



mpp news

CBS



DEPARTMENT OF MANAGEMENT,
POLITICS AND PHILOSOPHY
COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL

no. 1 / june 2014 / vol. 17
SPECIAL ISSUE ON SCHOOL LEADERSHIP

Content

- 3 Lotte Jensen: Editorial
- 4 7 Spørgsmål til Departementschef Jesper Fisker
- 6 Justine Grønbæk Pors: Introduction -An Open and Experimenting Public School
- 8 Mathilde Hjerrild Carlsen: Ledelse af professionelle i den danske folkeskoles nye partnerskaber
- 12 Robert D. Austin: The Potential within New Educational Possibilities
- 14 Daniel Hjorth: Educational provocation as entrepreneurial?
- 17 Charlotte Bill & Holger Højlund: Value-based partnerships
- 21 Shannon Hessel: How arts and design processes help us organize transformative education
- 24 Justine Grønbæk Pors: At lede mellem evaluerings- og innovationskulturer
- 28 Marie Ryberg: Ledelse af tværfaglighed - nye fleksible strukturer
- 30 Timon Beyes: Can schools become boundaryless spaces?
- 32 Ole Fogh Kirkeby: Skolehistorie
- 33 Interview med Klaus Majgaard: Skoleledelse som strategisk indsatsområde på CBS

Colofon

mpp news / june 2014 / issn: 1904-5476

Publisher:

Department of Management, Politics and Philosophy
Copenhagen Business School, Porcelænshaven 18B, DK-2000 Frederiksberg

www.cbs.dk/mpp
www.cbs.dk/mppnewsletter
www.facebook.com/mpp.cbs

Editors & Layout:

Anje Schmidt & Jesper Bjørn / mpp-relations@cbs.dk / +45 3815 3636

Photos:

Bjarke MacCarthy, Henrik Hermansen, Charlotte Bill, Creative Commons and more

Editorial: School leadership

By Lotte Jensen, Head of Department

School leadership is not only a hot topic among teachers, parents and politicians and stakeholders in Denmark and across modern welfare states. It is also the theme of this issue of MPP News you have in front of you. We have dedicated the entire issue to an exploration of the conditions, challenges and possibilities of modern school leadership. At MPP we have a lot to say about the matter. We host the *Centre for School and Welfare Management*; we offer cross-disciplinary discussions of school leadership, encompassing politics, philosophy, entrepreneurship and management and we are centrally engaged in the cross cutting CBS initiative, mapping and developing research on educational leadership more broadly.

In this issue of MPP News, we have let one of our experts, assistant professor *Justine Grønbæk Pors*, challenge MPP's Danish and foreign scholars to comment on the upcoming primary school reform, which is being discussed, and rolled out in the Ministry of Education and across municipalities and schools; intensely discussed by the professional organizations, parents and students. You will also find articles in both English and Danish and maybe even some with a totally foreign outlook on the Danish education system.

To understand what kind of reform is under construction, I asked Head of MPP Administration Henrik Hermansen to sit down with Permanent Secretary in the Ministry of Education Jesper Fisker for a conversation about the school reform to make us all smarter on the challenges and possibilities. Read more on page 4.

Allow me to take this chance to introduce Department of Management, Politics and Philosophy's **Advisory Board** that officially got appointed in January 2014. We are very proud to have such a distinguished and diverse group of people on the board: *Anna Alex* (CEO, Outfittery), *Jesper Fisker* (Permanent Secretary, Ministry of Education), *Ulrike Landfester* (Vice President, University of St. Gallen), *Niels Lunde* (Editor-in-Chief, Børsen), *Søren Skafte Overgaard* (former CEO; E-types), *Mogens Kring Rasmussen* (CEO; DJØF), *Uffe Savery* (Artistic Director, CopenhagenPhil), *Henrik Wegener* (Vice President, DTU).



We wish you an inspiring read. And - as always - do contact us, if you are interested in debate, collaboration or more knowledge about our researcher in the field.



LOTTE JENSEN

lje.mpp@cbs.dk / +45 3815 3637

7 spørgsmål til: Departementschef i Undervisningsministeriet Jesper Fisker

Af Henrik Hermansen, Sekretariatsleder



1. Hvordan adskiller den nye skolereform sig fra tidligere reformer?

"Reformen er måske den største og mest gennemgribende reform af folkeskolen i de sidste 40 år. Reformen adresserer både de formelle rammer, antallet af timer og måder at undervise på, ligesom den adresserer de strukturelle rammer og det kvalitative indhold. Reformen er anderledes end tidligere, idet den sætter få og klare mål."

Det paradoxale er, at der er blevet efterlyst mere plads til ledelse i Folkeskolen med henblik på at få mere velfungerede institutioner, der performer bedre. Med reformen er der kommet et markant større ledelsesrum og flere muligheder for skolelederne i forhold til at agere som ledere. Kombinationen af Folkeskolereformen og lovgivningen efter indgrebet tillader et større ledelsesrum, og det ledelsesrum skal indtages og udfyldes. Der er mange udfordringer til henholdsvis personaleledelse og generalistledelse, men frem for alt er det den faglige ledelse, der skal styrkes. Som følge af reformen skal man som chef på en skole forholde sig til det faglige på en helt anden og direkte måde, end der er tradition for i Danmark. Med den nye situation bliver døren til klasseværelset åbnet for både kollegaer og ledelse."

på, at I ikke overtager tomrummet ved, at staten for engangskrydskomme med et ikke-regelgenerende lovforslag". Nogle kommuner føler sig tiltalt af, at de kan komme med nogle kommunale regler, som udfylder det rum. Ideelt skal hele kæden være enige om, at skolerne fortjener, at de har det manøvrerum, som ligger i skolereformen og indgrebet. Kommunens rolle er understøttende; de skal facilitere den udvikling mod større åbenhed og sikre, at skolerne bruger hinandens erfaringer."

3. Hvordan ser du departementets rolle? Ændrer skolereformen også på, hvordan I kan optræde som overordet myndighed i forhold til kommuner og skoler?

"Fire ledelseselementer skal være på plads: Målene, indholdet, resultaterne og netværksdelen. I tiden forud for reformen havde departementet mest fokus på indholdsstyringen. **Nu har vi nogle få enkle mål:** **1)** alle skal blive dygtigere, **2)** betydningen af social baggrund skal betyde mindre, **3)** trivsel og tilliden til skolen skal øges. Vi ønsker at måle relativt direkte på intelligente mål, som også er proximer for kvalitetsudvikling i folkeskolen. Vi måler i dybden, helt ned på den enkelte skole og forventer, at målsætningerne bliver mødt af resultater, der viser fremdrift. Til gengæld blander vi os stort set ikke på det indholdsmæssige plan, hvor kommunerne skal udfylde deres rolle. De

skal spørge sig selv og hinanden, hvad gør vi for at opnå de ønskede resultater? – og blive dygtigere til at vurdere, hvad der fungerer godt eller dårligt. Og i sidste ende vælge eller fravælge de principper og undervisningsmetoder, som kan drive skolen frem mod de ønskede mål. Dealan må være, at hvis departementet skal holde sig fra det indholdsmæssige, så får kommunerne og skolerne ansvaret for at de løfter det faglige indhold, og at de ambitiøse mål der er sat kan måles."

4. Hvilken mulig rolle(r) ser du, der er for MPP og i bredere forstand CBS i forhold til udviklingen af den danske folkeskole? Har MPP særlige forsknings- og undervisningskompetencer, som kunne udgøre et produktivt indspil i folkeskolens udvikling?

"Der er især 3 felter hvor der er behov for mere viden: **1)** Hvad virker i forhold til de målsætninger der er sat op? Hvis alle skal blive dygtigere til læse og skrive, hvilke metoder skal der til? Vi har ikke tradition på undervisningsområdet for at vurdere sådanne metoder, men dem begynder vi at få – også kvantitativt. Hele feltet om, hvad der virker og hvad der ikke virker, og hvordan det virker, har vi et behov for at få forsket i. Mere i praksisfeltet, mellem praksis og forskerverden. Vi kan lære meget af sundhedsområdet – hvor der er langt større historik mellem hvad der virker og ikke virker.

2) Ledelsesdelen – vi har et nærmest skrigende behov for at vi bliver klogere på ledelsesområdet, og et behov for at uddanne lederne i de forskellige roller som nu bliver sat under krydsspillet. Der er behov for et generelt løft af uddannelsesniveauet hos lederne f.eks. med efteruddannelsestilbud fra bl.a. CBS. Men der er også et behov for at der forskes i, hvad god praksis er indenfor de forskellige ledelsesdiscipliner, og hvordan den moderne leder opnår den optimale sammensætning af kompetencer i forhold til fremtidens ledelsesudfordringer.

3) Netværk - skolen skal fungere i en stadig mere kompleks og integreret omverden."

5. Forventer du modstand fra lærerne i forhold til den faglige ledelse?

"Fra nogle lærere bestemt, men på den anden side er der mange lærere, herunder mange unge lærere, der har efterlyst mere faglig ledelse. Traditionelt har lærerene i Danmark haft den 'privatpraktiserende tilgang' til skolen: At det var lærerens ansvar og privilegium på godt og ondt at sikre god undervisning. Men hvis man skal løfte bundniveauet, så er der nogle der skal udfordres på, om det de laver er godt nok. De dygtigste lærere er af sig selv begyndt med kollegial feedback for mange år siden, men det skal ud til alle i lærerkolleget. Vi skal have udviklet feedbackkulturen i skolerne. Åbendørsprincippet skal være det almindelige, og det skal være legitimt at overvære hinandens undervisning, ligesom ledelsen også skal

vide mere om, hvad der foregår i klasserne og være indstillet på at drøfte pædagogik og fagligt indhold."

6. Hvad gør en god reform?

"En god reform skaber ændring i praksis, ellers er den dårlig. Alle reformer skal måles på, om den skaber en intenderet ændring i praksisfeltet. Hvis vi om 5 år ikke kan se, om eleverne er blevet dygtigere til dansk og matematik, at betydningen af den sociale baggrund er mindre, og at tilliden større, så er det ikke en god reform."

Vi skal blive meget dygtigere til at have nogle få enkle kloge mål. Når vi har myriader af målsætninger så fortørner målet sig i fremtiden. Vi er inspireret af skolerne i Ontario, Canada som har sat 3 mål op: *Raise the bar. Narrow the gap. Build public confidence*. Deres ambition er, at lærerne skal kunne bakke op om den målsætning som forudsætning for at man kan være succesfuld."

7. Skolereformen er én af de mest ambitiøse reformer på velfærdsområdet i årtier – hvad skal der til for at denne lykkes?

"Rammerne skal være fornuftige, det vil sige baseret på et solidt politisk forlig og en lovgivning, som giver mening og peger fremad. Disse rammer er tilstede! Men det der bliver vedtaget i Folketinget er rammer, og indholdsudfyldelsen af rammerne er det der afgørende for om reformen lykkes eller ej. Det vil kræve et forpligtende samspil mellem de væsentligste aktører. Hvis vi ikke magter at have et fornuftigt samarbejde med lærerne, lederne, kommunerne, pædagogerne, forældrene, eleverne, så bliver det svært at få succes.

Det bliver nødvendigt med en vis politisk tålmodig hvis reformen skal lykkes. Når man gennemfører en så stor reform, må man forvente, at nogle af de første resultater ikke går i den ønskede retning. Der vil altid være en risiko for, at nogle nøgleparametre udvikler sig flat eller går lidt ned. For at undgå at handle overilet kræver det politisk tålmodighed, som vi ikke altid er så gode til i Danmark. Derfor godt at der er et bredt forlig om reformen. Men jeg ved også, at hvis der gentagende gange kommer eksempler på, at de danske skoleelever bliver dårligere til at læse, stiger presset. Men vi er nødt til at stå fast på, at det vi har lavet er klogt og vise den tålmodighed, som alle større reformer forudsætter.

Konkluderende kan man sige, at to elementer bliver afgørende for om reformen lykkedes. **1)** At vi har fået udviklet nogle enkle mål, som alle interesserter er enige om. **2)** At vi har skabt respekt og tillid til dem der arbejder på området. Man skal tænke på, at vi bygger ovenpå et fundament, hvor konflikten var en del af det, og det gør udfordringen større. Det er kort sagt en bunden opgave, vi står med: Man kan kun lave en Folkeskolereform, hvis lærerne er med, og det skal vi have sikret. Hvis respekten og tilliden ikke er der, må den genopbygges."

Introduction: An Open and Experimenting Public School

By Justine Grønbæk Pors, Assistant Professor

The Danish public school is center of attention these years. Not only is education increasingly positioned as a cornerstone of present and future welfare. The public school is also in the middle of an avalanche of different political reforms. Currently three reform processes are re-inventing what the Danish public school should be i.e. the 'New Nordic School' policy initiative, a comprehensive reform designed to create a longer and more varied school day, and a severe reform of the regulation of working hours of teachers.

A central ingredient in these policy developments is a new concept of learning. The core welfare service of schools is no longer solely a certain amount of teaching, but the learning processes of children. It is no longer sufficient for schools to describe quality as a matter of the amount of lessons in Danish, English or math. Rather, they are expected to take a point of departure in individual and often unpredictable learning processes. As the Association of local governments (LGDK) phrased it as early as in 2000: "Children learn in social settings, in communities, in conversation and from collaboration with other children and adults." In the municipality of Gentofte the children and youth policy is entitled, 'Learning without boundaries' and several schools work with a concept of learning that highlights that learning takes places 24 hours a day, 7 days a week. This concept of learning is also the point of departure in the current school reform, which seeks to organize the school in accordance with the idea that learning transgresses boundaries between the school, day care institutions, local sports clubs etc.

Many people will agree that this is a promising and exiting development. Not only do we finally get policies based upon an understanding of learning familiar to anyone who has experience with learning processes of human beings. It also generates possibilities of opening up the education system to other spheres of knowledge.

However, it is important to note (and explore) how this concept of learning potentially reshapes what a school can and should be. The current reform seeks to pave the way for new forms of and based on the idea that the school can transgress itself beyond previous self-understandings. Former boundaries for the operations of the school such as curriculum, the duration of lessons, the walls of the school etc. increasingly become inappropriate and untimely limitations of the unfolding of learning processes. This means that new knowledge of managing sometime unpredictable processes, of flexible forms of organizing, of entrepreneurship and partnerships, and of how to foster human potential becomes extremely important for a successful development of the public school.

THE POTENTIALITY OF IN-BETWEEN SPACES

With the need for new and more flexible forms of organizing comes also *a need to rethink central categories of school organization*. To take one example, the concept of a class and classroom teaching is increasingly observed as outdated and as something that belongs to a museum rather than a contemporary school. When the school is expected to include a more diverse group of children and accommodate individual learning processes, the concept of classroom teaching, becomes too specific – too loaded with instructions, roles directions in which to look and rules of behavior. Children are to sit on chairs, face the black board, and listen rather than act or talk etc.

One of the prime purposes of the present reform is *to integrate play, physical exercise and practical experiments with teaching in a coherent and varied school day at and outside the physical space of the school*. The reform seeks to create a sort of 'hybrid situations' where one cannot always tell whether this is teaching or play, whether it is a school or a leisure time activity etc. By dissolving of boundaries between lesson and break, between school and day care, between different professionals and different



JUSTINE GRØNBÆK PORS

jgp.mpp@cbs.dk / +45 3815 2857

types of knowledge and between the school and its surroundings, schools are expected to find and utilize new possibilities.

A more open school is also a school that *creates and develops partnerships with local firms and organizations not least when it comes to the theme of entrepreneurship*. Denmark is not the only European country to have discovered a need for introducing entrepreneurial elements in national education. In terms of policy, there is a growing emphasis on ensuring higher levels of knowledge and (future) entrepreneurs through education and cultural change. A central question is how partnerships with private companies can pave the way for more experimenting forms of teaching, where children get experiences with entrepreneurial thinking and acting.

With the reform comes *a need for more knowledge on process-based forms of organizing*. How can schools organize its activities based on the object of organizing is individual, unique, elusive, and transgressing processes?

The policy developments also bring with them an important *question of aesthetics*. This is not only a question of which forms of architecture and design that may accommodate transgressing learning processes and flexible forms of organizing. The current development also opens up for a more general aesthetization of education where temporality, 'eventualization' etc. become increasingly important.

Because new ideals of flexibility co-exist with other forms of governing and old reforms, the school risks

being caught between different concepts of organizing. On the one hand, the school is still expected to exist of formal structures that ensure transparency, accountability and predictability. On the other hand, the school is expected to create itself as flexible forms of organizing, so it becomes capable of seizing unexpected opportunities of learning emerging in the spaces in-between teaching, play and leisure time. *How can schools and school managers in particular, learn to navigate in these contradictory waters?*

A final question is how professionals should enact and maybe at certain times confine this new boundary less school. The current transformations of the ideals of what a school should be like can be seen as a reflection upon the limited possibilities of schools to affect the learning processes of children. This reflection upon the limitations of a school, however, leads to a new boundarylessness where children are expected to take responsibility for their own learning 24/7. Families are expected to take responsibility for creating situations at home in which children can take responsibility for their own learning. Likewise sport clubs and other volunteer organisations are encouraged to rethink themselves as possibilities of learning. *How should professionals and volunteers working with children and young people enact and react to this new boundaryless imperative of learning?*

//

Ledelse af professionelle i den danske folkeskoles nye partnerskaber

Af Mathilde Hjerrild Carlsen, PhD stipendiat

Folkeskolereformen lægger op til en langt mere åben skole. Det er en skole hvis identitet og selvbeskrivelse ikke afgrænses af længden af en lektion eller af skolens mursten og matrikel. Men hvilke krav stiller dette til skolens ledere? Og hvordan arbejder man strategisk med faglig udvikling i den åbne skole? Med udgangspunkt i resultaterne fra undersøgelsen "Fremitidens Innovative Folkeskole" opnår artiklen nogle af de konkrete ledelsesproblemstillinger, skolelederne står over for med den nye åbne folkeskole. Ligeledes diskuteses hvilke krav, roller og kompetencer der forventelig skal til for at kunne lede samspillet mellem den åbne organisation og de professionelles identitet.

SKOLERNES NYE PARTNERE

'Har I åbnet skolen?' – er overskriften på en invitation til et seminar, der afholdes af Kommunernes Landsforening i maj måned. Spørgsmålet henviser til lovændringen i forbindelse med den aktuelle skolereform, der kræver, at de danske skoler indgår samarbejde med partnere i deres lokalmiljø. Samarbejdet skal bidrage til en opfyldelse af folkeskolens fag og formål. Lovændringen inddrager dermed på en måde, der ikke tidligere er set, nye aktører i undervisningsaktiviteterne og giver bolden op til nye partnerskaber i den danske folkeskole.

Spørgsmålet 'Har I åbnet skolen?' er henvendt til skoleledere og kommunale ledere. I den danske skoleverden lige nu er den politiske opmærksomhed skarpt rettet mod skoleledernes rolle i at realisere reformens forskellige dele i den daglige praksis på skolerne, og som del af reformen blev der afsat 60 millioner kroner til efteruddannelse af skoleledere i perioden 2013-2015. Reformen rykker da også ved eksisterende betingelser for at bedrive skoleledelse og åbner for spørgsmål om de fremitidige krav til skolelederne. Idéen om den åbne skole indeholder ikke kun væsentlige spørgsmål om skoleledernes ledelse af nye former for partnerskaber, men også om ledelse af professionelle. Det er i høj grad de professionelles identitet, som er på spil, når samarbejdsmodellerne foldes ud i hverdagen.

I 2012 gennemførte Center for Skole- og Velfærdsledelse ved MPP med støtte fra Industriens Fond undersøgelsen **Fremitidens Innovative Folkeskole**. Undersøgelsen undersøgte ledelse af innovation, og en række af de medvirkende skoler havde valgt netop samarbejder med eksterne parter som en vej til en innovativ skole. Nogle af skolerne havde derfor allerede på det tidspunkt kastet sig ud i forskellige former for eksterne samarbejder, og skolerne i undersøgelsen havde særlig interesse i partnerskaber med parter fra det private erhvervsliv. Undersøgelsens resultater tegner konturer af nogle af de konkrete problemstillinger, der hænger sammen med at lede samarbejder i en åben skole, og som bliver nødvendige at udforske mere indgående, når den åbne skole skal være hverdag på alle de danske skoler.

IKKE FLERE 'SODAVANDSBESØG'

En lærer i undersøgelsen karakteriserede de virksomhedssamarbejder, som hans skole forsøgte at stable på benene, som en bevægelse væk fra traditionelle 'sodavandsbesøg'. Skolens ideer med deres virksomhedssamarbejder var, at de skulle give eleverne en forståelse og erfaring med virksomhedernes konkrete arbejde og med de faktiske problemstillinger, som virksomheden arbejder med. Det vil sige, at i stedet for et besøg til det lokale



MATHILDE HJERRILD CARLSEN
mhc.mpp@cbs.dk / +45 3815 3668

bryggeri eller chokoladefabrik – med en rundvisning på fabrikken og den obligatoriske sodavand eller chokolade som afslutning – involverede samarbejdet for eksempel aktiviteter, hvor virksomheden formulerede opgaver med virksomhedsrelaterede problemer til eleverne, som de skulle løse.

En målsætning om et fagligt indhold gennem skolens samarbejdet med sin omverden beskrives i reformens tekst om skolernes samarbejde med lokalmiljøet. Samarbejdet mellem skolen og dens omverden skal bidrage til folkeskolens 'fag og formål', som der står i reformens afsnit 2. De fælles aktiviteter skal altså ikke være en ekstra aktivitet eller en afstikker fra den daglige undervisning men skal være en del af de faglige undervisningsaktiviteter og skal bidrage til målene for elevernes læring.

Elevernes udbytte af en undervisning, der er mere på linje med faktiske problemer i omverdenen, kan synes indlysende. Men jo mere disse samarbejder berører kerneundervisningsaktiviteter og -emner, jo mere frembringer de fundationale diskussioner i skolen af formålet med folkeskolen og af professionelle værdier omkring undervisning. Et eksempel fra den tidligere omtalte undersøgelse, viste en debat mellem ledere og lærere på en skole, der i løbet af et tre-dages samarbejdsprojekt med en række virksomheder havde bekymrede lærere, der oplevede, at en opgave fra en virksomhed havde et for begrænset markedsføringsorienteret formål, og at repræsentanterne fra virksomhederne havde for lidt viden om, hvad det vil sige at undervise i folkeskolen.

MELLEM PARTNERSKABER OG TESTRESULTATER

I en udforskning af samarbejdet mellem de

professionelle i de danske skoler og eksterne parter i lokalmiljøet er det vigtigt at være opmærksom på, at der i forvejen igennem de seneste år er sket store ændringer i den danske folkeskoles relation til sin omverden. Fra at være et skolesystem, der kun i lille grad indeholdt formaliserede vurderinger fra eksterne aktører, har der i de sidste 15 år været en stigende udbredelse af internationale, nationale og kommunale test, og skolens professionelle har i stigende grad måttet forholde sig til forskellige aktører i den løbende vurdering af, hvad der udgør god undervisning.

Denne form for samspil mellem skolen og dens omverden, i form af test og prøver, opleves af lærerne i vores undersøgelse som organiserede om udvalgte målbare mål – og som 'lukket'. Derimod karakteriserer lærere på skolerne deres partnerskaber med eksterne parter og samarbejdet med fx virksomheder om undervisningsaktiviteter som mere eksperimenterende og åbne i formen, og som noget der bidrager til dele af elevernes læring, der ikke måles i standardiserede test. Nogle lærere fortæller, at de forskellige tilgange understøtter hinanden. Nogle beskriver, hvordan de henover året må vælge, hvornår de bruger en åben og eksperimenterende undervisning (fx i form af eksterne samarbejder), og hvornår de bruger allerede velkendte undervisningsmetoder eller laver 'tankpasser-undervisning', hvor viden 'hældes på' eleverne som forberedelse til test og prøver og indfrielse af særlige mål.

Til trods for at spørgsmålet om forholdet mellem en åben undervisningsform og opnåelse af gode resultater test og prøver ikke er entydigt, har det en stor plads i lærernes fortællinger, og lærere og skoleledere oplever, at prøveresultater har en klar betydning for lærernes professionelle identitet og position. Dermed handler ledelse af samarbejder i den åbne skole også om at lede test og prøver på den enkelte skole – og om at lede sammenhængen med processer af professionel identitet og professionelle positioner i skolen.

SKOLELEDERES PRAKSIS

Hvordan skal skolelederne i praksis lede læreres oplevelser af modsætningsfyldte dagsordener? I vores undersøgelse tegner der sig to forskellige tendenser i skoleledernes praksis, som samtidig åbner for spørgsmål til, hvilke krav, roller og kompetencer der behøves i fremitidens folkeskole.

For det første viste undersøgelsen en praksis hos skoleledere, som stræber mod at etablere en faglig kobling mellem to forskellige dagsordener om en åben skole og gode resultater på standardiserede mål. For eksempel ved at indgå i faglige drøftelser og udforske og diskutere med lærerne, hvordan åbne

og udforskende aktiviteter kan understøtte konkrete udvalgte læringsmål. Andre skoleledere er involveret i udviklingen af redskaber til at måle elevers læring i problemløsning, kreativitet, innovation og samarbejde.

For det andet viste undersøgelsen en praksis hos skoleledere, der udstiller den modsætningsfyldte relation mellem en åben skole og standardiserede test, og hvor lederne eksplisit italesætter den risiko, der er ved at udføre åbne og eksperimenterende aktiviteter. Lederne tilstræber at løfte den risiko fra lærernes skuldre og tage den på sig selv, for eksempel ved at formidle de konkrete eksperimenter de laver med deres undervisning til forældre og den kommunale forvaltning, og beskrive de risici, der er, for at det slår fejl og håndtering af dette.

Den første praksis markerer skolelederens rolle som en leder med en grundig fagfaglig viden, som ligner en del af en bevægelse 'tilbage' til den fagfaglige professionsleder. Den anden praksis markerer på den anden side skolelederen som den ansvarlige leder af organisationen, der her også indebærer at påtage sig et ansvar for de professionelles identitet.

Mandag Morgen har netop udgivet analysen 'Leder på kanten', der opregner fem nye lederroller for offentlige ledere af velfærdsorganisationer, der skal være åbne for såvel borgere som lokalsamfund og kunne samarbejde med andre organisationer uanset sektor. Lederen skal være: udforsker, initiativdyrker, meningsskaber, netværkssmed, effektjæger. Disse ledelsesroller ser ud til også at blive en del af billedet af den nye skoleleder efter reformen. Hvilke kompetencer der mere præcist kræves af de danske skoleledere til at lede i samspillet mellem den åbne organisation og bevægelser i professionelle identiteter i skolens hverdag vil udforskkes i tiden, der kommer.

FREMTIDENS INNOVATIVE FOLKESKOLE

Fremitidens Innovative Folkeskole undersøgte ledelse af innovation i folkeskolen. Undersøgelsen er baseret på besøg på 10 danske folkeskoler og 4 amerikanske skoler samt 28 kvalitative fokusgruppeinterviews med skoleledere og lærere. Undersøgelsen blev gennemført i 2012.

Du kan læse mere om undersøgelsens resultater på www.skolefif.dk



Photo: Charlotte Bill - Professor Niels Åkerstrøm Andersen in a moment of thought and complexity at Düsseldorf Airport

NY BOG: FRIVILLIGHEDENS LOGIK OG DEN POLITIK - EN ANALYSE AF DEN PERSONRETTEDE FRIVILLIGE SOCIALE INDSATS OG STATENS FRIVILLIGHEDSPOLITIK AF ANDERS LA COUR



NYT FRA SAMFUNDSVIDENSKABERNE, 2014

NY BOG: VELFÆRDSLEDELSE MELLEM STYRING OG POTENTIALISERING AF NIELS ÅKERSTRØM ANDERSEN & JUSTINE GRØNBÆK PORS



HANS REITZELS FORLAG, 2014

The Potential within New Educational Possibilities

By Robert D. Austin, Professor

Der er i disse år et stort fokus på den enkelte elevs individuelle læringsprocesser. Men det udfordrer skolens organisering, der har været bygget op omkring en relation mellem en lærer og en klasse. Robert Austin forklarer, hvordan vi med nye teknologi har mulighed for at individualisere og tilpasse fx undervisning specifikt til den enkelte elev. Dette giver helt nye muligheder for læring.

Never in history have we been better positioned to improve the effectiveness of our educational systems. Improvement has always been possible, of course, and it has often been achieved. But due to a confluence of factors, many of them technological, but which must also be well-integrated into human experiences and our educational processes, we have arrived at a unique moment of opportunity. New schooling initiatives, like the "New Nordic School," then, are very timely indeed.

To see why this is, it's important to understand that in many ways today's schools remain organized in patterns that mimick industrial organizations. Often this has been true for reasons of practicality. Sure it might be better to have one teacher for every student and completely individualized education, but that has been impractical, too costly. So, inspired by industrial approaches, we have implemented "economies of scale," using one teacher for many students, shared materials (e.g., books), common methods. To assure the "quality" of "outputs," sometimes we perform "Quality Assurance testing." Although Denmark has successfully resisted the worst of it, some countries now spend immense resources on output testing, to make sure that student outputs "conform to specification." For some people in some countries, the favored means to educational improvement seems to be even more industrial rigor, especially QA testing. This is unfortunate, because at the same time industry is itself in the midst of a transformation to a different approach. It would be ironic indeed to embrace these old methods more tightly in schooling at the very moment in history when their original users, in industry, are increasingly abandoning them.

An abbreviated history lesson will put all this in perspective. Before the industrial revolution, tools

and other implements were made by craftsmen, experts in working available materials into useful outcomes. But these craftsmen worked differently from how we've become accustomed to thinking about work in the industrial era. If you asked a medieval blacksmith to make you a knife, he would probably first ask to see your hand. Why? Because he intended to make a knife that would fit your hand. That is, craftsmen produced highly individualized outputs - much as if, in education, we assigned an individual tutor to each student. In medieval times, they did this because the process already, by necessity, contained a lot of customization; this blacksmith could do little to control the precise quality of his ore, the precise temperature of his fire - he simply didn't have the technology. So he always had to customize anyway, to adjust to today's impurities in the ore, the fact that the fire was burning a little cooler than ideal, and so on. His ability to do this customization constituted his expertise. The practical concerns with doing so much customizing were far from absent - it was incredibly expensive to make a good knife this way, and most people in those times could not afford to buy one - but there was no alternative. People who could afford good knives enjoyed the benefits of individualization, but not very many people could afford good knives.

Technological advances in the 1800s made it possible to create machine tools and metal working processes that could be kept reliably in control, and could be used to make the same thing over and over again, with considerable precision. The medieval craftsman could not have done this even if he had thought of it, but suddenly, at the dawn of the industrial revolution, it became possible. As a result, it also became possible to plan to do something, then to do it more or less exactly, again and again. The design of the product and the process could, then, be separated



ROBERT D. AUSTIN
ra.mpp@cbs.dk / +45 3815 3560

Robert D. Austin is Professor of Management of Creativity and Innovation at MPP, Copenhagen Business School. His research and teaching focus on creative industries and processes of innovation. Of late, he has become particularly interested in the problem of accessing more talent within organizations and society.

from production. The really expensive part, design, could be done once, and its cost "amortized" across hundreds or thousands of output units made via repetitive production processes, yielding economies of scale. As a result, knives got a lot less expensive - but they also stopped being individualized (from unit to unit, the design remained the same). The unit cost reduction was so dramatic, though, that people didn't really miss the individualization. Many more people could have mass produced knives than could afford individualized ones, so this tradeoff made a lot of sense.

The important thing to realize, however, is that the reason we lose individualization in an industrial system is so that we can accomplish a cost reduction, by spreading the cost of expensive design activities across many units. To say this another way, the rationale for industrial organization is to drive down unit cost. This is the same motivation that causes us to assign one teacher to many students.

But the industrial world is shifting. In the last three decades, as technology has been applied directly to design processes, usually through computerization, the cost of the design process itself has been driven way down. So it has become much less expensive to customize. You've been hearing about this in all the hype about 3D printing, additive manufacturing, and rapid fabrication, though you might not have realized what the fuss was about. The fuss is about this: if the design part of the process stops being really costly, the entire rationale for industrial organization, to realize economies of scale, begins to go away.

This means we can begin to individualize again, like craftsmen did in the past. Big-handed people can have big knives, small-handed ones, small knives.

The practicality concern, the striving for economies of scale, goes way, though our longstanding urges and reflexes toward industrial organization may take longer to vanish.

What does this mean in education? Not that we'll have one teacher per student. More likely, that we can, as a practical matter, increasingly use technology and associated non-tech methods to individualize instruction. A student who learns hands-on can learn hands-on; another who revels in abstractions can gain understanding through that route. We can "flip classrooms." We can cobble together individual instruction approaches from modular components and approaches that pop up here and there every day, with increasing frequency. Where education once tended toward one-size-fits-all, it can now fragment into a spectrum of approaches better matched to students who are different from each other. In this way, we will harvest more talent. Instead of "QA testing" against a uniform "spec," we'll evaluate progress as we go, step-by-step, and adapt to the needs of different students as we discover them.

The approaches Justine Pors describes in her commentary are evidence that this is happening. **We don't have to sit students together in a room for learning. We can have them learn in different modes, in the in-between spaces. What is possible has changed. Now we just now need to work out the details of how to realize the potential within these new possibilities.**

//

Educational provocation as entrepreneurial?

- one attempt at an affect based thinking on learning's entre-spaces

By Daniel Hjorth, Professor

Forholdet mellem læring og entreprenørskab er centralt for en fornyelse af folkeskolen. I denne artikel forsøger Daniel Hjorth at kultivere vores tænkning af denne relation ved at beskrive provokation som en måde at skabe potentielle 'mellemlrum', hvor selvfølgeligheder kan forstyrres. Et nøglebegreb er her affekt. Artiklen diskuterer, hvilke roller lærere kan spille i at skabe nye entreprenante læringsformer.

In response to Justine's reference to the potentiality of in-between spaces, an old and dear topic of mine (Hjorth, 2005), and indeed a concept (potentiality of the in-between) as old as entrepreneurship itself, I attempt an affirmative response here. I believe the idea of an entre-space, or in-between space, is a most generative one when thinking and practicing both entrepreneurship and learning (Hjorth and Johannisson, 2007). It is precisely this capacity to resist the inclination to respond to the in-between, the gap, the glitch, or the crack in the surface with pouring cement on it that explains how it is instead potentialized. Learning emerges, like a wonder, from this rescuing of the gap from being immediately filled by the history of previous knowledge, lying at wait, ready to pour.

What I would like to do here is precisely to cultivate our thinking of the relationship between entrepreneurship's in-between and learning's in-between. I do this by shortly investigating the role of provocation in generating in-betweens to be (entrepreneurially) explored in learning processes. A key concept for such an investigation is affect.

What happens, ideally, in the successful educational provocation? According to Hjorth (2011) there would be two central movements taking place: (1) deterritorialisation and (2) decoding. The former is used to describe the uprooting of people (their thinking and their comforting sociality) from the habits and practices that keep the reproductive continuity of inherited orders intact. The latter is used to describe the paralogical move; how our code-directed sense-making manners, what we thought we did not need to explain, are interrupted by being de-naturalised.

Decoding describes when the investments in images and representations can no longer be sustained, no longer be prolonged into a new context, since it stands in the way of creation. The result is an openness that in turn can be affirmed or rejected. A pedagogue's role here is: (1) to support the quest for paralogy that makes provocative imagination more frequent in a group; (2) to support the affirmative embracing of the opening; and (3) to advise in the design of experimentation on the basis of experiences of methods that work. Affect ideally increases the potential for interaction in the group, and the pedagogue can support this in order to stimulate the group's openness to moving beyond the limits of the present.

A tentative conceptual model in the form of a 'thick proposition' to summarise our affect-based theory of entrepreneurial entrepreneurship education, something we call a model of provocation-based entrepreneurial entrepreneurship education (the E3 model) can thus be suggested:

Provocation creates Affect and this is the start of a Deterritorializing event: people are uprooted from the limits of their present experiences and Decoding is made possible. The result is an Opening, which is the moment of passion (one's power to be affected is increased). Is this opening Affirmed, Experimentation can take place. This can create a New Experience ('new' in relationship to one's starting point). When reflected upon and discussed, a new experience can form the basis of Learning. The pedagogue's function is central for provoking, exploring the opening, and supplying access to an experiment. Support for reflecting upon the new experience is also important



DANIEL HJORTH
dh.mpp@cbs.dk / +45 3815 2653

Daniel Hjorth is Professor of Entrepreneurship and Organisation at MPP, Copenhagen Business School. He is Academic Director for the across CBS Entrepreneurship Business in Society Platform.

for articulation of learning in desired language (a question of course objectives).

It is important to note that resistance and rejection is of course possible throughout the process, which is another challenge for the pedagogue's function. It has to be open as it otherwise collapses into monological discourses. The pedagogue, as a dialogue partner, has opportunities to learn about student's learning styles and develop the needed heterogeneity of approaches in order to serve the multiplicity of such learning styles. One can also note (from a process philosophical view that access to 'the start' is either impossible, when the process is indeed a learning journey, i.e. changes the person, or the result of an achievement, based on resistance and rejection (which admittedly also changes persons), preventing the journey.

Resisting provocation can of course in itself initiate an alternative learning process. This is often based on reflections on reasons for resisting that pulls the student into presenting an alternative. As often, though, resistance to the provocation results in closing rather than opening the learning process. This is harder to detect as pedagogue since students can still participate in the process, but without any passion. As always, the lukewarm is the more difficult challenge.

In the case of an articulated resistance, the pedagogue can act as conversation partner and support such reflection. The pedagogue's function in the model is primarily about timing: when to add energy, support, motivation or critique in the process. The challenge here is often understood as making use, as Schmelzer (1993, 131) has put it, of the 'embedded knowledge system and to encourage individual intellectual productivity'. There is a tendency that the former - e.g. general management education - crowds out the latter. Remedy is often found in realising that social

rather than individual intellectual productivity is the way to 'stay in the opening'. To the extent that the pedagogue succeeds in nurturing a sociality held together by passion, multiple flightlines – from opening, via affirmation to experimentation and learning – can be created. Ideally, such a multivoiced opening would also minimise the tendency towards domination by the pedagogue's voice as associated with 'the embedded knowledge system', the discourses that operate like institutions, as laws governing the real and correct (de Certeau 1997, 32).

Lyotard's (1984, 62) warning against a systemic science that operates with terror on the individual, meaning that the system applies 'administrative procedures' to make individuals 'want what the system needs in order to perform well', is important to note. The pedagogue's temptation is to serve this form of governmentality (governmental rationality) by remaining passive at those points in the learning process where the 'embedded knowledge system' rewards student behaviour that allows the system to perform well. To conduct oneself as a 'good student' in this respect ('want' what the system needs) is unfortunately often well rewarded. Provocative-imaginative 'moves' are likely to be 'denied the minimum consensus, precisely because it changes the rules of the game upon which consensus had been based' (63). So-called 'real questions', questions that go after the rules of the game, need a pedagogues' protection in order to stay alive and initiate learning. The pedagogue needs to guard against the possessive productivity of consensus operating towards homogeneity. Lyotard assigns hope to postmodern knowledge that he believes assists heterogeneity:

Such consensus [Habermas' appeal to universal consensus] does violence to the heterogeneity of language games. And invention is always born of dissension. Postmodern knowledge is not simply a

tool of the authorities; it refines our sensitivity to differences and reinforces our ability to tolerate the incommensurable. Its principle is not the expert's homology, but the inventor's paralogy. (Lyotard 1984, xxv)

One can conclude from this that paralogy may well guide the entrepreneurship pedagogue. Theory, as Bhabha (2007, 134) has shown, is important here when we see its operational quality being to 'break the continuity and consensus of common sense'. The affinity with de Certeau and Lyotard is quite clear: when we discover cracks and fissures – which is often done via students' 'real' questions, and which is also the entre- moment of all entre-preneurial processes – the temptation for the consensus driven is to 'pour the cement of their own theoretical position into the fissure and cover it up' (Bhabha 2007, 134). When the paralogist instead occupies the fissure and investigates where it will take you, the in-between's productivity is kept alive. The pedagogue needs to guard against what de Certeau's described as discourses that operate like institutions governing the real; against what Lyotard described as systemic knowledge, rewarding consensus; and against what Bhabha described as consensus driven theorisation operating like cement covering up openings (fissures) in prevailing discourses/knowledge systems/theory.

Piece of cake? Well, everyone in 'the class room' can become a pedagogue. Trust the in-betweens. The class-room is potentially everywhere. Trust the openness. And take the risk to trust trust.

//



The Oxford Handbook of
PROCESS PHILOSOPHY &
ORGANIZATION STUDIES

References:

- Bhabha, H. 2007. *Staging the politics of difference: Homi Bhabha's critical literacy*. In *The politics of possibility – encountering the radical imagination*, ed. G.A. Olson and L. Worsham, 127–160. London: Paradigm. (Interview by G.A. Olson and L. Worsham.)
- de Certeau, M. 1997. *Heterologies – discourse on the other*. Trans. Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hjorth, D. (2011) 'On provocation, education and entrepreneurship', *Entrepreneurship and Regional Development*, 23(1): 49-63.
- Hjorth, D. and Johannesson, B. (2007) "Learning as an Entrepreneurial Process", in Fayolle, A. (ed.) *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 46-66.
- Lyotard, J.-F. 1984. *The postmodern condition: A report on knowledge*. Trans. Geoff Bennington and Brian Massumi. Manchester: Manchester University Press.
- Schmelzer, M. 1993. *Panopticism and postmodern pedagogy*. In *Foucault and the critique of institutions*, eds. J. Caputo and M. Yount, 101–62. University Park, PA: Penn State University Press.

NEW BOOK: "THE OXFORD HANDBOOK OF PROCESS PHILOSOPHY AND ORGANIZATION STUDIES"

EDITED BY JENNY HELIN, TOR HERNES ,
DANIEL HJORTH, ROBIN HOLT

Process approaches to organization studies focus on flow, activities, and evolution, understanding organizations and organizing as processes in the making. They stand in contrast to positivist approaches that see organizations and phenomena as fixed, static, and measurable.

OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2014

Value-based partnerships

Collaborations development dynamo for the independent and state-run daycare institutions and the implementation of the school reform

By Charlotte Biil, Industrial PhD fellow & Holger Højlund, Associate Professor

Helhedsskolen stiller en række krav til folkeskolen om nye samarbejder med lokalområdet. Det kræver situationsbestemte og fleksible samarbejdsformer. Men hvordan leder man ind og ud og på tværs af organisatoriske grænser? Denne artikel viser, hvordan man gennem værdiskabende partnerskaber kan udvikle en langvarig samarbejdsmodel mellem professionelle og frivillige aktører inden for børn- og ungeområdet. Der trækkes i den forbindelse på erfaringerne fra et forskningsprojekt på MPP - MDI partnerskabsprojektet - som foregår mellem København, Aarhus og Svendborg kommuner og 120 selvejede daginstitutioner.



Maya is 13 years old, and she has a British father, Gavin, who lives in London. Maya lives with her stepfather, Jakob, her mother, Inge, and her transgender brother Gabriel, who is 17 years old, in the seaside village of Tversted in North Jutland. The image was created for Maya's confirmation celebrations this year. Maya is a big fan of the Hunger Games and an avid blogger on Tumblr with over 2000 followers. The image pictured her strengths and sense of humor.

Maya has a big family. Inge and Jakob have four children between them, Jakob's children live in Aalborg with their mother, an hour's journey away. Jakob's daughter is a world-class yachtsman and will be moving on to University within the next year. Both Inge's and Jakob's sons have Aspergers and have functioned well both within both the current special as well as mainstream schooling system and are in the process of deciding on career studies.

How can we ensure that the school reform and the schools and daycare institutions will be able to accommodate complex families of this kind and mobilise society and active citizenship? How can we, create a collaborate context for families and institutions in order for people to be involved, envision and shape an uncertain future with regard to understanding what constitutes childhood and family? This is the focus of our research and project on value-based partnerships.



CHARLOTTE BIIL
cbi.mpp@cbs.dk / +45 3815 3651

HOLGER HØJLUND
hoh.mpp@cbs.dk / +45 3815 2886

The major school reform that is being implemented these years in which the schools are turned into centers of whole day learning and pedagogical activities has turned the upbringing and daily lives of children into a co-project between many actors. The municipalities are creating the strategic frameworks for the schools and their partners to complete. As centers of collaboration between public and non-public actors, the schools are supposed to join interest with local actors such as local non-profit associations, sports and youth initiatives. The school reform will mean major changes for children, parents, staff, and the local community, and there are high expectations for them where new roles and identities will be experimented with, but how can we be sure that it will all succeed? How can we organize ourselves so that we can manage the risk of our efforts not working as intended and might, for example, have the opposite effect on vulnerable children and adults, because they cannot cope with all the new things? **The big question is: How should professionals and volunteers working with children and young people act and react to the new imperative of whole day learning under these conditions? The question has a) a managerial risk side and b) a value side. Supposedly, the answer comes with one common solution, i.e. partnerships.**

The partnership deals today with tomorrow's decisions. They allow the build-up of a very complex way of delivering welfare-services depending on programs which deal with risk by seeing and shaping the future, as a technical and formalized way of dealing with an unsecure future having consequences for the area of daycare and schools as a whole. This is not to say that the partnership claims to foresee the true course of things. On the contrary, it is a tool that reacts to the uncertainty and instability of the world, to the growth of risk and the resulting alarm. The partnership turns

to the future, a future that it knows it doesn't know, and promise to deal with and protect against risks.

Concerning the managerial risk side it can be said that all municipalities are required during 2014 to implement school based collaborative solutions to the political aims of the school reform. The challenge of the school reform is that the municipalities are supposed to come up with a new school based managerial framework for organisations and institutions that are already alive and kicking and they cannot be sure of success, the school reform being both urgent and difficult to control and the implementation a risky business.

The schools have a long history of national standards for teaching with a high level of differentiation where each school has a room for an individual profile. The social clubs and after school institutions (SFO) of both a state and non-state kind have decades of experience with pedagogical work. Also the different civil society based organisations of sports, scouts, role play and the like know their value commitments. The municipalities have to deal with organisations with individual interests in a manner that make each of the organisations realize their individual interest in having a common interests integrated in the setting of the individual schools. It sounds complicated. And actually the political struggles can be expected to become rather tricky. The only solution for municipalities seems to be to develop network solutions that allow the organizations to behave at the same time as one and many.

In a value oriented perspective the question of collaboration among individual organizations has to do with identity. Is it possible for the municipalities to come up with value charts to be used by actors from different environments and organizational cultures?

How to address the managerial and risk challenges and the challenges related to values? The municipalities are already struggling to come up with innovative solutions. From similar processes on other areas such as health promotion, elderly care, social help and day care we have experiences. From these areas knowledge shows that the municipalities have a road to walk in developing longer lasting and value-based partnerships. The process of forming partnerships based on the commitments from state-run institutions and independent institutions are non-fixed and open ended in the respect that several actors have to learn from the interplay and make the learning somehow fit. Also we know from earlier experiences that to engage with user groups in such processes demand certain skills and managerial frameworks. Active citizenship and co-production is hard work without any promises of happy endings. Like in partnerships as such, you can say.

We think MPP among other things can support the school reform with research based knowledge concerning partnerships. We have been partners in earlier engagements concerning design processes, doing research interventions and doing research regarding the implementation of the partnerships. Our latest partnering project involved doing research on and participating in a partnership project between three municipalities, Copenhagen, Aarhus and Svendborg,

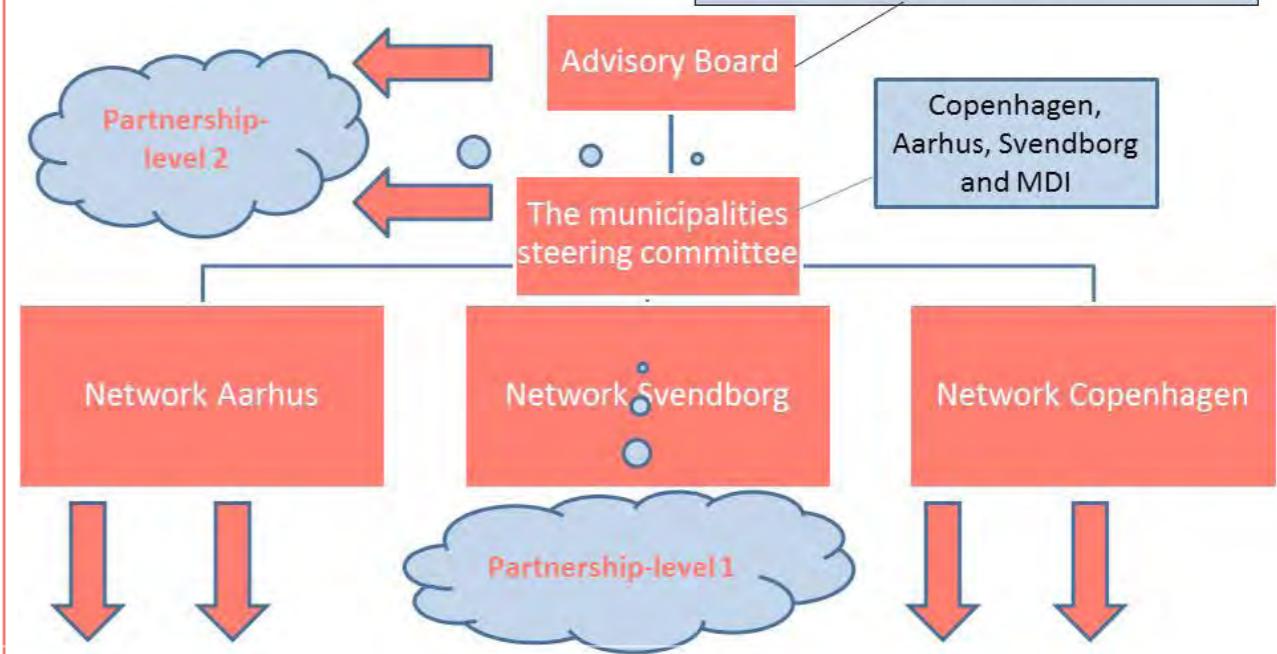
120 independent NGO daycare institutions and their umbrella organization MDI (Menighedernes Dagsinstitutioner). The Partnership experiment consists, respectively, of an intervention effort, which MDI and MPP facilitate in collaboration, and a follow-up research, which MPP conducts, and regularly reporting on and in discussions with the stakeholders.

The intervention effort consists of a new management model that aims to shift the independent institutions from being small and not sustainable, to be included in a more binding value-based sustainable network managerial, economic and educational.

Important for the development and implementation of the project are key players such as the 3 municipalities Copenhagen, Aarhus and Svendborg, MDI, the Ministry for Children, Equality, Integration and Social Conditions, The Danish Evaluation Institute, Selveje Danmark/Dansk Erhverv (an association for NGO-independent welfare institutions/ Danish Chamber of Commerce), BUPL (Danish Union of Early Childhood and Youth Educators), MPP CBS and University College UCC. They are all also members of the project's Advisory Board. In understanding the contribution from the partnership it is fundamental to see the connection between the partnership at the local level 1 and the overlaying level 2 between the key players in the field.

The Partnership between municipalities and independent day care institutions

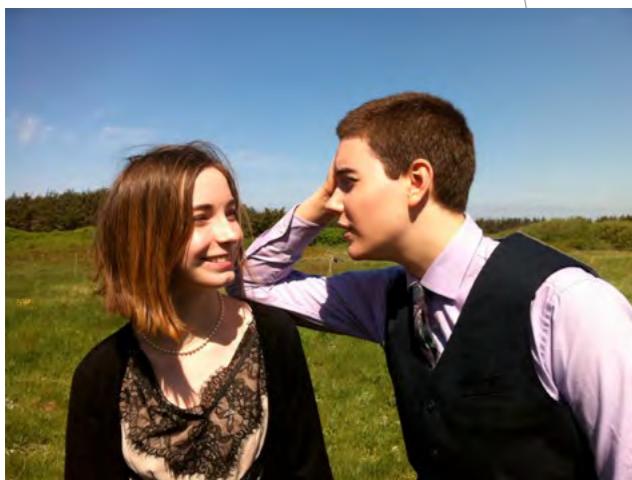
The 3 municipalities Copenhagen, Aarhus and Svendborg, the Ministry for Children, Equality, Integration and Social conditions, The Danish Evaluation Institute, Selveje Danmark/Dansk Erhverv (an association for NGO independent welfare institutions/ Danish Chamber of Commerce), BUPL (Danish Union of Early Childhood and Youth Educators), MPP, CBS and University College UCC among others.



At MPP we wish to further develop the idea and the results from this partnership project under the headline: *Value-based partnerships - Collaboration as development dynamo for independent and state-run daycare institutions and schools in the implementation of the school reform.*

The idea of the project is to establish a partnership which just as the MDI partnership project in its organization take into consideration both a) a managerial and a risk side and b) a value side, taking its starting point in a number of local networks of independent and state-run daycare institutions and schools. The project aims to follow the experiments with collaboration, which the school reform has resulted in, as well as 1) self-initiated collaborative models that can contribute to the innovative development of daycare institutions and schools, where independent and state-run clusters and networks may be the development dynamo for each other's sustainability educationally, managerially and financially, with the involvement of active citizenship on the implementation of the school reform. The trial, 2) will be followed by a follow-up research which will have both a qualitative and a quantitative dimension.

A partnership such as this allow the build-up of a very complex way of future constraints for the collaboration between the municipality, schools and the independent and state-run institutions for children engaging with local society and active citizenship. In this way, a partnership can be said to see and shape the future, as a technical and formalized way of dealing with the insecure future having consequences for the collaboration as a whole.



Maya & Gabriel



Filippa, Maya & Gabriel



How arts and design processes help us organize transformative education

By Shannon Hessel, Assistant professor

På mange velfærdsområder efterspørges i disse år en øget sensitivitet overfor, at velfærdsprocesser ikke altid entydigt kan planlægges, styres eller forudsiges. Når det handler om borgeres livskvalitet eller læreprocesser kommer traditionelle styringsmetoder til kort. Men hvordan man kan organisere og styre uforudsigelige læreprocesser? Hvordan kan man lede uden at begrænse det lededes uforudsigelig og dynamiske tilbliven? Med afsæt i konkrete eksempler på læring på tværs af skole og lokalsamfund samt læring og entrepreneurskab viser Shannon Hessel, hvorledes kunstnerisk- og designbaseret læring kan være med til at skabe fremtidens samfund.

I contribute to dialogue on public school reform as one who has been researching, practicing and teaching the work processes of artists and designers, with the perspective that experience with these processes increases our creative and entrepreneurial capacity in other spheres. Arts and design processes are learning processes themselves; participants learn by making. These processes are inherently flexible and thrive on unpredictability. They are arranged in order to ensure that outcomes are in some way special, unique, customized. I naturally look to these processes as I imagine how we might organize and manage the unique and unpredictable learning processes of children in our public schools. As an American living in Denmark, I offer this perspective as relevant in relation to educational reform efforts in both countries.

As I practice primarily case-based teaching, let me start with an empirical example of how arts and design processes were used to transform one community's approach to public education, in order to then consider more broadly what these processes might offer educational reform. *This is the case of Bertie County, a poor farming community in the United States, and their collaboration with a non-profit design firm called Project H.* Some of you may have seen the TED talk, given by Project H founder Emily Pilloton. Interested others can view it online here: http://www.ted.com/talks/emily_pilloton_teaching_design_for_change Bertie County offers an extreme example. The com-

munity suffered from poverty, a lack of qualified workers amongst residents, and a poorly performing school system; problems endemic in the rural United States. Only 27 percent of public school students ages 8 to 13 were passing the government standard in English and Math. When a new superintendent took leadership of Bertie's school system, he chose to engage in educational reform through design-based processes and hired Project H founder Pilloton and her partner Mathew Miller. The two established residence in Bertie County during the project's duration and became members of the community.

Of the many transformations they were able to enact over the course of two years (from 2009-2011) through design methods, including re-designing the physical environment within school-owned facilities (and therefore the student's relationship with their learning environment) and co-creating with teachers systems for interactive learning, arguably the most powerful transformations were those that reached beyond school borders and implicated the entire community. Pilloton highlights two examples. The first has to do with supplying a learning infrastructure: Project H led a campaign to provide home Internet and computer access for all Bertie County students in order to enable learning activity in the home.

The second example by which Project H constructed a learning program to exceed the borders of the school was teaching students design work methods and



SHANNON HESSEL
she.mpp@cbs.dk / +45 3815 2186

giving them opportunities to use design to address problems in their local community. Students conceived of projects in relationship to community needs they generated through research—going out into their community to observe behaviors and talk with fellow residents. They developed craft-based skills in studio work, as they prototyped and built potential solutions to meet those needs. Chosen projects included the design and construction of an open-air market and bus shelters. Anticipated outcomes (still in progress as of the TED presentation) are visible and meaningful contributions that improve community relations and conditions. In this way, Project H engages students in processes for transforming their community through learning activities.

Here's what excites me about this example. First of all, it offers insight into what becomes possible when the boundaries of the learning environment extend to include the broader community. Local residents, their living conditions, and the community within which the school system operates become material for learning. Students engage in co-inquiry with community members, and all parties potentially learn from one another's perspectives and processes of inquiry. Education becomes conceived of as a shared and ongoing communal activity, not a program for only the young. Also, school projects happen "for real." Using design methods, students immerse themselves in understanding local difficulties from multiple perspectives, then imagine and suggest alternative ways of living; they shape their world.

What's more, **students learn entrepreneurial thinking and acting**: processes for understanding needs in their community as well as processes for addressing those needs that activate multiple stakeholders. They develop professional competencies that are in demand. This has immediate and actionable relevance for contemporary concerns with sustainability. Consider,

for example, current trends such as urban gardening and walkable cities. And, since the design process as a learning process translates readily to other contexts and communities, students can continue to apply this framework in personal and professional activities throughout their lives.

This example also demonstrates that **design offers helpful ways of understanding how to organize and manage an adaptive and unpredictable learning process**. Pilloton and her partners in Bertie County apply the principals by which design processes are organized to organize educational experiences. This has a lot of implications; I'll discuss a few. Keep in mind that while artists and designers usually organize and manage their own work processes, educators will likely organize and manage the learning process of young students.

Managers of arts and design processes delay fixing a direction early in the process in order to maximize opportunities for learning. Artists and designers want to make things that are special; that propose new ways of living, interacting in, or making sense of the world. To generate those outcomes requires that they explore many ideas for as long as resources allow, so that they can learn as much as possible from their materials, environment, and collaborators. Uncertainty isn't a cause for worry; certainty is.

So is routine. Managers of arts and design processes avoid routine in order to ensure that participants bring all their capabilities to bear on creating work that speaks to the current state of things. Consider the work of teachers: routinizing the ways in which they provide educational opportunities to students works against the reform objective to tailor experiences to the unique needs of individuals. Often, when processes become too routine or stable, managers of creative processes do something disruptive to disable routine responses and force the group into unknown territory that requires them to learn and work differently.

Managers of arts and design processes prioritize preparation to support adaptation. Each task requires different resources and attention. Artists and designers master their formal techniques and develop rich processual frameworks for guiding their work. Then they use that expertise to improvise, invent new methods, and learn new techniques in relation to the unique circumstances and special demands of each project. The project (e.g. a particular student's educational journey) dictates how it is addressed, and educators learn how to do whatever needs to be done to understand, explore, and carry out the work. Here, the needs of a particular student or group of students organize the process: what training is needed, what resources are brought to bear, what methods are tried, how that process emerges.

Managers of arts and design processes use rules. Yes, rules! Contrary to some popular conceptions of creative work as undisciplined and indulgent flights of fancy, artists and designers manage their processes with rigorous and thoughtful adherence to "rules". These rules (relevant to both educators and students) construct a space within which creative and learning activity can flourish. Here's a strict rule for performing artists: Show up to work on time and honor your deadlines. Other rules: Prepare your part (i.e., do your homework) so that your team can rely on you to contribute to emergent processes as unanticipated needs arise. Practice concentration on the task at hand. Listen to your collaborators; incorporate their input and feedback into your own work. Be willing to try out lots of ideas, including wild ones, to expand the horizon of possibility. Approach "failure" as a learning opportunity. Adapt to new information as it arises; be capable of changing course mid-stream. Learning to honor these rules as guides that enable generative responses to what otherwise might be seen as difficulty or obstacle contain more individual- and group-level capability development than, for

instance, adhering to the classical classroom rules Justine described: sitting on chairs and maintaining quiet and order for the duration of a lesson.

I argue much can be gained, in a society that values creative and entrepreneurial activity and education, by incorporating arts- and design-based practices into learning processes. Research describes many ways in which organizations increasingly turn to artists and designers, and their practices, in order to address objectives as diverse as developing sustainable cities or providing customized medical services. I've learned that arts- and design-based practices, when applied pedagogically as simulations and exercises in CBS classrooms, create rich learning opportunities that come from putting abstract theories into practice, investigating in order to understand our human needs, prototyping possible ways of addressing those needs, and developing the social collaborative capabilities needed to make transformation possible. Learning in this way, students, educators and community members increase our collective ability to understand one another and to shape our future world.

//



At lede mellem evaluerings- og innovationskulturer - Folkeskolen som aktuel og potentiel organisation.

Af Justine Grønbæk Pors, Assistant Professor

Artiklen er tidligere bragt i Tidsskrift for Skoleledere, Dafalo Forlag, Forår 2014

Enhver reform sker ind i et landskab af tidligere reformer, som skaber særlige muligheder og begrænsninger for de ønskede forandringer. Folkeskolen er ligesom mange andre velfærdsorganisationer i disse år udfordret af, at den både skal udvikle nye innovative velfærdsløsninger og leve op til tidligere reformers fokus på kvalitetssikring, kontrol og dokumentation. I denne artikel kortlægger Justine Grønbæk Pors en aktuel spænding mellem innovations- og evalueringskulturer og viser, hvordan ledelse kommer til at handle om at navigere i mellem den aktuelle og den potentielle organisation.

I disse dage synes alle enige om, at det ikke kan gå hurtigt nok med at omskabe folkeskolen, som vi kender den. Hver ny reform beskriver fortidens tiltag som utilstrækkelige, og netop denne reform som den endelige genopfindelse af folkeskolen. På den måde tiltrækker den seneste reform sig opmærksomhed og sætter hele folkeskolefeltet i svingninger. Den enkelte reform beskrives ofte som reformen, der skal overflodiggøre andre tiltag. Også den aktuelle skolereform er af regeringen blevet beskrevet som den sidste inden en såkaldt reformpause. Men reformer er næsten altid blinde for, hvordan de spiller sammen med tidligere reformer samt andre tiltag og udviklingstræk. Tænk blot på den uhedlige timing i samtidigheden i en stor skolereform og en konflikt mellem KL og Danmarks Lærerforening. Denne timing skaber mængder af udfordringer lokalt, hvor den enkelte skoleleder skal forklare lærerne, at de er nøglen til en genopfindelse af folkeskole, men at de ikke skal have indflydelse på organiseringen af arbejdstiden på skolen.

Skoleledere forventes i dag at skabe en mere innovativ og fleksibel skole. Den politiske styring er drevet af det håb, at der kan skabes nye endnu ukendte muligheder for læring, hvis organiseringen af skolen genopfindes. Men politikere, forvaltning og forældre afkører samtidig forudsigelige resultater og utvetydige sammenhænge mellem mål, planlægning, undervisning og resultater. I denne artikel viser jeg, hvad det er for nogle spændinger mellem evaluerings- og innovationskulturer som former ledelsesrummet for folkeskolens ledere. Hvilke modsætningsfyldte

forventninger om at opnå bestemte resultater og jagte nye potentielle muligheder, står folkeskolen midt i?

LÆRING I CENTRUM

I 2010 udgav KL et udspil med titlen *Nysyn for Folkeskolen*, hvori det beskrives, at den danske økonomi står over for recession, og at den danske velfærdsstat er under pres fra tiltagende globalisering. Udviklingen kræver reformer og forandring – også i folkeskolen, påpeges det. Ifølge KL "skal innovation, forskning og nytænkning være i fokus, når folkeskolens fremtid skal skabes." Udspillet lyder:

Børnenes læring skal være den dominerende drivkraft i skolen. Derfor skal der anlægges et nysyn på skolens faglige mål, organisering, struktur, økonomi og samarbejdsformer. Skolens traditionelle fag, prøver, skemaer, klasse, tid og rum er på spil. Alle skolens aktører, fra ledere til elever, må i skolens hverdag træde ind i nye læringsrum.

I det senere år har både national og kommunalpolitiske tiltag i stigende grad taget afsæt i læring i stedet for undervisning. Læring beskrives som noget, der foregår på tværs af grænser mellem skole og hjem, mellem lektion og frikvarter samt mellem skole, daginstitution og fritidshjem. I stedet for klasser og lektioner beskriver samtidens politikker fleksibel hold dannelse og sammenhængende læringslandskaber på tværs af skole, sfo og lokale fritidstilbud. Dette læringsbegreb stiller store krav til skolens



JUSTINE GRØNBAEK PORS

jgp.mpp@cbs.dk / +45 3815 2857

organisering. Hvordan kan man planlægge og strukturere undervisningen, når planlægningens genstand, læreprocesser, grundlæggende er uforudsigelige og selv-organiserende?

Svaret synes at være fleksibel organisering. Som sloganet lyder på en skole: "Aktiviteterne bestemmer skemaet, det er ikke skemaet der bestemmer aktiviteterne." Også formanden for *Skolelederne* efterspørger fleksibilitet i en blogstafet på Undervisningsministeriets hjemmeside:

Den fleksible skole bygger på fleksibel hold dannelse og fleksibel personalebemanding som grundlag for at gennemføre undervisning og andre aktiviteter, som i videst muligt omfang tilgodeser den enkelte elevs positive udvikling. ... Derfor skal arbejdet i lærerteamet tilrettelægges, så læringsprocessen bliver afgørende for valget af undervisningsmetoder og organisationsformer. Det gælder både fleksibilitet i den situationsbestemte hold dannelse og i skoledagens struktur.

Den fleksible skole forstås her som en skole, der gør op med traditionel opdeling i klasser, og i stedet indretter sig efter den enkelte elevs behov. I stedet for organisering i klasser efterspørges fleksibel og situationsbestemt hold dannelse.

Begrebet situationsbestemt hold dannelse eller dets pendant fleksible læringsfællesskaber gør det muligt ikke at tage udgangspunkt i en på forhånd defineret og fast klassestørrelse, men i stedet på forhånd være åben overfor, at undervisningen kan foregå som individuel læring, i mindre grupper eller i storhold.

Den aktuelle skolereform viderefører et fokus på læring, som noget der kan foregå alle steder og hele

tiden, men ikke nødvendigvis lader sig planlægge eller forudsige. Reformens fokus på en sammenhængende og varieret skoledag handler netop om at give plads til, at læring kan foregå i mange forskellige sammenhænge, og at læreprocesser overskriden grænser mellem lektion og frikvarter og mellem skole og fritid.

De fleste vil nok mene, at dette er en positiv udvikling, i det vi får skolepolitikker og ønsker om organiseringsformer, der i højere grad tager afsæt i et læringsbegreb, som mange fagprofessionelle kan genkende. Men det er også værd at ligge mærke til, hvordan dette læringsbegreb radikalt omkalfarer, hvad en skole skal være.

Det som skolereformen radikaliserer og udbreder er, at folkeskolen i større grad skal indrettes på den præmis, at læring overskriden grænser mellem lektion og frikvarter, mellem skole og hjem, mellem skole, daginstitution og fritidshjem samt mellem skole og lokalsamfund. Det vil sige, at tidligere grænser for folkeskolens virke og ansvar såsom læreplaner, lektionslængder eller skolens mure ses som uhensigtsmæssig grænser for læringens udfoldelse. Hvad en skole er eksploderer. En skole kan være leg i fritidsklubben, en skole kan være samtaler ved aftensmåltidet i hjemmet, og en skole kan være svømmetræning i en lokalforening.

Et spørgsmål presser sig på: Hvilke muligheder har den enkelte skole for at eksperimentere med nye måder at tænke læring og skoleorganisering på? Er der et efterladenskab af tidligere reformer og tiltag, som begrænser disse muligheder?

SKOLEN MANGER FORMEL ORGANISERING – skolestyring op gennem 1990'erne og 2000'erne

I 2005 publicerede KL et debatoplæg med titlen, *Evalueringskultur – en ny dansk skoletradition*. Debatoplægget henviser til OECD-rapporten fra 2004 og dens konklusion, at de danske skoler mangler en evalueringskultur. I debatoplægget står:

At etablere evalueringskultur vil først og fremmest kræve en vedvarende interesse i kommunen og på skolerne for at arbejde systematisk med resultater, vurdering, refleksion og opfølgning. En fælles holdning til, at der er for meget "vi synes" i skolen, og at der er reelt behov for at fastholde hukommelse og udveksle vide nom faglige spørgsmål, er nødvendig for at ville et systematisk evalueringsarbejde. En god evalueringskultur indebærer, at skolens evalueringsresultater samles og gøres tilgængelige i skriftlig form dels for skolen, dels for kommunen som helhed. Og endelig, hvis evalueringsforløb skal være troværdige og effektive, må der følges op.

Citatet er symptomatisk for den måde, både kommuner og undervisningsministeriet fra sidst i 1990'erne har taget folkeskolen. For det første efterlyses

i citatet systematisk arbejde med evaluering og refleksion. For det andet udtrykkes fordringen om, at skolens aktører skal *vide* frem for at *synes*. Og for det tredje argumenteres der for, at skoler skal blive bedre til at kommunikere skriftligt. Fra sidst i 1990erne blev det i stigende grad tematiseret, at skolernes processer var for tilfældige (i modsætning til systematiske), var baseret på private antagelser (snarere end evidensbaseret) og støttede sig til en mundtlig kultur (frem for en skriftlig).

I forhold til skolernes mangel på systematisk evaluering udtalte formanden for KLs skoleudvalg i 2004:

Vi bliver den ene gang efter den anden overrasket over at vore elever ikke klarer sig bedre end de gør i internationale undersøgelser. Hvorfor gør vi egentlig det? Det enkle svar må vel være, at vi dels ikke ved, hvad de kan, dels ikke ved hvad de andre som vi sammenligner os med kan. At få viden om dette har vi traditionelt ikke gjort os så megen umage med. Måske kan det være at fordi vi har gjort os så megen umage med at stimulere børn og unge socialt og følelsesmæssigt – ja så har vi lullet os ind i at det var svært at måle systematisk.

Fra slutningen af 1990'erne og frem har skolerne skulle systematisere og formalisere sig selv. Alle skolens nøglerelationer blev formaliseret via skriftlige dokumenter: Relationer mellem elev og lærere fik et formaliseret og skriftligt format gennem de obligatoriske elevplaner. Relationen mellem skole og kommune blev formaliseret med årlige kvalitetsrapporter. Og samarbejdet mellem lærere blev systematiseret og organiseret i selvstyrende teams. Ledelse kom til at handle om, at "skabe forståelse blandt personalet for det rigtige i, at elevernes faglige standpunkt systematisk måles, og det fremmende i at skolen sætter mål og måler dem."

Det betyder også, at det ikke-formaliserede bliver problematisk. I en leder i Danske Kommuner argumenterede KL for, at der var brug for opbygning af folkeskolernes formelle organisation og skrev:

Skolens aktiviteter kommer måske i højere grad til at hænge sammen med skolens filosofi og overordnede målsætning i stedet for de mange spontane hovsaktiviteter, der foregår i dag.

Fra slutningen af 1990'erne iagttog kommunerne folkeskolen igennem en forskel mellem aktiviteter, der udsprang af skolens formelle målsætninger og aktiviteter, der ikke gjorde. Effektivitet blev defineret som "et spørgsmål om sammenhængen mellem de mål, man opstiller og de resultater, man opnår." At blive til en professionel organisation beskrives som et spørgsmål om at arbejde for at sammenknytte faserne i en målstyringscirkel fra mål over planlægning og handling til evaluering og formulering af nye mål. Skolen blev opfordret til at spørge sig selv: "Støt-

ter hverdagsaktiviteter op om mål?" og "Indfanger vores evalueringer egentlig, hvad der fandt sted i undervisningen?" Organisering handler således om at sikre forbindelser mellem beslutningskommunikation og skolens daglige aktiviteter.

MELLEM DEN AKTUELLE OG DEN POTENTIELLE ORGANISATION

Folkeskolen er i dag spændt ud mellem modsatrettede krav om at organisere og innovere. Folkeskolen skal både skabe en formel organisation af sammenhænge mellem mål og handlinger og udnytte det uventede og eksperimentende. Kravet om at udbrede en evalueringsskultur handler om at få skolen til at opfatte alt det, der foregår uden for organisatorisk beslutningstagning, formelle mål og evalueringssystemer som en underlig og uforståelig støj. Men kravet om innovation og fleksibilitet handler om, at være åben for at ombeslutte, gøre ting anderledes end planlagt og gibe uforudsete muligheder. Skolerne skal minimere risikoen for, at noget bliver anderledes end planlagt og målsat, men de skal også anerkende læring som uforudsigelige og producere et overskud af muligheder på tværs af grænserne mellem undervisning og leg og skole og omverden.

VIDERE SPØRGSMÅL

Sameksistensen af kravene om både evalueringss- og innovationskulturer rejser en række spørgsmål. For det første kan man spørge, om det er rimeligt af politikere, meningsdannere, ministerium og kommunale direktører og chefer at forvente, at folkeskolen igangsætter risikable eksperimenter og samtidig begrænser risici ved at ting kunne være anderledes. Er styringsaktører villige til at acceptere og anerkende, at folkeskolen ikke altid kan leve både risiko-fri og innovativ uddannelse? Og vigtigere endnu: *Hvordan fordeler vi risikoen ved en dobbelt vurdering af risici mellem medarbejdere, ledere, forvaltning, politikere og borgere?*

Et andet spørgsmål er, om idealet om fleksibilitet i sparetider kan bruges til at legitimere urimelige besparelser. Man antager, at der altid er mere potentiale at finde i medarbejdere og borgere (hvis bare de udvikler sig bedre/mere), i nedbrydningen af grænser (eksempelvis ved at udnytte læring i hjemmet, på legepladsen eller i daginstitutionen) eller i nye organiseringsformer. Skaber idealet dermed en situation, hvor man som velfærdsprofessionel ikke kan gøre opmærksom på ressourceknaphed uden at blive beskyldt for ikke at være innovativ nok? *Kan forventningerne om fleksibilitet bruges til at legitimere urimelige besparelser ud fra en (realistisk) forestilling om, at hvis bare velfærdsorganisationerne er innovative nok så er ressourcesspørgsmål underordnede?*

Og endelig er et tredje spørgsmål, om vi er vidne til en stigende afstand mellem flotte idealer og den daglige drift. Med forskellen mellem den aktuelle og den

potentielle organisation får vi så to forskellige idealer, der i stigende grad lever hver sit liv? Fremtidsforskere, ledelsesguruer og ivrige politikere skaber forventninger om en fleksibel, innovativ og eksperimenterende skole, mens andre politikere, lokale medier og forældre siår hårdt ned, når en skolen ikke lige i første omgang lykkes med et ambitiøst eksperiment.

Er der en risiko for at både lærere, forældre og politikere bliver desillusionerede, fordi der simpelthen er for stor lang vej mellem idealerne og de konkrete muligheder for at udleve dem i praksis. Politikere bliver skuffede over, at deres reformer ikke synes at virke, men ser ikke, at de ikke får ryddet ud i gamle forventninger, kontrolsystemer og nulfejlskulturer. Lærere bliver tændte af nye pædagogiske teorier, men oplever ikke at have mulighed for at omsætte dem til nye undervisningsformer eller i det mindste at blive inviteret med ind i diskussionerne af, hvordan undervisning skal organiseres i fremtiden. *Hvordan undgår vi at efterlade den enkelte skole og den enkelte lærer med at finde alle de konkrete løsninger på, hvordan man både skaber muligheder og leverer resultater?*

- //
- Referencer:**
- Kommunernes Landsforening: (2010a) *Nysyn for folkeskolen*. KL, København.
- Kommunernes Landsforening: (2010b) *Alle elever skal have større udbytte af undervisningen* 22. januar 2010. Kommunernes Landsforening, København.
- Kommunernes Landsforening (2005): *Evalueringsskultur. En ny skoletradition*. København: KL.
- Kommunernes Landsforening: (2000) *Den lokale folkeskole – nye veje*. Kommunernes Landsforening, København.
- Kommunernes Landsforening (1998a) *Metodekommode. Resultatvurdering i folkeskolen*. København. Kommune-information
- Kommunernes Landsforening: (1998b) *Skoleledelse i praksis. Vilkår og erfaringer*. Kommuneinformation, København.
- Kommunernes Landsforening, Undervisningsministeriet, Finansministeriet m.fl.: (2009) *Inspirationskatalog til renovering og byggeri af daginstitutioner og folkeskoler - udmøntning af kvalitetsfonden*. København.

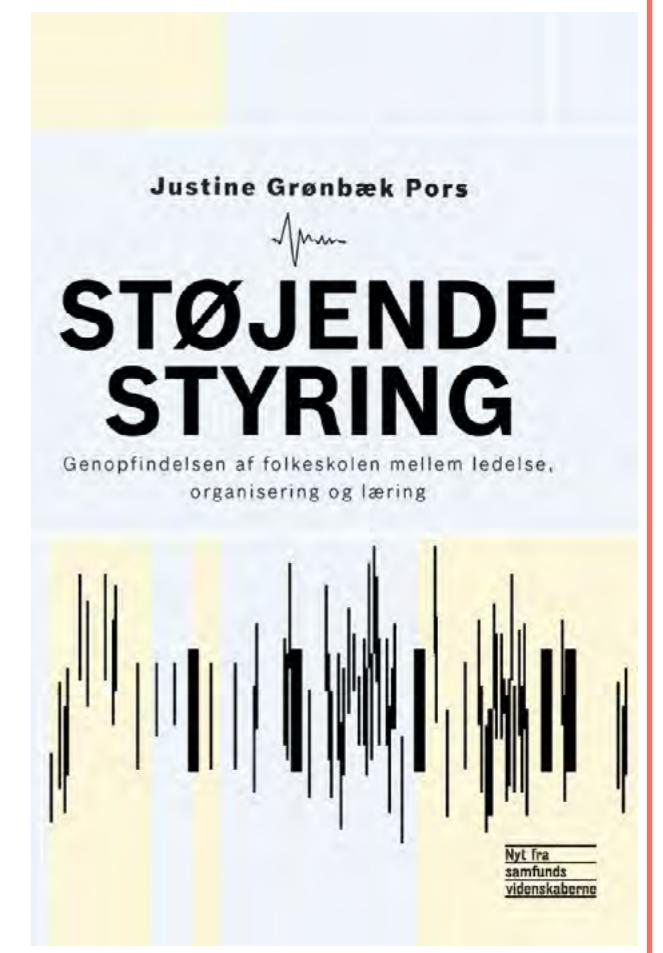
NY BOG: STØJENDE STYRING AF JUSTINE GRØNBÆK PORS

Folkeskolen oplever turbulente tider. Den ene omfattende reform afløser den anden, og der foregår en grundlæggende omskabelse – ikke blot af skolen, men også af forholdet mellem skole og kommune, skole og læring, skole og lærerprofession samt skole og samfund. At forstå denne udvikling handler ikke kun om at nærværende den seneste reform, men også om at se den i lyset af de sidste årtiers revolution af den måde, folkeskolen styres og ledes på.

I dag står folkeskolen over for et dobbelt krav om både at styre og frem elske ustyrighed. Den enkelte skole skal turde løbe risici, når den genopfinder, innoverer og eksperimenterer i søgningen efter fremtidens velfærdssamfund. Men den skal også via dokumentation og evalueringer sikre, at velfærdsydelerne bliver leveret som forventet, bevilget og besluttet.

Støjende styring. Genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring viser, hvorfor det ikke nødvendigvis er sådan, at der kommer mere styr på folkeskolen, blot fordi der satses på mere ledelse. Der er nemlig en særlig tragik bygget ind i forsøgene på at skabe bedre ledelse: Ledelsesreformer skaber ny ustyrighed, som kalder på nye tiltag, som så igen forøger ustyrigheden.

NYT FRA SAMFUNDSVIDENSKABERNE, 2014



Ledelse af tværfaglighed – nye fleksible strukturer

Af Marie Ryberg, PhD stipendiat

Skal skolereformen lykkes må der skabes nye faglige samarbejdsrelationer – ikke mindst mellem lærere og pædagoger. Sammenhængende læringslandskaber er også tværfaglige rum, hvor det ikke altid på forhånd kan afgøres, om det er en lærerfaglighed eller pædagogfaglighed, der er den rette faglighed til opgaven. Men hvordan kan man arbejde med tværfaglige relationer og tværfaglighed? Hvordan kan vi forstå begrebet tværfaglighed? Maria Ryberg viser, igennem sit studie af gymnasiereformen, at vi med vores fokus på tværfaglighed og håndtering af kompleksitet følger en dobbelthed som ledelse, lærere, pædagoger og elever skal forstå og pendulere i.

FAGLIGT SAMSPIL – ET NYT ANSVAR FOR ORGANISATIONEN

I de senere år er der opstået et fornyet fokus på tværfaglighed både i private og offentlige organisationer. Vi taler om verden som mere og mere kompleks, præget af en globalisering, der øger kravene til samarbejde og samspil på tværs for at vi kan klare os i den internationale konkurrence. Tværfaglighed ses som noget, der kan bidrage med en mere innovativ og fleksibel orientering, både i de måder vi organiserer vores institutioner og virksomheder på, og i den viden vores fremtidige borgere tilegner sig igennem deres uddannelse.

På den ene side forbindes tværfaglighed med et kreativt potentiale, der ligger i idéen om at krydse grænser og dermed skabe nye innovative forbindelser. Samtidig giver det en praktisk fornemmelse af at kunne imødegå problemstillinger, der ikke kan håndteres af én tilgang alene (Strathern 2006:196). Afgrænsede fag er dermed både et udgangspunkt for fagligt samspil, men samtidig træder de også frem som en barriere for at udfolde tværfaglighedens potentiale.

Som det eneste land i OSCE har Danmark forsøgt at omsætte idealerne om større fagligt samspil til eksplisitte læringsmål og organisationsformer i de gymnasiale uddannelser. Det samspil og den sammenhæng mellem fagene, som tidligere kunne opstå som en heldig sidegevinst i elevens læring, søges nu understøttet af organisationen; det er blevet et ansvar for både lærere og ledelse.

FLERE BØLGER AF TVÆRFAGLIGHED

Historisk er det dog ikke første gang, at fokuset på at skabe større fagligt samspil og sammenhæng dukker op i uddannelsesdebatten, men den har taget nye former. I 1970'erne kom tværfaglighed for alvor på dagsordenen som svar på den stigende specialisering – både i samfundet og i den faglige viden. Tværfaglig organisering blev en del af et alternativt dannelsesideal, der gjorde op med fagene for fagenes skyld og i stedet kaldte på mere erfaringsbaseret viden, og viden, der skulle give indsigt i virkelighedens problemer – det vi i dag ofte kalder anvendelses-orientering. Tværfaglighed blev i sin første bølge i det danske uddannelsessystem et middel til målet om at skabe mere virkelighedsnær undervisning. Denne bølge slog for alvor igennem på universitetscentrene RUC og Aalborg Universitet, men den gav også efterdønninger i gymnasiet, hvor der blev iværksat en række eksperimenter med tværfaglighed og faglig integration.

Den næste bølge af tværfaglighed, der slog ind i uddannelsesdebatterne i 1990'erne tager imidlertid nogle andre former. Her er målet ikke kun at give indsigt i virkelighedens problemer, men også at skabe grobund for at eleverne kan håndtere en mere og mere kompleks verden, præget af international konkurrence og en ukendt fremtid. Tværfaglighed bliver her ikke beskrevet som et spørgsmål om at blive klogere på virkelighedens problemer – frem for fagenes snævre specialiserede version; det bliver snarere set som midlet til at give kompetencer til at tænke innovativt og manøvrere i en fremtid vi ikke



MARIE RYBERG
mlr.mpp@cbs.dk / +45 3815 3668

i vejen for at kunne spille sammen med andre fag. Det kan fx være, at der er en tradition for at gribe et emne an på en særlig måde og demonstrere en forståelse af faget ved at forbinde elementer på en særlig måde. I det øjeblik faget skal indgå i samspil med andre fag, er denne måde at forbinde elementer på imidlertid et problem. Den skal gøres til eksplisitte metoder og teknikker, der kan demonstrere, at faget i samspil med et andet har givet et særligt perspektiv på et problem. Fagene er altså både udgangspunktet for fagligt samspil, men på én og samme tid kan de også være en barriere for at udfolde tværfaglighedens potentiale, hvis ikke de kan gøres til et repertoire af metoder og teknikker, der kan spille sammen med andre fag og være et alternativt perspektiv på et problem.

STRUKTUREN I FLEKSIBILITETEN

I disse års fokus på tværfaglighed er der altså nogle idealer om fleksibilitet og om evnen til at håndtere komplekse og endnu ikke kendte problemstillinger. Men når man skal arbejde med denne fleksibilitet, følger der samtidig nogle strukturer med. Dels bliver organisationen dobbelt, og både ledelse, lærere og elever må pendulere frem og tilbage mellem fag og fagligt samspil. Dels får fagene en dobbeltrolle, og både ledelse, lærere og elever må arbejde med fagene som nogen, der både er en faglig tradition som en helhed, og samtidig er samspils værktøj, der gør det muligt at belyse et problem fra flere perspektiver. At den sammenhæng mellem fagene, som tidligere kunne opstå som en heldig sidegevinst i elevens læring nu er blevet et ansvar for både lærere og ledelse bidrager derved ikke alene med en mere innovativ og fleksibel orientering; den fordrer også gennem de strukturer, der følger med den, at ledelse, lærere og elever kan pendulere mellem traditionelle og nye versioner af skolens organisation og fag.

//

Referencer og forslag til videre læsning:

Marie Ryberg med Dorthe Pedersen (2013) *Forankring af nye ledelses- og organiseringsprincipper i gymnasiet og VUC*, Undervisningsministeriet, august 2013

Ryberg, Marie & Dorthe Pedersen (2013) *Teamorganisering i studieretningsgymnasiet: Mere selvledelse – mere standardisering?* Tidsskrift for Arbejdsliv nr. 4. Vol 15. (s. 27-41) Temanummer: Standardiseringer i Arbejdslivet

Strathern, Marilyn (2006) *A community of critics? Thoughts on new knowledge*. Journal of the Royal Anthropological Institute 12:191-209

Can schools become boundaryless spaces?

By Timon Beyes, Professor

Skolereformen lægger op til, at folkeskolens aktører gentænker rum, således at grænserne mellem konventionelle lektioner og pauser, skemaer og fritid, og inden- og udenfor skolebygningen opløses. Men hvordan kan vi egentlig forstå det 'rumliges' betydning for lærings? Timon Beyes præsenterer en forståelse af rumlighed som socio-materielle processer indeholdende både narrativer, daglige rutiner, kropslige praksisser, og affekter og fysiske grænser og objekter. Artiklen problematiserer simple antagelser om, at en åben skole skaber mere kreativitet, eller at grænseløse rum kan designes. I stedet, foreslår Timon Beyes, må vi studere nærmere, hvordan hverdagens produktion af skolens rum både muliggør og begrænser kreativitet og fantasi.

Trying to remember the spaces of my school years provokes mixed feelings. The images of passing through the school system in a provincial West German town in the 1980s speak of rather drab learning environments, somewhat musty classrooms with worn-out chairs and desks bolted into the floor, of passive young bodies facing the black board and the teacher in neat disciplinary arrangements, physically manifesting a teaching style of direct instructions and docile pupils. They bring back a sensation of the particular and particularly persistent smell of cheap disinfectant mixed with body odours that older school buildings seem to ooze, of boredom and inertia, of a growing, partly hidden and partly manifest resistance to being taught this way as I grew older. In the end, I ended up a disenchanted pupil, edging through secondary education to earn the right to go to university – a time I remember more fondly than the school years.

And yet, on closer retrospection these images are one-sided and unfair. Because intermingling with these physical spaces that seem worlds apart from an encouraging and playful learning environment, there are recollections of moments that played with

or counter-acted the class-rooms' set up, sometimes encouraged by teachers, more often directed against them: embodied, playful, resisting, even joyful practices, mundane spatial appropriations that created these places of learning as much as the walls, desks, chairs and black boards. In these images and sensations, a different world opens up within the conceived spaces of disciplinary learning, a world that is, however, entangled with them, that cannot be thought without them. It can thus be argued that it is precisely through being confronted with a constrained field of creative freedom that experimenting becomes possible. In the words of the architectural theorist Jon Rajchman, "[r]ather than trying to deliver something from nothing through the force of genius, thinking tries to construct free spaces within a terrain bounded by many constraints (...)" (Rajchman, 1998: 5).

What follows from these sketchy recollections is, of course, an emphasis on the importance of understanding and apprehending the spatial organization of learning. More specifically, my images provoke the challenge to think and experience spatiality as not merely being constructed from brick and mortar,



Timon Beyes is a Professor of Design, Innovation and Aesthetics at MPP, Copenhagen Business School and a Visiting Professor at the Institute for the Culture and Aesthetics of Digital Media, Leuphana University Lüneburg, Germany. He is also Research Director for the Management and Entrepreneurship Group at MPP.

TIMON BEYES

tbe.mpp@cbs.dk / +45 3815 3648

from wood and plastic alone. Instead, they suggest an approach to space as invariably assembled from multiple and intertwined spatial trajectories. From this perspective, the spatiality of schools cannot be separated from, but is an effect of the heterogeneous everyday performances of their socio-material relations (Beyes and Michels, 2011, 2014). Classrooms, for instance, are enacted in various ways, which rely on narratives, daily routines, embodied practices, affects and perceptions as well as imaginations as much as they do on the very physical boundaries and objects. To briefly refer to the great spatial theory of the late French philosopher and sociologist Henri Lefebvre (1991/1974), this implies going beyond any notion of space as a universal category that would precede praxis – be it the Kantian *a priori* of perception (*res cogitans*) or the notion of container space (*res extensa*) and its illusion of opacity: as if objects could be placed in a kind of empty space, leading to a certain behaviour as means to an end. Rather, Lefebvre suggests exploring the production of space as invariably entailing the conceived (think of the planned disciplinary ordering of a classroom), everyday spatial practice (consider the routine spatial practices of pupils and teachers) and the lived (imagine temporary appropriations and transformations of what can be done in a classroom). Importantly, these spatialities constantly mingle and cannot be studied in isolation. In this sense, space is a multiplicity and always under construction - "a simultaneity of stories-so-far", as the Human Geographer Doreen Massey beautifully puts it (2005: 9).

Following this line of thought and spatial scholarship, the call for breaking up spatial boundaries in teaching and for 'in-between spaces' of experimentation and playfulness itself calls for an expanded understanding of the making of space. Arguably, this complexifies easy-to-hand claims of school reform by way of scrapping disciplinary spatial set-ups and designing

spaces of learning that would dissolve the boundaries between conventional lessons and breaks, timetables and leisure time, inside and outside of school buildings. Of course, given my recollections of the classrooms I was forced to sit in, such experiments offer possibilities for learning that I could only have dreamt of. Nevertheless, equating open space with creativity is as deceptively simple as the image of a boundaryless space is misleading. Instead, we need to look more closely at how the everyday production of school space both forecloses and opens creativity and imagination.

References

- Beyes, T. and C. Michels (2011), 'The production of educational space: Heterotopia and the business university'. *Management Learning*, 42(5): 523-538.
- Beyes, T. and C. Michels (2014), 'Performing university space: Multiplicity, Relationality, Affect'. In Paul Temple (ed.), *The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*. London: Routledge.
- Lefebvre, H. (1974/1991), *The Production of Space*, trans. D. Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell.
- Massey, D. (2005), *For Space*. London: Sage.
- Rajchman, J. (1998), *Constructions*. Cambridge, US: MIT Press.

Skolehistorie

Af Ole Fogh Kirkeby, Professor

Den danske folkeskole har en lang og stolt tradition for dannelsse. Mange debattører har kritiseret de sidste 15 års politiske styring for at ødelægge denne tradition med et entydigt fokus på faglighed og fremtidig konkurrenceevne. Spørgsmålet er om den aktuelle reform genetablerer muligheden for, at den danske folkeskole kan revitalisere spørgsmål om dannelsse. Ole Fogh Kirkeby filosoferer over dannelsse i den nye enheds- og heldagsskole; og hvorvidt der er rum til frihed og frigørelse.

Ordet "arbejde" betyder "lidelse" på plattysk. Det er beslægtet med oldslavisk "robu", "träl", som går igen i den tjekkiske forfatter Capeks neologisme "robot" fra 1921. Fra dette perspektiv er arbejdets modstykke fritid, fri tid, den frie tid. Dette begreb hedder på græsk "skhole", og dets grundbetydning er den frie tid, der kan anvendes på samtaler om det væsentlige. Derfor betyder ordet både sådanne samtaler og det sted, hvor de foregår. Dette var i det græske bysamfund overklassens privilegium. Men i middelalderen begyndte ordet også at få den betydning, det har i dag som et middel til at udbrede den kristne lære, ud over at henvise til en tankeretning eller tradition. Når der fra 1739 er skolepligt i Danmark for alle børn over 6 år, så betyder "skole" ikke længere at det er frivilligt at indgå i et dannelsesfællesskab, men at man underkastes nationalpolitiske hensyn. Det bliver en form for arbejde at modtage undervisning. Modvægten mod denne nye arbejdsform var stadigvæk fritiden, der for almuens børns vedkommende hovedsageligt bestod i at deltage i forældrenes arbejde, men i tilgift uudvikledes under gunstige omstændigheder en anden effekt af undervisningen, nemlig dannelsen. Dannelsen kan forstås som skabelsen af et frirum i arbejdets inderste. I England var faglærte grupper med en høj selvbevidst som silkevæverne sørdeles bevidste om dette, og de udviklede da også en akademisk kultur med fokus på matematikken, men altid med en samtidig skarp politisk profil. Højtlæsning og diskussioner under arbejdet var aldrig fremmede for arbejderne i den vestlige verden, især ikke efter at 1800-tallet skabte langt større bevidsthed om de politiske rettigheder.

Man kan hævde, at den nye enheds- og heldagsskole forener alle disse elementer: Arbejdet, indlæringen og fritiden, men befordrer den også friheden? Ordet "frihed" kommer af protoindoeuropæisk *prijos- og betyder noget i retning af at "være beskyttet af sine egne". Denne rod producerer også ord som "frænde",



OLE FOGH KIRKEBY
ofk.mpp@cbs.dk /
+45 3815 3766

"fri til (ægteskab)", "fred", "Freia", "friend" på engelsk. Den henviser altså til det forhold, at vi skylder de andre vores råderum. Men et råderum er en politisk term. Hvis dette rum ikke udnyttes, hvis der ingen fremdrift er i det, så ophører det med at eksistere. Men fremdrift er på både det individuelle og det kollektive plan lig med dannelsse. Dannelsse er bevidstheden om det, der udfolder én selv, og andre, som menneske. Men det, der udfolder, er det, der gør herre i sit eget hus. Det er evnen til at give et begrundet ja og et begrundet nej til det, der afgør fællesskabets skæbne. Dannelsse og politik hænger med andre ord nøje sammen. Man må således kunne kræve af "den nye skole", at den fremmer den politiske bevidsthed, hvis den skal indløse løftet om frihed.

Ordet "dannelsse", der betyder "gøre", "forme", har fået sin betydning gennem en oversættelse af tysk "Bildung", da "bilden" også betyder at "give form". På tysk er "Bildung" formet af middelaldermystikeren Meister Eckhart som en oversættelse af det latinske ord "imago", der betyder "billede", men med reference til et latinsk Paulus-citat, "in eandem imaginem transformatur", "lad os blive forvandlet til dette billede" nemlig Kristi. "Dannelsse" betyder altså at bære et billede i sit hjerte som man former sit liv efter. Når dette billede bliver socialt visionært, bliver det politisk, og i den kristne, humanistiske og socialistiske kontekst indeholder dette billede solidariseringen med de svage.

Man må derfor spørge til visionen om den nye skole, hvorvidt de samværs- og vidensformer, der trækker barnet ind i en undervisningsvirkelighed, der forener arbejde og fritid, indeholder et koncept om dannelsse, der beror på forestillingen om indbyrdes omgangsformer og individuelle og fælles forestillingsverdner, som i sit væsen er politisk. Men "politisk" betyder her evnen til at tænke og føle andre gennem et billede i sit hjerte, hvor alle er lige. Hvis fritiden, frirummet, dannelsen og den sociale bevidsthed formes gennem egeninteressen, sådan som prioriteringen af det elitære indebærer, så er skolen stadigvæk ikke andet end en strategisk nationalpolitiske foranstaltning, en maskine bygget til fremme af vækst og ikke fælles frigørelse og lykke. Om den nye skole skal lykkes afhænger således af den måde, hvorpå den svarer på spørgsmålene: "Hvem er jeg?" og "Hvem er du?" "Hvad vil vi de andre?" //

Skoleledelse som strategisk indsatsområde på CBS – interview med Klaus Majgaard

Af Anje Schmidt & Henrik Hermansen

Klaus Majgaard opridser i interviewet skolereformens udfordringer og konsekvenser for læringen og styringen i folkeskolen, ligesom der gives en overblik over, hvilke forsknings- og undervisningskompetencer CBS vil kunne spille ind med i forhold til udviklingen af den danske folkeskole.

Folkeskolen, som vi kender den, er under store forandringer som følge af den skolereform, der blev vedtaget i 2013, og som træder i kraft, når det nye skoleår starter i august 2014. Målet er naturligvis at skabe en endnu bedre folkeskole, der kan ruste vores børn og unge til fremtiden. Løsningen af denne store samfundsmaessige udfordring har CBS et stort ønske om at bidrage til ved at stille sin omfattende viden om ledelse, ledelse af professionelle organisationer og ledelse af politisk styrede organisationer til rådighed og gøre denne viden aktiv bl.a. gennem vores uddannelser. CBS' Direktion har derfor nedsat en arbejdsgruppe, der skal koordinere CBS' indsats med henblik på at skabe synergier og sammenhænge mellem de forskellige vidensmiljøer. *Klaus Majgaard fra Center for Virksomhedsudvikling og Ledelse (CVL) under Institut for Produktion og Erhvervsøkonomi er blevet bedt om at koordinere denne arbejdsgruppe og sikre den interne vidensopsamling inden for skoleområdet på CBS.*

Men før vi bliver mere konkrete på, hvad det er CBS kan bidrage med, er det måske på plads først at se på, hvad skolereformen egentlig handler om. Ifølge Klaus Majgaard er der tale om både en lærings- og en styringsreform:

"Som læringsreform sætter den et helt nyt spillerum for udvikling af vidensmiljøer for børn i folkeskolen. Den sætter nogle målsætninger og nogle effektmål om, at alle skoleelever skal udfordres, og om at den sociale baggrund skal betyde mindre for, hvor langt børnene kommer i uddannelsessystemet. Samtidig giver den nogle nye muligheder for at udvikle vidensmiljøer, der kommer dem i møde. Før var skoleelevernes liv delt skarpt op i undervisning og fritid, hvor undervisningen jf. de faglige aftaler kun kunne varetages af en professionel skolelærer. Med

den nye reform indføres understøttende undervisning, som både kan varetages af lærere, pædagoger og andre faggrupper, og der skabes således et nyt læringsrum, hvor man kan arbejde med andre typer af læringsmiljø, idet man med åben skole ønsker, at skolen skal være opsøgende i forhold til omverdenen i form af partnerskaber med fx lokale virksomheder, idrætsklubber og musiksksoler – igen tiltag som sætter grænserne mellem skole og fritid på spil.

Som styringsreform forsøger man at slanke styringen af folkeskolen ved at forenkle fællesmålene for, hvad eleverne skal lære og undervises i. Til gengæld gør man styringen mere formålsorienteret ved i højere grad at styre efter tre effektmål for folkeskolen som udmøntes i en række indikatorer. Endvidere er der helt nye spilleregler for styringen af folkeskolen, idet Undervisningsministeriet tiltænker sig selv en langt mere aktiv rolle i implementeringen. Før ville ministeriets arbejde stort set være overstået med bekendtgørelsen, nu forsøger de at overvinde afstanden til praksis ved bl.a. at organisere ny nordisk skole, opbygge et korps af læringskonsulenter og ved at involvere sig direkte i implementeringsprocessen."

NYE KRAV TIL SKOLELEDERNE

Der er således tale om en meget ambitiøs reform, og hvis man har fulgt debatten eller læst reformteksten, vil man hurtigt opdage, at der er store forventninger til ledelse som svaret på de mange udfordringer. Klaus Majgaard fremhæver tre ting, som skolelederne skal kunne for at leve op til kravene:

1. De skal arbejde mere målstyret, kunne sætte progressionsmål og i det hele taget arbejde professionelt med fokus på mål, hvilket ikke er noget de har brugt meget tid på tidligere jf. PIRLS 2011 undersøgelsen.



Photo: Creative Commons - Twicepix

De har brugt meget tid på at vedligeholde relationer og at skabe et godt klima og en bred organisering, men det med at gå tæt på undervisningen og den pædagogiske praksis opleves mange steder som vanskeligt og kontroversielt. Reformen tiltænker således lederen en meget aktiv målsættende, pædagogisk rolle.

2. De skal kunne lede i en åben skole, dvs kunne lede en omverden, som de egentlig ikke har beføjelser til at bestemme over. De skal endvidere kunne lede det nye lærer-pædagog samarbejde, hvor to professioner der før har haft hver sin rolle i folkeskolen og sfo'en nu sammen skal udvikle læringsmiljøet. Det kan godt medføre nogle vanskelige grænsedragninger.

3. De skal kunne forvalte de nye regler om arbejdstid på en tillidsfuld måde. Der har siden arbejdskonflikten i foråret 2013 vist sig en frygt blandt lærerne for, hvad der kommer til at ske, når lederen tildeles det nye, mere fleksible ledelsesrum. Opbygning af tillid mellem skolelederen og lærerne bliver derfor en altafgørende faktor.

UDDANNELSE

For at sikre at skolelederne er klædt på til at håndtere ledelsesudfordringerne, er der taget en række initiativer til uddannelse. Dels er der i reformen afsat 60 mio. kr. til uddannelse af skoleledere, dels har A.P. Møller Fonden givet 1 mia. kr. til folkeskolen, der primært skal bruges på uddannelse af både medarbejdere og ledere. Endvidere har ministeriet

nedsat en styregruppe på tværs af organisationerne, som har opsat nogle retningsstyrrende pejlemærker. Der er enighed om, at det skal være en meget praksis og aktionsorienteret form for læring, idet disciplinerne ikke kan læres teoretisk alene. Teoretisk undervisning er meget vigtig for at få et spejl på ens praksis, men denne form for uddannelse må også trænes live i nogle træningsmiljøer. Der lægges således vægt på at skabe nogle undervisningsformer, som er forankret i kommuner og skoler.

"På CBS har vi på master-uddannelserne stor erfaring i at bygge bro mellem undervisningslokalet og lederens praksis, bl.a. udbyder CBS i samarbejde med Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet **MLU** (Master i ledelse af uddannelsesinstitutioner). Også de mere generelle masterprogrammer i offentlig ledelse som **MPG** (Master i Public Governance), **MPA** (Master i Public Administration) og **MMD** (Master of Management Development) er et oplagt uddannelsesvalg for skoleledere. Vi ved, at skoleledere værdsætter at tale ledelse med folk fra andre professioner, og derfor skal vi ikke udbyde en hel uddannelse kun for skoleledere. Men det er klart, at ledelse også må ses i relation til det der ledes, og den praksis der ledes. CBS' strategi for udvikling af uddannelser til skoleledere går derfor i retning af at lave nogle tonede forløb under de enkelte master-programmer, hvor man kan gå dybere ind i den faglige substans, eller den måde den faglige substans farver ledelse på. CBS' styrke indenfor skoleledelse er selvført meget på det ledelses-, styrings- og organisationsmæssige.

Derfor indgår CBS i strategiske samarbejder med bl.a. *Institut for Uddannelse og Pædagogik* (tidligere DPU) og *Professionshøjskolerne*", fortæller Klaus Majgaard.

SKOLELEDESESFORSKNINGEN PÅ CBS

Arbejdsgruppen på CBS, som Klaus Majgaard er sat i spidsen for, indledte sit arbejde med at kortlægge skoleledelse på CBS. Den viser, at forskningen primært er organiseret omkring fire institutter. Den kan ifølge Klaus Majgaard karakteriseres som følger:

Institut for Organisation (IOA): Omfattende og dyb forskning inden for professioner, hvordan udvikler professioner sig, hvordan udvikler professionelle organiseringer sig. Via IOA kan vi således få indsigt i, hvordan vi udvikler uddannelser til professionsbårne organisationer som lærere/pædagoger.

Department of Business and Politics (DBP): Stærk forskning inden for offentlige reformer, hvor udvikler de sig, hvordan implementerer de sig, og hvilke forskellige nye styringsstrategier udvikler der sig? Endvidere forskes der i offentlige ansatte servicemotivationer og værdier, hvornår virker styringen understøttende eller kontrollerende? Hvordan opleves styringen? Via DBP kan vi få indsigt i, hvilke processer sådanne reformer sætter gang i, og om de er motiverende eller demotiverende.

Institut for Produktion og Erhvervsøkonomi (PEØ): Meget stor fokus på styringsteknologier som forskellige måder at sætte mål og udtryk for værdiskabelse og skabe synlighed i implementering og opfølgning. Hvilke egenskaber kendtegner disse teknologier, og hvad giver de af mulige handlerum?

Institut for Ledelse, Politik og Filosofi (MPP): Kombinerer en masse af de nævnte perspektiver. Stor interesse for hvad sker der, når forskellige styringslogikker, systemer, sektorer mødes. Grænseflader og koblinger er specialet. Hvordan udvikler styring og ledelse sig, når de forskellige logikker (politiske, professionsbårne, administrative) mødes i heksekedlen. Entrepreneurshipmiljøet på MPP interesserer sig for, hvad er det radikalt nye, der opstår i de her heksekedler. Hvilke former for entreprenørskab og innovation kan opstå, og hvordan kan man arbejde med at frigive nogle af de energier der ligger i det entreprenante og innovative? Via MPP kan vi få et rigtigt godt bud på ledelsespraksis i politiskstyrede organisationer i opbruddet af grænser og spændingsfelter mellem undervisning, fritid, skole og omverdenen. Hvad er det for nogle nye praksisser, der kan opstå, og hvordan kan vi kvalificere dem?

En anden af arbejdsgruppens ansvarsområder er internt at koordinere CBS' deltagelse i ansøgninger om støtte til A.P. Møller Fonden. Første ansøgningsrunde har netop haft deadline, og CBS medvirker i en ansøgning om midler til et projekt om udvikling af

understøttende ledelse. Til anden ansøgningsrunde i efteråret arbejdes der p.t. på flere projektansøgninger.

UDFORDRINGER

Som Klaus Majgaard ser det, er den største udfordring på skolereformområdet ministeriets ambition om ikke bare at fastsætte en regel, men forventningen om, at den bliver implementeret. "Den helt store udfordring er for mig at se det eksperiment, man har sat i gang ved at prøve at skabe en national styring af udviklingen af folkeskolen ved at facilitere lokale processer, samtidig med man har effektmål. McKinsey og styring af indikatorer på den ene side, og på den anden side et forsøg på at facilitere lokale læreprocesser og kapacitetsopbygning med henblik på at udvikle kapaciteter og strategier lokalt. Det er for mig at se et utrolig ambitiøst projekt – og et fantastisk forskningsfelt", slutter Klaus Majgaard.

FAKTABOX:



Klaus Majgaard forsker i styring og velfærdsledelse. Han er ved at færdiggøre et ph.d. projekt om kvalitet i styringsdialog. I forlængelse af dette er han gået i gang med at undersøge reformer inden for skole og rehabilitering. Klaus Majgaard følger ledere på det på det strategiske niveau (ministerielt og kommunalt) og studerer, hvordan de på afstand forsøger at styre nogle af de strategiske forvaltningsprocesser.

KLAUS MAJGAARD

kma.om@cbs.dk / +45 3815 2130

CBS.DK/MPP

DEPARTMENT OF MANAGEMENT POLITICS PHILOSOPHY

About MPP

The vision of MPP is to continuously renew ourselves as a creative-critical research and educational environment that engages with contemporary societal challenges and provides a central force in establishing CBS as a genuine Business University. MPP creates engaged learning and knowledge at the intersections of management, social sciences and humanities. Our aim is to impact, intervene and innovate managerial, organisational, and entrepreneurial practices in business as well as public organisation context.

We are organised in four research groups:

Management & Entrepreneurship (Group leader: Timon Beyes)

Political Management (Group leader: Niels Åkerstrøm Andersen)

Management Philosophy (Group leader: Ole Bjerg)

Business History (Group leader: Mads Mordhorst)