Konflikter & kompromisser

At lede selvledende medarbejdere kan give vanskelige dilemmaer med flydende grænser mellem ledelsens autoritet og omgivelsernes autonomi

Af Helene Ratner ▪ Foto Scanpix

"Hvorfor sidder du her? Skulle du ikke være sammen med dine kammerater?" Skolelederens stemme er venlig. Han smiler, idet han bukker sig frem mod drengen, der sidder på sofaen uden for ledelsens kontorer.

Først taler drengen langsomt og modstræbende. Med en lav stemme får vi at vide, at han er blevet uvenner med sin matematiklærer, som har smidt ham ud. Men efter kort tid opdager han, at han har en engageret lytter i skolelederen, og hans stemme bliver høj og ivrig. "Hun har hældt min sodavand ud i vasken. Den har kostet 12 kroner, og jeg har betalt den med mine egne penge! Og nu siger hun, at hun ikke skylder mig penge, men jeg vil have mine penge tilbage".

I samme øjeblik ringer det ud til frikvarter. Lyden af stole, der skraber mod gulvet, glade børnestemmer og utålmodige fodtrin får samtalen til at forstumme. Døren åbnes, og ind kommer småsnakkende lærere med kurs mod lærerværelset, kaffemaskinen og kopimaskinen. En lærer griber fat i skolelederen og fortæller om sine planer for et nyt undervisningsforløb i tysk.

Da samtalen er afsluttet, taler drengen med sin lærer. Skolelederen stopper op og iagttager interaktionen på afstand. Drengen er meget ophidset og har rejst sig fra sofaen. Læreren forsøger at bevare roen. Det er tydeligt, at hun også er følelsesmæssigt påvirket af den råbende dreng, der bliver ved med at kræve sine penge tilbage. Læreren forklarer, at de ikke må have sodavand med ind i klassen, at hun flere gange bad ham om at lægge den væk, men at han ikke lyttede, og at hun så blev nødt til at tage den fra ham.

Skolelederen blander sig stadig ikke. Læreren hæver stemmen og beder drengen om at lytte efter. Et par bandeord slipper ud, og læreren kalder drengen for "umulig". Et øjeblik ser det ud som om, at konflikten er fastlåst. Men kort tid efter lykkes det alligevel de to at nå et kompromis. De bliver enige om, at begge har ret til at føle sig uretfærdigt behandlet.

Læreren fortæller, at hun godt kan forstå, at drengen er ked af at have mistet sin sodavand. Og drengen indrømmer, at han godt ved, at de ikke må have sodavand med ind i klassen, og at han skulle have lagt den ned i tasken, da læreren bad ham om det. Episoden ender med, at drengen lover ikke at drikke sodavand i timerne. Læreren lover til gengæld at købe en ny sodavand, som de kan drikke sammen efter skole den næste tirsdag.

Skolelederen går ind på sit kontor og fortæller mig: "Det var interessant det her. Vi har en konflikt mellem en lærer og en elev. I starten hidser læreren sig op og taler til drengen på en grænseoverskridende facon. Men så går hun i dialog med ham og prøver at se sagen fra hans perspektiv. Og det hele ender jo rigtigt fint med den sodavandsaftale".

Velfærd og relationer

En af de vigtigste opgaver for offentlige ledere i dag er ledelse af velfærdsrelationer. Velfærdsledelse handler om den konkrete tilvejebringelse og udformning af offentlig service i mødet mellem borger og professionel. I skolelederens tilfælde bliver denne primært til i samspillet mellem lærer og elev. Det er her, at nationale mål omsættes til læring. Det er her, at elever tilegner sig sociale og demokratiske kompetencer.

Det indledende eksempel er et godt udgangspunkt for at diskutere ledelse af relationer. Det fortæller os, at konflikter er følelsesladede, hvilket kan gøre det svært at intervenere. Det viser også, at skolelederen i dette konkrete tilfælde valgte at forholde sig passiv frem for at træde ind og enten tage lærerens parti eller mægle mellem de to parter.

For denne skoleleder skete to vigtige ting: på den ene side blev konflikten løst, men endnu vigtigere: læreren ændrede adfærd (til det bedre) under optrinnet uden skolelederens indgriben. At lede på relationer handler altså om at lede på lærerens attitude.

Endelig illustrerer eksemplet, at ledelse frem for alt handler om lærernes

selvledelse. Netop fordi lederen ikke kan beordre læreren til at have bestemte attituder eller følelser, må han eller hun forlade sig på selvledelse. Dog er selvledelse ikke uden udfordringer for lederen – og denne artikel vil diskutere to af disse udfordringer:

1. Når ledelse af selvledelse handler om at lede på relationer og attituder, må lederen medtænke risikoen for at blive afvist som leder
2. Når lederen griber ind i lærer-elev konflikter, må lederen reflektere over, at det kan være svært på én gang at anerkende både lærer og elev

Artiklen er baseret på observationer på tre skoler og interviews med fire skoleledere og seks lærere. Da eksemplerne i højere grad skal illustrere ledelsesdilemmaer end rollefordelingen, skelner jeg ikke mellem de deltagende skolelederes officielle rolle i ledelsesteamet. Således indgår både skoleledere, pædagogiske ledere og administrative ledere i eksemplerne.

Ledelse af selvledende

Ledelse beror ikke på tvang, men på andres frihed. En leder kan beslutte nok så meget, men hvis ingen knytter an til beslutningerne, så er lederen lige vidt. Ledelse afhænger altså af, at de ledede vælger at bruge deres frihed til at knytte an til lederens beslutninger.

Følgelig bliver den evige ledelsesudfordring, at man på ingen måde kan afgøre, hvordan medarbejderne fortolker og forholder sig til lederens udmeldinger. Som professor Niels Åkerstrøm Andersen har formuleret dilemmaet: "Hvordan styre udefra, når det alene indefra bestemmes, om og hvordan ens styrings- og ledelsesinitiativer konkret kommer til at give mening?" (Andersen 2008, s.41).

Ledelse finder sted, når den selvledende medarbejder vælger at regulere sin adfærd efter, hvad han eller hun iagttager som værende lederens intentioner. Omvendt går grænsen for ledelse ved individets selvledelse. Det betyder, at det ikke er nok for skolelederen at melde klart ud. Skolelederen må hele tiden må forholde sig til, at lærerne har friheden til at dømme hans udmelding for irrelevant, hvorfor hans rolle er til evig forhandling.

Dette bringer os til første dilemma: at lederen må medtænke risikoen for afvisning.

Dømt til usikkerhed?

Når man som leder er klar over, at selvledelse er en præmis for velfærdsledelse, kan der opstå en usikkerhed, når man skal lede på relationen mellem lærer og elev. Netop denne relation er særligt følsom, da læreren dels ofte kender eleven bedre end lederen, dels ofte selv er følelsesmæssigt påvir-

ket af situationen og desuden kan opleve, at lederens fortolkning af situationen er forkert.

Jeg har interviewet en nyansat skoleleder, der føler sig nødsaget til konstant at afveje sin autoritet i forhold til, hvorvidt han kan gribe ind i situationer. For ham er relationsledelse en knivskarp balancegang mellem på den ene side at regulere en ukonstruktiv situation og på den anden side undgå at blive irrelevant i lærerens perspektiv, hvis læreren skulle finde hans indgriben unødvendig.

Den pågældende leder har overværet en lærer irettesætte en elev i et frikvarter og opridser dilemmaet på følgende vis:

> "Han [læreren] truede ikke direkte [eleven], han sagde bare et eller andet i stil med 'sådan en lille hund, jeg kunne sagtens banke dig'.
>
> Jeg syntes det var fuldstændigt hen i vejret. (...) Han løste jo situationen, og den blev afsluttet, og alt det der. Men jeg tænkte på – skal jeg efterfølgende hive ham til side og belære ham og sige 'ved du hvad, en anden gang, så skal du ikke gøre sådan, fordi det eskalerer en konflikt', eller skal jeg lade være.
>
> Jeg ville måske miste min mulighed for at påvirke ham, hvis han med det samme havde afskrevet mig: 'nå, så er han bare lallende naiv – det er man jo nødt til over for den her gruppe børn; at tale direkte, for de forstår ikke, hvis man er alt for flink' eller et eller andet. Hvis det er det, der foregår i hovedet på ham – så, man skal jo påvirke systemet indefra.
>
> Det hjælper jo ikke, at han afskriver mig, så kan jeg ikke gøre noget igen. Så hellere måske bakke lidt ned på den (...). Der er ikke nogen grund til at lukke af for samarbejde. Og der skal jeg lure – hvornår skal man give klaps og sige 'det, du har gjort, er fuldstændig utilstedeligt?"...

Den nye leders bekymring går ikke på, hvorvidt situationen er rigtig eller forkert. Hans bekymring handler snarere om risikoen for, at læreren ikke knytter an til ham som autoritet, der har ret til at gribe ind. Og i højere grad: Risikoen for at den pågældende lærer mister respekten for ham som leder, så han heller ikke vil lytte fremover.

Denne skoleleder iagttager ikke en forbedring i lærerens adfærd, som i det indledende eksempel. Så præmissen for lederens distance i det første eksempel er ikke på spil her. I stedet er det skolelederens usikkerhed omkring hans egen autoritet, der spiller ind.

Spørgsmålet om, hvorvidt man som leder skal intervenere går altså i de to tilfælde på henholdsvis en iagttagelse af lærerens adfærd (stemmer den overens med lederens idealer?) og en iagttagelse af egen relation til læreren (sætter jeg min status på spil ved indblanding?).

Lederens bevidsthed om, at grænsen for ledelse går ved selvledelse betyder altså, at lederens egen autoritet sættes på spil, når han eller hun intervenerer i situationer, hvor der opstår konflikt mellem lærer og elev. Synes læreren ikke, at lederens indgriben er fornuftig, risikerer lederen, at han mister muligheden for at påvirke lærerens selvledelse på lang sigt.

Præmissen omkring selvledelse er altså, at lederrollen er til løbende forhandling, og det er den enkelte situation, der afgør, hvorvidt der knyttes an til lederens udmelding.

Ikke kun skoleledere oplever, at der sættes spørgsmål omkring deres autoritet. Flere lærere oplever, at anerkendelsen af elevens behov samtidigt underkender deres professionalitet. Dette bringer os til artiklens andet dilemma.

Manglende anerkendelse?

En skoleleder beskriver udfordringen ved velfærdsledelse på følgende måde: "Jeg synes, de [lærerne] i for mange tilfælde giver børnene skylden for, at undervisningen ikke lykkes. Det bliver de ikke bedre lærere af, og børnene bliver ikke lykkeligere elever eller bedre elever. Der er ikke nogen, der bliver bedre til noget af at få skylden for noget".

Dette citat understreger to ting. For det første skolelederens erkendelse af, at læreres afmagt i undervisningssituationer kan afstedkomme reaktioner, som fastlåser situationen snarere end at forbedre den.

Denne leder arbejder aktivt med anerkendende pædagogik, der gør lærerens attitude til ledelsesgenstand ud fra en idé om, at hvis læreren placerer problemet i barnet, så får læreren problematiske børn. Hvis læreren omvendt anerkender den enkelte elevs behov for alternative rammer, så kan læreren skabe vilkår for nye reaktioner hos eleven.

For det andet kan vi også se, hvordan ansvaret for den succesfulde relation placeres hos læreren. Hvor læreren før havde "friheden" til at placere problemet i barnet, bliver læreren nu årsag til en ukonstruktiv relation, hvis han eller hun ikke formår at anerkende elevens særskilte behov.

Mange lærere har positive oplevelser med de værktøjer, som den anerkendende pædagogik giver dem. Men nogle oplever også, at de mister retten til at kritisere elever. De mange opfordringer til, at læreren kigger indad på egne attituder frem for at placere problemet i barnet kan altså i værste tilfælde føre til dårligt selvværd hos læreren og en følelse af, at det, de oplever som deres professionalitet, ikke anerkendes af deres leder.

Når problemet ikke længere placeres i eleven, men derimod i lærerens indstilling og adfærd over for eleven, bliver læreren også den ansvarlige. For at fremstå som den gode lærer skal læreren beherske et anerkendende sprog og kunne styre sin adfærd rationelt.

Det er ikke altid lige let, hvis læreren føler sig presset følelsesmæssigt. Eller hvis læreren føler, at den anerkendende tilgang ikke er nogen hjælp til at løse de specifikke problemer, som han eller hun står med.

Alternativ til skideballen

Et andet eksempel er fra en skole, hvor et nyt ledelsesteam besluttede at ændre på praksis omkring "de uartige elever". Ifølge skoleledelsen kunne lærerne under den forrige leder smide problematiske elever op til skolelederen, som efterfølgende satte dem på plads. Den nye ledelse tog sjældent den irettesættende rolle på sig. I stedet for den klassiske skideballe inviterede lederne eleverne ind til en snak om, hvad der var gået galt.

Ofte – som i det indledende eksempel – følte eleverne sig uretfærdigt behandlet af lærerne. Skolelederne gav sig tid til at lytte til de som regel indviklede historier, der lå bag den adfærd, som havde medført eksklusion fra undervisningen.

F.eks. kunne det være et skænderi fra frikvarteret, som fortsatte i timen,

Reference

I artiklen refereres til Niels Åkerstrøm Andersens kapitel "Velfærdsledelse: Diagnoser og udfordringer" fra antologien 'Velfærdsledelse i den selvstyrende velfærdsstat ', (Hans Reitzels Forlag, 2008), redigeret af Camilla Sløk og Kasper Villadsen.

Helene Ratner er PhD-studerende på Center for Skoleledelse, der er et samarbejde mellem Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Copenhagen Business School og KLEO på UCC. Hun kan kontaktes på hr.lpf@cbs.dk.

hvor læreren ikke havde haft indsigt i konflikten og derfor udelukkende havde vurderet ud fra selve handlingen i undervisningsforløbet.

I nogle tilfælde støttede lederne op om lærernes beslutning om at ekskludere eleven – f.eks. hvis en elev havde udvist voldelig adfærd og skabt for megen utryghed. Men andre gange kunne de forstå elevens frustration over f.eks. en konflikt med en kammerat, hvor læreren tilsyneladende havde taget kammeratens parti.

Her tog ledelsen en snak med de pågældende lærere, og bad dem tale med eleverne igen og se sagen fra deres perspektiv. I visse tilfælde medførte dette reaktioner, hvor lærere gav udtryk for, at deres autoritet blev undermineret, og at ledelsen ikke bakkede dem loyalt op.

En af skolelederne forklarede mig, at hun sagtens kunne forstå, at læreren i en undervisningssituation med 26 andre elever ikke har de samme betingelser for at tage elevens perspektiv, som hun som leder har på kontoret, hvor der ikke er andre forstyrrende elementer.

Samtidig understregede hun vigtigheden af, at især sårbare elever skal opleve at blive retfærdigt behandlet. Gør de ikke det i klassen, kan hun som leder skabe en konstruktiv relation til en voksenfigur. Omvendt forventer hun, at lærerne har forståelse for, at lederne engang imellem overruler deres beslutning.

Dilemmaernes holdeplads

Jeg har i artiklen argumenteret for, at når præmissen for velfærdsledelse er ledelse af lærernes følelser og af selvledelse, så producerer ledelse samtidigt risikoen for at blive dømt irrelevant og for at underkende lærerens selvforståelse.

På den ene side betyder dette ledelsesfokus, at skolelederens position ikke længere er givet. Ledelsesrummet er ikke fastlagt i retten til at træffe beslutninger på andres vegne, men er løbende til forhandling.

At lede gennem frihed og følelser skaber i mange tilfælde tvetydige styringsrelationer, hvor det kan være svært både at imødekomme læreren og elevens behov for anerkendelse. Samtidigt sætter ledere deres status på spil, når de intervenerer i en konflikt eller afholder sig derfra.

Lederne risikerer, som i eksemplet, at læreren afviser lederens fortolkning. Omvendt kan lærere savne 'den synlige leders' opbakning, såfremt lederen vælger ikke at bryde ind. Endelig kan konfliktløsning medføre forventningssammenstød, hvis læreren forventer lederens ubetingede støtte i en konfliktsituation.

Det betyder, at lederen er tvunget til at gøre det umulige: at skabe mening for andre. Selvom der findes utallige konsulentbureauer og smarte koncepter, der tilbyder lederen at styre på meningsskabelse, kommer vi ikke uden om det grundlæggende vilkår, at grænsen går ved de ledeles frihed.

Der findes ingen hurtige genveje, hvormed en leder kan forme organisationskulturen eller læreridentiteten. I stedet må lederen i konfliktsituationer fornemme, hvor grænsen går – både på egen, lærerens og elevens vegne – og konstant afveje, hvilke hensyn der er vigtigst.

Summa summarum: På den ene side er ledelse af selvledelse og følelser præmissen for, at skolelederen kan lede på velfærdsrelationer. Omvendt gør denne udvidelse af ledelsesansvaret også skolelederens position mere skrøbelig. Og det bliver ditto sværere at skabe præmisser for, hvornår, hvor meget og hvordan man griber ind i konflikter. ■