsfrie (bemærk, ikke magtfrie) fora.

Det teoretiske fundament for denne måde at arbejde på, er bl.a. baseret på Foucaults antagelser om, at mennesket er tomt og ikke per se har en natur eller bestemt humanitet, der skal tilgodeses. Mennesket er derfor formløst af kulturen. Vi behøver derfor ikke tænke på bestemte, naturlige behov, der skal tilgodeses, som f.eks. ideen om, at arbejdet skal være afvekslende. På hotellerne på Kreta udfører hver medarbejder nøjagtig den samme funktion året rundt – og gør det med stolthed. De bryder sig ikke om jobrotation. Det er vores fordom som turister, der får os til spontant at udtrykke: »Det må da være kedeligt« uden at tænke på, at det er vores egne projektioner vi smækker op på kulturens store drive in lærred. Der er altid magt til stede. Den gamle magtforståelse sagde, at magten undertrykkede noget oprindeligt, humant og menneskeligt – den såkaldte repressionshypotese, som humanisterne er tilhængere af. Hvis mennesket blev fri fra undertrykkelse ville alt blive godt. Men denne antagelse og diskurs er i sig selv undertrykkende og blændende. Der er intet ophøjet sted, hvorfra vi har en bedre udsigt. Vi ser altid verden fra et bestemt og begrænset sted. Og dermed ska-

ber vi verden gennem vores fortælling om, hvad vi ser, således at enhver begivenhed og enhver hændelse tolkes ind i denne fortælling – den bliver på denne måde meningsgjort, konventionaliseret og indlemmet i kulturen, som amerikansk psykolog Jerome Bruner skriver flere steder, bl.a. i bogen *Mening i handling* (1999):

»Det er kultur og søgen efter mening, der er den formende hånd, og biologien, der er bindingen, og at kulturen tilmed, som vi har set, har det i sin magt at løse den binding.« s. 36 »Men den moderne tilværelses pluralisme og de hastige forandringer, den påfører os, skaber, kan man hævde, konflikter i forpligtethed, konflikter i værdier og derfor også konflikter om »rigtigheden« af forskellige fordringer på at sidde inde med viden om værdier. Vi ved simpelthen ikke, hvordan man skal forudsige »forpligtethedens fremtid« under disse omstændigheder. Men det ville være krukke at tro, at stadig insistere på forestillingen om »absolut værdi« vil få uvishederne til at forsvinde, Det eneste, man kan håbe på, er en levedygtig pluralisme bakket op af en vilje til at forhandle forskelle i verdenssyn« s. 41. »Fordomsfrihed er hjørneste- nen i det vi kalder en demokratisk kultur.« s. 42 »En kulturs levedygtighed beror på dens evne til at løse konflikter, til at gøre rede for

uenigheder og genforhandle fælles meninger.« s. 55

Det befriende og smukke i Bruners formulering er bl.a. hans pointe, at der *altid* være konflikter. »Hvor der er konsensus, er der løgn,« som Ole Fogh Kirkeby skriver i *Ledelsesfilosofi*. Eller som Kirkeby ynder at citere Platon: Mennesket ligger i krig med sig selv. Og for at en stat må opretholde sin frihed, mente Platon, må den potentielt være forberedt på krig med andre stater. Dette havde aldeles konkret betydning for bystaten Athen, hvis indbyggere lå i konstant fare for at blive slaver i Sparta. Han strakte metaforen til også at gælde det enkelte menneske:

»Dette er lederens problematik per excellence. Lederen er i krig med sig selv. Det skyldes for det første, at han er menneske, før han er leder, og at ethvert menneske er i krig med sig selv, for så vidt dets indre ikke er behersket af en fuldkommen harmoni mellem alle dets tilskyndelser, lidenskaber, drømme og forestillinger; og at det er i krig med alt det, der sker, og som ikke lever op til det livsprojekt, som ethvert menneske sætter sig.... Men samtidig er lederen også underkastet en krigstilstand, der udspringer af det vilkår, som han har påtaget som profession: At forvalte magten.« (2004, s. 15)

Så snart lederen bliver en efter snakker af andres befalinger og

procedurer mister lederen derfor sin autoritet. Den populære leder, der farer rundt for at tilfredsstille alle, holder ikke længe. Når HR-afdelinger og personalekontorer derfor udsender vejledninger, man prøver at følge, *må* det gå galt. Så er man *dømt* til ledelse og har ikke påtaget sig ledelse. Ledelse er noget man holder ud i strakt arm og ser lidt an, overvejer, måske sover lidt på, *førend* man giver *sit eget tilsagn*. Når man tager ledelse til sig og på sig må det nødvendigvis blive noget andet end giveren og afsenderen havde tænkt sig, for ellers ville man ikke være leder, men administrator og forvalter af andres beslutninger. Det skal sikkert også gøres, og der er sikkert også stor meningsfuldhed forbundet med administration og forvaltning, men man bliver nødt til at snige lidt ledelse ind, lidt anderledeshed, lidt andethed ind for at den abstrakte forordning skal få sit eget liv og særpræg med sin egen historie (*authoring authenticity*), sin egen mening og sine egne begivenheder.

Den organisationsform eller rettere den organisationsidentitet, jeg skriver om her, er, hvad Ole Fogh Kirkeby, med et begreb lånt fra antropologen Victor Turner, kalder »den liminale organisation«; den organisation, den afdeling, der er klar over, at den altid er på vej, at den er som en nomadisk stamme, og må have øje for farerne, der lu-

rer overalt på den evige liminale færd, der er fyldt med prøvelser og riter, og hvor hver fredelig periode kun er et mellemstykke, skridt på vejen i en række faser, som Kirkeby kalder henholdsvis præliminale- og postliminale faser, præget af henholdsvis opbrud og konflikt, øjeblikke af fred, ro og forbundethed, fulgt af kedsomhed og rutine, der leder og til en fornyet cyklus. Kirkeby skriver, at en bevidsthed om denne frihedens og dermed samtidig forbundethedens mulighed skaber »en konsekvent opbakning om organisationen. Der åbnes et mulighedsrum for en ægte loyalitet, funderet i den lidenskab, der udspringer af kritik og tilsagn.« (2004, s. 141)

Og hvordan skabes så dette mulighedsrum? Kirkeby svarer, »at den eneste erfaring, der generelt kan styrke nærværet, er samtalen med andre og med sig selv.« (2004, s. 131). Ikke samtalen som ledelsesteknologi, men den reelle samtale, der ikke tages noter fra og som ikke har strategisk karakter, men nærmere det ufærdiges karakter. Kirkeby er klar over, at dette er en af de utallige nærværsteknologier på markedet, men at der nok ikke er nogen vej uden om i al fald dette at lytte i en eller anden form. Han taler endda om, at lederen »skal være så meget nærværende, at han sætter et stempel på sine omgivelser. Han skal »mærke« dem, så de kan mærke ham, også når han

ikke er der.« (2004, s. 130) Det afgørende er her, hvornår samtalen er samtalen med hinanden forstået som kommunikationsteknologi, og hvornår samtalen med den anden også er ledelsesteknologi. Hvis man udelukkende anvender begrebet »kommunikation« om ledelse, risikerer man at gå glip af den pointe, at ledelseskommunikation er en særlig form for magtkommunikation ud over den almindelige magt, der ligger i enhver kommunikation: Magten til at skabe og til at gøre, som Barnett Pearce (1994 & 2007) definerer kommunikation som. Pearce definition af kommunikation er uhyre relevant og interessant fordi den går langt videre end »transmissionsmodellen« for kommunikation, som operer med en sender og en modtager. Han præciserer, at vi *gør noget* hver gang vi siger noget; man udfører en talehandling, som er på et andet niveau end det sagte. Pearce synspunkt er helt i tråd med Gregory Batesons kommunikationsteori, der understreger enhver kommunikations metakommunikative aspekt: Vi metakommunikerer samtidig med at vi kommunikerer, og hvis der er uoverensstemmelse mellem metakommunikationen, emotionen, tonen og stemningen, så skabes der forvirring, utryghed og uklarhed.

Set fra et poststrukturalistisk perspektiv giver det måske lidt mere mening at tale om magt som

mere end dette af få noget til at ske som man ønsker og at undgå det, man ikke ønsker, som Pearce skriver om og understreger med sit glimrende begreb *game mastery* – at mestre, at magte spillet. Magten er alle steds nærværende gennem de diskursive positioner sproget tilbyder gennem de *moraliske* positioner ethvert udsagn muliggør – magten er hverken negativ eller positiv, men produktiv (som jeg skriver mere om andetsteds, Holmgren 2006). Det retoriske repertoire, man har til rådighed, er samtidig et moralsk repertoire, der indeholder begrænsede muligheder for den anden eller de andre til at svare. Ethvert udsagn indeholder en moralsk logik (Pearce taler om en deontisk logik) i forhold til hvordan jeg overhovedet kan tillade mig at svare uden at gå ud over kanten af konventionerne. Set fra et poststrukturalistisk perspektiv er det altid interessant at undersøge, hvilke svarmuligheder – og dermed potentielle handlemuligheder – der udelukkes inden for en bestemt diskurs. »Ordentlighed og ansvarlighed er meget vigtigt for mig,« sagde en leder for nyligt til mig. Han var ved at falde om at stress og udbrændthed. Hans »ordentlighed og ansvarlighed« – to hæderkronede og tilsyneladende uomtvisteligt gode værdier – var ved at knække ham og køre ham i sænk, fordi de gik hånd med en to andre påbud: »Du skal vise at du

kan gøre dit bedste og du må ikke bede om hjælp, for det er et tegn på svaghed.« Enhver værdi, enhver etik, står aldrig alene, men er altid en del af et større diskursivt og moralsk regelunivers. Pågældende leder havde dog også gjort andre erfaringer i livet, hvor der ikke var et konstant krav om at præstere; han havde spillet fodbold, hvor det for ham handlede om at have det sjovt og at være sammen med andre i et fællesskab. Her kunne han være sig selv, fortalte han, uden at have ordentligheden og ansvarligheden som indpiskere og som blot skabe forøget selvkritik hos ham og en følelse af utilstrækkelighed. Enhver diskurs indeholder således diskrete påbud om, hvordan vi bør »opføre« os i verden; om, hvordan vi bør lede os selv. Disse diskurser, der er indlært i familien, i skolen og i andre institutionelle sammenhænge, og som kulturen udstiller i reklamer, film, blade og beretninger kan dog aldrig være totalt dominerende og totaliserende; kan aldrig have 100% magt, fordi vi som mennesker altid har valget til at gøre noget andet, til at vælge en anden livsform eller livsstil, som Foucault talte om de sidste år, han levede. Man er ikke prisgivet den moderne magts påbud og de moderne idealer om forbrug og bestemte måder at »føre sig selv frem på«. Man behøver ikke altid kæmpe og klare det hele selv og at føle sig ensom. Ensomhed er ikke

et vilkår, selvom nogle eksistentialfilosoffer forsøger at binde os den historie på halsen som en sandhed. Det er muligt og tilladt at bede om hjælp og at søge fællesskaber. Ikke bare strategiske fællesskaber og netværk, men sandt menneskelige fællesskaber med nære *soul mates*, den type af fællesskaber, man kender fra venskabet.

Set fra et poststrukturalistisk perspektiv er den måske væsentligste ledelsesteknologi ikke samtalen, ikke dialogen, men *lytningen*. Nærværets lytning. Den nysgerige lytning, hvor man så at sige ikke lytter med sine egne ører, men med det andets øre, med ører lånt af noget større, af det som endnu ikke er blevet til virkelighed, men som *kan* blive til: »Lytning er kun seriøs, hvis man giver sig tid til at fornemme den holdning, der ligger bag det sagte. Det handler om at være villig til at bevare den andens hemmelighed.« (Kirkeby 2006, s. 126) Det centrale synes her at være en lytten efter og en fornemmelse for den andens *holdning og værdier*, det essentielle i det essensløse, mere end for de udtalte ord og sætninger, det talte indhold. *Talehandlingsfornemmelser* kunne man vel døbe denne færdighed. Kirkeby fortsætter: »Den nærværende leder lytter således, at man overbevises om, at han ikke lytter for at lytte, men for at blive klogere.« (s. 126) Der er altså ikke tale om en lytten for at hjælpe den

anden, ikke tale om en strategisk lytten, men om at lederen nødvendigvis må lytte for at hjælpe sig selv. Lederen ved nemlig kun, hvor han selv er, når han ved, hvor de andre er. Paradokset er, at denne viden altid er foreløbig og flygtig, for bedst som man har sagt det, bedst som man har hørt det – er det passé. Min talen blæser mig både forlæns, baglæns og sidelæns som kraften i en raket. Nogen gange er denne kraft dog så sirligt indstillet, at min talen blot bevæger mig rundt på stedet i ring og ikke bringer mig »ud af stedet«. Så er lytten ikke nok, men et spørgsmål, der bryder og afbøder »den selvfølgelig bevægelse« kan være en hjælp til bevægelse: »Bliver du selv klogere, bevæger du dig, mens du taler?« Man bliver som oftest nødt til at sige, hvad man tænker, for at kunne tænke over, hvad man siger. Eller som Kirkeby flere steder har formuleret det geniale begreb *translokutionaritet*: Jeg ved ikke hvad jeg mener, førend jeg har formuleret mig. Meningen ligger nemlig ikke hinsides sproget. Hvis sproget *udtrykker* noget, er det kroppens og moralens stemme, den føjte nødvendigheds stemme, der når den er udtalt viser sig at være kontingent, tilfældig, den *kan* jo være anderledes. Men hvis »eftertanken« ikke dukker op, hvis der ikke kommer nye tanker efter den eller de allerede eksisterende, ja, så er man lige vidt. Refleksionens

og eftertankens rum er derfor det rum, hvor der kan justeres kurs og retning. Måske handler ledelse blot om dette, at give plads til endnu en gæst: Eftertanken; den gæst som alle potentielt har med sig i livet som en hemmelig ven, man kan kalde på, når man føler sig lidt alene – som Alfons Åbergs hemmelige ven Svipper (fra de vidunderlige børnebøger om Alfons Åberg og hans far). Eftertanken og dens kraftfulde resonans, som vel egentlig er dens basis, havet af menneskelige erfaringer hos hver enkelt, samler de hidtidige tanker i sig og gør dem derfor anderledes, ophæver dem, transformerer dem, så man måske kan undgå at gøre mere af det samme. Dette eftertankens rum kan måske være det, som Kirkeby skriver om, når han definerer succesfuld ledelse: »I længden er det lederens evne til at tematisere et »sammen«, der er afgørende for hans succes.« (2004, s. 128)

Lederens anden ledelsesteknologi kan være at opsamle begivenheder og erfaringer i fortællinger så man *sammen* måske over tid kan fortælle en historie, en fælles historie om, hvad der er sket om måske også om, hvor vi er på vej hen; en historie, hvori hver enkelt kan se sig spille en rolle i livets aldrig afsluttede drama. Al menneskelig meningsdannelse sker i fortællinger. Fortællinger er menneskelivets råstof. De hændelser,

som ikke indgår i en eller anden fortælling glider ud af hukommelsen. Hukommelsen gør os til medlemmer af fællesskabet – at huske hedder pudsigt nok *to remember* på engelsk som et udtryk for den genmedlemsgørelse, der ligger i at kunne erindre – nu er det i mit indre. Dette er menneskelivets og derfor også al ledelses narrative aspekt (både Bruner (1999) og Kirkeby (1999) taler om narrativitet som livets grundsubstans og grundfigur). Det centrale spørgsmål er altid: »Hvad er historien?« om at det kunne gå så galt? at vi fik ordren i hus? at de ikke vil samarbejde med os? at de er blevet skilt? at vi har så lang en venteliste? at folk rejser? at folk bliver? at ventelisten vokser? at folk får stress? Og man skal huske, at livet er multihistorielt, at der *altid* er mere end én historie, at den dominerende historie altid dækker over og skygger for sidehistorierne. »Lederes legendariske rædsel for kritik bør ikke forhindre, at de små ulmende historier kommer frem til overfladen og bliver en del af den intellektuelle og emotionelle kultur, som selvbestaltede autoriteter, hvad angår udlæsning af medarbejderpassion, påstår, er så vigtig. For den personlige vilkårs- og funktionsfortælling er jo, når den virker, ikke et studie i føleri, men et udtryk for spillet mellem individ og struktur.« (Kirkeby 2004, s. 115) Vi er altid

en del af et spil. Lad os ikke narre af den tilsyneladende oprigtighed og autenticitet af følelsesudladningen. Det handler ikke blot om oplevelser, erfaringer og følelser – det handler om at fatte meningen. »*We had the experience, but missed the meaning,*« som T.S. Elliott skriver i *De fire kvartetter*. Også autenticitetens og intuitionen er en del af et kulturelt skabt diskursivt forløb og spil, der *kunne* have været anderledes. Man viser ikke følelser, man *gør* følelser. På sammen måde som man opfører sig posthusagtigt, når man går på et posthus, opfører man sig følelsesagtigt, når stedet er stedet, hvor man viser følelser og passion – og eventuelt konfession. Også her *gør* kontingensen sig gældende: Det *kunne* have været anderledes. Jeg *kunne* have sagt noget andet og på en anden måde. Jeg gjorde det ikke – fordi jeg ikke gjorde det. »Der er ingen forskel på beskrivelse og forklaring,« som min gamle helt og ven filosofen og biologen Humberto Maturana udtrykte dette forhold. Bruner ville nok fremhæve, at mennesker ikke handler ud fra årsager, men ud fra grunde, som er meningsfulde for den enkelte person – eller bare sker. Kirkeby citerer filosofen Heidegger for at sige, at barnet leger – fordi det leger. Der kræves ingen yderligere begrundelse end handlingen selv. I det øjeblik, vi handler, er refleksiviteten og eftertanken væk, så har vi kun vo-

res krop og kroppens stemme at forlade sig på. Så styrter vi ned ad skibakken og må holde balancen, og håbe på at den sorte løjpe ikke dukker op forude eller at løberen foran mig pludselig falder. Men der kommer som regel altid én i vejen med en slæde. Der sker altid noget uforudset før eller siden.

En tredje ledelsesteknologi må være dette at fortælle sig selv, at man aldrig ved, hvad der foregår, og at man aldrig kan sikre sig noget som helst. Man kan kun bestræbe sig. Man bliver aldrig perfekt. »Det perfekte er det godes fjende,« som vist Voltaire formulerede dette *bon mot*. Der ligger en gammel kontroltanke gemt i ordet »sikre«. Gregory Bateson advarede mod tanken om kontrol som hybris – altså som en synd mod guderne. »Vi må tænke, som naturen tænker,« som han hjerteskærende smukt og lidt romantiserende udtrykte sig. Vi må ikke tænke »os mod naturen, os mod de andre«. For både naturen og de andre er en del af os. Ret beset tænker naturen vel ikke. Den *er* bare. Med alle sine udtalte kampe og spændinger. Sit liv og sin død. Dybest set må vi derfor se i øjnene, at vi ikke kan erfare den anden eller de andre. Vi kan kun erfare os selv (og det endda kun delvist og stykkevist) gennem den anden som gennem et knus troldspejl, der aldrig viser »det sande billede«. Sprogets natur er ikke at afbilde eller at repræ-

sentere verden. Sproget afdækker ikke noget, som både Heidegger og Wittgenstein har formuleret. »Min sprogs grænse, er min verdens grænse,« som Wittgenstein udtrykte i 1922. Senere skrev Heidegger, at »sproget er det hus, mennesket bor i« – eller noget i den retning. Når vi ikke kan have tillid til sproget som andet end relationsregulerende, handlingskoordinerende og gensidigt definerende, så kan vi jo heller ikke have tillid til sproget som det formuleres i lederevalueringer og i andre skrevne og talte befalinger fra diverse autoriteter. Så må vi forstå et ethvert udsagn og ethvert dokument som replikker i et spil, vi aldrig helt ved, hvad handler om – før det er for sent. Derfor kan ledelse heller aldrig lykkes helt. Raffnsø skriver befriende: »I velfærdssamfundet fremstår ledelsen som en instans der har til opgave at sørge for dem, den leder. Ledelse bliver konstant efterspurgt og nødvendig, netop for så vidt som den skal tage vare på flokken og den enkelte. Men samtidig bliver ledelsen utilstrækkelig og den mægtige leder afmægtig. Ledelsen når aldrig helt frem til et mål, der konstant fortoner sig; og lederen gør det aldrig godt nok.« Ledelse er således »en disciplin, der har sin egen mislykkethed indbygget. Vi leder altid efter hvordan vi skal lede.« (2007, s. 13) Der skrives bøger om ledelse som aldrig før. Alle skal have en diplomleder-

uddannelse. Ledelse er et kæmpe problem i et samfund, hvor reglen og loven, for hvad der skal gøres, er bandlyst. Som en direktør i en stor Københavnsk omegnskommune svarede mig på spørgsmålet om, hvorfor de havde formuleret værdier og forsøgte at praktisere konceptet værdibaseret ledelse: »Hvordan skal vi ellers styre de 800 mennesker i skoleforvaltningen?!« Og samtidig indrømmede han at det slet ikke fungerede med konceptet værdibaseret ledelse. Det moderne, eller rettere senmoderne eller hypermoderne problem for ledelse er, at ledelse ikke længere er nødvendig i forhold til mennesker, der inviteres til at tænke og til at føre sig selv. Ledelsesproblemet sætter fælleskabsproblemet på spidsen. Hvis der ordineres mere ledelse ordineres der samtidig ikke mere fællesskab med mindre dette formuleres eksplicit. Tværtimod. Der ordineres måske mere ensomhed, stress og depression, hvor svaret ironisk nok sikkert bliver: Mere ledelse. På samme som der ikke kan gives præcise retningslinjer for børneopdragelse, kan der ikke gives præcise retningslinjer for ledelse. Både ledelse og børneopdragelse, og eksistensen i det hele taget, er baseret på Aristoteles pointe, at for at kunne gøre det gode, må man have erfaret det gode; men for at kunne erfare det gode, må man vide, hvad det gode er. Jeg tror

ikke, at dette er så stort et problem, hvis man får lejlighed til at finde svaret i sig selv ud fra sine erfaringer med, hvad det gode er for én selv. Men det kræver lang tids talen og opmærksomme lyttere at finde frem til dette gode. Én ting er stensikkert: Vi kan aldrig strukturere os frem til det gode – selvom HR-afdelinger, direktioner og konsulentfirmaer bilder os ind at have »løsningen«. Strukturelle problemer kan kun løses kulturelt gennem en ændring af holdningen og indstillingen. Vi er dømt til som blinde at famle os frem og konstant eksperimentere i vores egen kultur, som Barnett Pearce elegant og overraskende definerer gennem metaforen »mørke«: Så snart vi tænder lyset, er mørket væk. Lyset behøver mørke, for at vi kan se. Alt indeholder det medsatte i sig selv. Ledelsen indeholder konstant ikke-ledelsen i sig. Jo mere sikkerhed man forsøger at skabe, jo mere usikkerhed produceres der. Jo mere orden, man forsøger at påtvinge, jo mere uorden skaber man. Jo flere venner man forsøger at få sig, jo flere uvenner eller jo færre venner får man. Det man frygter kommer som oftest til at ske. Dette eksistensens vilkår har jeg forsøgt at formulere med begrebet konfliktuale der er hentet fra den filosofiske tradition dekonstruktion (se Holmgren 2006 & 2007)

Den fjerde ledelsesteknologi, man måske kan benytte sig af,

tager udgangspunkt i Ole Fogh Kirkebys radikale fænomenologi, hvor han skriver, at det, der bevæger et andet menneske og en forsamling, ikke er rationalitet og fornuft, men pathos, altså stemninger og følelser. »Stemningen forener kroppen og bevidstheden,« skriver han (1999, s. 55) Og han går et skridt mere radikalt til værks, når han skriver, at »stemningen: former den virkelighed, vi erfarer; den forvandler denne virkelighed; den **er** denne virkelighed.« (s. 56) Ved nærmere eftertanke viser denne radikale tilgang sig nemlig at ligge tæt op af vores dagligdags erfaringer: Man kan høre på den måde, den anden går på og udtaler ordene, at der er en speciel stemning; man får en fornemmelse fra blikket, fra tonen. »Det hele afhænger af tonen,« skriver Dostojevski i romanen *Forbrydelse og straf*. Derfor er det eneste, man ifølge Kirkeby kan gøre som leder, at skabe en tilpas god, intens, relevant og vedkommende stemning, der relaterer sig til det arbejde, de opgaver og de projekter, man er sammen om. En stemning præget af nærvær og relevans. Af at vi alle ikke kun er dømt til at være sammen, men af at vi også har valgt at være sammen. Og at vi er stolte af og står ved dette valg som på én gang frie og ufrie forståede som forbundne borgere i den moderne bystat: Virksomheden, med alle dens spil, dramaer og lidenskaber.

Med al dens skidt og kanel. Med alle dens pæne ord om værdier, visioner og strategi, som vi godt ved er populære slagere, måske endog løgn og latin, og som er den centrale (af)magts forsøg på at styre det ustyrbare, men som ingen heldigvis fatter en brik af eller tager alvorligt. I bedste fald er spillet om værdibaseret ledelse eller dialogbaseret ledelse en komedie, som ingen tager alvorligt; i værste fald er det en tragedie af dimensioner, et Kejsers nye Klæder, hvor ingen tør rejse røsten som den lille dreng af frygt for at blive erklæret dum.

Ledelse i de fællesskaber, jeg skriver om og tænker på, ja vel ledelse i det hele taget, må tage højde for, at det ikke er tilstrækkeligt at orientere sig ud fra et begreb om kommunikation, fordi man kan risikere at dette begreb overlader én til ens egne kommunikative færdigheder: »Det går galt for dig i din afdeling, fordi du ikke har lært at kommunikere.« Kommunikative teknikker er fine og gode at mestre et langt stykke hen ad vejen. Men selv den bedste lærer, selv den bedste musiker, selv den bedste dirigent kan fejle og føle sig som en fiasko, hvis de andre ikke spiller med. Flokken holder altid sammen. Enkelte medarbejdere kan i smug kritisere og være utilfreds med kolleger, men når lederen så fyrer denne medarbejder, eller hvis medarbejderen selv rej-

ser, så er fanden løs. Så kører der et andet diskursivt positionerings- og koalitions spil. Så hænger lederen pludselig på korset:

»Den gode leder er den, der har mod til at beslutte.

Der er ingen beslutninger, der kan gavne alle. Der er ingen beslutninger uden bivirkninger. Selv den mindste foranledning og forandring skaber smerte.

Men lige så fri han er i beslutningens øjeblik, lige så ufri er han bagefter. For han skal altid drages til ansvar.

Hvor han til allersidst var alene om afgørelsen, står alle de andre nu sammen, når konsekvenserne af hans handlinger skal vurderes. Han har ingen taleret. Han skal ikke høres. Han har intet sikkerhedsnet.« (Kirkeby 1999, s. 253)

Det er ikke tilstrækkeligt at definere lederens relation til sine medarbejdere som et kommunikativt forhold – det er det *også*. Men der er langt stærkere diskursive kræfter på spil, som kommunikationsbegrebet næppe fanger, selv om det er nok så social konstruktionistisk funderet (se Kirkeby 2004, s. 91). Og måske skal man også være sig for at tage systemmetaforen for meget på sig, som særlig Luhmann har været eksponent for. Et fællesskab har langt flere kræfter end system-metaforen kan fange. Omend selvreference er et centralt

og sigende begreb har det næppe den samme kraft og forandringsstyrke i et systemperspektiv, hvor iagttagerspositionen gives en central vægt og placering. For derved snydes man gennem illusionen om et neutralt iagttagerpunkt således, at man tror, at man ser noget; det gør man ikke. Man bidrager blot til selvreferencens udfoldelse. Kirkeby skriver med slet skjult reference til Luhmann: »Vi skal altså være meget forsigtige med at bruge begreber som »helhed«, system« og »fællesskab« uden først nøje at have specificeret konteksten og dermed indholds- og omfangslogikken af det sagte.« (Kirkeby 2004, s. 93) Niels Åkerstrøm Andersen (2001 & 2005) formår at overskride systemperspektivet gennem sine fremragende konkrete analyser bl.a. af medarbejderbegrebets udvikling og af ideerne om borgerens kontraktliggørelse.

Er der da ikke flere måder end leder kan få hjælp til at lede sig selv på? Hvad med lederuddannelser – alle skal jo nu have diplomuddannelser i ledelse, som det lyder fra den nye trepartsaf-tale regeringen har indgået med arbejdsmarkedets parter, og hvor bl.a. Kommunernes Landsforening spiller en stor og central rolle³. Jo, lederuddannelse er et gode, hvis den åbner muligheder for refleksion, det vil sige eftertanke, over

egen position i egen organisation. Hvis en sådan lederuddannelse giver deltagerne mulighed for at vende sig mod det væsentlige i lederens eget liv og egen kontekst og for at der kan skabes spontane fællesskaber på kryds og tværs, så vil en sådan lederuddannelse ikke strømline lederne, men skabe mulighed for at lave en dobbeltbevægelse på én gang: Skabe mulighed for mangfoldige fællesskaber om og i forhold til de komplicerede problemstillinger og magtforhold lederne står i, så der kan etableres solidaritet horisontalt og loyalitet vertikalt uden at de store ledere på toppen behøver at frygte andet end deres egne spil og deres egen utilstrækkelige evner til at lytte. Lederen, der har projekter på andres vegne, uden at de er med på dette projekt af hjertet, er dømt til at mislykkes. Man kan kun have projekter på sine egne vegne i forhold til sig selv og i forhold til det andet, til de andre, hvis hemmeligheder, man ikke kender. Dette projekt må aldrig være strategisk i en eller anden sags tjeneste – i økonomiens eller ventelistens tjeneste. Selvfølgelig er økonomien enhver virksomheds skyggeleder, men den må aldrig få en sådan magt, at den bliver målet i sig selv og medarbejderne midlet. Det skal forholde sig omvendt, at økonomien er midlet, medarbejderne målet.

Litteratur

- Andersen, Niels Åkerstrøm & Born, Asmund (2001) *Kærlighed og omstilling – italesættelsen af den offentligt ansatte*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2006): *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*, Århus: Forlaget Klim, 1999:
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendals socialpædagogiske Bibliotek..
- Holmgren, Allan (2007): Kartografisk seismograf. I: Nepper-Larsen, Fuglsang & Ljungstrøm: *Filosofiske stemmer – festskrift til Ole Fogh Kirkeby i anledning af hans 60-års dag*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Holmgren, Allan (2007B): Radikalt reflektiv narrativ pædagogik. I: Ritchie, Tom (red.) *Læring og relationer*. Hillerød: Forlaget ????
- Holmgren, Allan (2006): Narrativ og diskursiv ledelse. I: Helt (red.): *Lederskabelse*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Karlsen, Mads Peter & Villadsen, Kaspar (2007): Hvor skal talen komme fra? Dialogen som omsiggribende ledelsesteknologi. *Dansk Sociologi*. Nr. 2, 18. årgang
- Kirkeby, Ole Fogh (2004): *Det nye Lederskab*. København: Børsens Forlag.
- Pearce, Barnett (1994): *Interpersonal Communication – making social worlds*. New York, NY: Harper Collins.
- Pearce, Barnett (2007): *Kommunikation – om dannelsen af sociale verdener*.

København: Psykologisk Forlag.

- Raffnsøe, Sverre (2007): *Prekær ledelse*. I: Sløk, C & Villadsen, K: *Velfærdsledelse: Magt og styring i den selvstyrende velfærdsstat*. København: Hans Reitzels Forlag (Under udgivelse)

Noter

- 1 Den magtudøvelse, der er indlejret i procedurer osv., som f.eks. psykologer og psykiatere er tvunget til at udføre i overensstemmelse med nogle diagnosekategorier, kan man ikke altid slippe uden om – og slet ikke i USA, hvor det nu er forsikringsselskaberne, der dikterer, hvilken samtale- og behandlingsform, der skal praktiseres bl.a. med det resultat af en lang række familierapeutisk og helhedsorienterede behandlingsprogrammer er blevet lukkede, fordi de ikke kan dokumentere *evidens* (et af tidens stærke honnør- eller buzzwords), som en række behandlingstiltag baseret på kognitiv terapi påstår at kunne dokumentere. Desuagtet at der ikke er evidens for at påstå, at evidensbaseret terapi virker eller »er« bedre end andre terapiformer (en pointe, som den norske terapeut Per Jensen fra Diakonhjemmets Højskole med overbevisende kraft fremlægger i en endnu ikke offentliggjort Ph.D. afhandling). Den engelske psykiater og professor Julian Leff har f.eks. sammen med psykiateren Eia Asen i særdeles grundige, traditionelt gennemførte langtidsstudier påvist, at parsamtaler ved svær depression er langt mere effektiv end både kognitiv terapi og traditionel medikamentel behandling – uden at dette dog har medført ændringer i praksis på danske psykiatriske hospitaler eller i andre institutionelle

sammenhænge.

- 2 Hvad ville det ikke betyde for medicinalindustrien både i Danmark og i verden, hvis deres produktion af antidepressiv medicin blev halveret? Hvad ville det betyde for psykiaternes og psykologernes oplevelse af autoritet og identitet, hvis deres historisk og socialt, men ikke objektivt rationelt, opnåede autoritet forsvandt? Hvorfor har den kognitive terapi og dens mange skemaer i mange år været i fremmarch i hele den vestlige verden med dens løfter om effektiv og rationel behandling og udradning af irrationelle automatiske tanker, der i den kognitive optik ikke har noget med vores kultur at gøre, men simpelthen er noget vi kan takke den fremadskridende forskning for. Andre forskere mener derimod, at stressen, depressionen, grænsepsykosen og angsten er tidstypiske svar sociale tilstande, hvor hysteriet og neurosen var et tidstypisk svar for godt et århundrede siden. Med stressen er man spændt ud og synes, man bør og skal det hele, men kroppens sammenbrud til følge., Med depressionen er man røget ned i det sorte hul, udstødt, ude af kampen, faldet helt af. Med angsten er man så usikker på om man gør det godt nok, om man perfektionerer godt nok i forhold til den omgivende verdens mange krav og man har hele tiden de andres blik på sig, mens man frygter fordømmelsen og tynges af den dårlige sam-

vittighed.

- 3 Også fagforeningerne spiller en central rolle i denne trepartsaftale fra sommeren 2007, fordi fagforeningerne har haft store problemer dels med et faldende medlemstal og dels med at gøre deres kursus- og efteruddannelses tilbud relevante for deres medlemmer. Dette er formidlet til mig personligt på en konference, hvor jeg underviste undervisere og konsulenter fra F'TF. Folk føler sig måske inkompetente og utilstrækkelige på deres arbejdspladser. Men løsningen, svaret, med mere uddannelse er næppe et svar, der har anden karakter end den hjælp det er at tisse i bukserne, når man fryser. Trepartsaftalens 800 millioner kan risikere at være penge lige ned i kursusafdelingernes kasser til opretholdelse af et system og en tankegang, der ikke fungerer.

Moderne management og moderne grandiositet



Om organisationsrelevant selvudvikling, fremmedgørelse og den uniformerede individualisme¹

Artiklens perspektiv er at sandsynliggøre, at arbejdsrelaterede belastningsfaktorer kan udvirke oplevelse af fremmedgørelse, som på sin side kan forårsage invaliderende stress belastningsreaktioner.

Alle de i artiklen nævnte belastningsfaktorer rummer et element af fremmedgørelse, hvad enten det er de enkleste som f.eks. overlæsning af arbejde, eller det der drejer sig om evalueringssystemers dekonstruktion af det autentiske selv-værd og identitetsoplevelse og den efterfølgende ydrestyrede konstruktion af en situationsbetinget selv – og omverdensopfattelse, der danner udgangspunkt for dannelsen af det, jeg har valgt at kalde: konform og uniformeret individualisme

Artiklen munder ud i en opfordring til, at storhedsforestillinger om ledelsens uendelige muligheder for at skabe ekspansion og resultatopnåelse – ja at kun fantasien og vor italesættelse af virkeligheden sætter grænser – bliver gjort til genstand for kvalificeret kritik og selvkritik blandt teoretikerne, de professionelle eksperter og coaches, samt udøverne af moderne arbejdsorganisation og ledelse.

Af Nadja U. Prætorius

1. Det filtrerede menneske

Når en tone slås an på et instrument er det overtonerne, der fortæller os, hvilket instrument der er tale om. Et A på en cello og et A på et klaver eller en piccolofløjte har helt forskellige overtoner. Det er overtonerne, der får et instrument og dets toner til at lyde forskelligt fra andre instrumenter, og som gør instrumenterne unikke.

Tones unikke klang opstår i selve lydskabelsen – f.eks. en streng, der slås an eller en luftstrøms passage gennem et mundstykke. Men også instrumentets klangbund og resonansrum er medvirkende til at skabe tonens klang og overtoner.

Noget tilsvarende gælder for den menneskelige stemme: antallet og variationen af overtoner er forskellig fra person til person. Det

er stemmens overtoner, der gør, at vi genkender personens stemme, og som gør det muligt, at vi, når vi f.eks. taler i telefon med en person, hvis stemme vi er bekendt med, tager for givet, at den pågældende person vitterligt er den, som han eller hun giver sig ud for at være. Også her gælder det, at den primære lydkilde, stemmelæberne, arbejder i nøje samklang med den enkelte persons klangbund og resonansrum i skabelsen af lyden af stemmen. Hos mennesker udgør det vi mener med klangbund og resonansrum et uendelig komplekst samspil mellem ikke blot fysiske, men også mentale og følelsesmæssige dimensioner af menneskets væren og udtryk.

I eksperimenter med optagelser af lyd fra instrumenter og den menneskelige stemme, har det vist sig, at hvis man gradvist filtrerer overtonerne væk, så vil man komme til et punkt, hvor vi ikke længere kan høre, hvilket instrument tonen stammer fra, og vi vil ikke kunne genkende en persons stemme.

Det var det, jeg kom til at tænke på, da jeg for nogen tid siden sad i en behandlingssession med en patient, der var vicedirektør for en virksomhed med mange ansatte og mange brugere. Foruden at reorganisere arbejdet for at opnå større produktivitet, havde han tillige ansvaret for ledelsen og udviklingen af virksomhedens medarbejdere,

herunder at dæmme op for et utroligt dårligt arbejdsmiljø.

Han befandt sig i en tilstand af arbejdsrelateret akut stress efter blot nogle måneders arbejde i denne stilling, hvortil han var blevet headhuntet. Han talte usammenhængende og afbrød gang på gang sig selv, og virkede i det hele taget fragmenteret, urolig og rastløs. Han havde været til læge på grund af hjerteproblemer og søvnløshed. Han havde tendens til at blive opfarende og irriteret, men endnu mere pinligt var det, at han var blevet tiltagende grådlabil og i nogle situationer på arbejdet ikke havde formået at holde tårerne tilbage. Han havde uhyre vanskeligt ved at koncentrere sig og havde – forudsigeligt nok, skulle det vise sig – svært ved skabe overblik over sine arbejdsfunktioners mange modsatrettede forventninger og krav. Ikke mindst fordi tiltag til forandringer på ét område, kom i modstrid det, der var brug for på andre områder. I realiteten betød det, at arbejdsopgaverne i stigende grad forekom at blokere for hinanden og sætte ham i en uløselig situation.

Selv mente han, at problemet var hans eget, og som jeg ofte har erfaret det, blev arbejdsopgavernes indbyrdes modsætningsforhold i den optik til en konflikt i ham selv: han var alt for lidt assertiv og brugte for mange kræfter og tid på at stikke fingeren i jorden og

det gjorde ham handlingslammet, mente han. Det havde han også fået at vide på et lederkursus og virksomhedens direktør. Han ærinde med at opsøge mig viste sig at være en bunden opgave: Jeg skulle give ham et ordentligt spark og coache ham til at skære igennem al brok og utilfredshed og gå ud og give medarbejderne noget ordentlig ledelse.

Mit indtryk af manden var, at han fuldstændig havde mistet fodfæstet i sig selv. Han var på flugt fra sig selv og i færd med at afskrive sig nogle af sine mest værdifulde kvaliteter. På trods af hans tilstand var det ikke vanskeligt at fornemme, at han bag om alle de aktuelle symptomer på stressbelastningsreaktion besad et oplagt talent for at være leder – i stand til at kombinere rationel analyse med indfølelse og god til at kommunikere og skabe tillid hos medarbejderne

Mit bud var derfor helt modsat af hans eget, nemlig at han havde brug for en »time out«, hvor han fik redskaber til at dæmpe det mentale og følelsesmæssige kaos, han befandt sig i. Og jeg delte med ham min oplevelse af, at han som de fleste mennesker med akut belastningsreaktion, befandt sig i den meget pinefulde tilstand, som uvægerligt indfinder sig, når man på grund af et ubærligt ydre pres oplever sig overvældet, magtesløs og afspaltet fra sit vante selv.

Samtidig befinder hjernen sig i en uforløst neurobiologisk højstress-tilstand, der vidner om, at organismen oplever at være livstruet.

Når jeg i en samtale med en patient i højstress gør denne opmærksom på, at han eller hun har brug for at komme hjem til sig selv og mærke sig selv, er reaktionen en blanding af lettelse og bevægelse. Vedkommende oplever nu at få føling med og indsigt i sin situation, så der kan gøres noget ved den, og ikke sjældent bliver øjnene blanke og tårerne får frit løb.

Til min store overraskelse reagerede min patient, vicedirektøren, med at udvise oprigtigt interesse for min observation. »Mener du det?« sagde han, og fortsatte med forhøre sig om, hvilke skruer man kunne skrue på, så han kunne forbedre sin kompetence til at være i kontakt med sig selv.

2. Det fremmedgjorte menneske

Den fremmedgørelse, der indtræffer hos et menneske, der berøves eller fraskriver sig væsentlige kvaliteter hos sig selv, kan lignede med instrumentet eller stemmen, der filtreres for overtoner. Men det er ikke blot tonens eller stemmens udtryksfuldhed og klang, der reduceres, også det intime tilhørsforhold til instrumentets eller stemmegiverens klangbund og resonansrum bringes til ophør.

Tonen og stemmen er løsrevet fra sit ophav en perfekt og man kunne fristes til at sige lydefri, frit i luften indtræffende vibration, hvis svingningstal let lader sig registrere med computerstyret måleteknik og hvis graf kan iagttages på computerskærmen som en enkel og forudsigeligt forløbende sinuskurve.

Når en person fremmedgøres fra sig selv ved i større eller mindre grad at afskæres fra sine unikke kvaliteter og måder at udtrykke dem på, mister personen tilsvarende følelsen af forbindelsen med sin egen grund eller unikke klangbund og sit eget fysiske, psykiske og åndelige rum at udtrykke sig i. At blive fremmedgjort er at blive gjort hjemløs og være ude af sig selv.

Fremmedgørelsen indtræffer i større eller mindre grad allerede i den tidlige personlighedsdannelse. Denne form for fremmedgørelse er eksemplarisk også for den voksne persons fremmedgørelse.

Inden for nyere udviklings- og selvudviklingspsykologi er det vist, at i jo højere grad et barn bliver set, mødt og værdsat i sin tidlige udfoldelse og gradvise udvikling af sin unikke individualitet og kvaliteter og dets unikke måde at udtrykke sig på, i desto højere grad udvikler barnet en adækvat identitetsoplevelse og et relevant selvværd samt en tillidsfuld følelse af at have en solid base i sig selv.

Dette er forudsætningen for følelsen af at verden er et sikkert

sted at være, og at jeg både har noget væsentligt at bidrage med og at modtage.

Omvendt gælder det, at hvor barnet ikke bliver mødt, set og værdsat, eller hvor det bliver ignoreret eller måske ligefrem afvist eller straffet i sin spontane udfoldelse af sine kvaliteter, så vil barnet opleve at være forkert. Barnet oplever da, at når jeg er den, jeg er, på min måde, er jeg forkert. Da barnet bogstaveligt talt på liv og død er afhængigt af sine forældres fysiske og psykiske kontakt, omsorg og værdsættelse, begynder det at undsige sine egne kvaliteter og deres naturlige udtryk. I stedet tvinges barnet til at indlære og imitere den måde at opleve sig selv på, som forældrene ønsker og forventer.

Barnet forcerer sig med andre ord til at opleve sig selv og udtrykke sig på en måde, så det opnår omverdenens accept. Barnets personlighedsdannelse bliver herved domineret af en ydrestyring, der tvinger det til at udvikle frygtbaserede overlevelsesstrategier. Disse inkorporeres i barnets selv- og omverdensopfattelse, og når overlevelsesstrategierne og de dertil knyttede mentale og emotionelle dannelser således bliver en integreret del af barnets personlighedsdannelse og selvopfattelse, sker der en dobbelt tilintetgørelse af barnets unikke individualitet og naturlige udtryksmåde: I første omgang ved

forældrenes og dernæst ved barnets egen undsigelse af sig selv.

Afhængigt af i hvor høj grad et menneske har fået mulighed for at bevare kontakten med sig selv og sine kvaliteter og deres naturlige udtryk, vil personlighedsstrukturen være præget af en større eller mindre grad af den rigiditet, der kendetegner overlevelsesstrategier, og af mere eller mindre forvrængede selv- og omverdensbilleder.

Den proces, hvorved et menneskes unikke kvaliteter, evner og deres naturlige udtryk undsiges, og hvor det tvinges til at identificere sig med udefra pålagte måder at se sig selv og at agere på, gør det fremmed for sig selv og kan betegnes som en *fremmedgørelsesproces*.

At være fremmedgjort er da at identificere sig med en ydrestyret, fordrejet og ikke autentisk selvopfattelse og at tænke, føle og handle i overensstemmelse hermed.

3. Det traumatiserede menneske

Den ydrestyrende indgriben i barnets naturlige personlighedsudvikling og den manglende opmærksomhed på og anerkendelse af barnets unikke person og udviklingsproces opleves af barnet som tilintetgørende og uafvendelig og efterlader det med en oplevelse af magtesløshed, hjælpeløshed og dyb utilstrækkelighed.

Der er i realiteten tale om en traumatisering af barnet.

Det samme kan vi iagttage, når voksne mennesker tvinges til at identificere sig med en personligheds- eller kompetenceprofil, som forudsætning for at få sin arbejdsplads accept og værdsættelse, og i yderste konsekvens beholde sit arbejde.

Det er først efter mange år som psykoterapeut i udviklingsgrupper og som krisepsykolog, at det er blevet klart for mig,

1. Manglende *værdsættelse og accept af os som de personer, vi er*, opleves som tilintetgørende på linje med fysiske trusler på livet.

2. *Trusler på vores tilknytning og eksistens i det sociale fællesskab*, hvis vi ikke er, som de, der bestemmer over os, vil have os, opleves ligeledes livstruende.

Afhængigt af vore opvækstvilkår og senere livsomstændigheder tvinges vi i større eller mindre grad til at udvikle overlevelsesstrategier, hvormed vi søger at agere og indordne os for at få den livsnødvendige understøttelse, næring og accept og for at undgå udstødelse og isolering.

En overlevelsesstrategi baserer sig altså på oplevelsen af at være truet på sit liv og eksistens og er et forsøg på at undslippe katastrofen. Uanset om vi oplever at være truet fysisk eller psykisk, dvs. på vores personlighed og vores tilhørsfor-

hold i de nære relationer, vil organismen komme i forøget alarmberedskab og begynde at producere stresshormoner, der skal sætte os i stand til at kæmpe eller flygte. Hvis tilstanden er alvorlig og længerevarende, fordi vi ikke kan slippe ud af den truende tilstand, vil alarmberedskabet blive modproduktivt og resultere i udviklingen af fysiske og psykiske symptomer på ubalance og funktionsforstyrrelser, der karakteriserer en kronisk højstresstilstand.

Et menneske i højstress, befinder sig i en meget pinefuld tilstand, der uvægerligt indfinder sig, når man på grund af et ubærligt pres mister kontakten med væsentlige sider og kvaliteter af sig selv, med sin dømmekraft og evne til at sanse sig selv og have indføling med sig selv og undertiden også med andre. At blive fremmedgjort er at miste oplevelsen af tilhørsforhold i sig selv, til livet og til sit arbejde.

Dette kan bl.a. registreres i hjernens aktivitet, idet de funktioner i hjernen, der handler om simpel overlevelse dominerer og undertrykker højere hjernefunktioner som abstraktionsevne, indlevelsessevne, empati og evnen til refleksion og selvrefleksion.

En stresstilstand, der kommer af at befinde sig i et konstant forhøjet alarmberedskab, som var man i en permanent undtagelsestilstand, kan før eller siden forårsage en alvorlig, kronisk reaktion

på belastning. Dette kan resultere i varige forandringer i hjernen og i de neurobiologiske processer og forårsage såvel fysisk sygdom som forstyrrelser i personlighedsdannelsen.

At blive fremmedgjort fra sig selv fordi man tvinges til at indordne sig og tilpasse sig omverdenens krav og forventninger, hvad angår selv- og omverdensopfattelse, holdninger, tanker og følelser, registreres med andre ord af organismen som et overgreb, der i lighed med andre krænkelser af mennesker efterlader et menneske med tydelige fysiske og psykiske symptomer på at være traumatiseret.

Den begrænsning, der sker i den enkeltes personlige udvikling og udfoldelse, hvad enten man er barn eller voksen har lighedspunkter tilfælles med den autoritære opdragelse, hvor barnets personlige rum invaderes og undergraves. Det efterlader såvel barnet som den voksne, der udsættes for det, i en situation, hvor han eller hun på baggrund af sit afhængighedsforhold til autoriteten tvinges til at indgå kontrakter med denne for at opnå accept og undgå udstødelse. Det stiller såvel et barn som en voksen i en situation, hvor han eller hun må købslå sig til at bevare det (livs)nødvendige tilhørsforhold og opnå tilpasningsgevinst ved til gengæld at ændre personlighed.

4. Det organisationsrelevante menneske

Det sidste årti har vist en klar tendens til, at selvudviklingsbegrebet har ændret sig. Fra at være den enkeltes eget frie projekt i realiseringen og modningen af sig selv er det i stadig højere grad blevet samfundets projekt for den enkelte. I takt med, at dette projekt mere og mere styres af økonomiske og politiske interesser i en verden gennemsyret af forestillingen om nødvendigheden af det globale markeds vækst, er selvudviklingsbegrebet blevet underlagt denne. Resultatet er, at borgerne/medarbejderne forpligtes til at opfylde normer og standardiserede krav til realiseringen af sig selv, udstukket fra centralt hold.

Ser man på, hvad moderne management forstår ved personlig udvikling og selvudvikling, er det åbenlyst, at der er sket en betydningsglidning i forståelsen og anvendelsen af disse begreber. Den afgørende forskel er, at der primært sættes fokus på den enkeltes identitet som samfundsborger og medarbejder – og som producent og konsument – og at personen i mindre grad ses som et menneske i sin egen ret.

Dette går hånd i hånd med, at personlig udvikling underordnes og tilpasses samfundets/erhvervslivets behov. Til gengæld for at udvikle sin selvforståelse og sine potentialer på en måde, der tjener overordnede samfunds- og er-

hvervsrettede formål, får man accept og belønning. Personlig udvikling kommer herved primært til at foregå på præmisser, der ligesom indlæring af viden og tilegnelsen af færdigheder og kompetencer tjener specifikke, udefra opstillede formål, som antages at gavne samfundet. I og med at samfundet har magt og midler til at sanktionere borgernes selvudvikling, vil det også være i den enkeltes egeninteresse, at den forløber således som samfundet vil det.

Når man inden for den moderne managementteori opererer med selvudvikling og med udviklingen af kompetencer, så knytter man direkte an til nogle helt grundlæggende aspekter ved menneskets udviklingsproces. Man kan sige at disse teorier skærer helt ind til marven, og udtager selve vækstlaget og livsnerven i det menneskelige. Der kan for eksempel være tale om kvaliteter som åbenhed, fleksibilitet, spontanitet, kreativitet, intelligens, vilje, indføling, kontakt, og evnen til at kommunikere. Disse er uløseligt forbundet med den interaktive tilblivelsesproces i det sociale miljø. Her er evnen og viljen til at udforske og danne sig begreber om og at handle i den omgivende, foranderlige virkelighed væsentlig for menneskets udvikling hen imod aktiv deltagelse i fællesskabet.

Når der således tales om kompetencer, tales der om noget helt

fundamentalt ved mennesket. Det er noget, vi er født med, og som vi lærer at bruge og udvikle i vores tilblivelse som menneske. Det er altså ikke noget nyt, som vi nu skal til at tilegne os i og med, at kompetencebegrebet har vundet indpas. Når mennesket overhovedet har kunnet overleve som art, skyldes det, at vi netop er udrustet med muligheden for at udvikle de kompetencer, som man inden for moderne managementtænkning nu hævder, at vi er nødt til at tilegne os.

Der er endvidere risiko for, at der under indflydelse af moderne management sker en instrumentalisering af selvudvikling og kompetenceudvikling. Tendensen går i retning af at prioritere visse kompetencer frem for andre, ligesom målinger af kompetencer foregår ud fra en snæver, tids- og stedsbestemt forståelse af disse, som ikke tager højde for deres kompleksitet og variation, herunder i hvilke situationer kompetencerne udfolder sig. Endvidere vil målinger sjældent tage tilstrækkeligt hensyn til individuelle forskelle i udviklingstakt og timing. Endelig vil manualisering og evaluering af kompetencer kunne gribe forstyrrende ind i de processer og vilkår, der er baggrund for den optimale selvudvikling og kompetenceudvikling.

Den bagvedliggende menneskeopfattelse og forestilling om udvikling samt det samfundssyn,

som moderne management understøtter, øver således en radikal og afgørende indflydelse på aktuelle tendenser indenfor udvikling og læring, idet:

- Menneskers udviklingspotentiale, personlige udvikling og læring lige fra vuggestuen så at sige pantsættes til at opfylde et bestemt formål, som hviler på en specifik, værdibaseret indretning af verden.
- Den for tiden altdominerende globale vækstmodel vil kunne legitimere en ydrestyret ensretning og en systematiseret, målrettet og kontrolleret udvikling og uddannelse af børn og voksne, så de kan opvise stadig flere resultater til brug for væksten.
- Anvendelsen af begreber som øget produktivitet og resultatopnåelse, sker såvel, når der er tale om erhvervslivets vareproduktion, som hvor det drejer sig om omgangen med mennesker indenfor social- og sundhedsvæsenet eller i undervisningssystemet.
- De medfødte udviklingspotentialer opstilles som parametre og begreber uden for mennesket i form af 'kompetencer', og fremstilles som noget, vi bør arbejde på at få – og få mere af – i en udviklings- og læringsproces, der er styret udefra.

Det understøttende udviklingsmiljø, hvor man opmærksomt, med

åbenhed og respekt i ligeværdig og gensidig udveksling vejleder den enkeltes personlige udvikling og læring – og herunder selv lærer og udvikles – risikerer at blive erstattet af en overvågning, kontrol og evaluering, der skal sikre, at personen på rette tid og sted identificerer sig med og udvikler sig i overensstemmelse med den samfundsmæssige værditænkning.

5. Det ydrestyrede menneske

En ydrestyring af menneskers personlige motivation til udvikling og læring risikerer at afskære dem fra en tillidsfuld oplevelse af at være funderet i sig selv og i udvikling som sig selv. Dette kan som påpeget i forbindelse med beskrivelsen af et invaderende og underminerende opdragelsesmiljø medføre udviklingen af en skrøbelig identitetsoplevelse, et mangelfuldt selvværd og en dyb følelse af indre usikkerhed.

Konsekvenserne af det ændrede indhold af personlig udvikling og selvudviklingsbegrebet kan medføre:

- 1) at motivationen til og formålet med selvudvikling i overvejende grad lægges uden for personen selv.
- 2) at selvudvikling defineres således, at det stemmer overens med de herskende samfundsøkonomiske behov.

3) at selvudvikling bliver fusioneret med indlæring af viden, færdighedstilegnelse og kompetenceudvikling i et overordnet og generaliseret begreb: Livslang læring, hvor adskillelsen mellem det offentlige og det private, mellem arbejde og personlig tid og rum udviskes.

4) at selvudvikling ydrestyres ved hjælp af læreplaner, evaluerings- og sanktionssystemer. Herunder gøres det begribeligt, at det er i den enkeltes egen interesse at tage ansvar for sin livslange læring ud fra motivet om at tilgode de herskende samfundsøkonomiske og politiske interesser.

5) at resultatet af selvudvikling, sammen med de andre parametre under læringsbegrebet, reduceres til at være kvantificerbare præstationer, der kan standardiseres og opstilles i personlighedsprofiler, ressourceprofiler og kompetenceprofiler.

6) at selvudvikling gøres til en opgave, den enkelte som borger kontraktligt forpligter sig til.

Den såkaldte individualisering og understregningen af den enkeltes ansvar og frihed til at forme sin egen udvikling og læring vil på disse betingelser være temmelig illusorisk og vil kunne opfattes som manipulation af begreber og af mennesker. Resultatet udebliver ikke: *Vi kan allerede nu i kraft af en ensidig og ydrestyret vægtning af*

menneskers udviklingspotentialer og tendenser til udviklingen af en konform og uniformeret individualisme på skoler, uddannelsesinstitutioner og på vore arbejdspladser, på bekostning af udviklingen af det unikke og personlige hos mennesker.

Langt alvorligere er imidlertid risikoen for, at samfundet – uagtet af vi befinder os i et demokrati – risikerer at forholde sig totalitært til den enkelte borger, idet der åbnes mulighed for en standardisering, holdningsbearbejdelse og styring af mennesker for at de skal udvikle en identitets- og omverdensopfattelse, der er i overensstemmelse med den herskende politisk økonomiske ideologi. Samtidig kan evaluering- og sanktionssystemer være med til at undertrykke kvaliteter og holdninger, der enten ikke vurderes som relevante eller som forekommer at være i konflikt med de herskende samfundsmæssige værdier.

Samfundsmæssiggørelsen af selvudviklingsbegrebet med tilhørende styrings- og sanktionsmekanismer, kan i værste fald bane vej for en livslang invaderende, underminerende og fremmedgørende holdningsbearbejdelse og tilpasning. Herved tvinges mennesker til at leve i en fysisk og psykisk undtagelsestilstand, hvor overlevelsesstrategier erstatter en naturlig tilstedeværelse i livet.

Vi kan her se parallellen til barndommens tilknytningsforstyrrelse, der opstår når barnet ikke bliver mødt og understøttet, og hvor en ydrestyret og autoritær opdragelse traumatiserer barnet, og gør det fremmed for sig selv.

Den ufleksible personlighedsstruktur og de fordrejede selv- og omverdensopfattelser fra barndommen får ikke mulighed for at opløses og transformeres ind i det voksne, modne menneskes frie personlighedsudvikling og adækvate identitets- og selvværdsoplevelse. Tværtimod cementeres udviklingsforstyrrelser, og fremmedgørelse og stress risikerer at ramme stadig flere mennesker. Der synes således at forekomme en stigning i antallet af mennesker, der bærer præg af træk fra den narcissistiske personlighedsforstyrrelse. Groft sagt er der tale om det særpræg, man tillægger det individualiserede og rodløse menneske af i dag.²

6. Det dehumaniserede menneske

Markedsgørelsen af mennesker og af samfundets relation til borgerne, som karakteriserer det nuværende politisk-økonomiske menneske- og samfundssyn, er på mange måder udtryk for en fremmedgørelse og reduktion af mennesket og af menneskelige relationer. Man kunne også tale om dehumanisering eller af-menneskeliggørelse. Det helt grundlæggende i reduk-

tionen eller dehumaniseringen er at mennesket ses som et kapitalgode, der med sine ressourcer og kompetencer ikke blot tjener til at skabe produkter og ydelser, men hvis opgave det er at lade sig selv produktudvikle som led i den samfundsmæssige totalmobilisering af borgerne som arbejdskraft.

Denne produktudvikling af mennesker er karakteriseret ved den ensidige fokusering på udviklingen og udnyttelsen af den menneskelige kapacitet til at være målrettet, 'udretter' og 'resultat-opnåer', på bekostning af de kvaliteter og ressourcer, der er nødvendige for, at vi kan være i vores liv og arbejde som hele og livsduelige mennesker og medmennesker. Performance og resultatopnåelse vægtes højt, mens det at vokse og modnes som det menneske og medmenneske, man er, ikke nyder synderlig bevågenhed.

Markedsgørelsens dehumaniseringer ikke blot en krænkelse af det særegent menneskelige og af mennesker. I stigende grad betjener ledelse og organisering af arbejde og uddannelse sig af rationaler, der i praksis kan udvikle sig til at blive – og blive oplevet – som regelrette overgreb. Den måde, hvorpå mennesker udsættes for ensretning, kontrol, overvågning, evaluering og eksponering (udhængning), samt manualisering og kontraktliggørelse, bærer krænkelsen og overgrebet i sig. Resultatet ude-

bliver ikke: Et stadigt voksende antal mennesker – børn, unge og voksne – bukker under fysisk og psykisk med præcis de symptomer, der kommer af at være udsat for overgreb og krænkelse.

Det er værd at hæfte sig ved, at det ikke blot er de udsatte, men også dem, der har magten til at definere og iværksætte dehumaniserede menneskelige relationer, der er ofre for dehumaniseringen. Det er de i kraft af den reduktion af sig selv som mennesker og medmennesker, de pålægger sig for at kunne udsætte andre for dehumanisering. Før eller senere vil også de kunne imødesee konsekvenserne af den selvpålagte dehumanisering. Mennesker bliver nemlig syge af at leve i en dehumaniseret virkelighed.

7. Det stressbelastede menneske

Det skal slås fast fra starten: arbejdsrelateret stress skyldes ikke udelukkende effektivitetsjagt og urimelige arbejdsbyrder. Umulige arbejdsbetingelser, hvor arbejdet ikke kan udføres på kvalificeret vis, og hvor man efterfølgende bliver stillet til ansvar for fejl og mangler og tilmed risikerer at blive offentligt hængt ud for det, udgør en langt alvorligere belastningsfaktor. Dette – sammen med den ovenfor nævnte tendens til at udsætte medarbejdere for stadig mere benhård styring, kontrol og

manualisering af arbejdet, tillige med indførelsen af kvalitetstyring med diverse selvrapporterings-, dokumentations- og evalueringsmetoder – underminerer mennesker ikke blot fagligt men også personligt.

I bogen: »STRESS – det moderne traume« har jeg anvendt betegnelsen: *Belastningsfaktor* til at angive de vilkår eller opgaver i arbejdet, der ikke lader sig håndtere inden for rammerne af medarbejderens naturlige kapacitet.

- Belastningsfaktor 1: Urimelig overlæsning af arbejde
- Belastningsfaktor 2: Umulige og dobbeltbindende situationer
- Belastningsfaktor 3: Fremmedgørelse, metodelvang, manualisering og evaluering
- Belastningsfaktor 4.: Manglende faglige forudsætninger og/eller inadækvate arbejdsforhold

De tilstande, der er resultatet af at være udsat for de anførte belastningsfaktorer kalder jeg : *Belastningsreaktioner*. Disse belastningsreaktioner har jeg sammenfattet i en diagnosekategori med betegnelsen *Arbejdsrelateret traumatisering*. Den omfatter tre diagnosegrupper:

1. *Arbejdsrelateret akut stress*
2. *Arbejdsrelateret traumatisk stress syndrom*.
3. *Arbejdsrelateret ydrestyret dehumanisering*

Fra første til anden diagnosegruppe er der tale om en progressiv forværring og kronificering, mens *Arbejdsrelateret ydrestyret dehumanisering* opviser et selvstændigt symptombillede.

Endvidere påvises det, at de reaktioner, som de nævnte belastningsfaktorer udløser i den menneskelige psyke og organisme, har påfaldende lighed med de belastningsreaktioner, der ses hos mennesker, der har været udsat for alvorlige, traumatiske hændelser som f.eks. ulykkestilfælde, overgreb eller naturkatastrofer, d.v.s. symptombillede, der går under betegnelsen PTSD.

Det er en udbredt opfattelse, at der kun er én reaktionsmåde på at blive udsat for ekstrem stressbelastning, nemlig at gå ned med stress eller bryde sammen. Herved overser man, at nogle mennesker klarer urimelige og umulige arbejdsvilkår ved at fortrænge og benægte situationen. Det er dem, der indgår i diagnosegruppen: *Arbejdsrelateret ydrestyret dehumanisering*. Denne benægtelse er ligesom sammenbruddet en reaktion på at være traumatiseret, men forskellen er, at benægtelsen er en psykisk beskyttelse mod at erkende og opleve de ubærlige oplevelser – det er de medarbejdere, der tilsyneladende tåler lugten i bageriet. Prisen er, at de også afspalter sig fra deres vante selv og fra deres eget værdigrundlag og menneskelige følelser og indfølelse,

– de fremmedgøres med andre ord fra sig selv. Man kan tale om en dissociation, der indtræder for at beskytte personen mod at føle sig overvældet og magtesløs. Mit eget billede er, at stressbelastende og krænkende arbejdsvilkår får nogle til at bløde, mens andre stivner og måske med tiden fryser til is.

8. Det dekonstruerede menneske

Alle belastningsfaktorer rummer et element af fremmedgørelse, hvad enten det er de enkleste som f.eks. overlæsning af arbejde eller det der drejer sig om evalueringssystemers dekonstruktion af det autentiske selvværd og identitetsoplevelse og den efterfølgende ydrestyrede konstruktion af en situationsbetinget selv – og omverdensopfattelse, der danner udgangspunkt for dannelsen af det, jeg har valgt at kalde: *konform og uniformeret individualisme*.

Metaforen om tonen eller stemmen, der via computerens styringsprogram filtreres og manipuleres og som fremstår som værdier, der kan aflæses på en computerskærm, bliver lyslevende, når jeg tænker på de computerstyrede tilpasnings- og evalueringsmetoder, som medarbejdere udsættes for, hvorved de indpasses i bestemte arbejds- og personlighedsprofiler, og hvor deres performance og resultatopnåelse kan styres og kon-

trolleres under stadige krav om organisationsrelevant opgradering.

9. Det grandiose og det unikke menneske

Min patient, vicedirektøren, indvilligede – hårdt presset af sin læge og mig – i at tage orlov i 4 uger, hvor han rehabiliterede sin højstresstilstand og fik skærpet sin evne til at lytte til kroppens signaler og respektere grænserne for sin kapacitet.

Min næstsidste session med ham fandt sted 5 dage efter hans raskmelding. Det gik alt i alt bedre, men en fortsættelse af rehabiliteringsprogrammet var der ikke mere plads til. I stedet var han blevet opfordret af sin direktør til at få en coach. Efter i nogle situationer overfor sin direktør at have givet udtryk for, at han var nødt til at være opmærksom på ikke at overskride sin kapacitet, havde direktøren til sidst affærdiget ham med: « Som ledere har vi ubegrænset kapacitet. Det er det vi får vores gode løn for! »

»I ser med andre ord jer selv som en slags overmennesker«, brast det ud af mig. »Sig mig, hvordan ser I så på de medarbejdere, I er sat til at lede?«. Han valgte ikke at svare.

Min overraskelse over at blive konfronteret med grandiositeten i moderne ledelse går ikke så meget på, at den eksisterer, men at det,

der for mig fremstod som en eklatant selvføreløring blev fremført så oprigtigt, ja nærmest uskyldigt.

Tre måneder senere opsøgte vicedirektøren mig igen. Efter en sommerferie med familien, hvor det viste sig, hvor meget han havde fjernet sig fra sig selv, ønskede han blot lidt råd og vejledning, så han kunne afslutte sin ansættelse som vicedirektør på en ordentlig måde. Beslutningen om at sige op var allerede taget. Også beslutningen om, at han fremover kun ville være leder på sine egne præmisser.

Måske det er på tide, at storhedsforestillinger om ledelsens uendelige muligheder for at skabe ekspansion og resultatopnåelse – ja at kun fantasien og vor italesættelse

af virkeligheden sætter grænser – bliver gjort til genstand for kvalificeret kritik og selvkritik blandt teoretikerne, de professionelle eksperter og coaches, samt udøverne af moderne arbejdsorganisation og ledelse.

Og måske vi skulle give os tid til at reflektere over, at ikke alt ved mennesker skal forandres, laves om og søges forbedret i effektivitetens og resultatopnåelsens navn, når det sker på bekostning af det bedste i os.

Noter

- 1 Artikel skrevet til: Tidsskriftet *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, temanummer om ledelse, 2007.
- 2 Se Prætorius, N.U. (2007): *Stress – det moderne traume*, s. 83-85: Den systemsatte narcissisme. Dansk psykologisk Forlag.

Dilemmaer og paradokser i PPR-ledelse



I perioder med hurtige og gennemgribende forandringer, kommer ledelse for alvor på dagsordenen og skal vise sin berettigelse. Da der sker store forandringer på arbejdsmarkedet i disse år er det derfor ikke overraskende, at der for tiden er meget fokus på ledelse – også på ledelse af offentlige institutioner.

Med afsæt i de kommunale strukturforandringer præsenteres generelle udviklingstendenser, betingelser, dilemmaer og paradokser i offentlig ledelse, med særligt fokus på ledelse i en PPR-kontekst..

Af *Henning Strand*, ledende psykolog
ved PPR i Herlev Kommune

PPR i forandringens vinde

Med kommunalreformen, der trådte i kraft pr. 01.01.07, har mange offentlige ledere for alvor mærket suset af forandringens vinde. Amterne er nedlagt, kommuner er fusioneret og internt i kommunerne er forvaltningsstrukturerne mange steder ændret.

Omstruktureringer har i nogle tilfælde ført til, at PPR-ledere er blevet placeret et niveau højere, er blevet ledere af en langt større, fusioneret organisation, eller er blevet indplaceret på et lavere niveau i det kommunale hierarki. Usikkerhed om indplacering, funktion og arbejdsbetingelser har presset mange ledere. I kommuner, hvor mellemledere og medarbejdere ikke har været inddraget i processen, og hvor det har været vanskeligt at gennemskue hvilke politiske, ideo-

logiske, ledelsesteoretiske, faglige vurderinger og personlige hensyn, der ligger til grund for de konkrete strukturændringer, har det været særligt belastende.

Lederne har skullet finde fodfæste i en ny struktur med et nyt eller delvis ukendt ansvarsområde, sikre implementeringen af nye forretningsgange, arbejde innovativt og udvikle nye visioner, strategier og indsatsområder. Samtidig har lederne fortsat skullet sikre økonomien, den daglige drift og tilpas trykke arbejdsbetingelser for medarbejderne, så de både kan løse deres aktuelle opgaver og udvikle nye kompetencer.

Strukturændringerne har flyttet opgaver fra de tidligere amter til kommunerne – herunder til PPR. Samtidig med kommunalreformens ikrafttræden er der gennem-

ført lovændringer, som indebærer nye opgaver for PPR, herunder udvidet forpligtelse på småbørnsområdet, opgaver i forbindelse med dispensationer for elevers afgangsprøver samt skærpede krav til information, dokumentation og skriftlighed.

Sådanne gennemgribende forandringer stiller store krav til såvel medarbejdere som ledere.

Men ikke alene PPRs medarbejdere og ledelse er under et øget pres. Også arbejdsgivere og samarbejdspartnere – politikere, ledere og konsulenter i forvaltningen, sagsbehandlere, skoleledere og lærere, pædagoger m.fl. – bliver presset af nye krav.

Når vores ledere og samarbejdspartnere bliver presset, har de brug for at trække endnu mere på PPR, og flere opgaver bliver defineret som hasteopgaver. Endvidere er der en klar tendens til, at et øget pres på en organisation fører til mere topstyring og kortere deadlines.

Krav til PPR om nye mål, metoder og opgaver

Uafhængig af strukturændringerne stilles der i mange kommuner nye, skærpede krav til PPR-medarbejdernes professionsudøvelse. Kravene omfatter blandt andet en mere konsultativ tilgang til opgaverne, medvirken til øget inklusion og forskellige former for evaluering i daginstitutioner og skoler.

Nye teorier, praksisformer og modestrømninger inden for ledelse og organisation og ny faglig viden, nye metoder og muligheder har ført til, at nogle PPRkontorer nu løser en lang række opgaver, der tidligere var utænkelige for en PPR. Som eksempler herpå kan nævnes:

- Organisationsudvikling og konsultation i større systemer (f.eks. dagtilbud, klasser, lærerteam, elev-forældre-lærer- ledersystemet, multisystemiske netværksmøder mm),
- familierterapi
- supervision af andre professionelle
- coaching af mellemledere.

Pressede eller stressede lærere, pædagoger og sagsbehandlere kommer i stigende omfang i supervision, søger råd eller får krisebehandling hos psykologer i PPR.

PPR-medarbejdere og -ledere indtager i stigende omfang en position som interne konsulenter med de paradokser og dilemmaer, der følger med en sådan position, hvor konteksten ændres fra en samarbejdsrelation til et komplementært supervisor-supervisant forhold. Sådanne skift stiller helt særlige krav til PPR-medarbejderen/lederen om at skabe klarhed om konteksten, hver eneste gang han/hun modtager en henvendelse og under processen. Denne klarhed er afgørende for at sikre overblikket og en

gensidig tillid og troværdighed.

På mange PPR kontorer forsøger man at begrænse arbejdspresset gennem en meget skrap prioritering af opgaverne. En konsekvens af denne prioriteringsløsning kan blive, at det ikke er muligt at løse den enkelte opgave på et tilstrækkeligt højt fagligt niveau målt ud fra medarbejdernes faglige og etiske vurdering. På lidt længere sigt risikerer sådan en arbejdssituation at føre til, at medarbejdere reagerer med stress eller udvikler en coping strategi, der indebærer en reduktion af vedkommendes følsomhed, indlevelse og i værste fald depersonalisering (jf. Prætorius 2007). Nye opgaver og krav er imidlertid ikke blot blevet pålagt PPR-kontorerne oppefra. PPR-ledere og -medarbejdere engagerer sig i stort omfang i at udvikle områder og metoder, som giver dem mulighed for at anvende ny faglig viden, og som matcher ændrede behov fra brugere og samarbejdspartnere.

Ledelse af en politisk styret organisation i en kompleks kontekst

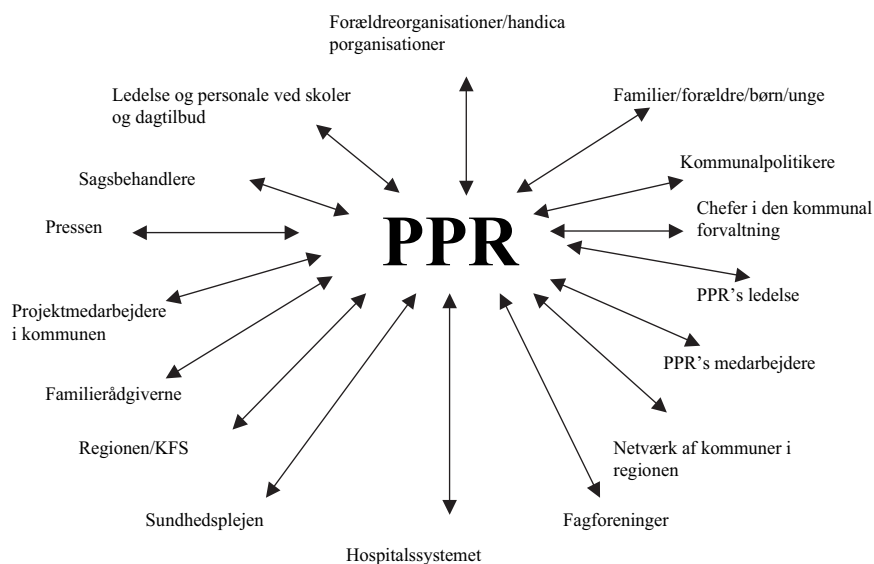
Nødvendig hensyntagen til PPR interessenter

Som kommunal institution på børne- og familieområdet har PPR en lang række interessenter ud over medarbejdere og »kunder«, som lederen nødvendigvis må medtænke i sin strategiske ledelse.

En af forudsætningerne for at organisationen kan overleve og udvikles er, at lederen kan finde den rette balance i sin hensyntagen til de forskellige interessenters interesser, da interessenter kan have stor indflydelse på PPRs betingelser og indbyrdes kan have meget forskellige – og til tider uforenelige – interesser.

Interessenter forventer almindeligvis, at PPR netop forstår *deres* interesser og tilgodeser *deres* behov og perspektiver.

I en PPR-sammenhæng kan et interessentkort se ud som nedenstående:



Som offentlig institution er PPR underlagt den demokratiske kontrol. Derfor er interessenters krav, forventninger og interesser i forhold til PPRs ydelser helt legitime.

Med PPRs mange interessenters ofte uforenelige ønsker og krav kommer lederen under forskellige former for krydspres. Lederen kan ligefrem blive fastlåst i dobbeltbind-situationer, hvor det er galt, hvad enten han/hun gør det ene eller det andet.

Kravet til lederen er at kunne udholde at være i spændingsfeltet og at kunne balancere adækvat mellem de forskellige interesser. Lederen skal kunne forholde sig fleksibelt, være parat til at udfordre eksisterende forståelser og

tage de nødvendige kampe. Men han/hun skal også være kreativ, visionær og finde muligheder og ressourcer.

»Det er ikke nødvendigvis sjovt at være med, men dem, der vil være med, må prøve at skabe spændende, sjove og udfordrende arbejdspladser. Og de må udvikle en kultur, hvor man koncentrerer sig om fremtiden, fokuserer på, hvad vi vil gøre, og ikke på, hvad man gjorde i går. Fokuser på i morgen« (Hildebrand 2005 s. 59).

I denne forbindelse er det vigtigt ikke at glemme, at PPR er en lille del af en større organisation, at PPRs mission er kommunalpolitisk afstukket, at PPR er en del

af den samlede kommunale service overfor borgerne og indgår i en nødvendig, politisk besluttet prioritering af ressourcer og serviceniveau.

For lederen er det en konstant udfordring at manøvrere mellem forskellige interessenter, og at påskønne, at interessenterne – hvor besværlige de end kan være – er PPRs eksistensgrundlag og eksistensberettigelse, og at netop spændingsfeltet mellem interessenter er en del af det brændstof der skal drive udviklingen af PPR.

For at optimere PPRs muligheder for at løse opgaverne optimalt, er det afgørende ikke alene at lytte til interessenterne, men også aktivt at søge informationer hos dem – både de professionelle samarbejdspartnere, ledere og brugere – om deres vurderinger af aktuelle og fremtidige behov. En sådan »lærende evaluering« sikrer muligheden for at inddrage interessenternes eget perspektiv på ønsker og behov, når PPRs indsatsområder og udviklingsstrategi løbende justeres.

Ledelse er en dans mellem semantiske polariteter

Jeg har nu ridset en række sammenhænge op, som gerne skulle give et indtryk af, hvor kompleks en kontekst PPR-lederen skal agere i.

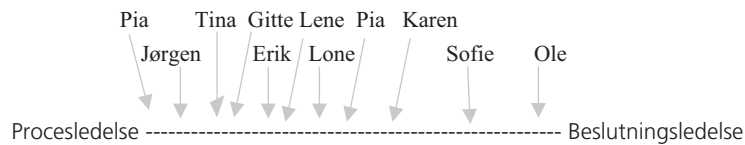
Denne kompleksitet slår ind i lederens daglige praksis og kan konkretiseres i form af spændingsfelter mellem semantiske polariteter.

Begrebet, *semantisk polaritet*, er jeg blevet introduceret for af Dr. David Campbell (se f.eks. Campbell, D. & Grønbæk, M. 2006). Campbell tager udgangspunkt i, at vi mennesker indtager forskellige positioner, når vi interagerer med hinanden. Disse positioner kan afbildes på forskellige kontinuer. Yderpunkterne af hvert kontinuum kalder han en semantisk polaritet.

Senere i artiklen vil jeg illustrere, hvordan lederen – for at lykkes som leder – skal kunne mestre at manøvrere i et felt af utallige, skiftende og dialektisk sammenhængende semantiske polariteter; men inden da vil jeg udfolde begrebet, semantiske polariteter, ved hjælp af et konkret eksempel fra en personaledag om stress i en PPR.

På en personaledag om stress afklarede lederen med sine medarbejdere i hvor høj grad, de havde brug for konkrete anvisninger og beslutninger fra ham i givne situationer, og i hvor høj grad de ønskede at medvirke i refleksionsprocesser forud for beslutningerne.

Medarbejdernes indbyrdes forskellige behov og præferencer blev illustreret i et kontinuum med beslutningsledelse og procesledelse/innovativ ledelse som hver sin pol. Hver medarbejder valgte en position på linien:



Der kom efterfølgende mange interessante drøftelser ud af opgaven. Det var tankevækkende, at de enkelte medarbejders valg af position i kontinuet ikke alene afhang af vedkommendes egen oplevelse af behov for at blive ledet, men også blev influeret af, hvor deres kolleger, tillidsrepræsentanter osv. placerede sig.

Endvidere blev det klart, at vi også positionerer andre, når vi positionerer os selv og positionerer os selv når vi positionerer andre.

Det viste sig, at lederen skal kunne håndtere, at der i medarbejdergruppen er meget store forskelle på, i hvor høj grad de enkelte medarbejdere ønsker at blive inddraget i beslutningsprocesser. Balancen i medarbejdernes positionering mellem beslutningsledelse og procesledelse tippede i dette tilfælde klart mod procesledelse. Nogle få medarbejdere (Ole og Sofie) ønskede, at lederen tager relativt hurtige beslutninger uden megen forudgående drøftelser med medarbejderne. De øvrige medarbejdere ønskede, at lederen giver god plads til dialog og tid til at blive i refleksionens domæne, inden der tages beslutninger.

En sådan problematik er velkendt fra situationsbestemt ledelse, hvor lederen må forholde sig forskelligt alt efter, hvad den enkelte medarbejder har brug for i den konkrete situation for at kunne løse en opgave adækvat og udvikle sine kompetencer; men med behørig hensyn til organisationens overordnede værdier og mål.

Der stilles således store krav til lederen om at kunne bevæge sig på hele kontinuet med henblik på at tilgodese såvel den enkelte medarbejders som det samlede personales behov i en konkret situation uagtet lederens egne ledelsespræferencer.

Med David Campbells forståelse er der ikke a priori en rigtig eller forkert positionering. Men én position kan være bedre end en anden for den enkelte leder afhængig af personlighed, præferencer og den aktuelle kontekst.

I eksemplet er der ikke tale om et ledelsesdilemma – dvs. enten at benytte den ene eller den anden ledelsesstil – men om et paradoks – et både/og, hvor lederen skal kunne veksle mellem forskellige positioner afhængig af problematik, tid, sted, medarbejder osv. og

samtidig sikre sammenhængen.

For at kunne positionere sig adækvat på kontinuet i forhold til medarbejderen i den givne situation, skal lederen både have stort kendskab til sin medarbejder, have indlevelse og overblik og skal kunne forholde sig fleksibelt til egne idealer, da han skal være parat til momentant at slække på sine egne personlige ledelsespræferencer.

For eksempel kan en leder være overbevist om, at det er vigtigt eller nødvendigt at give en vis plads til usikkerhed og refleksion inden en beslutning bliver taget. En god grund kan være, at flertydighed karakteriserer meget af den virkelighed lederen præsenteres for, og at inddragelse af flere perspektiver derfor giver et bedre grundlag for beslutningen. En anden grund kan være, at der ofte ikke er én rigtig beslutning og at et kompromis med medarbejderne i en sådan situation ofte er en god løsning, som medarbejderne føler medejerskab til. Endelig er der nogenlunde videnskabelig konsensus om, at mennesker samlet set lærer bedst, hvis de oplever en demokratisk kultur og procesform (Knoob 2007).

Hvis det i en presset situation belaster medarbejdere meget at være i et spændingsfelt, hvor beslutningsprocessen trækker ud, må lederen udfordre sin egen ledelsespræference og revurdere om

medarbejderne skal have de mere konkrete og præcise anvisninger, som de synes at have brug for. Hvis der skal ske en forandring må lederen nødvendigvis møde den enkelte medarbejder, hvor medarbejderen er.

Konteksten har stor betydning for, hvor i spændingsfeltet lederen positionerer sig i en konkret situation. I alvorlige kriser for organisationen, hvor akutte handlinger er påkrævet, kan det være nødvendigt at lederen tager beslutninger uden lange forudgående drøftelser med medarbejderne – også for at skabe tryghed blandt medarbejderne.

Ved langsigtede projekter og mere fundamentale organisationsændringer, er det almindeligvis både hensigtsmæssigt og nødvendigt at inddrage medarbejderne i hele processen.

Almene ledelsesparadokser illustreret ved hjælp af *semantiske polariteter*

I de følgende afsnit præsenterer jeg nogle af de helt grundlæggende paradokser, som enhver leder løbende må positionere sig i forhold til i den daglige praksis. Jeg giver også nogle bud på, hvilken betydning lederens kompetence til og mulighed for at positionere sig fleksibelt og afstemt efter konteksten får for lederens relationer i organisationen.

Stabilitet – forandring

Paradoksalt nok synes »top-down« ledelse igen at brede sig i offentlige organisationer – måske inspireret af signaler fra den siddende regering. Paradoksalt, fordi »top-down ledelse er en mekanisk måde at forstå og arbejde med forandring på, som sjældent fører til de ønskede ændringer. »Top-down« ledelse bygger implicit på en traditionel forståelse af forandring som noget man kan planlægge, beslutte, gennemføre og styre oppefra.

Gitte Haslebo og Maja Loua Haslebo skriver i indledningen til deres bog (Haslebo & Haslebo 2007): »Når vi tager udgangspunkt i dagligdagens kompleksitet, mangtydighed, foranderlighed og uforudsigelighed, indebærer det for os et farvel til forestillingen om, at organisationsmedlemmers handlinger kan planlægges og styres i forudbestemte retninger. Det indebærer også et farvel til tanken om, at når først planer kommer ned på papir, øges sandsynligheden for, at ledere og medarbejdere følger planerne.«

David Campbell præciserer i den forbindelse, at der er modstand mod enhver forandring, der er væsentlig. Denne modstand kan ofte forstås som et udtryk for frygt og usikkerhed eller angst for at miste noget værdifuldt. Hans pointe er, at der altid er tab forbundet med en forandring, og at en manglende eller utilstrækkelig afklaring af,

hvilke tab en konkret forandring kan medføre, og hvad tabet vil betyde for den enkelte, fører til modstand.

Hvis lederen – der som oftest er langt foran medarbejderne i tanker om organisationsforandringer – presser på for at effektuere forandringer, skaber han/hun yderligere angst og dermed modstand. En hensigtsmæssig strategi for forandring vil derfor være at inddrage medarbejderne tidligst muligt i refleksionsprocesserne over ønskede forandringer og give hver enkelt medarbejder mulighed for at reflektere over anteciperede tab, over hvordan det vil være muligt at kompensere for tabene og over hvad af det eksisterende, der er vigtigt for medarbejderen at få med over i det nye. Med David Campbells forståelse bliver modstand mod forandring et alment fænomen, som er både konstruktivt og ønskeligt, da modstanden – når man tager den alvorligt – modvirker, at man »smitter barnet ud med badevandet«.

Ud over at styrke medarbejdernes motivation for og støtte til forandringsprocessen, er der andre gode grunde til at inddrage medarbejderne tidligt i tanker om at skabe forandring. En meget oplagt grund er, at medarbejdergruppen i en organisation som PPR vil kunne tilføre kreative ideer og stille undrende spørgsmål, som udvider perspektivet og foregriber fordele og ulemper, der vil kunne kvalifi-

cere ledelsens tentative beslutninger om forandring.

»Top-down« ledelse – derimod – er ikke blot erfaringsmæssigt uhensigtsmæssig, men også ulogisk ud fra den efterhånden alment accepterede tese, at man ikke kan inducere forandringer i andre (jf. Maturana 1983).

At arbejde med forandring ud fra en sådan forståelse retter i højere grad fokus mod forandring som noget, der arbejdes med gennem udvikling af læringsfællesskaber.

I megen litteratur finder man belæg for at forandringer forudsætter medarbejdernes aktive deltagelse både i implementeringsfasen, og i de forudgående refleksionsprocesser. For eksempel forudsætter forandring ifølge Kotter – her efter Hildebrand 2005 – at de, der skal gennemføre forandringerne oplever, at forandringerne er nødvendige, og at der skabes en ledende koalition af mennesker omkring forandringsbestrebelse på baggrund af en klar vision og strategi.

Ute Holzkamp-Osterkamp (1982) præciserer, at motiveret handlen forudsætter, at subjektet vurderer, at forandringen er mulig og vil udvide det subjektive handlerum.

At skabe rum for den enkelte medarbejders refleksioner over anticiperede konsekvenser af en mulig forandring er således ofte en forudsætning for, at medarbejdere

kan arbejde engageret og motiveret for de pågældende forandringer.

Den gode leder skaber således et refleksionsrum, hvor medarbejderne kan afdække og vurdere mulige tilsigtede og utilsigtede konsekvenser af potentielle forandringer og relatere disse konsekvenser til organisationens og egne mål og værdier.

I en god forandringsproces, er der tale om samtidig at fastholde det vigtige i det eksisterende og at nyskabe. Hvis angsten for forandringer hos medarbejdere bliver for stor, må lederen bevæge sig i retning af stabilitet på kontinuitetslinien. Hvis tryghedsniveauet er højt, kan lederen presse mere på i retning af forandring.

I forandring – stabilitet spændingsfeltet skal lederen således bevæge sig situationsbestemt mellem polariteterne for hele tiden at kunne balancere på det punkt, der giver den mest optimale mulighed for forandring i den konkrete situation.

Kontrol – tillid

Mange faktorer virker ind, når man skal forstå lederens grunde til at positionere sig som han/hun gør i spændingsfeltet mellem de semantiske polariteter: »kontrol – tillid« i en konkret situation.

Først og fremmest er lederens egne værdier, ideologi, faglighed, behov for kontrol og personlige

erfaringer med at kunne stole på andre mennesker, afgørende for lederens ledelsesstil på dette område. Også organisationskulturen og den enkelte medarbejders måde at forvalte tilliden og frihedsgraderne på spiller afgørende ind.

Selvom en leder er overbevist om, at medarbejderne bliver mere engagerede og ansvarlige og bliver mere tilfredse, når de vises maksimal tillid, kan han/hun føle sig tvunget til at kontrollere enkelte eller flere medarbejdere såfremt de ikke i tilstrækkeligt omfang lever op til lederens forventninger på afgørende områder. Hvis lederen i en sådan situation undlader at skærpe kontrollen, risikerer han både at bringe sin organisation, sin medarbejder og sig selv i vanskeligheder.

Ud fra den logik kan man i bedste socialkonstruktionistiske tradition hævde, at medarbejderne selv er med til at skabe deres leder, ligesom lederen er med til at skabe sine medarbejdere. Hvis lederen eksempelvis møder sine medarbejdere med mistro, er der stor risiko for, at han bliver bekræftet i, at han har gode grunde hertil.

Som nævnt spiller mange andre faktorer også ind i lederens valg af position i kontrol-tillid dimensionen. For eksempel kan den grad af kontrol/tillid lederen selv bliver mødt med af sine egne chefer influ-

ere på lederens måde at forholde sig til sine medarbejdere på.

I mange kommuner er evaluering af den kommunale forvaltning og af institutioner sat på dagsordenen. Det samme gælder prioriteringer, kompetenceudviklingsplaner for de enkelte medarbejdere, sygefraværssamtaler og Lean-tænkningens analyser af arbejdsprocesser og tidsforbrug. Disse tiltag giver konstruktive muligheder for medarbejdernes og for institutionens udvikling, men kan også ende i bureaukrati og kontrol. Endvidere fører en sådan kontrol let til en tilbøjelighed hos lederen til at tjene hierarkiet mere end teamet.

Kontrol avler modstand, og hvis lederen forsøger at imødegå denne modstand med mere kontrol, er en ond spiral sat i gang. Kunsten for lederen er derfor at have tillid til medarbejderne, da tillid skaber arbejdsglæde og ansvarlighed. Men lederen må også være parat til at skabe klarhed om forventninger, krav og konsekvenser gennem dialog med medarbejderne, hvis de ikke lever op til tilliden i tilstrækkelig omfang. For tillid er altid risikabel. Risikoen er at man kan blive svigtet, og at et sådan svigt kan blive dyrt for både organisationen og lederen, som i sidste ende har ansvaret for sine medarbejders handlinger.

Lydighed-ansvarstagen hænger snævert sammen med polariteten: kontrol – tillid

Mens kontrol-tillidpolariteten primært er lederens handleperspektiv, er lydighed-ansvarstagen primært medarbejderens handleperspektiv.

Lydighed hænger sammen med industrisamfundets pligtetik, hvor medarbejdere skal følge et sæt regler og anvisninger. Ansvarstagen hører derimod til det postmoderne samfund, hvor medarbejdere i høj grad leder sig selv ud fra en ramme og forudsætter en accept af den organisatoriske forankring og af de overordnede værdier, principper og aftaler.

De to forskellige værdigrundlag har vidtstrakte konsekvenser for de menneskelige relationer, der karakteriserer samværet. Lydighedskravet og pligtetikken regelstyring karakteriseres ved et subjekt-objektforhold mellem leder og medarbejder, mens værdiledelse og ansvarstagen skaber mulighed for et subjekt-subjektforhold – altså en mere respektfuld og ligeværdig – men stadig komplementær relation.

Et af de steder man ofte ser inkonsistens i moderne strategisk ledelse er, når det på den ene side præciseres, at organisationen bygger på værdibaseret ledelse, og der på den anden side udstikkes meget detaljerede regler eller retningsli-

nier for procedurer og sagsgange i den daglige praksis.

Præstationer – læring

I mange kommuner fremhæves »den lærende organisation« som et ideal. Med udgangspunkt i terminologi om semantiske polariteter kan læring og præstationer ses som to yderpunkter på et kontinuum.

Det gør en afgørende forskel for udviklingsbetingelserne i en organisation som PPR, i hvor høj grad kulturen er læringsorienteret eller præstationsorienteret.

I en overvejende læringsorienteret kultur ses fejl som uundgåelige, især når man kaster sig ud i nye opgaver eller udvikler ny praksis. Når fejl ikke er tabuiserede, men accepteres som en nødvendig kilde til læring, bliver fænomener som supervision, konsultation og coaching eftertragtede tilbud om støtte til den enkelte medarbejders og leders personlige og faglige udvikling. Man kan glæde sig over at erkende, hvor det går galt i en given proces, så man er bedre rustet næste gang man kommer i en lignende situation. Videndeling bliver en del af den daglige praksis og sikrer gensidig kompetenceudvikling.

Når læringskulturen er dominerende bliver det muligt for alle at udtale sig. Alt behøver ikke at være rigtigt første gang, og der læres af den gode praksis. Hvis kulturen

overvejende er præstationsorienteret, bliver konkurrence dominerende, vidensdeling undgås da individuel konkurrence fremmer den enkeltes interesse i at holde på sin viden, og supervision bliver en pinefuld fejlfinding eller undgås helt.

Ledere, der bebrejder eller skoler medarbejdere, når noget går galt og ledere, for hvem det er vigtigere at placere skylden for en fejl frem for at forsøge at lære af fejlen trækker udviklingen i retning af den præstationsorienterede pol, skaber usikkerhed og kvæler innovation. Hvis lederen virkelig vil vise vejen mod den lærende organisation, må han/hun også åbent erkende egne fejltagelser. For også ledere fejler – ellers satser de ikke nok. Og hvis lederen åbent kan stå ved sine fejl, bliver det ikke så farligt for medarbejderne at fejle.

I det sidste tiår har der været megen fokus på værdsættende pædagogik, positiv psykologi og appreciative inquiry. Denne tendens i tiden har været et opgør med fejlfindings- og diagnosticeringskulturen; men der skal være en balance mellem opmærksomhed på mangler/problemer og opmærksomhed på ressourcer. Ingen af polerne er i sig selv patologiske – det er heller ikke patologisk, at befinde sig i spændingsfeltet mellem dem – men det er spændingsfeltet, der er drivkraften bag udvikling. Og lederens positionering i spændingsfeltet i

en konkret situation afhænger af mange faktorer, herunder af kontekst og formål.

At »tjene hierarkiet« – at støtte medarbejderne (om loyalitetskonflikter)

I alle organisationer findes et netværk af loyaliteter, som er mere eller mindre subtile. Medarbejdere på alle niveauer oplever at komme i loyalitetskonflikter. Loyalitetskonflikter kan være meget belastende for den enkelte medarbejder og ødelæggende for de sociale relationer i organisationen. Derfor må lederen være omhyggelig med at undgå at bede medarbejderne om at gøre noget, der bringer dem i en loyalitetskonflikt.

Loyalitet overfor en part vil ofte opfattes som manglende loyalitet overfor en anden. Når lederen i en konkret situation vælger at tage stilling på en måde, der kan opfattes som et særligt hensyn til en parts interesser, må dette derfor gøres med opmærksomhed på andre parters situation. Lederen må hele tiden sikre balancen og i sin stillingtagen følge organisationens langsigtede interesse.

Når en leder befinder sig i en loyalitetskonflikt i en organisation, vil mange mere eller mindre bevidste, kontekstbetingede faktorer influere på hans/hendes beslutninger. Som eksempler herpå nævner Amado & Elsner (2007):

- Jo større krav lederens chef stiller til lederen om nye handleplaner, nye strategier og evaluering, jo mere vil lederen være tilskyndet til at støtte hierarkiet fremfor at støtte teamet.
- Det fører ofte til dårlig samvittighed at være uenig med sin egen chef, når chefen ønsker at man skal tage ansvar, da det er svært at være uenig med dem, der har udnævnt en, og da det i øvrigt er chefen, der umiddelbart har mulighed for at tage beslutninger om lederens fremtidige situation i organisationen.
- Jo tættere en leders relation er til en person eller gruppe, jo vanskeligere er det for ham/hende at tage beslutninger, der kan opfattes som svigt.

En af den gode leders dyder er at kunne balancere mellem hensyn til egne chefers krav og forventninger og medarbejderes ønsker og interesser. Når interesserne er sammenfaldende kan begge positioner støttes samtidig. Men der vil altid opstå situationer, hvor interesserne synes modstillede, og hvor lederen oplever sig fanget i en loyalitetskonflikt. Det kan eksempelvis være generelle forhold som ressourcer, sagsgange, fortolkninger af love og bestemmelser, men også uenigheder, som kan opstå når en psykolog fra PPR stiller forslag om omfang og art af specialpædagogisk bistand til et

konkret barn fra en psykologfaglig position og den besluttende chef nødvendigvis må medtænke hensyn som prioriteringer inden for den politisk afstukne økonomiske ramme, han/hun er ansvarlig for at administrere, i sin afgørelse. Begge parter skal være meget klare på deres respektive ansvar og position og respektere den andens, da det er dette spændingsfelt, der leverer brændstof til en nuanceret stillingtagen. I mange tilfælde vil det være muligt for lederen at svække en sådan loyalitetskonflikt mellem egen chef og medarbejdere ved at lytte på medarbejderne og at udfolde problematikken i den overordnede kontekst, der jo er en fælles betingelse.

Det kan imidlertid ske, at lederen ikke kan informere sig ud af situationen, fordi han/hun for at bevare tilliden hos sin egen chef må afholde sig fra at informere medarbejderne om tiltag, som er af væsentlig betydning for dem.

Hvis lederen er fanget i en loyalitetskonflikt, han/hun har svært ved at udholde, er der en vis risiko for, at han/hun falder i en af to nedenstående grøfter:

1. Han/hun vælger at »tjene hierarkiet« ved at støtte op om kravene fra chefniveauet. Dette kan i nogle tilfælde være nødvendigt, men også føre til at medarbejdere føler sig svigtede, bliver usikre og i alvorlige tilfælde bliver angste og mister engagement.

Lederen får i sådanne situationer let medarbejderne imod sig, da de ser lederen som »ledelsens mand«. Ved gentagne tilfælde kan konsekvensen blive, at medarbejderne mister tillid til lederen, hvorved afstanden mellem dem øges.¹

2. Han/hun fremstiller chefniveauet som fjende i et forsøg på at skabe indre sammenhold i organisationen. Denne løsning er kortsigtet, da den skaber afstand mellem lederen og chefniveauet, hvilket ud fra Maturanas logik reducerer lederens mulighed for indflydelse på chefniveauet.

Det eneste langsigtede alternativ er at lederen magter at være i loyalitetskonfliktens spændingsfelt og i nødvendigt omfang skaber en dialog med parterne med henblik på at finde en farbar vej ud, da det ret beset er i alles (langsigtede) interesse, at lederen kommer fri af loyalitetskonflikten og genopretter balancen.

Lederens position mellem medarbejderne og »det hierarkiske system« bliver lettere at manøvrere i for lederen, hvis han/hun på en gang kan give medarbejderne plads til at være kritiske overfor ledelsen, og skaber forståelse for, at betingelserne i sidste ende er afstukket af de politisk bestemte rammer, der også sætter grænserne for lederens handlerum. Lederen må tilsvarende sikre sig, at hans/hendes chefer er velorientere-

ret om, hvad der sker i afdelingen, så der er en gensidig forståelse for, hvilke konsekvenser nye, konkrete tiltag vil kunne få for organisationens langsigtede muligheder for at løse opgaverne.

Lederens dilemmaer bliver yderligere kompliceret af, at der kan være uenighed om, hvordan loyalitet overhovedet forstås. Er lederen f.eks. loyal overfor sin chef, hvis han/hun udfordrer sin chef i en situation, hvor chefen er ved at tage en beslutning, der af lederen vurderes som problematisk? Eller er det et udtryk for loyalitet, hvis lederen blot udfører den opgave, som chefen har besluttet selvom lederen finder beslutningen problematisk?

Som leder sætter jeg selv pris på og finder det hjælpsomt, når mine medarbejdere forholder sig kritisk til mine dispositioner.

Når det gælder lederens position i netværket af loyalitet i en organisation, er det værd at være opmærksom på, at det hverken er overraskende for chefer eller medarbejdere, at de hele tiden er i et konkurrenceforhold med hinanden om lederens loyalitet. Lederen er således i en position, hvor han/hun løbende skal balancere mellem nærhed og afstand til sin egen ledelse, ledere på samme niveau og medarbejdere samt være bevidst om, at en høj grad af nærhed til en part let kan skabe afstand til andre.

Psykologisk autonomi – både kognitiv og emotionel – er således en nødvendighed, hvis ledelse skal lykkes. Eksempelvis skal lederen kunne holde en adækvat afstand til tillidsrepræsentanten i forbindelse med lønforhandlinger på grund af den særlige kontekst, hvor parterne momentant er delvis modstillet hinanden. Når tillidsrepræsentanten ugen efter som medarbejder har brug for støtte af lederen, sker der en bevægelse mod en tættere relation, men ikke så tæt, at det giver lederen (og tillidsrepræsentanten) problemer med igen at træde et skridt tilbage i kommende konfliktsituationer.

Den enkelte medarbejders behov – organisationens behov

I enhver organisation skal der være en balance mellem hensynet til den enkelte medarbejders udviklingsinteresser og organisationens behov.

På den ene side vil det være fatalt ikke at sikre, at organisationen både aktuelt og på længere sigt råder over de nødvendige kompetencer til at kunne løse de givne opgaver på et tilstrækkelig højt niveau. På den anden side er det nødvendigt at være lydhør overfor den enkelte medarbejders personlige ønske om kompetenceudvikling og efteruddannelse for at fastholde engagerede og dygtige medarbejdere.

I en organisation som PPR, der er karakteriseret ved, at hovedparten af medarbejderne har langvarige, videregående uddannelser efterfulgt af systematiseret praksistræning, er det vigtigt for den enkelte medarbejder at bevare og øge sin »markedsværdi« gennem kompetenceudvikling. Endvidere er det karakteristisk for mange højtuddannede medarbejdere, at de er meget motiveret for at tilegne sig ny viden og nye færdigheder – også selvom det måske nogle gange delvis må ske i deres fritid.

For at sikre at organisationen råder over de nødvendige faglige og personlige kompetencer kan det være nødvendigt, at lederen i perioder må prioritere kompetenceudvikling på nogle områder over andre. Med de begrænsede uddannelsesmidler, der almindeligvis er til rådighed for PPR-medarbejdere, er problemet sjældent, at medarbejdere ønsker at bruge deres del af uddannelsesmidlerne til kurser, som ikke er relevante for vedkommendes job. Derimod er det et problem, at det kun undtagelsesvis er økonomisk muligt at støtte medarbejdere i at gennemføre længerevarende, kompetencegivende efteruddannelser.

I balancen mellem sikringen af organisationens behov for kompetencer og den enkelte medarbejders præferencer, er det vigtigt at medtænke, at det i høj grad er den enkeltes interesse, engagement,

tilfredsstillelse i jobbet og glæde over at samarbejde med kompetente og autentiske kolleger, der fører til effektivitet, kreativitet og arbejdsglæde.

En undersøgelse fra Ledernes Hovedorganisation – refereret i Søndagsavisen den 8. april 2007 – bekræfter at virksomheder, der inddrager medarbejderne, gør en indsats for arbejdsmiljøet og prioriterer systematisk udvikling af lederne statistisk set klarer sig bedre end virksomheder, der ikke gør en sådan indsats.

Der er mange muligheder i de bløde udgaver af Human Resource Management. Der er en vis logik i – og de fleste kender det fra sig selv – at en tilpas udfordrende arbejdsplads, et godt teamwork, gode troværdige indfølelse ledere og gode kolleger skaber engagement og arbejdsglæde. Derfor kan et godt arbejdsmiljø, som giver plads for det hele menneske ses som et mål i sig selv, da det både er i den enkelte ansattes, organisationens og samfundets interesse. Hvis et godt arbejdsmiljø alene bliver en del af en HRM-strategisk tænkning reduceres medarbejderne til genstande for optimering af produktionen. Derfor skal et godt arbejdsmiljø også være et mål i sig selv.

Konsensus – diversitet

Som leder kan der være mange gode grunde til at forsøge at

undgå konflikter på arbejdspladsen. Fra konfliktforskningen ved vi at uenigheder om sagsforhold let transformeres til personlige konflikter, som kan være voldsomt begrænsende for samarbejde og udvikling. Spørgsmålet er imidlertid hvilke konflikter, der skal undgås og hvilke, der er uundgåelige og nødvendige at tage?

Hvis der er så høj grad af tryk på arbejdspladsen, at det er muligt at forholde sig åbent og undersøgende til konflikter, der omhandler forskellige perspektiver som faglighed, metoder, forståelsesformer og tolkninger af værdier samt og interesser løn og arbejdsbetingelser, kan konflikter være en kærkommen dynamo for faglige refleksioner og praksisudvikling. Hvis konflikter derimod bliver personlige, fastlåste og fører til tendentiell isolation eller samarbejdsvanskeligheder mellem parterne, bliver de destruktive.

Lederens kompetence til at håndtere konflikter – herunder at legalisere, at være i konfliktsituationer – får stor betydning for, om konflikter fører til angst eller engagement, bliver begrænsende eller udviklende for organisationen.

Forskelligheden, spændingsfeltet mellem konsensus og diversitet er udviklingens brændstof, men forskelligheden må ikke være så stor, at parterne ikke kan nå hinanden. Med Gregory Batesons

ord vil den optimale grad af forskellighed være »the difference that makes a difference« (jf. f.eks. Ølgaard 2004).

Kortsigtede – langsigtede interesser

Denne semantiske polaritet indeholder flere logiske niveauer. Det første niveau omfatter spændingsfeltet mellem polariteter som:

helbredelse – forebyggelse
drift – udvikling

Lederen må balancere situationsbestemt mellem polerne som beskrevet i afsnittene om de øvrige semantiske polariteter. Lederens balance skal sikre, at der tages vare på såvel aktuelle problematikker (helbredelse, drift) som på fremtidige (forebyggelse, udvikling).

Begrebsparret: Kortsigtede – langsigtede interesser henviser imidlertid også til betydninger på et andet logisk niveau, som især Klaus Holzkamp, der var professor i psykologi på Freie Universität i Berlin, har gjort rede for (Holzkamp 1983).

Klaus Holzkamp karakteriserede kortsigtede interesser som private interesser, der er rettet mod egen vinding. Som modsætning her til definerede han langsigtede interesser, som almene interesser, der er i overensstemmelse med det store fællesskabs interesse. Holzkamps budskab er, at kortsigtede interesser umiddelbart kan forekomme

besnærende, men er opportunistiske og dermed i sidste ende fører til dårligere betingelser for både fællesskabet og den enkelte, som jo er en del af fællesskabet.

Et eksempel på en kortsigtet interesse kan være, at en leder forskyder ansvaret for en fejl-disposition over på en medarbejder for at klare sig ud af en akut krise. Det hjælper måske lederen gennem krisen, men konsekvensen kan være tab af troværdighed hos medarbejderne og en svækkelse af både lederens egen position og på længere sigt organisationens position.

I alle beslutningssituationer kan lederen blive konfronteret med valget mellem kortsigtede og langsigtede interesser. Kontinuerligt 'kortsigtede-langsigtede interesser' rummer dermed også alle de øvrige polariteter. Ledere skal kunne skelne imellem, hvornår han/hun i et nødvendigt omfang skal tage højde for kortsigtede interesser – eksempelvis at støtte hierarkiet – for at sikre de langsigtede, almene interesser, og hvornår en støtte af hierarkiet bliver en kortsigtet tilpasning, som på længere sigt både er ødelæggende for medarbejderne, lederen og i virkeligheden også for det hierarkiske system.

I en politisk styret organisation vil der altid være megen fokus på relativ kortsigtede interesser, da politikeres genvalg i høj grad af-

hænger af den aktuelle økonomi og af aktuelle, synlige resultater. Der er således megen opmærksomhed på aktuelle forhold, og det får betydning for hvilke krav, der formidles ned gennem det hierarkiske system. I denne proces kan det være vanskeligt at sikre vigtige, langsigtede interesser tilstrækkeligt.

Det bliver således også evident, at lederen helt grundlæggende har brug for pejlemærker at navigere efter for ikke at forlise undervejs. Det vil jeg fokusere på i det følgende afsnit.

Lederens pejlemærker – Værdibaseret ledelse og dydsetik

Hvad er det, ledere lader sig lede af?

Pejlemærkerne bliver særlig vigtige når man er leder i en kultur, hvor mange af industrisamfundets faste værdier er blevet dekonstrueret og afløst af det postmoderne samfunds socialkonstruktionistisk inspirerede multivers. Her kommer nogle af de moderne managementstrømninger os måske til gavn. Blandt andet begreber som værdibaseret ledelse og dydsetik kan være meget værdifulde ledetråde.

Industrisamfundets pligtetik, karakteriseret ved at arbejdet var reguleret af eksplicite eller implicite regler, arbejdsbeskrivelser og mødeskemaer, bliver en voldsom begrænsning i informationssam-

fundets organisationer. Adækvat med det postmoderne samfunds forventningspres til borgerne om kreativitet, fleksibilitet, tilpassingsparathed, selvledelse, internalisering af ansvar og kritisk stillingtagen, søges pligtetikken og regelstyringen afløst af dydsetik og værdibaseret ledelse.

Intentionerne bag værdibaseret ledelse er at skabe en kultur, som bygger på dydsetik. Det vil sige på at hvert enkelt subjekt handler i overensstemmelse med dyder, som er karakteriseret ved accept af og respekt for andre mennesker.

I stedet for blot at følge regler udstukket af andre, lader vi os lede af den ramme, som sættes af fælles menneskelige værdier og den enkeltes ansvarlige udmøntning af disse.

Lederen er særligt forpligtet på at forsøge at efterleve disse værdier. Som leder er det ikke tilstrækkeligt at forsøge at møde andre, som man selv ønsker at blive mødt, men snarere at møde andre som både de selv og det store fællesskab har brug for, at de bliver mødt. Lederen må tage stilling i hver enkelt situation og ikke blot følge et sæt regler. En af de store ledelsesmæssige opgaver i denne sammenhæng er på en gang at forholde sig respektfuld og tydelig overfor medarbejdere og samarbejdspartnere – selv når de behandler kolleger dis-respektfuldt. Da lederen også er rollemodel for

medarbejderne, må han/hun nødvendigvis fastholde det etiske perspektiv.

Karikaturen af værdiledelse er en ny form for pligtetik, hvor magthavere definerer værdierne, og hvor værdierne kan holdes op foran medarbejdere, når de forsynder sig mod »reglerne«. Der findes i øvrigt organisationer, hvor den øverste ledelse ikke selv er forpligtet på at efterleve de værdier, de selv opsætter.

Ret beset er vi inde i en paradoksal udvikling, hvor ledelsesteoriene plæderer for værdibaseret ledelse og dydsetik, men hvor den konkrete praksis i stadig stigende grad bliver »top-down-styret« gennem kontrol, manualisering, evaluering, kontraktstyring mm., noget som i høj grad minder om regelstyring.

Menneskelige dyder som forpligtelse, kærlighed, mod, solidaritet – altså personlighedstræk, der gør lederen til menneske, og som skaber tryghed, giver mulighed for fordybelse og socialt engagement – er helt centrale for såvel lederen som for medarbejderne. Disse idealer og værdier er altid på spil.

Et stressskabende arbejdspress, som imødegås med kortsigtede copingstrategier, der ikke langsigtet ændre betingelserne, kan gøre det vanskeligt eller umuligt for medarbejdere at efterleve egne idealer og værdier. En sådan situation kan ifølge Prætorius (2007) virke de-

personaliserende.

Hvis lederen i en presset situation forfalder til en kortsigtet copingstrategi, som indebærer, at han/hun forholder sig reificerende til sine medarbejdere, bliver resultatet, at både (den undertrygende) leder og de tingsliggjorte medarbejdere bliver dehumaniseret (jf. Prætorius 2007).

Lederen skal således altid være opmærksom på, hvad ledelsesopgaverne og måderne at løse dem på gør ved lederen som menneske. Ansættelsessamtaler, afskedigelse af en sød, men inkompetent medarbejder, strategiske lønsystemer som lokalløn med kvalifikations-tillæg, sygefraværssamtaler, kompetenceudviklingsplaner osv. Hvad gør de ved lederen som menneske, og hvordan er det muligt at fastholde grundlæggende dydsetiske værdier, så lederen forbliver troværdig?

Ledelse som profession – psykologen som leder

Gennem det sidste tiår er stadig flere ledelsesopgaver flyttet fra kommunernes centrale administration til ledere af decentrale enheder som dagtilbud, skoler og PPRkontorer. Mål- og rammestyrelse, lønforhandlinger, ansættelse og afskedigelse af medarbejdere og kompetenceudviklingsplaner er eksempler på opgaver, som typisk er flyttet til decentrale ledere. Med udvidelsen af decentrale lede-

res ledelsesansvar og formelle beslutningskompetence følger også øgede forventninger til dem om at tilegne sig almene lederkompetencer og at internalisere tilhørende dominerende tankeformer.

I takt med at decentrale ledere i stigende omfang overdrages varetagelsen af arbejdsgiverinteresser i forbindelse med opgaver som lønforhandlinger og ansvar for mål- og rammestyrt øges afstanden mellem leder og medarbejdere. Lederen bliver dermed tendentielt isoleret fra sine medarbejdere, hvilket reducerer hans/hendes muligheder for at influere på den daglige praksis, idet sociale forandringer sker gennem deltagelse i fællesskaber.

Samtidig med skærpede krav til den ledende psykolog om at mestre lederkompetencer, efteruddanne sig og løbende være opdateret på ledelsesområdet forventes det, at den ledende psykolog fortsat repræsenterer den øverste psykologfaglige ekspertise i kommunen på stort set alle psykologfaglige områder, og at han/hun er ajourført vedrørende specialpædagogisk bistand til børn. Også medarbejdere tager for givet, at den ledende psykolog både er specialist, der kan rådgive og vejlede medarbejdere i faglige spørgsmål og leder, som forvalter ledelsesopgaven og -ansvaret adækvat.

Den ledende psykolog må således forene de to positioner, hvilket

forudsætter, at der kan bygges bro mellem de meget forskellige tankeformer, kulturer og værdier, der dominerer psykologuddannelsen og psykologprofessionerne på den ene side og lederuddannelserne og lederprofessionen på den anden side. At forene disse to verdener kan være vanskeligt, ikke mindst fordi uddannelse i det postmoderne samfund »rummer mere og mere socialisering og mindre uddannelse« (Ziehe 2007). Men hvis det lykkes, er lederen godt rustet, da psykologfaglige kompetencer og ledelseskompetencer på mange måder kompletterer hinanden.

Psykologuddannelsen er teori- og indeholder discipliner som udviklingspsykologi, socialpsykologi, klinisk psykologi og organisationspsykologi, der er et godt fundament for forståelse af mange af de spil, mønstre og handlinger, der udspilles i en organisation. Psykologens faglige viden om og erfaring med menneskers potentialer og udviklingskapacitet er ligeledes en værdifuld ballast i en personalepolitisk sammenhæng. Psykologi udgør i øvrigt af samme grund en stor del af indholdet i mange lederuddannelser.

Personlige kompetencer som autenticitet, empati, evnen til at afklare komplicerede sociale samspil og etiske dilemmaer, som er grundlæggende temaer i terapeutiske uddannelser, og som kan styrkes gennem egenterapi, supervi-

sion og terapeutisk træning, er i meget høj grad sammenfaldende med de personlige dyder, der forventes af troværdige ledere.

Psykologfaglig viden, træning og erfaring kan således være et godt fundament for personaleledelse, det ledelsesområde, som for mange ledere er en stor ledelsesmæssige udfordring, fordi personalelederen bringer sig selv i spil som person, hver gang han/hun interagerer med medarbejderne.

Men en gedigen teoretisk baggrund fulgt op af konkrete træningsprogrammer, praksiserfaringer og coaching er ikke i sig selv nogen garanti for, at lederen bliver kompetent og troværdig. Det afgørende er, at den enkelte leder formår at transformere sin teoretiske viden, indsigt og praktiske træning til kompetencer, og hvordan disse kompetencer integreres i personlige kompetencer som fleksibilitet, autenticitet, autonomi, selvfølelse, indlevelse og mod. Endelig spiller også grundlæggende personlige præferencer som etik og værdier afgørende ind hos den troværdige leder.

En afgørende forudsætning for at en psykologfaglig baggrund kan styrke lederen er, at han/hun formår at manøvrere fleksibelt mellem de to også meget forskellige og vanskeligt forenelige positioner. Eksempelvis skal psykologen som leder momentvis kunne opgive den

undersøgende, lyttende, støttende, »ikke-vidende«, procesorienterede position (Anderson & Goolishian 1992), som karakteriserer en terapeutisk kontekst, hvor klientens perspektiv er det centrale, og hvor det er helt afgørende for den terapeutiske proces, at terapeuten kan forblive i det symbolske univers uden at skulle handle. Når psykologen bevæger sig over i en ledelseskontekst, hvor han/hun er ansvarlig for beslutninger, der kan være ubehagelige og uønskværdige for den enkelte medarbejder, må den indlevende, autentiske forholdemåde nedtones.

Endelig er det en udfordring for psykologen som leder at undgå at blive fanget i de særlige tænkeformer, der karakteriserer psykologprofessionerne, og som gør det lettere at forstå egne fagfællers argumentationer og rationaler end andre faggruppers. Kun hvis det lykkes kan psykologen som leder indtage en åben og uvildig lederposition ved interessekonflikter i organisationen. Paradokser og dilemmaer ved specialistledelse og generalistledelse er velbeskrevet i forhold til overlæger i hospitalssystemet (Lindén & Madsen 2002).

Afslutning

Jeg har i artiklen taget afsæt i nogle af de krav og udfordringer nutidens PPR-ledere konfronteres med i deres konkrete praksis i en

kompleks, politisk styret verden under hastig og omfattende forandring.

Mit fokus har været, hvordan lederen manøvrerer adækvat i et komplekst felt med skiftende, forskellige og til tider uforenelige krav og forventninger til ham/hende fra chefer, medarbejdere og samarbejdspartnere og fra utallige andre interessenter.

Jeg havde overvejet at tage udgangspunkt i individuelle forhold hos lederen som personlig integritet, autenticitet, etik og værdier. Også sociale kompetencer som indføling og kontakt samt personlig stil som opmærksomhed, respekt, omsorg og solidaritet har været i mine overvejelser. Dels fordi disse parametre er afgørende for lederens troværdighed og dels fordi jeg finder, at personlighedsmæssige træk hos ledere får for lidt plads i ledelseslitteraturen.

Jeg valgte dog at rette opmærksomheden mod et andet systemniveau, nemlig samspillet mellem de betingelser, lederen arbejder under, og de relationer han/hun indgår i, da jeg finder det problematisk at rette fokus mod personlighedsmæssige forhold hos lederen løsrevet fra den daglige kontekst disse træk samskaber og udspilles i.

Dette til trods indtager personlighedsmæssige forhold indirekte en central position i artiklen. Således bliver det præciseret, hvordan det meget komplicerede system, som

PPR-lederen fungerer i, præget af dialektiske sammenhænge og paradokser, hvor ledere og medarbejdere konstant positionerer sig i forhold til hinanden, stiller voldsomt store krav til fleksibilitet hos lederen.

Hvor afgørende samspillet mellem lederen og medarbejderne er for at lederen kan realisere »sine forskellige selver« udtrykker Haslebo & Haslebo (2007) på følgende måde:

»En leder eller en medarbejder »er« ikke på en entydig og uforanderlig måde en person, som er beslutsom, hjælpsom, kreativ, dynamisk, osv. men er en person, der afhængig af kontekst og praksisfællesskab får mulighed for at vise sig og blive set af andre som fx beslutsom, hjælpsom, kreativ, dynamisk, osv. – eller det modsatte«

Lederen må tage udgangspunkt i organisationens og egne ledelsesværdier, men må også erkende, at medarbejdere og interessenter indtager et bredt spektrum af positioner i spændingsfeltet mellem semantiske polariteter.

Lederen må således forholde sig bevidst til de meget forskellige præferencer og behov han/hun bliver mødt med og skal kunne nå interessenterne der, hvor de er og samtidig bevare sin egen integritet og etik og holde det overordnede mål for øje. Selvom lederen eksem-

pelvis ønsker at fremme udviklingen af en kultur i organisationen præget af tillid og selvledelse snarere end af kontrol og ydre styring, er det paradoksalt nok utænkeligt, at lederen momentant kan undgå at skærpe kontrollen i konkrete situationer for netop at støtte muligheden for udvikling mod selvledelse.

Lederen må således positionere sig forskelligt i spændingsfeltet afhængigt af konteksten i et multivers af muligheder. Der er sjældent tale om a priori rigtige eller forkerte valg. Derimod om at lederen i hver enkelt situation må vurdere, hvad der er mest hensigtsmæssigt.

Industrisamfundets regelstyring kan ikke længere bruges som vejviser for lederen. Derimod må lederen selv vurdere og tage beslutning på baggrund af sin viden om organisationen og i overensstemmelse med værdigrundlag og etiske vurderinger.

En af lederens helt store udfordringer er at manøvrere i det net af mere eller mindre subtile loyaliteter, der karakteriserer enhver organisation. Vanskeligheden består blandt andet i, at der er en kompleks sammenhæng mellem fænomener som loyalitet, nærhed og mulighed for forandring. Eksempelvis forudsætter forandring nærhed, men nærhed til nogen fører ofte til afstand til andre, ligesom loyalitet over for en part

kan føre til afstand til en anden. Nærhed til en medarbejder eller chef kan på sin side også gøre det svært for lederen at tage beslutninger, der opfattes som rettet mod denne medarbejder eller chef, selvom det er nødvendigt for organisationen.

Der er dog hjælp at hente, når man skal tages beslutninger i disse hyperkomplekse sammenhænge: at støtte sig til dydsetikken og at holde sig de langsigtede, almene interesser for øje. Så fanges man som leder ikke så let i kortsigtede, opportunistiske valg.

Litteratur

- Amado, G. & Elsner, R. (2007): *Leaders in Transition*, Karnac Books, London.
- Anderson, H & Goolishian, H (1992): *Från Påverkan Till Medverkan*, Marfeld, Stockholm.
- Andersson, S.I (2006): *Sundhedspsykologi*, Akademisk Forlag.
- Campbell, D & Grønbaek, M (2006): *Semantic Polarities – Taking positions in organisations*, Karnac Books.
- Haslebo, G & Haslebo, M.L. (2007): *Etik i organisationer*, Dansk psykologisk Forlag.
- Hildebrand, S (2005): *Hildebrand om Ledelse*, Ledelsesforlaget.
- Holz kamp, K (1985): *Grundlegung der Psychologie*, Campus Verlag, Frankfurt.
- Holz kamp-Osterkamp, U. (1982) *Grundlegung der Motivationsforschung II*, Frankfurt.
- Knoop, H.H (2007): *Plan B for talentudvikling* i: Kognition & Pædagogik nr. 63, juni 2007.

- Lindén, L. & Madsen, E.B. (2002): *Fagprofessionelle som ledere*, Munksgaard.
- Maturana, H. (1987): *Kundskabens Træ*, Ask, Århus.
- Prætorius, N. (2007): *Stress, det moderne traume*, Dansk Psykologisk Forlag.
- Ziehe, Thomas (2007): TV-interview den 25.03.2007 – www.dr.dk/DR2/2.sektion.
- Ølgaard, B. (2004): *Kommunikation og økomentale systemer*, Akademisk Forlag.

Note

- 1 Konsekvensen heraf vil være, at lederen også tendentielt får reduceret sin mulighed for at lede. Blandt andre den chilenske biolog og filosof Maturana (1987) præciserer, at man ikke kan ændre andre. Forandring kan kun ske ved at man kobler sig til et andet og derefter at rykke sig sammen med vedkommende – eller ved at man ændrer sig selv og derved skabe nye betingelser for andres udvikling.

Ledelse af PPR i bevægelse – ledelse af viden i praksis



PPR er i bevægelse. Rundt om medarbejdere og ledere sker der ting og sager der presser organisation og individer mod udvikling og forandring. Men kan deltagerne forandre sig uden at have deres væsen og »eksistenskraft« med sig. At finde sig selv, skabe sig selv og være med til at skabe sin organisation i relation til betingelser, muligheder og pres omkring én, er nødvendige bevægelser der kræver retning og: – ledelse. Men hvad drejer professioner og organisationers liv sig egentlig om: Viden, faglighed er den vigtigste kraft i de professionelle dagligdag i de organisationer de deltager i. Viden og organisation er to sider af samme dag. Med dette udgangspunkt vil jeg først se på hvad der særligt presser og udfordrer PPR i dag – og hvad de mulige bevægelser er herudfra. Det hele drejer sig om ledelse af viden.

Af Ole V. Rasmussen

a) Lovgivning og pres mod flere positioner

Ny lovgivning og vejledning placerer PPR midt i forsøgene på skabe rummelighedsskabene foranstaltninger inden børn indstilles til pædagogisk psykologisk vurdering og inden der udformes forslag om støtteforanstaltninger. PPR sættes i lovgivningen i en ny position, fagligt og handlemæssigt. Samtidig stilles der krav, som aldrig før, om tidlig diagnosticering og viden om mangfoldige specifikke funktionsvanskeligheder. PPR's medarbejdere skal altså både undersøge, diagnosticere (i bred betydning) og rådgive om det enkelte barn, og deltage i inkluderende forsøg og processer, sammen

med lærere og pædagoger, med udgangspunkt i deres bekymringer og henvendelser.

b) Enten – eller tænkning som pres mod nye vidensformer

Implicit lægger lovgivningen op til nye opfattelse af børn der udgør problemer forskellige steder. Og utallige teoretiske diskurser og faglige artikler presser for at PPR's medarbejdere formulerer sig på nye måder: Ikke børn med problemer – men børn i problemer for eksempel. Relations- og kontekstorienterede diskurser sætter så at sige problemet på en ny måde, men leverer sjældent kategorier der kan opfylde psykologens o.a. behov for erfaringsbaserede ind-

delinger og typificeringer af problemforløb – rettet mod handling (jvnf. senere). Samtidig er der også bevægelse og gang i den essentialistiske vidensform, hvor nye diagnoser og undersøgelsesmetoder presser mod besiddelse af den nyeste ekspertviden for at kunne finde »nye sten på stranden«: Der leveres nye vidensformer der retter psykologens fokus mod nye problemer, funktions-vanskeligheder og enheder i barnet.

Ved næsten hvert eneste møde eller arbejdsproces er begge vidensformer på spil – ofte modsætningsfyldt: Enten henvisninger til en bestemt kontekst – eller en henvisning til en diagnose – for at sige det meget forenklet. Den professionelle er nødt til at bakke med denne »enten – eller tænkning« (jvnf Rasmussen 2006), som er afledt af forskellige vidensopfattelser der så at sige ekskluderer hinanden. Der er derfor et preserende behov for et nyt inklusivt praksisorienteret vidensbegreb der overgår vidensformerne i modsætning og kommer videre. Der er behov for en vidensform der giver mulighed for at tænke i »både og«, d.v.s. en vidensform der *både* giver mulighed for at udvikle *generelle* beskrivelser af forskellige typer af vanskeligheder og forløb børn er i, der rummer de aktuelle sammenhænge og deltagere i barnets liv, og samtidig giver mulighed for beskrivelser af *konkrete børns for-*

skellige udviklingsmuligheder og betingelser.

c) Centralisering – decentralisering – pres mod nye organisationsformer og kulturer for PPR

I København er PPR netop blevet decentralt forankret i 8 PPR-enheder (med egen psykologfaglig ledelse). Samtidig etableres et centralt kontor for udvikling af PPR og hele specialområdet: Støtte, Rådgivning og Sundhed. Det er tænkt som et politik-, mål- og rammeformulerende kontor, der skal arbejde som et centralt videns- og metodecenter for udsatte og handicappede børn og unge. Også i andre kommuner er der både bevægelser mod decentrale organisationsformer i distrikter og lokalområder, hvor PPR ofte indgår sammen med socialforvaltningens medarbejdere, sundhedsplejersker og pædagogiske konsulenter – og samtidig mod centrale videnscentre eller faglige og tværfaglige udviklingsenheder i kommunen, der skal bidrage med udvikling af viden, kontakt til uddannelse- og forskningsinstitutioner m.m.

I København, som andre steder, er udgangspunkterne for disse bevægelser forsøg på at udvikle tværfagligheden, gøre den nærværende og positionere den tæt på »kerne-ydelserne« d.v.s. lærerne, pædagogerne og forældrene. Særligt PPR er ofte blevet oplevet som en lidt

fjern professionalitet.

Som alle ved er udgangspunktet også forsøgene på at styre økonomi og foranstaltninger på nye lokale og mere effektive måder. Videnscentertanken skal kort sagt sørge for »viden der virker« – og evaluering og dokumentation heraf. Netop derfor er arbejdet med viden en central opgave for ledere på børneområdet – og lederen af PPR må være på forkant her!

Netop PPR er under pres for at indgå mere sammen med andre personalegrupper og professionelle kulturer. Andre professioner presser på for at også deres faglige stemme høres, så de får en legitim indflydelse m.h.t. at komme med bud på børns udviklingsbehov. Det forudsætter igen et nyt »inklusive praksisorienteret vidensbegreb«.

Der er en bevægelse hen i mod en *professionel ligeværdighed* der særligt presser nogle faggrupper m.h.t. at ændre deres professionelle (selv-) opfattelse og »specialistrolle«. For psykologer (og ikke mindst deres ledere) er det opgaven at udvikle psykologens selvopfattelse så hun *både* kan forstå sig selv som psykolog med en særlige speciel videnstilgang og som deltager i et nye flertydigt og mangfoldigt tværfagligt arbejde. Måske er psykologens position endda særligt egnet til at »orkestrere« dette tværfaglige samarbejde og sørge for at der komponeres en relevant konkret beskrivelse af barnet i en

helhed. Dette kræver imidlertid direktion og ledelse fra psykologernes ledelse m.h.t. udformning af videnskoncepter og paradigmer for kommunens tværfaglige arbejde.

Disse og flere andre pres og udfordringer nødvendiggør ledelse af bevægelse og positioner for arbejdet på PPR- og børneområdet. Psykologer har gode forudsætninger for at indgå i nye ledelsesformer – men andre fag banker på. Jeg vil i det følgende argumentere for at ledelse på PPR-området er en meget faglig og vidensudviklende proces. Psykologisk viden – men også viden fra andre fag! – kan inspirere denne vidensledelse. Jeg vil pege på 3 udfordringer for denne faglige ledelse.

Behovet for nye vidensformer

Jeg har flere steder skrevet om PPR's behov for en ny praksisrettet forståelse af hvad viden er (Rasmussen 2004b, 2005, 2006). Her vil fokus være på ledelsens opgaver i den henseende. Men jeg bliver nødt til kort at trække mine og andres forslag til en ny forståelse af viden – og tænkning og objektivitet – op. Jeg har tidligere taget afsæt i en kritik af den essentialistiske vidensopfattelse: En beskrivelse af et barns situation, behov og udviklingsmuligheder kan ikke konkret og fyldestgørende tage udgangspunkt i problemer forstået som essenser i og ved barnet, i sig selv, essenser

som tænkes at fungere abstrakt »over tid og sted« (Jensen 1983). Selvfølgelig kan børn have særlige handicaps og betingelser »med sig«, men måden disse kommer til *konkret udtryk* på bestemmes af handlesammenhænge, deltagere og muligheder i barnets dagligdag – det er denne konkrete mangfoldighed der må inddrages i analyse og handling.

Men det går heller ikke (abstrakt) at henvise til at barnet kun kan forstås i dets relationer og dets kontekst.. Socialkonstruktivismen og beslægtede vidensformer efterlader den professionelle i et tomrum. Professionelle har brug for kategorier, og erfarings- og praksisbaserede inddelinger og generaliseringer, som handler om børns dagligdag og særlige aktiviteter og vanskeligheder i denne, som grundlag og udgangspunkt for mere konkret forståelse og beskrivelse. Praktikere har brug for at tænke i *typer af forløb og typer af vanskeligheder*, hvor det forskellige ikke er bortabstraheret, men kan bruges i den konkrete »komposition« af netop dette barns udviklingsmuligheder, med generaliseringer og typer som grundlag. Det er dette behov for »inddeling« essentialismen forsøger at være et svar på – men på en måde der ikke samtidig kan arbejde med forskelle. Hvordan både arbejde med det generelle og det forskellige som to sider af enhver erkendelse af et

barns dagligdag og udvikling?

Svaret ligger så at sige i praksis: Det gælder om at vende vidensbegrebet om, så det hviler på benene. Viden skabes i praksis. Jeg har med udgangspunkt i nyere videns-teori og filosofi, og et konkret forskningsprojekt om psykologers arbejde i PPR, vist at det er muligt at arbejde med et konkret praksisorienteret begreb om viden, sandhed og objektivitet der støtter, at det er ved fælles komposition » på stedet«, »just in time«, blandt de afgørende professionelle i praksis omkring børnene, at virkningsfuld og adækvat viden om konkrete børns forløb udvikles.

Men forskningsprojektet viser også at f.eks. psykologens konkrete komposition og kreativitet har brug for nogle generelle kategorier og »standarder« som han kan bruge som udgangspunkt for sin tænkning og analyse.

Et eksempel er at de børn der indstilles til PPR, og også de børn der arbejdes med »inden« indstilling, kan ses og forstås som »børn – i – vanskeligheder«. Kategorien børn – i – vanskeligheder sætter fokus på at børns vanskeligheder udspiller sig sammen med andre børn og voksne. De voksne der har opgaver i forhold til børn er også »i vanskeligheder«, når der er et eller flere børn der udfordrer deres kompetencer, deres pædagogik eller undervisning.

Vidensmæssigt betyder denne

kategori om børn og vanskeligheder at viden og tænkning ikke er »abstrakt« og individuel – ikke udelukkende »kognitiv« og refleksiv, men *social, deltagerorienteret og praktisk samtidig*. For at forstå vanskeligheder som forhold, som også f.eks. lærerne er en del af, må den psykologiske analyse af vanskeligheder være en udforskende, inddragende og deltagende praksis, for kun herved kan de vanskeligheder der skal arbejdes med ses i handlesammenhænge og som relationer her indenfor. Jeg har prøvet at vise at psykologer o.a. ved en indstilling af et barn som et problem »hurtigst muligt«¹, sammen med andre vigtige fagpersoner, må analysere barnet i relation til sammenhænge, andre børn og voksne i relation til barnets hverdag (Rasmussen 2006)

Det afgørende er at der er brug for en *de-centreret opfattelse af viden*: Forståelsen af børn – i – vanskeligheder ligger ikke klar som begreber fra teori, lærebøger og metodesamlinger, kurser etc. der skal anvendes *på* børn og *om* børn som eksempler. Viden skal *skabes* ud fra de konkrete og forskellige udtryk hvert barns udviser i sit særlige samspil med andre børn og voksne omkring det. Og kategorier i PPR skal støtte dette vidensbegreb og understøtte kreativ komposition og praktisk analyse – sammen med de andre deltagere omkring barnet. Her aner vi den

væsentlige *ledelsesmæssige opgave* i PPR's arbejde med viden.

Dette arbejde med at skabe viden om børn i vanskeligheder, og også forudsætningerne for at den de-centrerede vidensmodel kan slå igennem i praksis, er nemlig nogle almene kategorier der støtter den kreative vidensproduktion, sammen med andre professionelle. Kategorier er socialt producerede prototyper, eller skabeloner, som udvikles og er forankret i praksissammenhænge som f.eks. organiserede møder og fællesskaber de professionelle imellem. Og jeg har valgt at kalde disse kategorier, for at tydeliggøre at man ikke kan skille videns-skabelse – og organisation af møder og professionelle relationer i praksis. Kategorier er forankret i fælles omdrejningspunkter, møder og konferencer i PPR-organisationen, og vigtigt i konkrete betingelser i arbejdet: Som indstillings-procedurer og som organiserede former for dialog og møde mellem psykologerne og andre samarbejdspartnere m.m., både centralt og ude på skoler og institutioner etc. De kategorier der produceres i og med mødeformer og procedurer fungerer som forskellige organiserende og »orkestrerende« forhold i psykologernes praksis, som de koordinerer med og har med i deres arbejde, sammen med andre professionelle når de arbejder med opgaver og forløb. Selve beskrivelsesarbejdet er

et konkret, intuitivt, kreativt og komponerende arbejde »på stedet«, blandt deltagerne. Men beskrivelsesarbejdet koordineres altså og er medbestemt af måder at forstå børn og forskellige typer af vanskeligheder på, i den konkrete PPR, og den tværfaglige organisation der arbejdes ud fra. Konkret skabes der bl.a. kategorier i dagligdagens udveksling af eksempler, erfaringer, diskussioner, mod- og medspil etc.

...mennesker er komplicerede og rene teorier er ikke til gavn – de udelukker muligheder. Jeg »tager kremen« finder det bedste. Men det skal også danne en helhed for mig. Denne helhed skabes i fællesskabet med andre der har forskellige meninger – gennem diskussion.

... vi kan noget forskelligt – det er en styrke – hvordan får vi fat i noget af det de andre kan?

Det er berigende at lære hinandens tangenter bedre at kende – at udvikle sig ud fra hvornår de andre gør som de gør – hvordan kan jeg gøre det? – hvordan kan jeg tage det med over i min praksis.

Omkring undersøgelser og formidling af resultater er det vigtigt at sige at det jeg sidder med her det er en del af det – det er ikke en endegyldig sandhed, undersøgelsen foregår i en bestemt situation hvor der kun er et barn og en voksen, settingen er sådan at der ikke er nogen ustrukturerede situation m.m. – så det er kun en del af det og så

kan jeg spørge »kan i genkende det?« – og » jeg kan forestille mig at det her påvirker ham i situationer, sådan og sådan« – så må jeg få en feedback om at det kan vi genkende – eller det kan vi ikke se og så må vi prøve at sammen få en hypotese om hvad der er brug for. (Citater her og i det følgende er fra forskningsprojektet »Psykologers viden i praksis«, Herlev og Hundested kommuner 2001-2002).

Især det sidste citat fra en erfaren psykolog der arbejder meget med forskellige former for tests, viser at psykologer er forskellige – men at det langt fra er dækkende at dele psykologer op i »neuropsykologiske fagpersoner« og »systemiske fagpersoner« o.l. Og selvom man kan være kritisk overfor essentialistiske og diagnostiske vidensformer er de en del af psykologers virkelighed og kommunikation. Man kan sige at der ofte er flere dialekter på spil i møder om børn. Og den testorienterede psykologs opfattelse af viden viser at der godt kan ligge mere overordnede opfattelser af viden, tænkning og dialog til grund for anvendelsen af forskellige psykologiske traditioner. Kategorier der er forankret i engagerede praksisfællesskaber i og imellem faggrupperne på en PPR kan godt rumme forskellige faglige tilgange og metoder – ja kategorier befrugtes ligefrem af forskellighed, modsætning og diskussion. Dette

overses ofte af den teoretiske psykologi, der slet ikke er åben over for forskellighed og viden i brug i praksis.

Til gengæld er det en *afgørende ledelseopgave* af skabe muligheder for udvikling af praksisfællesskaber der støtter udveksling, læring, diskussion og praksiserfaringer. Herudfra kan der udvikles kategorier der netop opsamler og generaliserer forskellighed på en måde så psykologen »i marken« omkring konkrete børn kan trække på og koordinerer med kategorier og forløbstyper i og fra PPR's arbejde med viden. *Her har lederen en særlig opgave.*

Det er her vigtigt at understrege at kategorier netop ikke handler om det enkelte barn. Som McDermoot så godt udtrykker det:

»The individual child can be the unit of concern, but not the unit of analysis« (McDermott 2006):

Kategorier udviklet i PPR kan åbne op for at psykologen inddrager så mange aspekter af vanskeligheder som muligt – og kategorier kan som rettesnore sige noget om hvilke deltagere der må inddrages, og hvordan og hvornår de med fordel kan inddrages, i psykologens »træk« i sagsarbejdet. Jeg vil nu understrege ledelsesopgaven yderligere gennem at se på de organisatoriske forudsætninger for denne vidensmodel.

Behovet for nye organisationsformer

Når viden om et bestemt barns væren i vanskeligheder udvikles som en konkret kreativ komposition i dialog med andre deltagere omkring barnet, bliver det centrale omdrejningspunkt udviklingen af de lokale steder for dialog, refleksion og viden-skabelse. »Steder« som delte sammenhænge, hvor viden deles, hvor ny viden skabes og hvor viden bruges aktuelt (Nonaka et al.). »Steder« er ikke blot et fysisk sammenhæng, men mere bestemte rumlige og tidslige organiseringer af deltagerne. Netværk, dialog, deltagelse, inddragelse og ikke mindst koordinering indgår som momenter i professionelle steder.

Den måde at forstå viden på jeg netop har skitseret kan ikke skilles fra måden arbejdet *organiseres og ledes på*. Udforskning og deltagelse forudsætter at de professionelle har muligheder for at agere og bevæge sig tæt ved og i relation til de berørte parter. Muligheden for at tænke forskelligt og kreativt forudsætter bevægelighed og adgange til at deltage og udforske sammenhænge, således at begreberne om de enkelte børn, sammenhænge og vanskeligheder kan udvides og de forskellige perspektiver (lærernes, forældrenes etc) blive tydeligere. Det er bl.a lederen – der sammen med andre ledere skal udvikle disse organisatoriske forudsæt-

ninger. PPR-lederen kan måske særligt fremstille og motivere til at arbejde med sammenhængen mellem viden og organisering og modvirke den »praktiske essentialisme« på området som siger: Bare en barn bliver hurtigt opsporet og diagnosticeret er arbejdet effektivt ledet!

I mange kommuner er der efterhånden indført en fælles praksis omkring »problembørn« og specialpædagogisk indsats, hvorefter alle »betyringsbørn« o.l. skal gennem en fælles drøftelse på skolen, i det jævnlige afholdte »dialogmøde«, »bromøde«, støttecentermøde – eller hvad det hedder rundt omkring, inden der foretages enkeltstående indstillinger til PPR, og sættes foranstaltninger i gang. Socialforvaltningens repræsentant, sundhedsplejen m.m. deltager ofte også i dette mødekoncept. Som bekendt er udgangspunktet for de tværfaglige drøftelser henvendelser fra lærere og pædagoger om børn de er bekymrede for el. pædagogiske problemstillinger de har i relation til et eller flere børn. Målet er altså refleksion og tværfaglig rådgivning *inden* indstilling og foranstaltning. Denne praksis er også i tråd med ny lovgivning og vejledning fra Undervisningsministeret.

Men et er at indføre en sådan ny mødestruktur og procedure. Et andet er at udvikle en ny måde at forstå »problemer« på blandt lærere

og pædagoger, så de er *motiveret til at bruge »dialogmøderne«* til at udvikle forløb og samarbejde omkring de børn de i forvejen har svært ved at rumme og finde nye undervisningsmuligheder til. Mange lærere kan, også p.g.a. deres pressede situation, ikke opgive forventningen om at det er barnet det har brug for hjælp og at interventionen bør rette sig mod noget i barnet og i familien i sig selv. Der er altså brug for nye kategorier i arbejdet med hvad »problemer« er og betyder i praksis. Her er en stor ledelsesmæssig udfordring som ikke kan skilles fra opgaven i foregående afsnit.

I den nye lovgivning er skolelederen ansvarlig for rummeligheds-skabende foranstaltninger. Der er brug for et sprog og kategorier i praksis der understøtter dette arbejde. PPR-psykologer er både afhængige af sådanne kategorier i deres arbejde på skolerne – men også vigtige agenter og bidragsydere til udvikling og formidling af disse på den enkelte skole og i daginstitutionsområdet. Her anes PPR-lederens særlige ansvar i relation til de øvrige ledere på børneområdet.

De kategorier der er brug for er *ikke blot sproglige og metodeorienterede koncepter*. Her slår de systemiske og narrative opfattelse af vanskeligheder, der oftest tilbydes som »uddannelse« til de nævnte tværfaglige grupper, ikke til. Den

form for viden der er brug for er nemlig mere en »sprog« og fortællinger. Der er brug for kategorier der understreger en *fælles deltagelse og et fælles ejerskab* for barnets og børnenes udviklingsforløb, og kategorier for vanskeligheder der understreger

- at vanskeligheder i højeste grad har en side der vender ud mod lærerens og pædagogens, skolens og daginstitutionens bidrag, afmagt, fastlåsthed og kendskab til udviklingsmuligheder.
- at vanskeligheder har en side der vender ud mod ikke blot det enkelte barn men den gruppe barnet er i.
- at vanskeligheder vender ud mod samarbejde omkring overgange i barnets og børnenes liv mellem handlesammenhænge som f.eks. skole, klub og familieliv.

At der arbejdes med vanskeligheder på denne måde er, som tidligere nævnt, en forudsætning for de professionelles udforskning, deltagelse og kreativitet, tæt på barnets hverdag: Lærere og pædagoger må være motiveret for at indgå i for dem krævende tanke-mæssige eksperimenter og overvejelser over nye muligheder for de børn der giver dem vanskeligheder og udfordringer. Her er lederen af PPR – sammen med de øvrige ledere på børneområdet – en afgørende agent og fagperson. Lederen må aktivt gå ind i at udvikle plat-

forme og kategorier for beskrivelse af og arbejdet med vanskeligheder og børns behov, i de tværfaglige grupper – både på småbørnsområdet og skoleområdet.

Min erfaring viser, at et er at lave mødestrukturer og koncepter for hvem der deltager hvornår, hvem der leder møderne o.s.v. En anden langt sværere opgave er at påvirke de videnskæssige kategorier og den måde børn i vanskeligheder beskrives på. De traditionelle vidensformer, som hver fagperson sidder med og bruger i problemløsningen, rykker ofte ikke ved »hvis problem det er«, »hvad problemet er« og hvem der forventes at diagnosticere og intervenserer i barnets liv. Nye kreative måder at beskrive vanskeligheder på, der kommer tæt på børns dagligdag og tæt på de *berørte deltageres følelser og tænkning* i relation til børnene, forudsætter fællesbegreber og kategorier for hvilke *veje en beskrivelse af et barn kan betræde*, hvilke områder den kan slå ind på, og hvilke områder af barnets mangfoldige »situationer« og sammenhænge som det deltager i, der kan inddrages i dialoger om vanskeligheder. Hvis der er mange muligheder til stede og lærere og pædagoger er åbne for at inddrage egne bidrag og erfaringer, åbnes for langt bedre muligheder for at psykologer, talepædagoger, socialrådgivere og sundhedsplejersker, på hver deres område og sammen,

kan bidrage med ny deltagelse og ny forslag til handlemuligheder sammen med de konkrete lærere og pædagoger.

Lederen af PPR har her som psykolog særlige forudsætninger for at bidrage med forslag til og arbejdet med implementering af kategorier der kan engagere flere faggrupper og faggruppe-ledere. Det forudsætter imidlertid at lederen selv i egen faglighed er nysgerrighed og åben for nye vidensformer og ikke begrænser sin læsning (!) til psykologfaget alene, men også inddrager filosofi, antropologi og beslægtede fag. For urealistiske krav? Ikke hvis ledelse primært er en *faglig videns-ledelse*. Det er det der er behov for på PPR- og børneområdet. Ledelse der spiser sin tid op på det administrative – eller slår ind på en systemisk ledelsesstil alene, kommer ikke til sagen i det forebyggende og intervenerende arbejde med børn i vanskeligheder.

Et moment som jeg desværre ikke kan behandle her er PPR og lederens åbenhed for samarbejde med forskningsinstitutioner og videntcentre på en måde der støtter udviklingen af de vidensformer og kategorier der er brug for i praksis på børneområdet. Den ovenfor nævnte nysgerrighed og »læsning« af nye videns- og forskningstilgange der støtter det der er brug for i praksis, behøver ikke være en ensom opgave. Der er brug for *tætte kompagniskaber* mellem

forskning, uddannelse og praksis – det har alle parter brug for, men lederne på børneområdet har en særlig mulighed for at sikre en kobling mellem forskning og praksis på en måde der både sikrer forskningens relevans og udvikling på børneområdet!.

Behovet for en ny faglig kultur og faglig etik

Som nævnt i starten er PPR i bevægelse – også ind i nye tværfaglige kulturer med andre faggrupper. Nogle steder er det ikke nyt – andre steder har PPR som organisation og »kulturelt« været lidt på sidelinien og lidt »for sig selv« i relationen til andre faggruppers kulturer på rådhuset og på institutionerne. Det er ikke nyt at lederen af PPR, som andre ledere, må arbejde med forskelle og fællesskaber – og ligeværdighed som forudsætningen for udvikling af begge. Men hvordan arbejde med at PPR-kulturen og opfattelsen af professionalitet åbnes mod andre faggrupper og fagkulturer. Lederen af PPR kan passende starte inden i sin egen organisation. F.eks. er det ingen hemmelighed at psykologer som fagpersoner er meget forskellige i deres måde at opfatte deres opgave og position og nogle steder er noget opdelt i konkurrerende grupper, retninger, holdninger o.l.. Forskelle i tilgang, alder, måder at positionerer sig i det tværfaglige arbejde etc. ses ofte som et problem

og ofte presser andre PPR for en »ensretning« og ens måde at gøre tingene på. Men hvorfor ikke gøre *forskelle* mellem psykologer og deres forskellige måder at udforme positioner og handlekompetencer på, til noget centralt i psykologisk praksis og udviklingen af psykologisk tænkning. I det ovenfor omtalte forskningsprojekt anvender jeg netop psykologernes forskellighed som en væsentlig resurse, og som en væsentlig kvalitet og kategori for udvikling af psykologisk viden. Kort sagt er der jo mange grunde til at psykologer er forskellige ud fra fagets sammensathed af mange forskellige teoretiske og praktiske tilgange og perspektiver. Og som tidligere nævnt arbejder den teoretiske psykologi, og heller ikke konkurrerende metodekoncepter, med udvikling af en helhedsmæssig handlekompetence i praksis (Rasmussen 2006, Nygren 2004).

Som antydnet i min bestemmelse af kategorier for PPR's og også andre faggruppers arbejde med børn i vanskeligheder, er forskellighed netop ikke en hindring, men en forudsætning for dækkende, fyldige og adækvate kategorier, der lægger op til konkret og kreativ erkendelse af børn, forældre og andres bidrag til vanskeligheder og deres udvikling. Således også med psykologiske kategorier og udviklingen af det man kunne kalde psykologers professionelle selv. Med udgangspunkt i forskellige

opfattelse af »det professionelle« forstår jeg i det tidligere omtalte forskningsprojekt psykologers forskelle forstået som individuelle *projekter*, der omfatter hver psykologs forskellige levende måde at tage del i PPR-organiseringen på (Mott, Sartre), hver psykologs ståsted og kompetenceopfattelse i forhold til andre fagpersoner (Dreier, Nygren), hver psykologs vidensperspektiv og vidensbaserede omgang med sig selv (Foucault).

Men det afgørende er, at det viser sig at den enkelte psykologs projekt af arbejdsmåder, fremgangsmåder, og måder at være psykolog på *ikke er en forskellighed, som er uberørt og upåvirket af andre psykologers projekt og forskellighed*. De forskellige måder at være psykolog på er » i spil« med hinanden, bliver udformet, begrundet, konkretiseret m.v. ud fra de andre psykologers måder at arbejde på. Ydermere viser udforskningen at dette spil af forskellighed er forskelligt *omkring noget samlet og i bedste fald noget samlende*. Der er noget der *befordrer* forskelligheden og som den så at sige drejer sig om: møder, procedurer m.m. som alle har som betingelser. Og steder og fora i arbejdsfællesskabet i dagligdagen (dialog, frokostsnak, supervision etc.). Her er vi igen tæt på det som jeg kalder kategorier forankret i praksisfællesskabet i faggruppen – og ledelsesopgaven i den forbindelse.

Man lærer og udvikler sit eget projekt i bestandig dialog, relation og »spillen op imod« de andres projekter – og ikke alene de andres enkelte projekter – men også en helhed af alles projekter. Der er noget fælles i forskelligheden. Forskellighed eksisterer i og ud fra relationer i sammenhænge

Øvelse gør mester – men for psykologer og andre professionelle er det i høj grad dialog, udveksling af eksempler og øvelse sammen der befordrer muligheden for kreative og intuitive bidrag til den konkrete sag, med dens forskellighed og særegne kompleksitet. (Rasmussen 2005).

Et arbejde med sådanne kategorier og praksisfællesskaber må starte med helt konkrete og enkle eksempler og forløb fra praksis så alles engagement og deltagelse er med – og ikke overskygges af forskellige abstrakte vidensbegreber hvor flere må forlade skibet, fordi begreberne skygger for netop deres syn. »At tænke er at se« (efter Wittgenstein) og arbejdet med konkrete forløb og beskrivelser kan få deltagerne til at se, hvad der gør et forløb og den »livsform« mulig som der arbejdes med; hvad der skal til for at bevæge deltagerne og barnets muligheder, og hvad det første og næste skridt i denne praksis er. Ikke at man bliver enige om én og kun én betegnelse for barnet, ét og kun ét metodeskridt eller én rækkefølge. Men der ud-

vikles »syn« og åbnes mulige veje og skridt den enkelte psykolog kan bruge og koordinere med, når hun står i praksis med »lignende« vanskeligheder og opgaver. Det er det kategorier handler om – at kunne bidrage til bevægelse på stedet, »just in time« hvor vanskelighederne udspiller sig – og hvordan arbejdet med deltagerne skal organiseres. Lederen må gå forrest i at organisere dette arbejde med at udvikle praksisfællesskaber der bygger på forskellighed.

Hvordan kan vi komme tættere på vores valg af metode i forhold til arbejdet – hvad er det der gør at vi vælger at forholde os som vi gør f.eks. når vi beslutter at teste, eller når vi tilbyder konsultation, eller går i alliance med forældrene etc. – kunne vi komme et skridt op, så vi her kan forholde os på en måde der gør at vi bliver mere bevidste om hvordan vi definerer problemstillinger – hvordan vi får afklaret hvad der er brug for...

Et gennemgående krav i det tværfaglige arbejde er ligeværdighed. Ingen er finere end andre og alle er eksperter på deres felt. Det lyder rigtigt og forskellige professionskulturer som bl.a. psykologer er under pres for at komme ned fra piedestalen, og den isolerede ekspertrolle, og deltage i en anerkendende holdning til andres faglighed. Mange talepædagoger

vil deltage i dette ønske til psykologerne, der for deres part også vil rette skytset mod den psykiatriske og lægelige faglighed. Det er her vigtigt at overskride den moralske tone i denne bevægelse og dykke ned i de videnskabelige grunde til ligeværdighed og anerkendelse. Anerkendelse er intet værd uden erkendelse af modpartens særlige udtryk og ressourcer i forhold til helheden, kan man sige på dette og andre områder.

Ligeværdighed og inddragelse gælder også forholdet til børnenes forældre. Jeg vil kort henvise til forskeren Hugh Mehan der gennem sin forskning viser hvor meget konkret viden der går tabt om enkelte børn i de professionelles måder at undersøge og konferere om børnenes problemer, undersøgelsesresultater og diagnoser. Desto højere vi kommer op i de professionelles hierarki desto flere af forældrenes iagttagelse og udtalelser om deres barn går tabt i de professionelles konferencer, undersøgelser og konklusioner. Det samme kan siges om lærere og pædagogers erfaringer, der også let overskygges af abstrakte forståelsesmåder. Bl.a. herved »handicappes de handicappede« som Mehan udtrykker det. Lærernes ønsker til psykologer o.a. når der er tale om konkrete problemstillinger i deres undervisning er at være »professionelle sammen« (Højholt 1993, Rasmussen og Højholt 1993).

I den opfattelse af viden jeg står for i denne artikel er mangfoldighed og konkrete udtryk og beskrivelser en styrke. Adgange til disse sker gennem andre fagpersoner og forældre der kender barnet – ofte bedre end de faggrupper der har stor indflydelse på udformning af vurderinger, forslag til foranstaltninger og visitation. Viden om et barn forudsætter andres motiverede deltagelse i udviklingen af viden – her ud fra kan ligeværdighed og anerkendelse begrundes – etikken er knyttet til kvaliteten af og udviklingen af viden:

Hvad er det for mennesker jeg sidder overfor; – hvad har de af ressourcer, hvad har de brug for af ressourcer – hvilke ideer sidder de selv inde med – hvad har de af viden. Det kan være svært at forklare hvad man gør og tænker i praksis, men det er noget med hele tiden i samtaler at prøve at indkredse deres ideer og deres fornemmelser af hvor de gerne vil hen, hvad der virker for dem...

Jeg prøver at ryste posen lidt og sætte brikkerne sammen på en ny måde. Det er ikke mig der skal sætte dem sammen men jeg arbejder for at man i fællesskab kan opdage nogle nye måder at sætte tingene sammen på.

Professionel ligeværdig, anerkendelse af forældre, resursetænkning – alle disse slagord handler altså

om mere end holdninger og nye metoder. Det handler om et nyt begreb for viden, videns-skaben og herunder undersøgelse og analyse. Og det handler i højeste grad om praksisfællesskaber der deler og kan arbejde kreativt og intuitivt sammen ud fra denne vidensopfattelse. Her kommer ledelsesopgaven også ind.

Afslutning

Jeg har foreslået at lederens af PPR's vigtigste arbejde er arbejdet med viden i og omkring PPR. Det falder sammen med at der i tiltagende grad er behov for udvikling af viden og udvikling af videnscentre i kommunerne. Behovet for evaluering og dokumentation af indsatser og behovet for forskning koblet til arbejdet er andre side af denne bevægelse. Der er mange der med udgangspunkt i Aristoteles inddeling af viden i tre former: episteme, techne og phronesis (Gustavsson 2000, Rasmussen 2004a) understreger behovet for at den praktiske håndværksmæssige og kreative, kunstneriske side af viden (techne, phronesis) opprioriteres i forhold til anvendelse af en blot teoretisk viden på praksis. Anvendelsen af denne tre-delning og opprioriteringen af den håndværksmæssige, kunstneriske, og også en reflekterende viden i praksis (Schön 2001), er ikke uden problemer. For sådanne vidensformer udvikles ikke kvalitativt af sig selv,

men har nogle vidensmæssige, organisatoriske og kollektive forudsætninger. Ligesom kunstneriske, f.eks. musikalske udtryk, bliver til indenfor nogle kollektive standarder og traditioner og en »fælles sans«, (f.eks. jazzimprovisation i en gruppe ud fra en standard og tradition) bliver komposition af forståelse og viden om konkrete børn til på grundlag af særlige kategorier og prototyper forankret i tværfaglig praksis. Disse vejleder, som det er fremhævet i artiklen, tænkning og sam-tænkning i praksis. Lederen af PPR, og ledelsen af »vidensarbejdet« i kommunen, har et særligt ansvar for at give energi til og skabe og koordinere vidensskabelse på området. Lederens vigtigste opgave er nok at starte med at introducere en *ny vision for viden* – nye måder at forstå viden i praksis på. Her er et kritisk samarbejde med andre videnscentre, vidensinstitutioner og universiteter også vigtigt: Det handler om videns-skaben i praksis.

Litteratur

- Gustavsson B. (2000): *Vidensfilosofi*, København, Klim.
- Dreier O. (1994): Personal Locations and Perspectives. Psychological Aspects of Social Practice I: Engelsted et al. (red) *Psychological yearbook*. University of Copenhagen Vol. I., 63-90.
- Foucault M. (1997c): On the Genealogy of Ethics I: *Ethics, Subjectivity and Truth* (ed. Rabinow P.) New York: The New Press.

- Foucault M. (2002): *The Archaeology of knowledge*. London. Routledge
- Højholt, C. (1993): *Brugerperspektiver – forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København. Dansk psykologisk Forlag.
- Jensen, U.J. (1983): *Sygdomsbegreber i praksis*. København, Munksgaard.
- McDermott R. (2006): The Cultural Work of Learning Disabilities, I: *Educational Researcher*, vol. 35, no 6, pp 12 -17.
- Mehan H. (1986): *Handicapping the Handicapped*. Stanford, Stanford University Press .
- Mott L. (1992): *Systemudvikling*. Kbh. 1992.
- Nonaka I., Toyama R. Konno N. (2002): *Seci, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation, I: Managing Knowledge. An Essential Reader*. Ed: Little S., Quintas P., Ray T. London, Sage Publications.
- Nygren P. (2004): *Handlingskompetance – Om professionelle personer*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Rasmussen O.V. og Højholt, C (1993): *Brugerperspektiver på psykologarbejde og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, nr. 2, København. Forlaget Skolepsykologi.
- Rasmussen O.V. (2004a): *Videnskab i praksis – om forskning som praksisudviklingsforskning I: Nordiske Udkast*, nr. 1, Syddansk Universitetsforlag.
- Rasmussen O.V. (2004b): *Psykologiske kategorier i inklusiv praksis. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 5/6, København: Forlaget Skolepsykologi.
- Rasmussen O.V. (2005): *Projekt, kategori og intuition – om psykologers praksis i PPR. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 4. København: Forlaget Skolepsykologi.
- Rasmussen O.V. (2006): *Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde I: Psyke & Logos* nr. 2. København. Dansk psykologisk Forlag.
- Sartre J-P. (1969): *Eksistentialisme og Marxisme*. Haslev: Gyldendal.
- Schön, D. (2001): *Den reflekterende praktiker*, Klim, Århus.
- Spinoza D. B. (1996): *Etik*. Munksgaard. København: Rosinante.

Note

- 1 Udtrykket er hentet fra Spinosas filosofi om viden og etik (se Rasmussen 2006).

Ledelse af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning



I dette indlæg vil der primært blive fokuseret på de særlige forhold i forbindelse med ledelse af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Det vil samtidig også være nogle af de faglige forhold, der giver fornøden argumentation til at kræve, at lederen af PPR – ud over de generelle ledelsesmæssige kvalifikationer – har en uddannelse som psykolog.

De mere almene og generelle krav til ledelse – herunder personaleledelse – der også er gældende for PPRs leder, er mere udførligt beskrevet i øvrige artikler i dette temanummer.

Af Bjarne Nielsen,
formand for Pædagogiske Psykologers Forening

Lovgivningen

a. Hvad siger lovgivningen om PPRs ledelse?

Ledelse af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) har været meget central siden begyndelsen af 1970'erne, hvor der blev dannet et landsdækkende system af skolepsykologiske rådgivninger – i betydelig udstrækning gennem store kommunale fællesskaber.

Reglerne for dette var frem til 1990 skrevet ind i skolestyrelsesloven. Her blev angivet uddannelseskrav – en ledende skolepsykolog, d.v.s. en psykolog med læreruddannelse. Samtidig blev den selvstændige faglige rådgivningsfunktion udtrykt med angivelse af, at den ledende skolepsykolog udøver sin virksomhed over for skolekommissionen i de involverede kommuner.

I forbindelse med decentraliseringen bortfaldt de formelle uddannelseskrav, og PPR-enhederne blev mindre i takt med, at de enkelte kommuner opsagde fælleskommunale samarbejdsaftaler og dannede egne PPR'er. I en række små kommuner blev PPR en del af en samlet børnerådgivning, og ledelseskravene blev mere utydelige.

I et omfattende udvalgsarbejde, der blev afsluttet i 1983, blev bl.a. kravene til PPRs ledelse beskrevet meget grundigt (Ulrich-udvalget 1983).

Et senere udvalgsarbejde beskrev i en afsluttende rapport til Undervisningsministeren i 1997 en række kvalitetskriterier – herunder bl.a. kvalitetskrav til PPRs organisation (kriterie nr. 5) og ledelse af PPR (kriterie nr. 6).

Da disse kvalitetskriterier blev aftalt i enighed mellem alle væsentlige interessenter omkring PPR, kan det være relevant at studere de kvalitetskrav, der blev aftalt (Undervisningsministeriet 1997), og de er citeret senere i denne tekst:

Senest er kravene til PPRs ledelse blevet beskrevet i PPR-vejledningen fra 2000.

b. Hvad siger lovgivningen om PPRs opgaver?

PPR-lederen skal lede og administrere i henhold til gældende lovgivning – såvel i forhold til lovens bogstav som visioner og ønsker til fremtidig udvikling.

Hovedkravene fremgår af folkeskolelovens § 3, stk. 2:

»Til børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives der specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand«

og

§ 4. »Efter regler der fastsættes af undervisningsministeren, tilbyder folkeskolen specialpædagogisk bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen. «

samt folkeskolelovens § 12, stk. 2:

»Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig karakter, sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og efter samråd med forældrene«.

Disse lovkrav er nærmere beskrevet i to bekendtgørelser med tilhørende vejledninger.

Bekendtgørelser og vejledning beskriver to klare hovedtyper af opgaver, der samtidig er PPR-ledelsens helt overordnede pejlemærker og grundlag for tilrettelæggelse af arbejdet på PPR:

1. Faglig kvalificeret udredning af børn med store vanskeligheder med udarbejdelse af forslag til afhjælpning.
2. Faglig medvirken ved udvikling af såvel dagtilbud for børn som skoler til at indbygge størst mulig hensyntagen til børn med særlige behov, så specifik udredning af enkeltbørn bliver forbeholdt færrest mulige børn.

Det er i denne forbindelse, at målet – Skolen for Alle – har været et politisk mål siden 1969.

Lovgivningens krav og visioner udtrykker retskrav for børn og forældre – og de udtrykker samtidigt klare og éntydige forventninger til PPRs prioritering og ledelse.

c. Hvad siger lovgivningen om organisation af PPR?

Lovgivningen stiller ikke særlige krav til den kommunale organisation af PPR – men kun til PPRs opgaveløsning. Der stilles ej heller centrale krav til PPRs bemanding.

Som følge heraf, er der en meget forskellig organisation og bemanding på PPR-enhederne – også i de nye 98 kommuner.

I det nævnte udvalgsarbejde om PPR blev følgende udtrykt i enighed (Undervisningsministeriet 1997):

Kriterie nr. 5: »At PPR er placeret som en egen og synlig enhed:

Kvaliteten i PPR øges, hvis den optræder i form af en enhed med samlet, administrativ og faglig funktion. En sådan enhed bør være et integreret led i den samlede kommunale forvaltning. Det er vigtigt, at PPR i forældrenes og børnenes øjne fremtræder som en neutral og tillidsvækkende faglig lokal instans. Forældrenes tryghed ved PPRs rådgivning er helt afhængig heraf. For forældre til de mest sårbare eller sværest handicappede er dette erfaringsmæssigt særdeles betydningsfuldt. PPRs gennemslagskraft styrkes ved, at det interne tværfaglige team i organisationen kan indgå som en integreret del af et tværsektorielt samarbejde på børn/unge området. PPRs tilbud om åben rådgivning af forældre, børn og unge, lærere og pædagoger er meget afhængig af tillidsforholdet til PPRs faglige uafhængighed. PPRs muligheder i det forebyggende arbejde hænger således nøje sammen med, hvorledes dette spørgsmål løses.

Den konkrete indplacering af PPR i den enkelte kommune må bero på kommunens forvaltningsstruktur.»

I PPR-vejledningen er beskrevet forskellige muligheder for PPR-organisation i forhold til, hvilke arbejdsopgaver den enkelte kommune ønsker at tillægge PPR – ud over de i folkeskoleloven fastlagte (Undervisningsministeriet 2000). Det ovenfor citerede kvalitetskriterie nr. 5 udtrykker dog klart og éntydigt argumenter for at organisere PPR som en selvstændig enhed, hvor der især argumenteres med vigtigheden af at sikre PPRs tillid fra forældrenes side.

Selv om kommunesammenlægningen pr. 1.januar 2007 har medført meget større PPR-enheder i de 98 kommuner, så er vilkårene for PPR-ledelse fortsat meget forskellige hen over landet.

I det følgende vil PPR-ledelsen blive beskrevet ud fra perspektivet fra et selvstændigt PPR.

Tillid til PPR/PPRs ledelse

PPR er grundlæggende et rådgivende system, der skal tilvejebringe mange instanser og personer det fornødne faglige grundlag for at tilrettelæge indsats i forhold til børn med særlige behov.

Tillid til PPR fra alle sider er en særdeles vanskelig opgave at udvikle og vedligeholde, eftersom der jævnlige vil kunne være endog

meget stor uenighed mellem involverede parter.

Der vil ofte være modsatrettede interesser på spil – såvel i forhold til enkeltbørn som i forhold til mere generelle indsatser i form af udvikling af dagtilbud, undervisning i en klasse eller særlige udviklingsområder på en skole.

PPRs position og mulighed for indflydelse er helt afhængig af, hvorvidt det lykkes at sikre bred tillid og opbakning på alle niveauer, bl.a.

- Elev/barn
- Forældre
- Lærer/pædagog
- Skole/institutionsleder
- Kommunal ledelse
- Politisk ledelse

Tilliden til PPR er i vid udstrækning synonym med tilliden til PPRs leder.

Det er PPRs leder, der er i direkte samarbejde med den politiske ledelse, den kommunale ledelse og ledergrupperne for dagtilbud og skoler.

Samtidig vil PPRs leder typisk blive indblandet i samtlige uenighedssager i forhold til børn, forældre og skole/institution.

Der er gennem årene mange eksempler, der viser, at såfremt PPRs leder primært vægter at tage hensyn til kun nogle af de nævnte niveauer, så vil der kunne opstå store problemer med tilliden til ledelsen

af PPR – og dermed til hele PPRs virksomhed.

Eksempelvis vil den PPR-leder, der primært vægter at gennemføre rådgivning og forslag om foranstaltninger til enkeltbørn helt uafhængigt af det politisk besluttede kommunale service-niveau, ret hurtigt miste tilliden på det kommunale niveau.

Der udspringer meget dyre foranstaltningsforslag fra PPR. Manglende tillid til PPRs ledelse fra den kommunale ledelse vil inden for en overskuelig tid medføre konsekvenser. Der vil kunne blive ansat en ny leder – eller beslutninger om anvendelse af ressourcer vil blive overladt til en anden type leder. Andre typer af kontrolforanstaltninger i forhold til PPRs leder vil også kunne komme i spil – f.eks. rammestyring.

Omvendt vil den PPR-leder, der lidt for ihærdigt vægter at føje det kommunale niveau ret hurtigt kunne miste tillid i forhold til forældre og medarbejdere og ledere i dagtilbud og skoler.

Udvalgsarbejdet om PPR beskriver bl.a. vigtigheden af tillidsforholdet til PPRs virksomhed og ledelse – herunder vigtigheden af, at der er tale om en psykologfaglig ledelse:

Kriterie nr. 6: »At PPR har psykolog-faglig ledelse:

I forlængelse af ovenstående (kriterium 5) er det vigtigt, at ledelsen af

den pædagogisk-psykologiske rådgivning har fornødent overblik og viden om det arbejdsfelt, der i den enkelte kommune er tillagt virksomheden.

Lederen er kommunens sagkyndige på området.

Tilliden til PPR – fra forældre og andre brugere – er i høj grad afhængig af tilliden til lederen og dennes faglige kvalifikationer.

Ledelsen udfører for kommunen/ det kommunale fællesskab opgaver af overordnet karakter som fx:

- planlægning af den samlede PPR-indsats*
- udarbejdelser af analyser og redegørelser over konkrete emner*
- deltagelse i planlægning af udviklingsprojekter på børn- og ungeområdet, herunder folkeskolen*
- statistiske opgørelser*
- Årsberetning/virksomhedsplan*

Hertil kommer den daglige ledelsesfunktion med bl.a. personaleledelse/-vejledning samt administrative arbejdsopgaver og mødevirksomhed i forbindelse med PPRs virksomhed i det hele taget.«

Det stiller således store krav til lederen af PPR for at arbejde tilstrækkeligt strategisk og langsigtet for at opnå et tillidsfuldt forhold til samtlige niveauer og samarbejdspartnere omkring PPR.

I denne proces vil der kunne opstå betydelig debat og uenighed

– såvel internt på PPR i forhold til medarbejderne som i forhold til konkrete eksterne samarbejdspartnere.

Dilemmaet og valg af hovedstrategi kan illustreres gennem to typer af hovedstrategier for hvorledes en leder vælger at forholde sig til sine opgaver og nye krav til organisationen – og hvor PPR-ledelsen nødvendigvis må vælge model 2 på trods af besværlighederne ved dette (Nielsen 2001):

1. Den kan lægge hovedvægten på hensyn til organisationens interne funktionen og mere eller mindre lukke øjnene for de ydre krav og forventninger. Det giver mulighed for at pleje den interne ro og harmoni blandt gruppe-medlemmerne baseret på det indre sammenhold. Ved vedholdende eksterne pres og krav vil det give risiko for, at der på et tidspunkt kræves radikale ændringer med ekstern styring.
2. Hovedvægten kan lægges på løbende at tilpasse sig de eksterne krav og forventninger med mulighed for selv at kunne sætte dagsordenen for, hvorledes dette skal foregå. Omkostningerne vil kunne være intern konflikt og uenighed med risiko for at ødelægge den interne harmoni blandt gruppemedlemmerne.

Psykolog- og ledelsesfaglig etik/ansvar

Oveni de nævnte krav til at sikre det nødvendige tillidsfulde forhold til alle PPRs interessenter skal omtales de mere psykologfaglige – og ledelsesmæssige etiske spørgsmål.

Det er gennem overvejelser på dette område, at de grundlæggende faglige argumenter for, hvorfor lederen bør være en psykolog, dukker op.

Omvendt vil der således også hvile et tungt ansvar for den psykologfaglige leder af PPR for at leve op til disse fagetiske krav.

PPR beskæftiger jo sig grundlæggende med spørgsmål, der får afgørende indflydelse på børns liv og dermed senere livsforløb. PPR udarbejder faglige udredninger om børns situation og stiller forslag om specialforanstaltninger for børn af ofte meget radikal art.

De faglige udredninger hviler ofte i betydelig udstrækning på psykologiske tests og andre tests, hvis usikkerhed i de fleste tilfælde er betragtelig.

Har PPR den tilstrækkelige ydmyghed til dette forhold?

Sikrer PPR sig i alle tilfælde tilstrækkelig alternativ information og viden, der kan be- eller afkræfte resultater fra tests?

Gør PPR tilstrækkeligt opmærksom på denne usikkerhed i forhold til samarbejdspartnere og forældre, der ikke måtte have

den psykologfaglige baggrund for at kunne behandle testresultater med tilstrækkelig ydmyghed.

PPR – og dermed PPR-lederen legitimerer den betragtelige udskillelse af børn til specialforanstaltninger, der finder sted i disse år.

Er vi altid dette ansvar bevidst?

Vil vi senere kunne få historiens dom over, at PPR har båret et stort ansvar for at fjerne de vanskelige elever fra den almindelige skole, og at vi fagligt har legitimeret, at det også er bedst for dem?

Nogen af os husker psykolog og forfatter Jesper Jensens dom over skolepsykologerne fra slutningen af 1960'erne som værende systemets »lakajer«, »lappeskræddere« og »skraldemænd«. Besværlige elever blev fjernet med baggrund i faglige argumenter fra psykologer.

I Sverige, hvor PPR ikke har den samme tætte forbindelse til udløsning af specialundervisning, har undersøgelser vist, at specialundervisningens primære funktion i praksis er at aflaste den almindelige undervisning. Dermed friholdes den almindelige undervisning i et vist omfang for at involvere sig i den nødvendige udvikling. Undersøgelsen viste også, at de svageste elever samtidig fik for lidt hjælp.

Sikrer PPR-lederen sig måder at få pejlinger på, hvorledes disse forhold ser ud i eget område?

Pædagogisk Psykologi

Overvejelser over ovennævnte hænger i vid udstrækning sammen med kravet om PPR-lederens bevidsthed og overvejelser på det meta-teoretiske plan – om bl.a. samfunds-, menneske- og videnssyn.

Igen er disse overvejelser helt snævert forbundet med det essentielle i fagområdet pædagogisk psykologi – og det er atter et tungtvejende fagligt argument for, at lederen af PPR er en psykolog med solidt kendskab til den pædagogiske psykologi.

Nogle af de grundlæggende elementer er bl.a. beskrevet i specialistuddannelseskravene til pædagogisk psykologi (Dansk Psykologforening 2005), hvoraf enkelte dele skal trækkes frem her til at anskueliggøre disse krav, som samtidig er krav til PPRs leder:

Pædagogisk psykologi betegner den anvendte psykologi, der tager udgangspunkt i en pædagogisk proces og som mål har udvikling, læring og forandring.

Pædagogiske psykologers arbejde baseres på psykologiske teorier om udvikling, læring og forandringsprocesser, såvel i forhold til det enkelte individ som i forhold til grupper og til organisationer.

Perspektivet i den pædagogisk psykologiske intervention og tænkning er fremadrettet og befatter sig i højere grad med udviklingsbe-

tingelser, planer for udvikling og relationsmæssige forhold end med diagnoser og årsagsforklaringer.

Pædagogiske psykologers arbejdsområde vil være såvel at medvirke til at udvikle det enkelte barn med særlige behov til selvstændigt at kunne indgå i fællesskabet som at udvikle fællesskabet til at tage de fornødne hensyn til børn og unge med særlige behov.

De pædagogisk psykologiske interventionsformer omfatter:

- *Forebyggende indsats – at skabe optimale udviklingsbetingelser.*
- *Foregribende indsats – identificere og foregribe risiko for mulig fejludvikling.*
- *Indgribende indsats – iværksætte forandringsprocesser og foranstaltninger.*

Pædagogiske psykologer:

- *Er i stand til at beskrive systemers/organisationers miljø og have fokus på kontekstuelle faktoreres rolle i forbindelse med udvikling af psykisk sundhed og mistrivsel og dermed medvirke til udvikling af rummelighed og hensyntagen til alle børn i daginstitutioner og skoler.*
- *Med udgangspunkt i en kontekstuel synsvinkel, på et videnskabeligt grundlag og ud fra en ressource- og relationsorienteret opfattelse skal kunne rette praksis mod at fremme og støtte det enkelte individs selvoplevelse og*

mestring i den kontekst, hvor det befinder sig.

- *Sætte rådgivning ind i en helhed ved at kunne gennemføre de relevante metateoretiske overvejelser i forbindelse med indsats for børn og unge – herunder at inddrage hensyn til samfundsmæssige og etiske forhold.*

Syn på viden: Helt aktuelt er det for lederen at beskæftige sig med det videnssyn, der ligger til grund for drøftelser om problemer hos børn.

To hovedtyper af videnssyn er beskevet af Gitte Haslebo som henholdsvis det rationelle videnssyn og viden som en social konstruktion (se Haslebo 2002).

Individorienterede årsagsforklaringer på et naturvidenskabeligt grundlag – med henholdsvis psykologiske og/eller organiske årsagsforklaringer – kan ofte være nyttige i en samlet sammenhæng, men de vil aldrig være tilstrækkelige som baggrund for at stille forslag om specialforanstaltninger for børn.

Den bagvedliggende årsag-virkning's tænkning synes alligevel er fortsat at være meget dominerende i den måde, der tales om problemer på.

Mange psykolograpporter afspejler dette forhold ret tydeligt.

Det er et stort ansvar for lederen at sikre medarbejdernes fokus på – og faglige kompetence til – også

at beskæftige sig med problemer ud fra en kontekstuel synsvinkel. Det er her, at den fremadrettede synsvinkel kan sikres.

I denne sammenhæng må der sikres forståelse for nødvendigheden af at betragte barnet/eleven i et aktørperspektiv, hvor det vil være nødvendigt og relevant at beskæftige sig med barnets virkelighedsopfattelse, normer, værdier og holdninger.

Eftersom de fleste medarbejdere på PPR – ligesom hos lærere, pædagoger og forældre – har gennemgået en uddannelse, hvor en årsagsvirknings tænkning er blevet indarbejdet, vil de fleste PPR-ledere skulle have uddannelsesmæssig fokus på kvalificering af medarbejderne til på en konstruktiv måde at få ændret dialogen om individorienterede problemstillinger til at udvide sig til også at omfatte relationer, kontekst og barnet som aktør i eget liv.

Udvikling på PPR

PPR – og dermed PPRs leder – har i vid ustrækning fokus på udvikling af andre systemer som skoler og daginstitutioner.

Afgørende for dette vil være, hvorvidt det lykkes at gennemføre kontinuerlig udvikling af PPRs egen tænkning, virksomhed og arbejds måde.

Det må antages, at mange af de vanskeligheder, der er i forbindelse med at sikre hensigtsmæssig ud-

vikling af skolers virksomhed til at tage udgangspunkt i de aktuelle krav og de aktuelle børns situation og baggrund, også vil være gældende for at gennemføre faglig udvikling af PPR.

Nogle af de kræfter, der kan virke som barrierer for udviklingen af folkeskolen og eksempelvis folkeskolens specialundervisning er beskrevet i to temahefter (Nielsen 2001 og 2002).

To hovedtyper af forklaringsmuligheder er beskrevet som henholdsvis den fagbureaukratiske professionsopfattelse (enhver klarer sit) og den manglende tradition for styring.

I begge tilfælde må det konkluderes, at læreren (PPR-medarbejderen?) er den helt centrale aktør, hvis der skal gennemføres udvikling, der kan mærkes af børnene.

Der konkluderes, at udvikling kun finder sted gennem at ændre den professionelle selv – enten gennem den langsomme proces med at ændre grunduddannelsen og den professionsopfattelse, der udvikles her – og/eller gennem at skabe *villighed* hos den enkelte medarbejder til at udvikle nyt.

Det stiller PPRs leder over for den vanskelige opgave at udvikle et kollektivt orienteret samarbejds miljø på PPR, hvor der er indbygget professionelle samarbejdsformer, der sikrer drøftelser, afklaring og aftaler om, hvorledes PPR kan

og bør indgå i vanskelige problemsituationer, jfr. beskrivelse af kollektivt orienterede skoler (Dahl, Klewe og Skov 2004 og Nielsen 2001 og 2002).

I PPR-vejledningens kapitel 7 er beskrevet de mere traditionelle krav til PPRs leder om udvikling af det tværfaglige teamsamarbejde, om prioritering af arbejdsopgaver og om værdigrundlag for PPR-lederen (Undervisningsministeriet 2000).

PPR-lederen 2007 og i årene fremover

Kommunesammenlægningerne og opgaveudlægning fra amt til kommuner pr. 1.januar 2007 har givet de fleste PPR-ledere en helt enestående mulighed for at få drøftet alle de grundlæggende spørgsmål med såvel medarbejderne som samarbejdspartnerne – uden at der bliver stillet spørgsmål ved, om det nu også er nødvendigt.

Det er helt alment accepteret, at PPR – og andre kommunale systemer – er havnet i en situation, hvor nyt skal bygges op i fællesskab.

Det skaber automatisk en vis grad af *villighed* blandt medarbejderne, der giver mulighed for at gennemføre de grundlæggende drøftelser og aftaler om opbygning og udvikling af en ny PPR-tænkning og –kultur med nye former for indsats og nye prioriteringer.

Samtidig er PPR'erne blevet så store, at de automatisk vil være i

stand til at løse flere fagligt krævende opgaver.

Det er PPR-lederens ansvar, at disse muligheder udnyttes.

Der vil eksempelvis kunne udvikles flere specialkompetencer på PPR, der kan sikre mere kvalificeret faglig udredning på såvel individ-, som gruppe- og institutionsniveau.

Der vil kunne udvikles flere kvalificerede specialforanstaltninger lokalt – og færre elever behøver at blive henvist til eksterne specialforanstaltninger og specialstudredninger – eksempelvis på de børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger.

De nye og langt større PPR'er råder over så megen specialeksper-tise, at det vil være fagligt muligt at involvere sig i større evaluerings- og forskningsprojekter, der måtte have lokal interesse.

Et nærliggende tema vil være at indbygge kontinuerlig evaluering af effekt og udbytte af henvisning til specialforanstaltninger.

Tilsvarende vil faglige analyser på et videnskabeligt niveau af aktuelle lokale faglige temaer give mulighed for stor indflydelse på forhold, der kan gavne børn og unge.

Generelt har det store flertal af landets PPR'er en størrelse og faglig bredde, at det må være en faglig

ambition at udnytte dette på det forskningsmæssige område – dels på det enkelte PPR – men også i samarbejde mellem to eller flere PPR'er.

Det stiller igen krav til PPR-lederen – dels i forhold til at se mulighederne og gennemføre lokale tiltag – og dels til at indgå i samarbejde med kollegaer af PPR-chefer om fælles projekter.

Der er allerede udviklet samarbejdsfora mellem PPR-cheferne på landsniveau, på regionsniveau og i et antal kommunale samarbejder om f.eks. specialskoler m.v.

Mange steder vil der herudover være mulighed for at indgå i samarbejde om forsknings-, udviklings- og/eller uddannelsesprojekter med forsknings- og uddannelsesinstitutioner i området.

PPR og konkrete PPR-ledere har i tidligere tider været markant fremme i forhold til at gennemføre udviklings- og forskningsprojekter om såvel afgrænsede emner som større og alment interessante emner som læsning og problemlø-sning.

Det giver altid stor bevågenhed og mulighed for indflydelse – også på landsniveau – hvilket generelt er til gavn for den almene forståelse og opbakning til vigtigheden af PPRs opgaver for børn med særlige behov.

Litteratur

- Dahl, Klewe og Skov. 2004. *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haslebo, Gitte. 2004. *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Dansk psykologisk Forlag.
- Nielsen, Bjarne. 2001. *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen i overensstemmelse med de vedtagne lovændringer?* Projekt opgaven til Diplomuddannelsen i Offentlig Forvaltning for Akademikere. Danmarks Forvaltningshøjskole. Forlaget Skolepsykologi. Rød serie.
- Dansk Psykologforenings Specialistuddannelser*. Dansk Psykologforening 2005.
- Nielsen, Bjarne. 2002. *Udvikling af folkeskolens specialundervisning. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af specialundervisning i folkeskolen? – belyst gennem udviklingen de seneste 30 år*. Forlaget Skolepsykologi. Nr. 5-6. 2002.
- Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Afsluttende rapport og handlingsplan*. Undervisningsministeriets PPR-projekt, 1997.
- »Ulrich-udvalget«. *Betænkning nr 987 Om en eventuelt ændret organisation af den skolepsykologiske rådgivning m.v.*, Undervisningsministeriet 1983.
- Vejledning om PPR Pædagogisk-psykologisk rådgivning*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 1-2000.

Behov for ny efteruddannelse til ledere af pædagogisk-psykologiske rådgivninger



Lederne af de nye Pædagogisk Psykologisk Rådgivninger (PPR) står over for en række udfordringer. Men ledergruppen er overset på efter- og videreuddannelsesområdet. Der findes stort set ingen kvalificerede efteruddannelser målrettet PPR-lederne og de særlige problemstillinger, de møder i hverdagen. Derfor har vi udarbejdet en ramme for en efteruddannelse, som bl.a. skal bidrage til at opbygge et fælles ledelsesteoretisk fundament for PPR-lederne.

Af Ole Hansen og Ulla Senger

To udviklingsområder

De fremtidige udfordringer for PPR ligger især inden for to udviklingsområder:

1) Kommunale strukturændringer

I de nye større kommuner er der fx sket en sammenføring af medarbejdergrupper, hvilket betyder, at forskellige medarbejderkulturer mødes og en ny fælles kultur skal udvikles. Desuden har PPR i mange kommuner fået nye arbejdsopgaver, fx økonomistyring i forbindelse med de elever, hvis undervisning tidligere var amtskommunens ansvarsområde. Et sådant fokus på andre kerneydelser kan risikere at medføre et umotiveret fokusskifte fra rådgivning til forvaltning af pengestrømme.

2) Pædagogisk kompetenceudvikling

Den faglige tilgang til løsning af løbende opgaver er under forandring. Bl.a. går man – med henblik på udvikling af den rummelige skole – fra ekstern diagnostik og behandling til kompetenceudvikling af det pædagogiske personale som problemløsende faktor. Det betyder, at evnen til kompetenceudvikling og skoleudvikling sammen med en kompleks medarbejdergruppe og andre ledere bliver vigtig.

Fælles fundament

Det ledelsesteoretiske fundament blandt lederne af de pædagogisk-psykologiske rådgivninger tegner et noget varieret billede. PPRs organisationer er præget af en mangfoldighed af forestillinger om

ledelse af virksomheden, der ikke har noget egentligt ledelsesprofessionelt teoretisk grundlag. De ledelses- og organisationsteoretiske retninger har op gennem de sidste årtier haft nogenlunde frit spil.

Desuden kan man på ingen måde påstå, at det er et ensartet billede, der tegner sig af PPR's faglige indsats baseret på et stærkt teori- og vidensfundament. Derfor har vi set mange forskellige retninger præge organisationen med forskelligartet indsats til følge.

Endvidere kan der internt være tale om konkurrerende faglige psykologiske teorier, der bør påkalde sig den ledende skolepsykologs interesse og medvirken til at skabe en fælles virksomhedskultur med pædagogisk tilgang.

Måske er det netop i dag PPR's svaghed, at organisationen – både lokalt og nationalt – ikke er i stand til at agere samlet med et tydeligt og fælles budskab om de samfundsskabte forhold, der genererer dagens børn og på sigt kan være årsagen til, at der skabes tabere.

En ramme for styrkelse af kompetencerne

Et 2-årigt efteruddannelsesforløb for ledere af pædagogisk-psykologiske rådgivningsenheder kan opbygges som tilvalgsmoduler i ledelse. Disse moduler skal have til formål at kvalificere nuværende og kommende ledere af PPR-enheder

til selvstændigt at kunne varetage ledelsesopgaver.

Forløbet skal sætte deltagerne i stand til at vurdere, reflektere over og anvende elementer, der indgår i ledelsesprocessen fra et strategisk til et operativt niveau. Fokusering på praksis skal være centralt for de metoder og former, der anvendes i efteruddannelsen, såvel i forhold til læring inden for det teoretiske og praktiske som til det udviklende perspektiv i ledelse.

Efteruddannelsen skal således både give teoretisk viden og skabe forbindelse mellem teori og praksis. Initiativet skal være med til at kvalificere lederens personlige handlekompetence i forhold til arbejdet i et ledelsesfelt, der præges af kulturopbrud og kulturdannelser. Der lægges derfor vægt på, at undervisningen er praksisrelateret.

Ledernes erfaringer udnyttes i uddannelsens undervisningssekvenser. Lederen af PPR skal kunne reflektere over egen organisation, og det skal demonstreres, hvordan teorien kan anvendes i løsningen af praktiske problemer, herunder løsning af komplicerede opgaver på flere fag- og sagsområder samt ledelse og motivering af medarbejdere.

Derfor skal efteruddannelsen give lederen værktøjer til at:

- tilegne sig viden om sammenhænge, som er relevante for organisations- og kulturdannelse samt de tilknyttede ledelsesfaglige områder,
- analysere og beskrive relevante faglige problemstillinger, bl.a. med afsæt i konkrete erfaringer, beskrivende begreber samt relevante teoretiske forklaringsmodeller,
- udvikle evnen til at formulere sig mundtligt samt kvalificere evnen til som ledere skriftligt at formidle faglige problemstillinger,
- lære at forholde sig perspektiverende til faglige og praksisrelaterede problemstillinger samt udtænke nye handlemuligheder set fra et ledersynspunkt,
- kunne afkode, tolke og anvende resultater fra forskningsverdenen.

Mål

Målet er, at PPR-lederen efter endt efteruddannelse

- har erhvervet en teoretisk helhedsforståelse på tværs af organisatoriske, kulturelle og faglige grænser,
- kan analysere organisationens omgivelser
- kan fortolke og udforme overordnede mål og strategier,
- selvstændigt kan udforme mål og helhedsplaner på eget ansvarsområde og kan have en dialog med beslutningstagere herom,

- selvstændigt kan lede og motivere medarbejderne,
- er bevidst om og kan medvirke til at skabe de nødvendige vilkår for egen position, opgaver og handlemuligheder.

Modulopbygning

Modul 1: Personligt lederskab som fortælling og fortolkning i videnskabsteoretisk perspektiv

Temaet fokuserer på, hvordan egen ledelse kan iagttages og forstås i forhold til et komplekst organisations- og samfundsbegreb, som er foreneligt med et samfund i konstant forandring. Der lægges vægt på at udvikle PPR-lederens kompetence til at se ledelsesbegrebet i forhold til forskellige historisk forankrede ledelsesteorier, identitetsforståelser og egen praksis, herunder på betydningen af valg/fravalg af forskellige perspektiver på iagttagelse af egen ledelsespraksis.

I den forbindelse arbejdes med at udvikle deltagernes forståelse af, hvordan et dynamisk refleksivt ledelsesbegreb relaterer sig til en kompleks kontekst af politiske, kulturelle, rationelle og sociale logikker.

Modul 2: Professionel kompetenceudvikling

Temaet fokuserer på, hvordan kompetenceudvikling kan iagttages og forstås i forhold til et komplekst

begreb om organisatorisk læring, som er forenelig med et samfund i permanent forandring.

I den forbindelse arbejdes der med at udvikle deltagernes forståelse af, hvordan iagttagelse af forskelle mellem forestillinger om kompetent ledelse og nuværende praksis identificerer områder for kompetenceudvikling. Der lægges vægt på at udvikle lederen af PPRs kompetencer til at reflektere, analysere og arbejde med læring, strategier og teorier om kvalifikations- og kompetenceudvikling i forhold til egen praksis.

Desuden arbejdes der med at udvikle lederen af PPRs forståelse af, hvordan iagttagelse af forskelle mellem organisatoriske visioner og eksisterende mønstre og systemer identificerer områder for kompetenceudvikling.

Der lægges vægt på at udvikle lederen af PPRs kompetencer til at iagttage konsistens mellem anvendelse af kompetenceudviklingskoncepter, implementeringsstrategier og teorier om ledelse og organisationsudvikling i forhold til egen praksis.

Der lægges vægt på at udvikle lederen af PPRs kompetencer til at forstå og handle strategisk i forhold til, hvordan man konkret udvikler personalepolitikker, personaleledelse, personaleudvikling, og på, hvordan begreberne kan anvendes som ledelses- og styringsredskaber.

Modul 3: Beslutningstagen, konflikter, magt og repræsentation

Temaet fokuserer på, hvordan magt, konflikter, repræsentation og læring er centrale fokuspunkter for den måde, hvorpå lederen og medarbejderne kommunikerer beslutninger og synliggør beslutningsgrundlag. Der lægges vægt på at udvikle lederen af PPRs forståelse af, at kompetencen til at træffe beslutninger afgørende er knyttet til ledelsens og medarbejdernes kompetence til at orientere sig i og vælge mellem forskellige beslutningsmuligheder.

Modul 4: Ledelse, styring og strategi

Temaet fokuserer på netværks-samarbejdets komplekse styrings- og beslutningsprocesser og på, hvordan organisatoriske samarbejds- og forandringsprojekter kan forankres i et åbent organisationsbegreb, der ser refleksion af mangfoldigheden af værdier som en styrke i demokratiske beslutnings- og kommunikationsprocesser. Mission, vision og strategier ses i forhold til den aktuelle samfundsmæssige udvikling fra en traditionel tænkning om hierarkisk funderet styring af organisationer til den nyeste tænkning om risikoledeelse og styring i lokale og midlertidige netværk.

Modul 5: Økonomisk ledelse

Temaet fokuserer på at sætte lederen af PPR i stand til såvel teoretisk som praktisk at analysere og selvstændigt vurdere økonomiske beslutninger som ledelsesinstrument. Der skabes en grundlæggende forståelse for den økonomiske tankegang samt de økonomiske begreber, modeller og beslutningsprocesser, som benyttes i både offentlige og private organisationer, samt forskelle herpå.

Temaet skal sætte lederen af PPR i stand til at deltage i økonomiske beslutninger, have en viden om styring af økonomiske aktiviteter, ressourcer, investeringer og finansiering.

Modul 6: Kvalitetsudvikling og evaluering

Målet er, at lederen af PPR såvel teoretisk som praktisk tilegner sig viden om og forudsætninger for at lede arbejdet med kvalitetsstyring, udvikling og evalueringsformer, herunder kompetencen til at analysere og tilrettelægge implementering af resultater fra kvalitets- og evalueringsprojekter.

Arbejdsformer

Arbejdsformen fleksibel og tilpasset den virkelighed, lederen af PPR befinder sig i til daglig. Overordnet vil der blive taget udgangspunkt i de problemstillinger og opgaver, deltagerne aktuelt beskæftiger sig med. Desuden vil der blive inddra-

get forskellige cases.

Som udgangspunkt for arbejdet vil der blive etableret netværksgrupper, hvis medlemmer har mulighed for at mødes både rent fysisk og på nettet. Netværksgrupperne, som typisk har et begrænset antal medlemmer, fx 5-6 personer, er i vid udstrækning selvstyrende med hensyn til tidspunkter for arbejdets udførelse, møder og indbyrdes forpligtelser.

Nogle uddannelsessekvenser gennemføres på mindre seminarer eller internater, fx med fremmøde fredag og lørdag to gange i et semester. Ellers gennemføres studieaktiviteterne i vid udstrækning i de netbaserede netværksgrupper, der med mellemrum mødes ansigt til ansigt for at gennemføre studiesekvenser samt drøfte og løse opgaver. Til den enkelte netværksgruppe, er der knyttet en lærer/konsulent, der er netværksgruppens vejleder og desuden har til opgave at kommentere og vurdere de opgaveløsninger, netværksgruppen sender til kommentering.

Netværksgrupperne står til stadihed i elektronisk kontakt med hinanden og deres tilknyttede lærere/vejledere/konsulenter og udgør i mange sammenhænge et samlet forum, fx i forbindelse med internaterne. Netværksgrupperne fungerer også i mange situationer som responsgrupper, når de kommenterer og evaluerer hinandens arbejde, og de har til enhver tid

mulighed for at udveksle information og viden.

Afsluttende

Tanken med denne ramme for et efteruddannelsesforløb er, at forløbet organiseres og gennemføres efter lov om åben uddannelse, således at den

- udgør et selvstændigt afrundet uddannelsesforløb,
- er en erhvervsrettet videregående deltidsuddannelse, der udbydes som åben uddannelse,
- tilrettelægges som deltidsundervisning inden for en tidsramme på 2 år,
- kan tilrettelægges som heltidsundervisning, jf. § 2, stk. 7 i lov om åben uddannelse,
- tilrettelægges som fagligt afgrænsede moduler, jf. § 2, stk. 3 i lov om åben uddannelse,
- skal være afsluttet senest 6 år efter, at lederen af PPR er begyndt på efteruddannelsen.

Efteruddannelsen skal endvidere normere til et antal studenterårsværk.

Et studenterårsværk er en heltidsstuderendes arbejde i 1 år og svarer til 60 point i European Credit Transfer System (ECTS point).

Ved opgørelsen af medgåede ECTS point indregnes arbejdsbelastningen ved såvel skemalagt undervisning som ved forberedelse, udarbejdelse af skriftlige arbejder, herunder øvelser, cases, synopser og afsluttende projekt samt forudsat selvstudium.

Efteruddannelsen for ledere af pædagogiske psykologiske rådgivninger er tænkt ind i en kompetencegivende efteruddannelse, der kan matche elementer i en Diplom eller Master. Men til den del kræves godkendelse i Undervisningsministeriet og en uddannelsesinstitution, der vil stå for gennemførelsen.

Den sidste del volder dog igen problemer – her er University College Nordjylland klar til at samarbejde om et efteruddannelsesinitiativ for ledere af pædagogiske psykologiske rådgivninger.

Forfatterne i temanummeret »Ledelse under forandring«



Mads Hermansen

er cand. psych, ph.d. og dr. pæd. Professor ved Copenhagen Business School knyttet til Learning Lab. Har i begyndelsen af året afleveret den Rockwool finansierte undersøgelse Dansk Skolekultur om uro og faglige fremskridt i skolen. Har skrevet en lang række bøger om organisationsudvikling, læring og undervisning bl.a. Omlæring 2003 og Læringens Univers (1996)

Kit Sanne Nielsen

er cand.psych. og specialist og supervisor i organisationspsykologi. Hun har i 20 arbejdet i egen konsulentvirksomhed med ledelsesudvikling, organisationsudvikling, coaching, konfliktløsning, konsulentuddannelse for psykologer og organisationskonsulenter, og har især beskæftiget sig med relationsarbejde i både private og offentlige virksomheder. Hun er efteruddannet indenfor den narrative og systemiske metodik og i gruppedynamiske metoder. Hun har skrevet 3 bøger og mange artikler igennem årene. Desuden haft sin egen brevkasse og klumme i dagbladet Politiken om erhvervspsykologi. Hun driver konsulentvirksomheden »Erhvervspsykologerne, Kit Sanne Nielsen ApS« i Hellerup. Se: www.kit-sanne-nielsen.dk

Steen Hildebrandt

er cand. merc. og ph.d., professor ved Handelshøjskolen, Århus Universitet, partner og formand for Hildebrandt & Brandt A/S, fagredaktør på dagbladet Børsen, foredragsholder, forfatter, redaktør og bidragsyder til mere end 250 bøger om ledelse samt

forfatter til flere hundrede artikler og kronikker om ledelse mm.

Niels Peter Rygård

arbejder med lederudvikling og organisationsudvikling som konsulent. Har specialiseret sig i organisation af arbejdet med marginaliserede klienter, senest et EU projekt og et globalt projekt om uddannelse af børnehjemsmedarbejdere i 3. verdenslande i omsorg for 0-2 årige. Projektet foregår nu i samarbejde med DP og Sosumedia. Se www.attachment-disorder.dk

Allan Holmgren

er magister i psykologi fra Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet, 1981. Grundlagde Snekkersten Kollektivet 1982, og DISPUK i 1990. Udnævnt til adjungeret professor i Coaching som ledelsesredskab ved institut for Ledelse, Politik og Filosofi, CBS. Har fire børn og 2 børnebørn. Ivrig tennis- og badmintonspiller. Har løbet tre marathontløb. Rock-, blues og jazzguitarist.

Seneste publikationer:

Narrativ og diskursiv ledelse. I: Helt, Poula (red.): *Lederskabelse*. København: Forlaget Samfundslitteratur, 2006.

Kartografisk seismograf. I: Nepper-Larsen, Fuglsang & Ljungstrøm: *Filosofiske stemmer – festskrift til Ole Fogh Kirkeby*. København: Forlaget Samfundslitteratur, 2007.

Systemisk og narrativ terapi. I: Karpatschoff & Katzenelson (red.): *Klassiske og moderne psykologiske teorier*. København: Hans Reitzels Forlag, 2007.

Nadja U. Prætorius

er mag.art. i psykologi og specialist og supervisor i psykoterapi. Efter ti års universitetskarriere som adjunkt og lektor i tværkulturelpsykologi og socialpsykologi på Københavns Universitet og RUC valgte hun at blive kliniker. Efter psykoterapeutuddannelse i Danmark og U.S.A. har hun arbejdet som privatpraktiserende psykolog, som selvudviklings- og meditationslærer og som supervisor og underviser for professionelle behandlere i private og offentlige institutioner. Hun er kursusleder og foredragsholder og har specialiseret sig i forebyggelse og behandling af stress.

Henning Strand

er cand. psych., specialist og supervisor i psykoterapi og i pædagogisk psykologi. Han har psykologerfaringer fra børnepsykiatrien og PPR og har siden 1997 været ledende psykolog ved PPR i Herlev Kommune. Han har skrevet en række artikler om familierterapi, konsultation og supervision og er medforfatter til flere bøger. Henning Strand har været med i redaktionen af tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning« i næsten 20 år.

Ole V. Rasmussen

er psykologfaglig chef i kontoret Støtte, Rådgivning og Sundhed i Københavns kommune. Han er cand. psych., specialist og supervisor i Børnepsykologi. Han har tidligere været ansat som psykolog, leder og koordinator i forskellige PPR-kontorer og som adjunkt på RUC. Han har forstået flere praksisforskningsprojekter bl.a. et med Charlotte Højholt i Frederikssund Kommune (»Brugerperspektiver på PPR«) og et i Herlev og Hundested kommuner (»Psykologers viden i praksis«). Herudfra har han publiceret artikler vedr. psykologisk viden og professionalitet, sidst i artiklen: Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde, i: Psyke & Logos, nr. 2. 2006, Dansk Psykologisk Forlag.

Bjarne Nielsen

er cand.pæd.psyk og blev ledende skolepsykolog i Skibby og Jægerspris i 1977, børn og ungechef i Jægerspris i 1993 og er nu fagchef for Kvalitet og Særopgaver i den nye Frederikssund kommune.

Blev indvalgt i bestyrelsen for Skolepsykologernes Landsforening i 1981, og har siden 2001 været formand for denne forening, der nu hedder Pædagogisk Psykologers Forening. Er samtidig formand for Samrådet af PPR-chefer i Danmark. Var i perioden 1984-1996 medlem af Danmarks Lærerforenings hovedstyrelse.

Ulla Senger

Er lektor, cand.mag. og Ph.d. Har flere års erfaring med ledelses- og organisationsudvikling fra forskningsarbejde ved Syddansk Universitet og i samarbejde med Ålborg Universitet. Har undervist ved Masteruddannelsen i ledelse ved IFPR, SDU. Sidste udgivelse: *Udviklingsprojekter som læringsrum* sammen med Jens Dolin, Erik Laursen og Peter Henrik Raae, 2005. Ansat som lektor på CVU Nordjylland University College,

Ole Hansen

Er cand.pæd.psyk og specialist i pædagogisk psykologi. Forhenværende chefpsykolog og leder af Undervisningsministeriets KVIS program. Forfatter og foredragsholder til tekster og oplæg om folkeskolens rummelighed og de udfordringer, der følger i kølvandet heraf. National koordinator for et europæisk konsortium, der udvikler et fremtidigt intelligent læsesystem for læsesikre elever. Leder af samarbejdet mellem Høgskolen i Hamar og CVU Nordjylland omkring implementering af LP-modellen på danske skoler.

Har netop redigeret bogen 'Skoleledelse og læringsmiljø', DAFOLO 2007.

Ansatt som projektchef på CVU Nordjylland, University College.

20. Hermansen, Mads (Professor at Copenhagen Business School). **Leadership.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 365-380.* – In Denmark four teaching styles are typically recognized, when teachers are viewed as: fiery souls, guardians of traditions, problem solvers, and harmonious teachers. Two variables are extracted: problem solving and involvement. A good leader must be able to mediate between his attention towards the individual position of the teachers and their collective attention towards their function as teachers. Three demands of qualifications of leadership are presented: field knowledge, self reflectivity, communication – reflection – decision making. The author then presents The Big Five and Thinking Styles (Sternberg). The higher BF-scores, the better leadership (Neuroticism the opposite). Presenting the 13 Sternberg categories, it is hypothesized that leadership correlates positively with legislative, hierarchical/oligarchic, global, internal/external and liberal. These hypotheses may easily be tested, using the categories presented. – *Bjørn Glæsel.*

21. Nielsen; Kit, Sanne (Specialized psychologist in organizational psychology). **Leadership Through Change.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 381-392.* – Recent changes within public services comprising a reduction of the number of Danish municipalities from 275 to 98 put great demands to public leaders. How do leaders of e.g. school psychological offices balance between innovation – staff development – the expert role – strategy making? Five important questions are posed: 1. To whom should I be loyal? 2. Am I still an expert? 3. Can I deal with continuous change? 4. Am I trustworthy? 5. Am I just a chess piece, and do I make a difference? Changes are met in different ways: apathy – protest – unwilling obedience – formal obedience – genuine acceptance – enrolment – dedication. The processes of change has four stages: shock – withdrawal – realization and adaptation – reconstruction. Through externalization as in valid narratives it is possible to guide the staff through their crises. In a complex municipal world, the school psychological office might be thought of as a big-band, in which its director facilitates improvisation from its members within a musical framework. – *Bjørn Glæsel.*

22. Hildebrandt, Steen (Professor at the Århus Business School). **Leadership in the Learned Society.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 393-405* – This article presents a general introduction to leadership. Some remarks are made on social intelligence, leadership and health, the ultimate future potential, and personality dependent leadership. Leadership is about setting goals, obtaining results together with others. Direction is essential e.g. from the dictator, the managing director, or the school head. The demands of leadership within public service came as a surprise, but this is due to the fact, that no distinction has been made earlier between administration and leadership. Leadership is also about change and choices between alternatives. In the informal organization the constituents are thoughts, beliefs, and emotions. The good leader manages to fill the gap between rules and administration

on one hand and personal stance, evaluation, action, and intuition on the other. The important thing is to define the principles and rules, that guide decision making.
– Bjørn Glæsel.

23. Rygård; Niels, Peter (Consultant in development of organizations). **The Conditions for Chief Educational Psychologists in the New Municipalities and Regions.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 406-410.* – Three central problem areas have emerged, following the municipal reconstruction: the relationship between the school psychological office and local administration, the many different types of tasks, and the leadership of many new employees from different places. Three different ideologies of leadership are presented: »The McDonald Model«, which results in a »handbook« of certain procedures. It gives answers to the question, how do we simplify our work? »The Artisan Model«, used to solve more unforeseeable questions. It answers the question: What angles should be examined before we act? »The Self-guiding Team Model« is more internationally inspired and answers the question, how do everyone contribute to solve the problem? All three models have their advantages and drawbacks. What is needed is a thorough local analysis making the problems explicit, resulting in decisions about how and when the different models should be applied. – Bjørn Glæsel.

24. Holmgren, Allan (Director of the DISPUK Training Organization and professor of coaching at The University of Copenhagen). **Doomed to Leadership – Power, Imposition and Freedom.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 411-430.* – There is an increased focus on leadership. The government has decided that all leaders within public service must obtain a diploma in leadership. Leadership seems to have become a problem since all leaders must receive further training. How is it possible for the individual leader to find his way in the ways leadership are discussed? What is the problem? This article presents a post structuralistic perspective of leadership, concluding that all leadership is doomed to fail completely. Leadership is like child rearing: no general answers fit the leader's concrete problems. The more theory, the more models, the more promises, the further one gets away from the everyday situation as it is perceived by leaders. But the article does not contain a pessimistic message. On the contrary. It is always possible to do something, because power and expectations are based on liberty to establish counter power, to practice civil disobedience, to establish pockets of freedom from the norms of modern power. – Allan Holmgren.

25. Prætorius; Nina, U. (Specialized clinical psychologist, therapist and supervisor). **Modern Management and Modern Grandiosity.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 431-444.* – The perspective is to render it plausible that work related load factors may procure an experience of alienation, which in its way may cause invalidating stress reactions. All load factors contain an element of alienation, whether it may be simple ones like work overload or it is about the deconstruction of the evaluation systems of authentic self-confidence and experience of identity and the following other-directed construction of a self, dependent on situations – and perceptions of the outer world, creating the departure point for the establishing of what I choose to call conformal and uniform individualism. The article leads into an invitation to exert qualified criticism and self criticism amongst theoreticians, professional experts, and coaches as well as practitioners within modern organization

of work and leadership of delusions of grandiosity about the endless possibilities of leaders to create expansion and of obtaining goals – yes: that only our fantasy and our discourses on reality puts limits. – *Nadja U. Prætorius*.

26. Strand, Henning (Chief school psychologist in Herlev). **Dilemmas and Paradoxes in Educational Psychology.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 445-468.* – A recent Danish reconstruction of our municipal structure has led to many changes and demands, also in school psychology. The tasks of school psychologists and the many different expectations from users and other institutions makes it very important to analyze and discuss the situation. David Campbell's »semantic polarities« are introduced as a means to analyses: stability vs. change puts demands on leaders to balance in an optimal way. Control vs. trust and the derived positions between obedience and responsibility is another challenge. A widespread discrepancy between value-based leadership as proclaimed by the authorities, and detailed rules and guidelines, issued by these as well is an example. There is an ongoing conflict between »serving the authorities« and being loyal to your employees. The leader must react in an calculated way towards the many very different preferences and needs, he is met with; must meet the parties where they are, and at the same time preserve his own integrity and ethics and keep focus on the overall goals. – *Bjørn Glæsel*.

27. Rasmussen; Ole, V. (Chief educational psychologist in Copenhagen). **School Psychology on the Move.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 469-483.* – School psychology is on the move. Around employees and leaders many things happen, putting pressure on the organization and its individuals towards development and change. But can participants change themselves without carrying along their nature and their power of existence? Finding yourself, creating yourself, and participating in creating your organization in relation to existing conditions, possibilities, and pressure around you are necessary moves that demand direction: – and leadership. But what is the life of professions and organizations really about? Knowledge, professionalism are the most important issues in the professional everyday life in their organizations. Knowledge and organization are two aspects of the same issue. Based on this, the author looks at the specific challenges and pressures on school psychology today – and the possible moves that might be made. It is all about leadership of knowledge. – *Ole V. Rasmussen*.

28. Nielsen, Bjarne (Chief educational psychologist and administrator of special support in Frederikssund). **Leadership of School Psychology.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 484-494.* – School legislation demands that children with special needs are offered special education. It also demands that each child, prior to sp.ed., is seen by a school psychologist or another employee at the s.p. office. While no specific rules as to size of a s.p. office exist, the Ministry of Education has, however, recommended in a report, that such offices should be organized as separate and visible entities, and that its leaders have a pedagogical psychological background. Educational psychology must deal with both sides of relationships: the individual child and his environment – in school and at home. A recent administrative change has rendered school psychology to be centralized: much fewer, but considerably larger offices. This makes it necessary and important to analyze all aspects of the services and to upgrade the quality of these. – *Bjørn Glæsel*.

29. Hansen, Ole & Sender, Ulla (Project leader and lecturer at the University College of Northern Jutland). **The Need of Supplementary Training of Leaders of the School Psychological Offices.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2007, Vol. 44, 495-500. – Due to changes in the municipal structure and the new demands of administrative skills. Leaders of school psychology need upgrading. The authors present a plan for a new in-service training program with these goals: a theoretical, holistic understanding of their organizations and their networks, ability to analyze the surroundings, expounding and setting of overall goals and strategies, independent goal and strategy planning of own institution, ability to lead and motivate employees, conscious and active planning of necessary prerequisites for own position, tasks, and developmental space. The program is expected to have a duration of two years as a part time study. – *Bjørn Glæsel*.



Forspildte liv

Zygmunt Bauman: *Forspildte liv*, Hans Reitzels Forlag, 2005, 172 sider, 225 kr.

Zygmunt Bauman, polsk-jødisk professor emeritus i sociologi ved Leeds Universitet, har beskæftiget sig med emner som arbejderklasse, kultur, hermeneutik, holocaust og er vel især kendt for sine modernitetsstudier. Hans Reitzels Forlag har udgivet flere af Baumann's værker. Her skal hans »Forspildte liv« anmeldes.

Baumann er født i Polen i 1925. Efter krigen blev han uddannet ved Warszawas Universitet, hvor han i 8 år fra 1960 underviste i almen sociologi. Pga. politisk og antisemitisk pres, rejste Bauman til Israel, hvor han underviste på Tel Aviv Universitet i 3 år, indtil han modtog professoratet ved Leeds Universitet. Han underviste i Leeds frem til starten af 1990'erne.

I »Forspildte liv« beskriver Bauman betingelserne for in- og eksklusion i postmoderniteten. Han opdeler forbrugere i hhv. sunde og defekte forbrugere. Den sunde forbruger har de økonomiske midler der skal til – og hvis ikke, låner han dem – og han søger at erhverve sig ny produkter hele tiden, hvilket den defekte ikke kan. Da staten i langt mindre grad end tidligere vil påtage sig opgaven at genetablere enkeltindivider, der er faldet udenfor. Da vejen retur til fællesskabet er langt mere kompleks og derfor vanskeligere end tidligere, og

fordi problemet at blive udstødt anses som privat og overdrages den enkelte at løse, vokser gruppen af tilsidesatte og udstødte ligesom vore affaldspladser. Skellet mellem »vi« i fællesskabet og »de« udenfor, afgrænses nøje. Da velfærdsstatens omsorgsfunktion at tage vare på social genetabling som sikkerhed for den enkeltes udstødelse nu ifg. Bauman er demonteret, har staten konstrueret en ny opgave som beskytter af forbrugerens personlige sikkerhed (dvs. materiel, kropslig og hva. habitus) mod udefra kommende trusler. Disse trusler er kriminalitet, »underklassens« asociale adfærd og global terrorisme.

Bauman argumenterer for, at vi alle er i fare for uden varsel pludselig at finde os selv i gruppen af socialt udstødte, eller som »menneskeligt affald«, som han kalder det. Udstødt bliver man hvis man er uden arbejde, syg, gammel eller utilpasset, fx kriminel. Det er galt nok at være lokal udstødt, men kommer man langvejs fra, som indvandrere og flygtninge, er vejen ind i fællesskabet næsten uoverstigelig. Selvom Vesten eksporterede vore egne udstødte og overflødige borgere i starten af sidste århundrede til yderområder vi anså som »underudviklede«, har yderområderne stadig ikke kapacitet til at aftage vore produkter i det omfang der er nødvendigt for at forbruget også der stiger. Opstår der krige og vold i yderområderne, der gør de lokale til flygtninge, hjemløse og uden for loven, har diskursen om disse fået alt andet end en omsorgsmæssig karakter de senere

år. Vi taler om økonomiske flygtninge og asylansøgere som potentielle nassere og snyltere, kræftsvulster på »vores« livsstil, og siden angrebet på WTC d. 11. september er de også mistænkte for at være terrorister. Men flygtninges berøring med vold og krig, hjemløse, statusløse, identitetsløs masse ofte uden for loven, minder os også om vores egen sårbarhed og usikkerhed. De vækker vor eksistentielle angst for at tabe social identitet. Det er baggrunden for, at vi forsøger at holde dem ude af vore liv og samfund.

»Forspildte liv« beskriver ganske nedslående det indholdsløse, uengagerede, og flygtige menneskes sårbare og udleverede position i en postmoderne verden, og hvor lidt der skal til for pludselig at befinde sig uden for fællesskabet, da betingelserne er fællesmenneskelige. Indirekte advokerer Bauman for alternative fællesskaber, menneskeligt engagement og pirker til stillingtagen om vi vil være denne tingenes tilstand bekendt.

Bogen er skrevet i et meget letlæseligt og til tider poetisk sprog. Det kan anbefales at læse den sammen med andre værker af samme forfatter, ex. Flydende kærlighed (2004) og Arbejde, forbrugisme og de ny fattige (2002), begge Hans Reitzels Forlag.

Anne Berry

Et studie i inklusion

Marianne Estelle Nysom Egebrønd: *Negativ social arv – Inklusion vs. assimilation*. Frydenlund, 2007, 84 sider, 149 kr.

Da vi i begyndelsen af 1960'erne på Danmarks Pædagogiske Institut havde påvist skolemodenheds prøvernes ubru-

gelighed, kunne vi følge konklusionen op med en bemærkning om, at frem for at gøre barnet skolemodent, handlede det nok så meget om at gøre skolen børnemoden. Første halvdel af dette udsagn indeholder assimilations perspektivet, mens anden halvdel demonstrerer inklusions perspektivet. Inklusions begrebet var ikke på banen den gang, og vi kilede på med at nedtone elvdifferentieringen til fordel for undervisningsdifferentiering i bestræbelsen på at introducere enheds skolen med sammenholdte klasser fra børnehaveklasse til 10. klasse.

Inklusions begrebet kan antages at have været inkluderet i den »doxa« eller kontekst, som rumstere i hovedet på den franske sociolog, Pierre Bourdieu, mens han lavede sit »udkast til en praksisteori«, der i sit grundsyn sigtede mod inklusion af befolknings elementerne fra det nedlagte franske kolonistyre i nordafrika i den europæiske del af Frankrig. Bourdieu er uovertruffen i henseende til at indprente, at der ikke er noget så praktisk som vel gennemtænkt teori. Det gælder om at finde den teori frem, der passer til hvert enkelt problem. Et af hans vigtige kernebegreber kalder han »epistemisk refleksivitet«. Det betyder, at forskere skal indtage undersøgelsesobjektets position og spørge, om deres forskning og dens resultater er bedre og rigtigere i den givne sammenhæng end den opfattelse, der allerede findes blandt dem, som er forskningens genstand. Hvis man udskifter »forskere« med børnehavepædagoger og undersøgelsesobjektet med børnehavebørn, så er man midt i en børnehav hverdag.

Det er Marianne Estelle Nysom Egebrønd umistelige fortjeneste, at hun bringer Bourdieus tænkemåder ind i en børnehavesammenhæng og dermed tillige ind i enhver anden dansk institution. Her finder man vel gennemtænkt teori,

der både er afledt af og direkte praktisk i en børnehaves dagligdag. Denne lille bog skaber klarhed og afklaring omkring begrebet inklusion, der ellers i manges bevidsthed kunne være på vej til at blive et blot og bart modeord med hvad deraf følger i retning af overfladiskhed og tomhed. Det er også rart at se inklusionsbegrebet anvendt på andet end specialundervisning og etniske minoriteter. Hvordan har et børnehavebarn eller en skoleelev det, medens en af forældrene er i fængsel!? Denne bog rummer redskaberne til at finde ud af det.

Man bedes bemærke, at der bogen igennem tales om inklusionsperspektivet og assimilationsperspektivet. Bogens undertitel er egentlig mindre heldig, eftersom de to begreber her stilles direkte overfor hinanden, skønt de tilhører hver sin sfære. Inklusion har med det sociale felt at gøre, medens assimilation i Piaget'sk forstand er noget der foregår i en indlæringsituation mellem ørerne på eleven. Jeg kan bedst lide de første to tredje dele af bogen, med gennemgang af den forståelsesorienterede og den målorienterede trekant. Gennemgangen er levendegjort gennem livsnære og fængslende implementeringer og eksempler af et ellers kompliseret teoretisk felt. Bourdieus begreb, »doxa« anvendes hyppigt. Med dette udtryk betegnes opfattelser og styrkeforhold, der tages for givne. De vil ofte være ubevidste. I avisjournalistik ses udtrykket oversat med kontekst, som langt hen ad vejen giver god mening. Doxa er i slægt med ord som doktrin og ortodoksi, som udtrykket kan udarte sig til, når det bliver italesat på en al for stiv og doktrinær måde. Jeg savner Pierre Bourdieus navn på litteraturlisten. Det skyldes velsagtens, at der ikke er direkte henvisninger til hans værker. Men alligevel, – når nu Reitzels forlag har udgivet flere af hans titler på

dansk; i 2005 således hans »Udkast til en praksisteori«, anmeldt her i tidsskriftets årg. 2006, – så skulle det bare mangle!

Marianne E.N. Egebrønds formår i sin sprogformning at komme helt om bag ordene i sine analyser af eksempler, lovregler og begreber. Det gøres med elegance og lethed uden at fornemmelsen af dybsindighed forstyrres, tvært imod fremhæves det dybsindige.. Denne lille bog bør findes – gerne i flere eksemplarer – på enhver PPR. Den er god at have med i bagagen – både den åndelige og den håndgribelige, – når der kaldes på konsultativ bistand.

Pierre Bourdieu: *Udkast til en praksisteori – indledt af tre studier i kabylsk etnologi*. Hans Reitzels Forlag, 2005, 372 sider, 375 kr.

Anders Leerskov,
Privatpraktiserende psykolog

Velstand er akkumulering af muligheder

Toffler Alvin & Heidi: *En verden i vækst*
Bogens noter kan læses på www.boersensforlag.dk under »En verden i vækst«. Børsens Forlag, 2006. 447 sider, 460 kr.

Som underviser er det nødvendigt også at orienterer sig fremtidsrettet. Bogens forskningsbaserede fremskrivninger af globale trends viser, at næste velstands-fase vil blive revolutionerende og at den allerede sker i højt tempo overalt på kloden. Spørgsmålene er følgende: Hvad vil det betyde for oplevelsen af den stigende kompleksitet i vores dagligdag og arbejde? Får det betydning for vores livs- og familieformer? Og hvilke uddannelsesmæssige forudsætninger skal de unge udrustes med?

Forfatterparret skrev i 1970 bogen »Fremtids-chok«, som blev udgivet i mere end 100 lande. Nu er påstanden, at velstandsrevolutionen vil skabe utallige muligheder inden for de sociale, kulturelle og uddannelsesmæssige områder. Bogen handler selvfølgelig også om økonomi, hvor en konsekvens bliver, at egentlig fattigdom afskaffes.

Historisk set peger de på, at udviklingen siden 1957, hvor rumkapløbet blev sat ekstraordinært i gang, har medført skabelsen af systemteori, informationsforskning, softwareprogrammering og projektstyring i stor skala. Og der er sket en øget satsning på matematik og videnskab, hvor velstandsrelevant viden nu bruges stabiliserende og optimerende i forhold til tidligere tiders hovsa økonomier. Det er en udvikling med risici, fordi det er elitens værdier, der i alle samfund danner udgangspunktet for velstandsskabelsen uanset om det sker gennem askese, ideologi, religion, reklamer eller på andre måder.

Gennem særskilte kapitler analyseres de forskellige velstandsbølger fra landbrugssamfundet over industri æraen til informationssamfundet og der er især fokus på betydningen af omstrukturering og ændringerne i begreberne: Viden, tid, rum og arbejde. Eksempelvis outsourcer virksomheder mange funktioner til andre lande medens især de amerikanske familier insourcer og flytter arbejdet tilbage til hjemmet på del- eller fuldtid. Den digitale revolution gør det muligt at klare indkøb (eBay) etc., uddannelse samt den øgede kommunikation hjemmefra. Følgen er, at skillelinien mellem familie- og arbejdsliv udviskes mere og mere. Med mere end 800 mio. pc'er og andre værktøjer til vidensproduktion ændres videninfrastrukturen voldsomt ikke alene i USA og i nogle få særligt »udviklede« lande men globalt.

En af de bagvedliggende faktorer er at: »...vi befinder os i en af de mest omfattende omstruktureringer af den globale videnbase siden oplysningstiden«. Viden kan nu komprimeres, den er let at transportere, den siver og er derfor blevet almen tilgængelig og i relation til undervisning og uddannelse er den også blevet en billig vare ! Skolens vidensmonopol er efterhånden diffust. Denne nye situation kræver en omfattende indsats og nytænkning hos lærerne og uddannelsespolitikerne også i DK. for at være opdateret med udviklingen og fremtidens muligheder. Men både politikere, fagforeninger og diverse bureaukratier kritiseres for at være fardæmpere eller efterslæbende, fordi mobilitet og udskiftelighed ikke lige er sagen her.

I afsnittene »Den producerende forbruger« og »Den selvhjulpne sundhedsforbruger« vises mulighederne for, at vi som vidende forbrugere mindsker vores afhængighed af autoriteterne (firmaer og staten) og selv forholder os mere aktivt undersøgende, lærende, vælgende og selvbetjenende til disse forhold. Det karakteriseres som »Det tredje arbejde« og kræver som sådan en betydelig selvhjulpen eller prosumer indsats også med hensyn til social opfidsomhed. Adskillige muligheder for mere rationalisering, effektivisering og et forbedret familiebudget samt øget tilfredshed hos forbrugerne ligger gemt i disse allerede realiserede begreber.

Skolen og uddannelsesinstitutionerne kritiseres gennem hele bogen kontinuerligt, fordi de vedvarende læner sig op ad den masseproducerende skoles ensartethed med faste vidensbegreber og kontrol af individet frem for at satse på det individuelt tilpassede og forskelligheden.

Det er på ingen måde en pessimistisk bog og selvom forfatternes forskning er amerikansk orienteret, så er påvirkning

gen fra verdens eneste supermagt hyppigt seks til otte år om at nå til Europa og med yderligere lidt forsinkelse til Danmark. Den beskriver i hvert fald adskillige dagligdags hændelser og samfundsforhold, der er lette at identificere som om »amerikaniseringen« allerede er sket. Det bliver lysende klart, når man på denne måde får øjnene op for dem. Måske er fremtiden mere dansk end man umiddelbart forestiller sig? Nøglen til denne indsigt ligger i redefinering og alternative tolkninger og svar på analysens grundbegreber: Hvad er: RUM, TID og VIDEN og hvordan kunne de være på en anden måde?

Palle Bendsen
Lektor. CVUStork

Eksekutive vanskeligheder hos børn

Anne Vibeke Fleischer og John Merland: *Eksekutive vanskeligheder hos børn. Vurdering og indsats i praksis*. Dansk psykologisk Forlag, 2007. 108 sider, 198 kr.

Eksekutive vanskeligheder er en pragmatisk betegnelse, der dækker over adfærdsmæssige udtryk i form af målrettet, ordnet adfærd, der finder sted i situationer, der stiller krav til selvorganisering og problemløsning. Altså situationer, hvor rutiner og automatiseret adfærd ikke slår til.

I en tid hvor projektarbejde og selvorganisering er blevet nøglebegreber, er det virkelig problematisk at have vanskeligheder i dette problemkompleks!

To erfarne børnepsykologer har derfor taget dette emne op i ovennævnte kortfattede, funktionelle bog, som er rettet mod fagfolk.

Det er en bog, der både giver en beskrivelse af problematikken og ikke mindst nogle gode handlingsanvisninger.

Indledningsvis giver den en kort oversigt over de enkelte kapitlers indhold.

Derefter kommer et afsnit, der beskriver den historiske udvikling og definition og afgrænsning af de eksekutive funktioner samt formålet med bogen.

Der lægges særlig vægt på de praktiske anvisninger for det pædagogiske arbejde med børn og unge med disse vanskeligheder.

De eksekutive funktioners betydning og relation til de mest almindelige udviklingsforstyrrelser fremgår således af et overskueligt oversigtsskema.

Særlig kapitlet, der beskriver indsats og handlemåder i forhold til problemfeltet skal fremhæves.

Det er en styrke, det er så konkret, at det giver jordnære eksempler på handleanvisninger.

Forfatteren evner at forenkle og konkretisere og fremhæver vigtigheden af at tænke i behov frem for diagnoser.

Bogens styrke er de dagligdags eksempler og de brugbare skemaer.

Overordnet handler det om kognitiv klarhed – en begrænsning af situationens kompleksitet og øget grad af ydre struktur. (Anne Vibeke Fleischer, *Skolepsykologi 2004*, s. 38)

Og måske det allervigtigste: At træning af eksekutive funktioner skal foregå i en økologisk valid kontekst – ikke i et behandlingsmiljø!

Det er en spændende og anbefalelsesværdig bog, der er vigtig for forståelsen af en stor børnegruppe, der med hjælp fra en voksen med den nødvendige ekspertise vil kunne klare sig og overleve i en normalklasse. Til det brug er bogen et godt værktøj!

Birgit Marott
Lektor i psykologi

I periferiens centrum

Eskil Rasmussen: *I periferiens centrum. Voksne med Aspergers syndrom*. Baseret på Loving Mr. Spock af Barbara Jacobs Dansk psykologisk Forlag, 2005. 192 sider, 268 kr.

Lad mig sige det med det samme: det er en bog af almen interesse!!!

Ikke bare for fagfolk som lærere, psykologer, behandlere og ikke mindst pårørende. Vi har alle i vores omgangskreds – på arbejdspladsen – privat – ganske sikkert personer, som er anderledes og skæve i deres tænkning og handlemåde, og hvor vi måske undrer os.....for han er jo særdeles begavet?

I bogen her får vi forklaringen af et menneske, der har syndromet på nærmeste hånd.

Et menneske md Aspergersyndromet (AS), som er i stand til at gå løs på problematikkerne og forklare, hvad der ligger bag den ofte besynderlige handlemåde. Med relevante cases beskriver og forklarer forfatteren, hvad han mener.

Og til at understrege hans beskrivelser indrages og henvises til relevante forfattere.

Med udgangspunkt i Nicks case (Silberman 2001) illustreres den vanskelige opgave: diagnostisering. Forskellige diagnoseværktøjer trækkes frem, og netop fordi der ikke er noget menneske, der lever op til alle kriterierne, er det altid et spørgsmål, hvorvidt en Asperger har en delmængde af diagnosen.

AS er en del af det såkaldte diagnosespektrum, som ifølge Anne Vibeke Fleischer har 3 fællesnævnerne:

- Kvalitative afvigelser i det gensidige sociale samspil

- Kvalitative afvigelser i sproglig og ikke-sproglig kommunikation og fantasibetonet udfoldelse
- Begrænset og særpræget repertoire af aktiviteter og interesser

Forfatteren henviser til hendes teoretiske model, der forklarer, at barnet i større eller mindre grad mangler det overordnede kontrolsystem. As. Opdages først efter at barnet i nogle år tilsyneladende har fungeret normalt ved at udvikle rutiner og gentagelser, som det har fastholdt.

For mange er det en lettelse at få en diagnose. Den vil kunne forklare og give mulighed for offentlig støtte. Men forfatteren påpeger også, at diagnosen kan være /blive en hindring for at få ønskejobbet og ifgl. vores nuværende udlændingelovgivning forhindre en dansker i at blive gift med en udlænding. Det sidste er relevant, da det viser sig, at AS oftere gifter sig med udlændinge.

Hvis man har et godt job – hvad 12 – 18% af diagnostiserede AS har – vil en formel diagnose ikke være til nogen hjælp.

Bogen er velskrevet med et let tilgængeligt sprog, der sine steder bærer præg af talesprog.

Kombinationen af cases og inddragelsen af relevant litteratur og egne erfaringer er flot og sammenhængende. As beskrives både udefra – de særlige kendetegn – hans udseende – og indefra, hvor Gardners intelligensteori inddrages og er med til at give en forståelse af de psykiske konsekvenser.

Indholdsfortegnelsen illustrerer bogens meget grundige opbygning og giver en umiddelbar fornemmelse af, at her er en bog, der virkelig kan forklare et vanskeligt tilgængeligt syndrom.

Forfatteren ved virkelig, hvad han taler om. Bogen er sjældent autentisk! Derfor har det været en fornøjelse at læse den og give den min bedste anbefaling.

Birgit Marott
Lektor i psykologi

Læreren som kommunikator

Lars Qvortrup: *Knowledge, Education and Learning – e-Learning in The Knowledge Society*. Samfundslitteratur Press, 2006. 139 sider, 158 kr.

Når undervisning anskues ud fra sociologisk samfundsteori drejer lærerens arbejde sig primært om kommunikation. Og undervisning defineres som en specialiseret videns-stimulerende form for kommunikation. Samtidig bliver selve læringen til individuelle selvreferentielle kognitive processer. Hvad det så er, der skal læres eller vides kræver en hel del filosofisk refleksion, men hensigten med at vide noget om noget er at klare hverdagens kompleksitet. De teoretiske synsvinkler er relevante og inspirerende fordi de sætter den psykologiske motivation og læreren som den praktisk reflekterende didaktikker særdeles centralt. Bogen er den fjerde i rækken fra Lars Qvortrup. De forrige tre bøger er: »The Hypercomplex Society« – »The Learning Society« – »The Knowing Society« alle inspireret af Niklas Luhmanns livslange samfundsteoretiske forskning indenfor økonomi, politik og her altså uddannelse.

Når der fra politisk side ustandselig peges på nødvendigheden af øget faglighed, så er det en diskussion værd at få begrebet VIDEN defineret: Viden er ikke noget vi finder »out there« men noget

som skabes ved at observere forhold i verden over tid af forskellige observatører. Og viden er dynamisk og under stadig forandring. Viden kan ikke transformeres fra læreren til den lærende, men læreren kan udvælge kommunikative handlinger, som kan observeres og bearbejdes af den studerende, skriver Qvortrup.

De fire begreber: Viden, læring, undervisning og evaluering analyseres og kategoriseres i forskellige niveauer. Disse analyser giver en god forståelse for at betegne læreren, som den der er i stand til at vælge og organisere lære- og evalueringsprocesserne.

Bogen handler også om, at al undervisning er et medieret spil med særlige intentioner, koder og regler. Især e-læring behandles på en teoretisk inspirerende måde. Qvortrup påpeger med rette, at der eksisterer mange usammenlignelige holdninger og teorier om E-learning. Hans forsøg med at beskrive fire forskellige teoretiske synsvinkler og deres implikationer giver god mening: The Instructivist Paradigme, The Body-Phenomenological Paradigme, The Activity Paradigme og The Constructivist Paradigme. De indeholder hver for sig forskellige uddannelsesmuligheder, hvor læreren så selv kan vælge at samarbejde om det, der giver den bedste mening afstemt efter forholdene.

Bogens afsluttende tredjedel: »Society's Educational System« er en sympatisk og indsigtfuld beskrivelse af Luhmanns forskning med aktuel relevans for adskillige samfundsforhold, men måske ville udbyttet være større, hvis det var blevet til en selvstændig publikation.

Palle Bendsen
Lektor. CVUStork.

Lærere er hverken spejderførere eller pædagoger

Hermann Stefan: *MAGT og OPLYSNING – Folkeskolen 1950-2000*. Unge Pædagoger, 2007. 193 sider, 248 kr.

Hvad gemmer der sig bag pædagogikkens girafsprog og de divergerende politiske meninger om skolen?

Stefan Hermann har foretaget en systematisk analyse af de sidste 50 års udvikling af nogle af de aktører, der satser på at bruge grundskolen til at fremme særlige formål. Når vi har hørt disse slogans et tilstrækkeligt antal gange bliver de let til nedgroede selvfølgeligheder, der kan være svære at slippe af med igen. På den anden side ændres samfundsbetingelserne vedvarende, hvorfor skolen også er underlagt skiftende udfordringer og vilkår. Den politiske og pædagogiske magtudøvelse i det disciplinerende samfund, er ikke kun undertrykkelse, den omfatter også magtudøvelsens positive initiativer.

De analytiske synsvinkler der benyttes er: Magt, viden og subjektivitet. Metodisk er der tale om en tolkning på tre niveauer: Det politiske (målformuleringer, fagblade, principprogrammer, artikler, debatter etc.), det praktisk / pædagogiske / administrative (fagene, undersøgelser, kurser, udviklingsforsøg, evalueringer etc.) og et teoretisk reflekterende niveau inspireret af Foucaults begreber. Det indgår dog ikke i analysen, hvordan disse tendenser smitter af på hinanden.

I fire markante afsnit karakteriseres og spidsformuleres tidernes trends på meget genkendelige måder. Det drejer sig om:

1950'erne: »*Livet ind i skolen – skolen ud i livet*«

Udgangspunktet er reformpædagogikkens gennembrud via slogans som: »Barnet i centrum«, hvor eleven bliver barn og læreren pædagog («Den blå betænkning» 1960). Der sker en øget statsliggørelse / kommunalisering af skolens styrelse.

1970'erne: »*Samfundet ind i skolen – skolen ud i samfundet*«

Skolen politiseres og eleverne gøres til demokratiske subjekter og delvis til klienter (Visionen: » U90«). Skolen skal udvikles som demokratisk model med vægt på solidaritet og lighed.

1990'erne: »*Personen ind i skolen – skolen ind i personen*«

Magten individualiseres og rettes mod elevens personlighed med læreren som konsulent for at fremme elevens personlig udvikling og generaliserede læring. («7 – punkts programmet»). Det sker via konstruktivistisk pædagogik – («Man kan ikke lære andre noget»). Der bliver valgfrihed og »ansvar for egen læring« (– voksenpædagogik overfor børn?) med anvendelse af selvteknologier som: Logbøger, portfolio, elevplaner etc.

2000'erne: »*Konkurrence ind i skolen – skolen ud i konkurrencen*«

Fagligheden oprustes og lærerne omtales nu som eksperter på undervisning. Der satses på kernefaglighed forstået som »Back to basic« – («Trin- og Fælles mål»). Den øgede evaluering får en fremtrædende plads: »Hvis det kan tælles, så tæller det« eller formuleret som: »Viden er bedre end tillid og kontrol«. Vi får forklaret, hvordan konkurrencestaten værner sig mod globaliseringen, påstås det.

Bogen er velegnet til adskilligt inden for de pædagogiske uddannelser og den har et fint omfattende note- og forfatterindeks. Efter læsningen rejses adskillige ubesvarede spørgsmål især: Hvilken betydning har alle disse tidstypiske tendenser for skolens daglige undervisning? Der er næppe tvivl om, at den offentlige mening vedrørende formningen af lærernes image og arbejde er under indflydelse af disse ydre meningsdannere. Et tredje nok så grundlæggende problem er, at skolen har fået brudt sit vidensmonopol og viden er blevet lettilgængelig og en forholdsvis billig vare at anskaffe. Disse forhold berøres ikke særskilt i bogen og de er vel medvirkende til at skolen og uddannelsespolitikkerne afprøver de mange muligheder?.

Bogens sidste sætning er et citat af den franske historiker Philippe Arie's: »Vor civilisation er bygget på skolen«. En sætning der er opsummerende for Stefan Hermanns analyse og holdning til kampen om grundskolen. Hans løsning og påpegning er: Oplysning.

Palle Bendsen
Lektor, CVUStork.



Søg på:

- Titel
 - Forfatter
 - Tekst
- Søgetekst

søg

- Tidsskriftet PPR
- Rød serie
- Blå serie
- Andre udgivelser



[Info](#) [Bestilling](#) [Forfattervejledning](#) [Dansk psykologisk Forlag](#) [Salg & leveringsbetingelser](#)

