

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	--

Uddannelsens navn	KANDIDAT I LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER	
Semester	10. Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn MICHAEL GRARUP MØLLER	20151653	
Navn KASPER KYED JENSEN	20112961	
Navn KASPER DAHL CHRISTENSEN	20151667	
Afleveringsdato	31/5 2017	
Projektittel/Synopsistitel/Speciale-titel	Hvad sker der i ledelsesrummet? –en diskursanalyse af skolelederens ledelsesrum i samarbejdet med skolechefen 4år efter folkeskolereformen	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	504000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	312384	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Ole Ravn	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

INSTITUT FOR LÆRING OG FILOSOFI
KANDIDAT I LÆRING OG
FORANDRINGSPROCESSER
SPECIALE 10. SEMESTER
AFLEVERINGSDATO: 31/5 2017
ANTAL SIDER: 130

Hvad sker der i ledelsesrummet?

–en diskursanalyse af skolelederens ledelsesrum i samarbejdet med skolechefen 4år efter folkeskolereformen



Abstract

The aim of this thesis has been to explore the management room between the principal and head of the educational departments, within the frames of the educational act incorporated in 2013. This reform included an ambition on how to manage the school through educational management. Furthermore, it had an ambition of providing a lift to the educational level among the pupils of the Danish public schools. The direct aim of this thesis is to look at the management space between a principal and a head of branch in a municipality, referred to as kommune 1 and 2.

The master thesis is a result of a holistic multiple case study including data from four interviews. The people who were subjects to these interviews were two principals from two different municipalities. The other two participants were their respective head of educational departments. The data has been used with a poststructuralists approach. The main aim with this approach is to get access to the everyday practice of the principals, through the representations of language. The poststructuralist approach required us to look at the importance on how language gets its meaning through discourses.

The preliminary phase of working with the data has found its inspiration in Kathy Chamez guide to coding through two phases. This approach was carefully selected to create an overview through the preliminary analysis in working with the data. The coding helped creating conceptual categories which were included in the thesis. These conceptual categories have been used in corporation with Michel Foucault's approach to discourse analysis. The main goal has been to find the forthcoming discourses in the management space between the principal and the head of branch. The most eminent discourses have been subject to a discussion on how power is exercised in the discourses.

The discourse analysis highlights five discourses, which has an influence on the management room between the principal and the leader of the educational department. The five discourses is as follows: Professionalism, educational management, decentralization, autonomy and legitimization. The discourses all comes from a conceptual network, within an overrepresentation of concepts representing the same discourse. The thesis is summed up by a discussion regarding the power relation within the struggles of relation regarding the management space. The discussion of power is, in line with the discourse analysis, based on Foucault's understanding of how power is exercised.

Forord

Det er med stor glæde, at specialegruppen præsenterer det foreliggende projekt. Specialegruppen synes, at det har været et yderst spændende forløb som har skabt mange interessante snakke. Dette kandidat speciale er udtænkt samt skrevet af Kasper Dahl Christensen, Kasper Kyed Jensen og Michael Grarup Møller, i forbindelse med det 10. Semester ved Læring og forandrings processer på Aalborg Universitet, foråret 2017.

Specialet omhandler folkeskolereformen anno 2013, som 4 år efter stadig analyseres og vurderes på. Det har dertil været specialegruppens interesse at undersøge ledelsesrummet mellem skoleleder og skolechef.

Forarbejdet til analysen er lavet på baggrund af teorier om offentlig ledelse, videnskabelige rapporter samt det videnskabelige tilhørsforhold. Selve analysen er foretaget ud fra fire interviews, med baggrund i Foucaults udlæg af diskursanalyse.

Specialet bør gennemlæses kronologisk, for at opnå den fulde mening. I specialet er der anvendt APA som referencesystem. I relation hertil er der anvendt (ibid.). Denne betegnelse anvendes når der henvisning til tidligere anvendte kilder. Specialets bilag er vedlagt på USB hvor disse kan findes er vedhæftet bagerst i specialet

En speciel tak skal gå til den skolelederen som skabte kontakten til vores respondenter via sit eget netværk. En tak skal også gå til skolelederen og de to skolechefer som samlet set udgjorde de fire respondenter, som har deltaget i interviews og derved muliggjort specialet. En speciel tak skal gå til familier, venner og ikke mindst kæresten for deres tålmodighed og uvurderlige støtte.

Afslutningsvist skal der lyde en stor tak til Ole Ravn for kompetent vejledning og et godt samarbejde.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Den evige forandring	6
En reform med mange ubekendte:	7
Et indblik i folkeskolereformen	7
Den offentlige kontekst	11
Den offentlige struktur: Et overblik	11
Problemstillingen:	17
Et spørgsmål om pædagogisk ledelse	17
Problemformulering	21
Formålsbeskrivelse	21
Underspørgsmål	22
Problemafgrænsning	24
Specialets opbygning	24
Specialets etiske og moralske fundering:	26
Etik i kvalitativ forskning	26
En ulige magtfordeling	27
Kommunebeskrivelser	29
Kommune 1	29
Kommune 2	30
Opsummering	31
Kapitel 2: En poststrukturalistisk Tilgang	32
En erkendelsesvidenskab	32
Strukturalismen	32
Kampen om betydning	34
Poststrukturalismen	36
Opsummering	39
Kapitel 3: Metodisk og empirisk Fundament	40
Casestudiemetoden	40

Kategorisering og design af casestudie	42
Forståelse igennem Dialog:	43
Indsamling af Empiri igennem Interviews	43
Interviewenes udformning og tilblivelse	45
Interviewenes praktiske udførelse: åbenhed og dialog.....	48
Bearbejdning af empiri: Nedskrivning af lyd til tekst	51
Interviewenes afsluttende fase.....	53
Opsummering	55
Kapitel 4: ledelsesrummets italesættelse	56
Hvad er en diskursanalyse.....	56
Diskurs hos Foucault	57
Diskursanalysens fire Niveauer	61
Kodning – Et redskab i ifm. en diskursanalyse	65
En indgangsvinkel til kodning.....	65
Opsummering	69
Hvordan italesættes skolelederens ledelsesrum af skolelederen og skolechefen	70
Subjektpositioner	70
Analyse af de to cases.....	71
Analyse af Case 1	72
Delkonklusion – Case 1	84
Analyse af Case 2	85
Delkonklusion – Case 2.....	99
Kapitel 5: hvordan påvirkes skoleledernes daglige ledelsespraksis	101
Magt ifølge Foucault	101
Magt i et perspektiv	101
Kapitel 5: Konklusion.....	114
Case 1	114
Case 2	115

Et spørgsmål om generalisering og fremtidigt fokus.....	117
Referencer.....	119
Bilag	123
Artikel.....	125
Når interviewer og respondent ikke når en fælles forståelse	125
- Forskningsmæssige udfordringer før, under og efter interview	125
Indledning.....	125
Bibliografi.....	130

Kapitel 1: Den evige forandring

Forandringer og reformer i den offentlige sektor¹ er på ingen måde et nyt fænomen. Offentlige organisationer pålægges jævnligt et krav forandringer, som på den ene eller anden måde er med til at ændre organisationerne (Andersen, Bøllingtoft, Christensen, & Hald, 2016, s. 228). Et mål med reformer som indføres i den offentlige sektor er ofte, at effektivisere den offentlige organisation hvorigennem der ofte er fokus på bedre måder at bedrive ledelse på. Dog fremgår det ikke altid klart i reformerne hvordan effektivitet og god ledelse sammenkobles (Christensen & Mortensen, 2016, s. 18-19). Derudover strømmer der i kraft af en øget samfundsmæssig kompleksitet og global udvikling kontinuerligt nye måder, at tænke ledelse på ind i ledelsesfeltet, hvilket kan være med til at problematisere hvad effektiv og god ledelse består i. Dette præger derfor offentlige ledere da forandring af betingelserne og rammerne for ledelse, ændres (Frimann & Keller, 2016, s. 10).

Med udgangspunkt i disse kontinuerlige ændringer i den offentlige sektor, kan det argumenteres at der foreligger en nødvendighed for vedvarende at rette opmærksomhed og forskningsmæssigt fokus på ledelsesfeltet. Dette da ledelsesfeltet er i konstant forandring og forståelsen for ledelsesfeltet derfor ikke kan betragtes som statisk.

Samfundsforsker Kurt Klaudi Klausen (2006) udtrykker at ” (...) *ledelse er en nødvendig betingelse for, at reformer bliver gennemført (...)* ” (Klausen, 2006, s. 51), hvorfor et forskningsmæssigt fokus på ledelsesfeltet vil kunne skabe grundlag for en skærpet forståelse for, hvordan reformer implementeres. Yderligere vil dette kunne bidrage til forståelse for, hvordan samfundsmæssige ændringer og nye ledelsesformer håndteres og påvirker lederens daglige ledelsespraksis. Dette eftersom det i sidste ende er ledere som udgøre den nødvendige betingelse for, at håndtere forandringerne. Netop lederens betingelser, vilkår og rammer skal ses, at udgøre præmissen udførelse af indeværende speciale.

Indeværende speciale søger, at have fokus på ledelsesaspektet i den offentlige sektor, hvor der mere konkret tages udgangspunkt i ledelsesaspektet i en folkeskolekontekst. Udgangspunktet skal yderligere ses i perspektivet af folkeskolereformen som blev vedtaget i 2013 og implementeret i det efterfølgende år.

Implementeringen af folkeskolereformen i de danske folkeskoler startede i skoleåret 2014/15. Denne reform har været én ud af mange, som historisk har præget folkeskolerne gennem tiden. Ifølge SFI rapporten ”*Ledelse af forandring i folkeskole*” er det specielle ved netop denne reform, at den har været omfangsrig og således haft stor indflydelse på alle aspekter af folkeskolen (Kjer & Rosdahl, 2016, s. 6).

¹ Når der henvises til den offentlige sektor skal det forstås at der refereres til både statslige, amtslige og kommunale forvaltninger og offentlige institutioner organisationer. Når der således henvises til skoleorganisationen, henvises der til skolevæsenet som helhed hvorunder skoleforvaltningen også inkluderes. Når der henvises til en skoleinstitution, henvises der til en enkelt folkeskole.

Da aspektet *ledelse i den offentlige sektor* er et bredt fokus, vil vi i det følgende søge, at konkretisere hvilke dele af offentlig ledelse dette speciale lægger vægt på. For at skabe overblik over specialets udgangspunkt vil ledelsesaspektet i folkeskolereformen anno 2014/2015 afklares først. Folkeskolereformen anno 2014/2015 vil fremadrettet henvises til som *reformen*.

En reform med mange ubekendte:

Et indblik i folkeskolereformen

Da den nye reform blev indført i de danske folkeskoler var det med et ønske om, at fremme et fagligt løft og øget læringsudbytte blandt folkeskolens elever. Der var med vedtagelsen af folkeskolereformen lagt op til en radikal nytænkning af folkeskolernes struktur og opgaver, hvor det bl.a. var ønsket at tildele skolelederne større autonomi og handlefrihed. Yderligere var der lagt op til en styrkelse af skoleledernes pædagogiske ledelse (Kjer & Rosdahl, 2016, s. 5-7). Dette igennem en mindskelse af den styring som kommunerne og skolelederne tidligere har været pålagt (Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 12). Bag indførelsen af reformen var der ydermere et ønske om at styrke tilliden til folkeskolen og øge elevernes trivsel (Kjer & Rosdahl, 2016, s. 5). Dette med udgangspunkt i, at skolelederne forinden reformens implementering i stor grad bar præg af, at have en medierende rolle og således fungerede som led mellem forvaltningen og skolen. Efter reformens indførelse blev fokus lagt på, at skolelederne bliver holdt ansvarlige for skolernes output, hvor outputtet bliver målt på hvor godt eleverne klarer sig i nationale og internationale tests (Hall, 2016, s. 22).

Det skal nævnes, at der parallelt med reformen samtidigt blev vedtaget ændringer af arbejdstidsreglerne for de ansatte på skolerne. Arbejdstidsreglernes indførelse lå i denne sammenhæng under for stor debat og diskussion og resulterede i en længerevarende konflikt, som indebar en månedlig lang lockout af lærerne. Årsagen til denne lockout var, at Kommunernes landsforening parallelt med reformen ønskede, at indføre større ledelsesmæssig autonomi til skolelederne. Konflikten opstod imellem Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening. Konflikten blev afsluttet ved indførelsen af et lovindgreb, som fulgte store dele af arbejdsgivernes krav. Lovindgrebet gik under navnet *lov 409* og indebar bl.a. at skolelederne selv stod med ansvaret for, at fastlægge opgaver og den tid som skulle anvendes til at udføre disse opgaver (Christensen & Mortensen, 2016, s. 136). Lovindgrebet vil ikke blive behandlet yderligere i indeværende speciale, da fokus er på reformen. Således skal det ligge klart for læseren at specialet udelukkende søger, at lægge fokus på ledelsesaspektet i perspektivet af reformens implementering.

Der blev i sammenhæng med udformning af folkeskolereformen udspecificeret tre overordnede mål. Disse mål lagde vægt på følgende;

1. *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*

2. *Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.*
3. *Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis.*

(Undervisningsministeriet, 2017)

I forlængelse heraf blev der i reformen lagt vægt på tre forskellige indsatsområder, hvis formål var at styrke elevernes faglige niveau. Disse indsatsområder var/er;

- 1) *en længere og mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring,*
- 2) *et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere, og*
- 3) *få, klare mål og regelforenklinger*

(Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 9).

Der blev i reformens aftaletekst² yderligere lagt vægt på, at skolelederen er ansvarlig for elevernes læringsudbytte (Hall, 2016, s. 11). Således skal skolelederne kunne redegøre for og holdes ansvarlig for målsætningerne for elevernes læring. Herigennem lægges der i kraft af reformen op til et krav om ”accountability”. Dette krav om accountability bevirker, at skolelederne forpligtes til at agere i overensstemmelse med reformens målsætninger. Skolelederne har derfor ansvaret for, at tilpasse og implementere reformen således, at skolen imødekommer politikernes formelle krav. Dette skal dog ses i lyset af, en øget tildeling af autonomi til ledelsen, hvorfor skolelederne står med ansvaret for at afklare hvordan reformens målsætninger imødekommes. Derfor har skolelederne det endelige ansvar for reformens operationalisering. Dog forekommer der i folkeskolereformens aftaletekst ingen klare retningslinjer for, hvordan disse målsætninger imødekommes, og derfor heller ikke nogen opskrift på ”best practice”. Dette overlades til skolelederen selv at finde ud af (Hall, 2016, s. 21). Herigennem tildeles skolelederne ansvaret for, at reformens implementering og imødekommelsen af politikernes ambition om øget faglighed og læringsudbytte gennemføres og varetages med succes. Dette sker i samarbejde med kommunerne, hvoraf reformens elementer kan tilpasses lokale forhold. I Denne sammenhæng bliver skolelederne en uundgåelig aktør ifm. imødekommelsen af politiske forventninger (Hall, 2016, s. 13-15, 21). I denne sammenhæng argumenterer vi for, at skolechefen ligeledes kan anskues som konstituerende faktor for denne imødekommelse. Dette set i perspektivet af muligheden for tilpasning af reformen til lokale forhold i kommunen.

² Aftaleteksten er en politisk aftale, som beskriver hvad de politiske parter er blevet enige om og danner således grundlag for hvordan det aftalte udføres og implementeres i praksis. Aftaleteksten er i denne sammenhæng med til at rammesætte den reelle handling og dermed reformens implementering (Folketinget, 2016). De politiske parter der nåede til enighed om folkeskolereformens aftaletekst bestod af Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre og Dansk Folkeparti (Kommunernes-Landsforening, 2013, s. 1).

Politikernes forventninger til skolelederen kan opridses gennem nedenstående punkter. De nedenstående punkter er uddraget gennem en SFI rapport (Det Nationale Forskningscenter for Velfærd) fra 2015, som lægger fokus på skolelederens rolle ifm. reformens implementering gennem det første år;

- *Skolelederne har et ledelsesansvar i forhold til implementeringen af folkeskolereformen på deres skoler.*
- *Der skal ske en styrkelse af skoleledernes generelle ledelse og pædagogiske ledelse af skolerne.*
- *Den pædagogiske ledelsesopgave omfatter både en strategisk og evidensbaseret opkvalificering af lærere og pædagoger, en ledelse af den målstyrede undervisning på skolen med både målstyring og resultatopfølgning, samt en ledelse vedrørende undervisningens indhold og kvalitet.*
- *Skolelederne vil ved regelforenklinger og ændrede arbejdstidsregler for lærerne få en større handlefrihed til at udføre deres ledelsesopgaver, herunder at prioritere skolens ressourcer.*
- *Skolelederne skal, via opkvalificering med hensyn til pædagogisk og administrativ ledelse, klædes bedre på til at varetage de øgede opgaver på disse områder*

(Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 11)

Jf. ovenstående punktopridsning og eftersom skolelederne står med ansvaret for at implementere reformen på den enkelte skole, er reformen med til at stille øgede krav til skolelederens evner inden for pædagogisk ledelse, samtidig med en øget administrativ arbejdsbyrde (Kjer & Winter, 2016, s. 26). Yderligere fremgår det af punktopridsningen, at ledelsen fremover skal berøre undervisningens indhold og kvalitet, hvorfor skolelederne i denne sammenhæng må vurderes, at skulle inddrages direkte i skolernes undervisning. I sammenhæng med ovenstående er der i forbindelse med reformen således sket mange forandringer i arbejdsopgaver og ansvarsområder i hele skoleorganisationen og de enkelte skoleinstitutioner. Disse forandringer har bl.a. betydet, at skolens personale, heriblandt både lærere, pædagoger og ledere, skal indtage omdefinerede roller i deres praktiske virke. En af disse omdefinerede roller, som nævnt tidligere, lægger netop vægt på det pædagogiske ledelsesaspekt. Det forventes herigennem at skolelederne skal involvere sig mere direkte i lærernes og pædagogernes undervisning.

Pædagogisk ledelse

I ovenstående perspektiv kan pædagogisk ledelse opfattes som et særligt ledelsesfelt som lægger vægt på forskellige ledelsesperspektiver, hvorigennem skolelederne påvirker undervisningsindholdet og de undervisningsmetoder som lærerne anvender i deres undervisning. Således kan pædagogisk ledelse også karakteriseres som *undervisningsledelse* (Kjer & Rosdahl, 2016, s. 102). Indenfor aspektet pædagogisk ledelse kan der sondres imellem flere forskellige perspektiver af pædagogisk ledelse afhængig af bredde.

Således beskriver Kjer og Rosdahl (2016) i SFI rapporten - Ledelse af forandringer i folkeskolen - at pædagogisk ledelse, afhængig af bredden, berører ledelse af undervisningen og alle ledelsesaktiviteter med betydning for elevernes læring og trivsel (Kjer & Rosdahl, 2016, s. 16).

Med udgangspunkt i dette og for at skabe kort overblik over aspektet pædagogisk ledelse ift. reformen forholder vi os, med henvisning til SFI rapporterne (Kjer & Rosdahl, 2016) (Kjer, Baviskar, & Winter, 2015), til tre perspektiver af pædagogisk ledelse; *generel og specifik pædagogisk ledelse og distribueret ledelse*. Dette eftersom disse tre former synes at afdække de elementer af pædagogisk ledelse der lægges vægt på i reformens aftaletekst (Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 96). Således skal det også fremgå, at når der i specialets henvises til pædagogisk ledelse, afgrænses der til de nævnte aspekter af pædagogisk ledelse.

Specifik pædagogisk ledelse drejer sig om *"skoleledelsens involvering i drøftelse af særlige undervisningsmetoder, som folkeskolereformen søger fremme"* (Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 96). Således handler specifik pædagogisk ledelse om skolelederens specifikke involvering i lærernes valg af undervisningsmetoder og målet med den undervisning som udføres. Herunder kan der nævnes fælles mål, elevplaner, evaluering og etc. (Kjer & Rosdahl, 2016, s. 102-103).

Modsat specifik pædagogisk ledelse, omhandler generel pædagogisk ledelse, skolelederens generelle involvering i lærernes undervisningsmetoder. Herunder en generel involvering og drøftelse af det indhold lærerne vælger at inddrage i sin undervisning og de generelle metoder som anvendes i undervisningen (ibid., s. 102).

Begge nævnte aspekter af pædagogisk ledelse indgår som elementer i teorien der kaldes undervisningsledelse hvor skolelederen involverer sig *"i alle strategiske aspekter af skolens virksomhed, herunder også i selve undervisningens kerne, fx de pædagogiske metoder"* (Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 96). Distribueret ledelse lægger vægt på et aspekt af pædagogisk ledelse som er indirekte. Indirekte i den forstand at der er tale om delegation af pædagogisk ledelse til skolernes mellemledere, vejledere og læringsfællesskaber som så kan udøve pædagogisk ledelse overfor lærerne (Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 96).

I en bredere forståelse af pædagogisk ledelse berøres aspektet personaleledelse, hvor fokus bl.a. lægges på rekruttering, motivation, kompetenceudvikling mm. Yderligere kan nævnes at der i denne sammenhæng også lægges fokus på *"ledelsens beslutninger, aktiviteter og tiltag vedr. skolens strategier, værdier, kulturer, organisatoriske strukturer og processer"* (Kjer & Rosdahl, 2016, s. 103).

Eftersom indeværende speciale har udgangspunkt i ledelsesaspektet i en offentlig kontekst, vurderes det nødvendigt at skabe overblik over hvad det vil sige at bedrive ledelse og agere som leder i en kontekst, som i stort omfang er styret og præget af politiske beslutninger – beslutninger som vedtages langt fra skoleledernes egen praksis. Nedenstående afsnit vil derfor søge, at skabe overblik over den offentlige sektor, med det

formål at opridse rammerne og betingelserne for skoleledere og skolechefer virke og funktion. Herigennem lægges der indirekte vægt på skoleledere og skolecheferes handlemuligheder og begrænsninger (ledelsesrum) som funktion af deres ledelsesmæssige rammer og betingelser.

Den offentlige kontekst

Den offentlige struktur: Et overblik

Overordnet kan offentlige organisationer beskrives ud fra, enten at være integreret i politisk administrative hierarkier (skoler og forvaltninger) eller de kan være selvstyrende og defineret indenfor nogle politisk definerede rammer (erhvervsskoler og universiteter og kommunale selskaber) (Christensen & Mortensen, 2016, s. 21-22).

I sammenhæng med, at organisationer i den offentlige sektor indgår i en politisk hierarkisk styringskæde, indgår ledere ligeledes i et internt hierarki af over- og underordnede chefer. Således er arbejdsdelingen horisontal, hvorigennem enheder, medarbejdere og ledere i organisationen er placeret, arbejder og fungerer på samme niveau og derfor varetager hver deres opgave. Udover at være horisontal er arbejdsdelingen ligeledes vertikal. Med dette menes at der i organisationen er medarbejdere som agerer som chefer for andre medarbejdere. Cheferne/lederne står med det daglige ansvar for at koordinere, organisere og styre organisationens forskellige enheder og medarbejdere og står derfor med ansvaret for at lede og fordele (ibid., s. 9-10, 33-37).

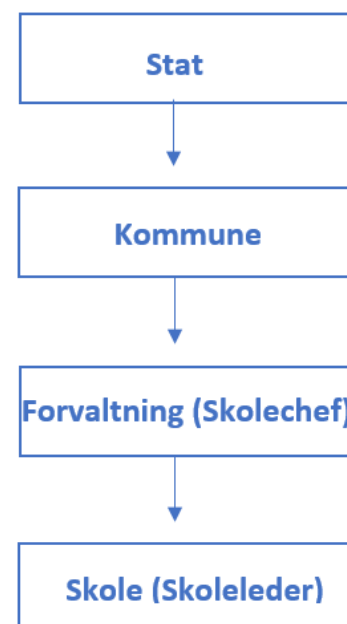
Iht. ovenstående bygger offentlige organisationer på nogle klare og formelle ledelsesstrukturer. Således kan organisationer ofte ses at være bureaukratisk opbyggede. Dette for at sikre, at komplekse opgaver kan varetages med et krav om orden, gennem en sikring af ”demokratiets og velfærdsstatens krav om retssikkerhed og lighed” (Klausen, 2000, s. 19). Med reference til dette underlægges offentlige organisationer en bureaukratisk kultur, hvori der er klare hierarkier, arbejdsdelinger og regler for hvad man kan gøre og hvad der er tilladt at gøre (ibid., s. 20). Hver organisation har en chef/leder, som har den udøvende *hierarkiske magt* over medarbejderne i organisationen. Dette gør sig også gældende i fx folkeskolen, hvor skolelederen fremstår som chef for den enkelte skole. Chefen/lederen selv agerer og indgår ligeledes i en hierarkisk struktur, hvor der refereres til ledere på et overordnet niveau (et eksempel herpå er skolechefen). Disse underlægges beslutninger taget af ledere på et højere politisk niveau - dvs. ledere i politiske organer, herunder kommunalbestyrelser, regionsråd og bestyrelser (Christensen & Mortensen, 2016, s. 17-18). Således kan der drages reference til Hansen (2011) som beskriver, at;

”Det er kendetegnende for den bureaukratiske organisation, at arbejdsgangene standardiseres og formaliseres med det formål at opnå effektivitet. Denne måde at organisere

sig på medfører, at man koordinerer arbejds gange og beslutninger ved hjælp af den formelle struktur”

(Hansen, 2011, s. 23)

Skolelederne som dette speciale centrerer sig om, står som det sidste ledere i det ledelseshierarki som er fremhævet i ovenstående. Disse kan derfor betegnes som driftsledere/personaleleder/institutionsledere for de offentlige organisationer. Her står de med det overordnede ansvar for gennemførelsen af den besluttede politik på et praktisk niveau. De har derfor ansvaret for at implementere reformer og forandringer besluttet af politikerne. De står samtidigt med ledelsesansvaret for de ansatte medarbejdere (Christensen & Mortensen, 2016, s. 17-18). Iht. ovenstående, foregår offentlig ledelse if. Christensen og Mortensen (2016) på to niveauer. Det første niveau afspejler sig i det administrative niveau, hvor departementschefer, kommunaldirektører og regionsdirektører har det daglige ansvar for at lede, koordinere og styre organisationerne, samtidig med at de rådgiver politisk op-ad-til til deres politiske foresatte. Der kan i denne sammenhæng være tale om fx skolechefer. Det andet niveau afspejler sig i de ledere som står med det daglige ledelsesansvar i de enkelte organisationer. Her kan der være tale om fx skoleledere som har det daglige ansvar for og lede og drive den pågældende organisation (Christensen & Mortensen, 2016, s. 17-18). Vi har i figuren søgt, at opstille en figur der viser de forskellige ledelsesniveauer som de skal forstås og ses at fremgå i relation til dette speciale. Dvs. de hierarkiske ledelseslag vi henviser til, når vi referer til forskellige ledelsesniveauer i en folkeskolekontekst. Specialet har i denne sammenhæng specielt fokus på ledelseslaget som udgøres af forvaltningen (skolechef) og skole (skoleleder).



Ledelse i en offentlig kontekst

Offentlige organisationer sammenlignes til tider med private virksomheder. Et argument som ofte anvendes i diskussionen om hvordan man bedriver effektiv ledelse i den offentlige sektor er derfor, at hvad der definerer god ledelse i velfungerende private virksomheder også må kunne fungere som god ledelse i den offentlige sektor. I denne sammenhæng anvendes de private virksomheder ofte som symbolik på god ledelse. Af samme årsag var en af begrundelserne for, at der i 1980'erne blev foretaget mange reformtiltag med fokus på

New Public Management (NPM³), at de private virksomheder fungerede bedre end de offentlige, og derfor var de offentlige organisationer overlegne. NPM var herigennem et forsøg på at adaptere velfungerende private organisationskoncepter i den offentlige sektor (Christensen & Mortensen, 2016, s. 28). Professor Kurt Klausen (2000) pointerer i denne sammenhæng, at NPM blev udviklet og implementeret i det offentlige som respons på en kritik af den måde hvorpå det offentlige fungerede. Kritikken gik bl.a. på, at offentlige organisationer var dårlige til, strategisk at tilpasse sig, da de lå under for tilfældig politisk styring. Yderligere var organisationerne grundet deres bureaukratiske, centraliserende og regelbundende struktur dårlige til at omstille sig samfundets forandringer (Klausen, 2000, s. 91). Disse er blot to ud af syv kritiske punkter som Klausen opridser.

En problematik der gør sig gældende i ovenstående sammenhæng er dog hvorvidt man kan sammenligne den offentlige sektor med den private, og således også om der foreligger mulighed for blot at overføre en ledelsesform fra den private sektor, direkte til den offentlige.

I relation til dette peger, if. Christensen og Mortensen (2016), en del på, at der kan findes ligheder mellem virksomheder i det private og organisationer i det offentlige. Således er organisationer i begge sektorer underlagt en målmæssig kompleksitet, og er omfattet af politiske reguleringer som er styrende for hvad der er tilladt og hvad der ikke er tilladt. Dog kan der fremhæves nogle specifikke og meget klare forskelle. Offentlige organisationer kan ikke ses i lyset af, at være styret og kontrolleret af en specifik ejermand eller ejerkreds, som søger det størst mulige overskud som kan trækkes ud og bidrage til egen formue. Derudover er offentlige organisationer i alle sammenhænge ledet og styret af politikere. Derfor fungerer og styres den offentlige sektor iht. nogle andre legitime styringsparametre end det gør sig gældende i private virksomheder. Disse baserer sig ikke nødvendigvis på økonomisk overskud hvilket i sidste ende får betydning for, hvordan man i praksis udøver ledelse i den offentlige sektor. Ses dette i forbindelse til folkeskoleområdet, er folkeskolen ikke styret af, at skulle generere størst muligt økonomisk overskud (Christensen & Mortensen, 2016, s. 28-37).

På trods af at der kan findes ligheder imellem offentlige organisationer og private virksomheder udtrykker Klausen (2006), at sammenligningen mellem privat og offentlig ledelse skal gøres med betænkelighed. Dette eftersom der findes forskellige rammebetingelser, samt andre parameter i den offentlige sektor, end i den private sektor for hvad god ledelse er (Klausen, 2006, s. 10). At den offentlige sektor ses styret og reguleret af folkevalgte politikere skaber selvsagt nogle konsekvenser – dette specielt for lederne der står med det daglige ansvar for ledelse i den offentlige organisation.

³ If. Klausen (2000) er NPM en samlebetegnelse for flere forskellige forhold som vedrører velfærdsstatens indretning. Således vedrører NPM også forhold som *"relationen mellem forskellige styrings- og kontrolmekanismer samt organisation og ledelse"* (Klausen, 2000, s. 91). I denne sammenhæng skal NPM ikke anskues som tænkning om organisation og ledelse i det offentlige. De tidligere nævnte forhold skal i stedet anskues som indbyrdes forbundne. Dertil kan siges, at NPM som koncept er med til, at opfange hvilke tendenser der er med til og bør karakterisere forhold i offentlige organisationer og ledelse i den offentlige sektor. I denne sammenhæng har NPM bl.a. fokus på, at reorganisere offentlige organisationer og ledelse i offentlige organisation således, at de i større grad ligner det vi kender fra den private sektor. Herigennem tilskrives offentlige organisationer mere selvstyring og mindre politisk kontrol og styring (ibid., s. 91-93).

En konsekvens er, at politiske valg og beslutninger er med til sætte vilkårene og mulighederne for de daglige ledere, som står med det daglige ansvar for at lede og styre de offentlige organisationer. De politiske valg og beslutninger er her med til at tildele ledere ansvar for, at de politiske processer, valg og beslutninger implementeres på det praktiske niveau (Christensen & Mortensen, 2016, s. 29-30).

Ledelsens rammer og betingelser har lederne kun selv indirekte indflydelse på. Således tillægges ledelsen ikke *vetoret*, da et væld af ledere, personalegrupper og enheder alle søger at få indflydelse på beslutninger som skal tages i organisationen. Dette skaber imidlertid et dynamisk og interessefacetteret spil i organisationen, som i sidste ende kan have konsekvenser for den daglige ledelsespraksis (ibid.). Dette er med til at betinge skolelederens ledelsesrum – hvor netop ledelsesrummet udgøre et grundelement i dette speciale.

Inden for det offentlige, beskriver Klausen (2006), at ledelse omhandler legitimitet og troværdighed som skal retfærdiggøres og holdes op imod de krydspres⁴ som ofte peger i forskellig retninger. Her er det således ikke givet hvilke hensyn der vejer tungest (Klausen, 2006, s. 63). Ledelse i det offentlige kommer derved til at omhandle en håndtering af situationer som kræver situationsfornemmelse. Denne situationsfornemmelse og de beslutninger offentlige ledere skal tage, kan kædes sammen med hvad Klausen kalder en særlig offentlig etos som har indflydelse den måde hvorpå man omtaler strategisk ledelse⁵ i offentlige organisationer. Offentlige ledere skal derved tro på det offentlige projekt om at skabe et godt samfund og forsvare dette. Klausen beskriver således at:

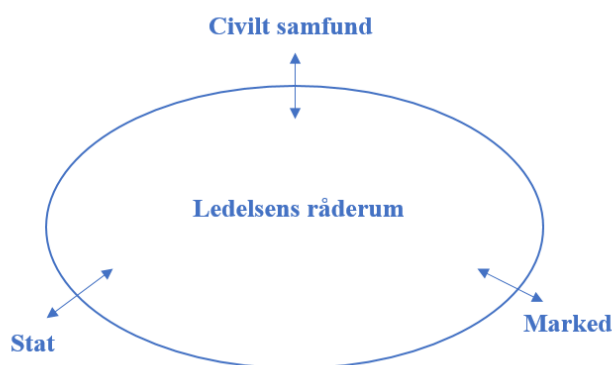
”De har kort sagt en mission, et begreb, som knytter sig både til noget religiøst og i denne sammenhæng til den måde, vi taler om strategisk ledelse på, som noget, der har at gøre med at tro på organisationen og her den enkelte institutions eksistensberettigelse, som givet ved noget, der er større end den selv, noget, der skal værnes om.”

(Klausen, 2006, s. 63).

Den kontekst skolelederen står i er herved, at man tjener almenvællets interesse. Ift. den mission som Klausen omtaler i citatet kan det forstås, at der søges en følelse af, at det er det rigtige man gør. Troen på det rigtige er skolelederen i yderste hierarkiske ledelseslag en del af. Iht. ovenstående indgår skolelederen i et hierarki som går fra borger til politiker, til de forskellige ledelseslag og til medarbejdere, for til sidst at ende hos borgeren, igen (Klausen, 2006, s. 61).

⁴ Ift. Den store danske ordbog er krydspres en tilstand: ” (...) hvor en person socialt eller psykisk påvirkes i indbyrdes modsatte retninger, som når en vælger tilskyndes af sin familie til at stemme borgerligt og af sine arbejdskolleger til at stemme socialistisk. Krydspres antages at medføre passivitet, idet personen søger at udsætte en beslutning eller helt undgå at træffe den ved fx at blive sofavælger. ” (Borre, 2017)

Varetagelsen af ledelsesopgaver i den offentlige sektor vil altid foregå inden for rammerne af det politiske hierarki. Skolelederen vil derfor altid ligge under for det politiskledede hierarki. Den politiske ledelse har i sidste ende den afgørende magt og kan derfor vælge at tilsidesætte og forskyde løsninger i de offentlige organisationer (Christensen & Mortensen, 2016, s. 136-139). Hierarkiet som gør sig gældende i den daglige driftsledelse, fungerer under rammerne af delegation af kompetencer og opgaver, som skolelederne har det daglige ansvar for. Det er inden for disse rammer skolelederen dagligt kan agere, hvorfor der i denne sammenhæng refereres til skolelederens daglige ledelsesrum. Denne delegation af kompetencer og opgaver kan således have betydning for hvilke roller skolelederen kan indtræde i, og derfor have betydning for måden hvorpå der bedrives ledelse. Den politisk ledelse kan dog gribe ind i tilfælde af, at opgaverne ikke varetages ud fra hvad der er politisk ønskeligt, hvorfor det politiske hierarki kan skabe begrænsninger og usikkerhed om ledelsens handlemuligheder (Christensen & Mortensen, 2016, s. 140-141). Skolelederens ledelsesrum kan herved siges at være styret og rammesat af den offentlige kontekst. I denne kontekst kan skolelederens ledelsesrum både begrænses og udvides afhængig af hvilke eksterne og interne aktører der søger at påvirke det, samtidigt med at skolelederen selv kan søge, at påvirke ledelsesrummet gennem de handlinger som foretages (Klausen, 2000, s. 40). Hertil skal nævnes, at begrebet *ledelsesrum* kommer til at udgøre en væsentlig grundsten i dette speciale. Skolelederens ledelsesrum og hvordan det påvirkes af den offentlige kontekst skildres af Klausen gennem følgende figur (Klausen, 2000, s. 41);



For kort at opsummere ovenstående, er offentlige organisationer indlejret i bureaukratiske politisk styrede systemer, hvorfor dette har konsekvenser for ledelse i offentlige organisationer. Dette eftersom organisationerne er indlejrede i et politisk-demokratiske styringshierarkier, og derfor er underlagt politisk ledelse og kontrol. Man kan derfor sige, at personaleledelse (den daglige driftsledelse) foregår i politikens skygge, hvilket bidrager til ledelseskomplesitet (Christensen & Mortensen, 2016, s. 150-151).

For at konkretisere yderligere, er skolelederne ansat af kommunerne og skal derved tjene dem der er sat til at lede kommunen på borgernes vegne. Skolelederne er, som nævnt, yderste led i det politiske ledelseshierarki og formidler således til borgerne. Således er det politikkerne som opstiller mål og rammer folkeskolernes undervisning gennem folkeskoleloven. Yderligere kan nævnes, at da folkeskolerne er kommunaliserede og indgår i det kommunale selvstyre, er det kommunerne som har ansvaret for, at føre tilsyn med elevernes læring og opstille mål og rammer for skolernes undervisning som understøtter de nationale rammer som er opstillet af staten (Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 30). Det er inden for disse rammer at skolelederne, i samarbejde med skolebestyrelsen, har ansvaret for skolernes undervisning. Således påvirkes skoleledernes ledelsesrum og mulighed for at bedrive ledelse af flere forskellige instanser – dette værende bl.a. både staten, kommunerne, skolechefen og skolebestyrelsen, lærerne, pædagogerne mf. (ibid., s. 30). Et spørgsmål der i denne sammenhæng gør sig gældende er, i hvilket omfang skolelederne under påvirkning fra disse forskellige instanser, har mulighed for at implementere og imødekomme reformens ambition om at skabe et fagligt løft og øget læringsudbytte blandt folkeskolens elever, gennem øget fokus på pædagogisk ledelse? Dette skal ses i lyset af at skolelederen befinder sig i den særlige udfordring, at skulle tjene "almenvællet" og samtidig være medkonstruktør i opstillingen af egne ledelsesrammer og deraf ledelsesrum (Klausen, 2006, s. 31-32). I dette perspektiv har dette speciale specifikt fokus på forholdet mellem skoleledere og skolechefer, og hvordan ledelsesrummet påvirkes i dette forhold.

Skoleledere som ledere

Tidligere var alle skoleledere uddannet på lærerseminarier og havde derigennem en baggrund som undervisere. Skolelederne har, efter at de er blevet ledere, hovedsageligt kun fået uddannelser der har karakter af kurser. Det fremgår af Klausen (2006), at kun få institutionsledere har taget mere formelle uddannelser såsom diplom eller masteruddannelser (Klausen, 2006, s. 31-32).

Om end det argumenteres for, at uddannelse nødvendigvis ikke gør en leder god, så kan det være en forudsætning for en faglig indsigt som kan være vigtig i en beslutningsproces. Klausen (2006) argumenterer for, at det kan blive et problem da;

"Institutionslederne, som i hovedsagen har taget en mellemlang videregående uddannelse samt nogle få og kortvarige kurser i ledelse, er ikke ledelsesfagligt klædt på til de udfordringer, der følger af de mange reformer og den decentralisering, der er gået hen over den offentlige sektor (...)."

(Klausen, 2006, s. 32)

Der er i årene omkring vedtagelsen af reformen kommet et øget fokus på ledelsesudvikling og uddannelse. Således gennemføres et nationalt program for skolelederuddannelse og –udvikling, hvorigennem der er afsat

en ” (...) statsligt finansieret pulje på 60 mio. kr. til efteruddannelse af ledere i perioden 2013-2015” (Thomsen, 2014). Herudover har staten givet flere bevillinger til forskning med omdrejningspunkt om skoleledernes roller og herigennem muligheder for at påvirke et øget læringsudbytte blandt folkeskolens elever. Således blev et forskningsprogram under navnet læringsløft 2020 igangsat. Forskningsprogrammet har til hensigt at skabe viden om skolen gennem målrettet fokus på fire områder, heriblandt området ledelse (Hall, 2016, s. 14).

Den forskningsmæssige interesse for skolelederens ledelse og mulighed for, at kunne påvirke elevernes læringsudbytte ses at være gennemtrængende i både det statslige miljø og de videnskabelige kredse. Således skal denne interesse ligeledes ses, at være en påvirkningsfaktor for indeværende speciale og dens fokus på skolelederne som implementeringsansvarlig for reformens operationalisering i folkeskolen. Skolelederens ledelsesrolle vurderes, at være influeret af de rammer og vilkår som udgøre skolelederens ledelsesrum, og de forventninger der pålægges skolelederen fra forskellige instanser - heriblandt skolechefen.

Problemstillingen:

Et spørgsmål om pædagogisk ledelse

Med vedtagelse af reformen blev der lagt vægt på styrkelse af skoleledernes pædagogiske ledelse. Yderligere blev der lagt vægt på at skolelederne fremover skulle lede med henblik på en øget faglighed og øget læringsudbytte blandt eleverne. Grundlaget for denne ændring skal ses i en ” *Præciseringen og forenklingen af Fælles Mål*”, som har til hensigt at hjælpe eleverne med løbende, at forbedre deres faglige niveau og deraf understøtte elevernes læringsmål. Således sættes elevernes læringsudbytte i centrum, hvilket understøtter skolelederne i deres arbejde med at målstyre skolernes undervisning (Landsforening, 2013, s. 9). En mulig konsekvens heraf er, at skolelederne i kraft af den nye reform og aftaletekst i større grad involveres i arbejdet omkring undervisningen og således også involveres i lærernes daglige arbejde og deres gennemførelse af undervisning. I dette perspektiv er det pædagogiske ledelsesaspekt fremtrædende (Hall, 2016, s. 18). Således står der også i folkeskolereformens aftaletekst at;

”Det er afgørende, (...) at skolelederne har stærke pædagogiske lederkompetencer og generelle ledelseskompetencer. ”

(Landsforening, 2013, s. 19).

Dette skal ses i lyset af, at meget tyder på at måden hvorpå der bedrives ledelse i folkeskolen har stor betydning for elevernes læringsudbytte. Derfor har skolelederen ligeledes betydning for, at kunne

imødekomme reformens politiske mål om, at sikre øget faglighed og læringsudbytte i folkeskolen (Hall, 2016, s. 7).

Dog viser en TALIS-rapport som blev udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2013 og præsenteret i 2014, at skolelederne kun i et mindre omfang leder med fokus på øget faglighed og øget læringsudbytte. Således bruger de størstedelen af deres tid på administrativt arbejde. Rapporten er en del af et internationalt samarbejde og har til hensigt, at belyse hvordan det er muligt at sikre god undervisning. I rapporten fremgår det at størstedelen af lederne anvender 51 % af deres arbejdstid på administrative og ledelsesmæssige opgaver og kun hhv. 18 og 19 % på ledelsesopgaver der relaterer sig direkte til undervisningen (EVA, 2013, s. 12). Anskues rapportens resultater ift. reformens pædagogiske ledelsesaspekt fremhæves, at de danske lærere generelt er;

”kritiske i deres vurdering af, om feedback og evaluering foregår på et kvalificeret grundlag. 77 % af grundskolelærerne og 80 % af ungdomsuddannelseslærerne oplever ikke, at den feedback, de modtager, baseres på en grundig vurdering af deres undervisning. Næsten samme andele oplever ikke, at skolelederen har effektive metoder til at bedømme deres undervisningspraksis. Hvis man sammenligner med TALIS-gennemsnittet, vurderer halvt så mange danske grundskolelærere, at feedback baseres på en grundig vurdering”

(EVA, 2013, s. 8).

Ovenstående fremlægger én af udfordringerne som skolelederne må siges at stå overfor. Hvis det i kraft af reformen forventes at skolelederne igennem en pædagogisk ledelsestilgang involverer sig mere i lærernes generelle og specifikke undervisning, kræves det samtidigt at skolelederne er i stand til vurdere undervisningen ud fra et kvalificeret grundlag. Yderligere fremhæves i TALIS-rapporten, at;

”Når danske grundskolelærere får feedback, er de – sammenlignet med kolleger i sammenligningslandene – karakteriseret ved i højere grad at få feedback fra lærerkolleger og i mindre grad fra ledelsen”

(EVA, 2013, s. 8)

Det står i forlængelse af ovenstående imidlertid klart, at skolelederne står overfor et krav om ændring af deres daglige ledelsesstruktur og opgaver for at kunne imødekomme reformens forventninger om, at involvere sig mere i undervisningen. Dette med udgangspunkt i styrkelsen af skoleledernes pædagogiske ledelse således, at der fremadrettet lægges fokus på elevernes læringsudbytte og faglighed. Dette skal

yderligere ses i lyset af, at folkeskolereformens aftaletekst lægger vægt på, at der i forbindelse med skoleledernes opkvalificering fokuseres på;

”Skolelederens pædagogiske ledelse, herunder i forhold til at skabe et godt undervisnings- og læringsmiljø med ro og orden”

(Landsforening, 2013, s. 18).

En artikel fra 2014 af væksthus for ledelse skrevet af Grønbæk pointerer således også, at

”Skoleledere skal forholde sig til, at deres ledelsesgenstand ikke kan afgrænses. Faktisk bliver de adskillelser, skolelederen før har kunnet bruge til at afgrænse sin opgave med, illegitime.”

(Grønbæk, 2014)

Skolelederens ledelsesopgaver synes i relation til dette citat, at blive mere komplekse. Dette kan bl.a. ses i lyset af, at skolelederne i kraft af reformen tildeles større autonomi og derfor tildeles flere opgaver i deres daglige ledelse. Da skolelederne ikke længere kan afgrænse sine opgaver som de hidtil har gjort, er en antagelse, at ansvarsbyrden ligeledes er blevet større og, at de derfor skal *stå på mål* for mere end før reformens implementering. Således pointerer Grønbæk yderligere at

”Skolereformen og de ændrede arbejdstidsregler gør det muligt at have store forventninger til ledelse, netop fordi man kan forlange langt mere end at indløse kendte mål. Netop fordi skolereformen forventer det uventede, er det muligt for politikere og forvaltning at have ubegrænsede forventninger til folkeskolens ledere. I de kommende år skal den styringsstrategi stå sin prøve.”

(Grønbæk, 2014)

Hertil kan det yderligere nævnes, at der hverken i reformen eller aftaleteksten fremgår nogen entydig beskrivelse af, hvordan skolelederne konkret skal lede med fokus på elevernes faglighed og læringsudbytte. Dette er således til forhandling og kan derfor tilpasses til de lokale forhold i kommunerne.

Skolelederne står således overfor en ledelsesmæssig udfordring i ikke længere, at kunne afgrænse sine egne ledelsesopgaver, samtidigt med at der pålægges skolelederne politiske forventninger til elevernes læringsudbytte og øgede faglighed. Dette gennem en styrkelse af pædagogisk ledelse hvori elevernes læringsudbytte sættes i centrum for skolernes arbejde med at målstyre undervisningen. Hermed er der tale om en styrkelse af skoleledernes generelle pædagogiske ledelse (Hall, 2016, s. 18)

Vurderes ovenstående aspekt i et før (reformen) og efter (reformen) perspektiv fremhæves der i en SFI rapport fra 2016 at;

”SFI’s kvantitative analyse af udviklingen i pædagogisk ledelse forstået primært som undervisningsledelse (Kjer m.fl., 2015) viser, at omfanget af pædagogisk ledelse bedømt samlet på basis af skoleledernes tidsforbrug og aktiviteter nærmest har været konstant fra før reformen (2011 og 2013) til efter reformen (2015). ”

(Kjer & Rosdahl, 2016, s. 16-17).

Hvortil der i samme rapport pointeres at;

”For så vidt angår faglige mål og undervisningsmetoder er der ikke forskel i skoleledernes gennemsnitlige oplevede indflydelse mellem oktober-december 2013 og foråret 2015, men den oplevede indflydelse er mindre i disse 2 år end i 2011. ”

(Kjer & Rosdahl, 2016, s. 101)

Ud fra dette kan det ses, at der på trods af et fokus på en styrkelse af pædagogisk ledelse i reformen og aftaleteksten, stadig er områder som ikke har været igennem markant ændring. Spørgsmålet der kan stilles i denne sammenhæng er; hvorfor reformen ikke har bevirket en markant ændring af netop det som reformen eksplicit lægger fokus på. Vurderes dette spørgsmål i sammenhæng med en tidligere SFI rapport fra 2015, kan en årsag være at skolelederne i 2015 oplevede;

”en højere grad af kommunal målstyring ved fastlæggelse af indikatorer for mål samt resultatopfølgning, end det var tilfældet i 2011 og 2013. Desuden vurderer skolelederne mere generelt deres egen indflydelse på skolens faglige mål og undervisningsmetoder som lavere i 2015 end i 2011. Samlet er skoleledernes selvoplevede autonomi i forhold til deres kommune reduceret fra 2011 – før folkeskolereformen var kendt – til 2015.”

(Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 12).

Gældende for de undersøgelser som har og har haft til hensigt at vurdere forskellige aspekter af reformen, finder vi det bemærkningsværdigt, at vi ikke har været i stand til at finde nogle undersøgelser, som adresserer forholdet mellem skolechef og skoleleder. Undersøgelserne der henvises til hviler i høj grad på SFI’s årlige rapporter om ledelse i folkeskole. SFI er en uafhængig forskningsenhed under Økonomi- og indenrigsministeriet. SFI har seks temaer i deres forskningsprogram, hvoraf de rapporter vi henviser til hører under temaet *Uddannelse*. Et eksempel på de undersøgelser vi anvender er rapporten *Skoleledelse i folkeskolereformens første år*, en rapport fra 2015. Således fokuserer undersøgelserne specifikt på skolelederne eller en kombination af skolelederne og medarbejderne, som er ansat under skolelederne. Med

udgangspunkt i dette lægger denne undersøgelse derfor specifikt fokus på, hvorledes skolelederens rolle og ledelsesrum influeres af skolecheferne. Dette eftersom skolecheferne står som skolelederens foresatte og derfor, som nævnt tidligere, antages at have indflydelse på de rammer og vilkår skolelederen arbejder under. Yderlige må skolecheferne også antages at have betydning for de ledelsesrammer som muliggør skoleledernes implementering af folkeskolereformens og de krav der heraf følger om øget faglighed og læringsudbytte blandt folkeskolens elever. Dette skal ligeledes ses i perspektivet af følgende citering;

"I og med at ekstern ledelse i forhold til fx den kommunale forvaltning også, i hvert fald indirekte, kan påvirke elevernes læring og trivsel, kan denne del af skolelederens arbejde i et eller andet omfang også siges at indgå i den pædagogiske ledelse. "

(Kjer & Rosdahl, 2016, s. 104)

Problemformulering

Med reference til overstående, søger dette speciale at give svar på følgende problemformulering:

"Hvordan påvirkes skolelederens ledelsesrum og daglige ledelsespraksis, af skolelederen og skolechefen, og hvilken betydning har dette for skolelederens muligheder for at implementere folkeskolereformen, hvori ambitionen om øget faglighed og læringsudbytte blandt folkeskolens elever er centralt? "

Formålsbeskrivelse

Problemformuleringen søges besvaret igennem inddragelse af to kommuner. I disse kommuner er der gennemført interviews med skolecheferne for hver kommune og én skoleleder på én skole i hver kommune – dvs. 2 skoleledere og 2 skolechefer i alt. Specialet udarbejdes med udgangspunkt i en casestudiemetode. Derfor søger vi ikke at samfundsgeneralisere, men vil i stedet søge at skabe indblik i, hvordan reformen og skolechefen påvirker og har påvirket skoleledernes ledelsesrum i de to kommuner. Dette med udgangspunkt i de rammer, som opstilles for skolelederne og det ledelsesrum som skabes af, og i samarbejde med skolechefen i den pågældende kommune.

Specialets indgangsvinkel til begrebet *ledelsesrum* er, at ledelsesrummet skal forstås perspektivistisk og kontekstuel forankret. Det der omkredser vores syn er, at det der afgrænser og kendetegner ledelsesrummet er, hvordan lederen og andre indkredser mulighederne og begrænsningerne. Herved beskriver Kurt Klaudi Klausen:

”(...) at ledelsens rum for ledelse må forhandles til forskellig side (...). ”

(Klausen, 2006, s. 148)

For at nærme sig en forståelse af skolelederens ledelsesrum, vil specialet tage udgangspunkt i hvordan ledelsesrummet forhandles mellem skolelederen og skolechefen i perspektivet af reformen. Hertil pointerer Klausen yderligere, at:

De relevante parter, som institutionslederen må afklare sit ledelsesrum over for, er det ledelsesmæssige hierarki over, under og ved siden af dem selv (...).

(Klausen, 2006, s. 148)

Således skal det forstås at konteksten er med til at diktere hvorledes skolelederens ledelsesrum skal forstås. Konteksten udgøres her af hvordan ledelsesrummet afklares i samarbejde med skolechefen som indgår i det ledelsesmæssige hierarki. Det argumenteres herigennem at ledelsesrummet ikke er statisk, men altid er rammesat af hvem der ser på det, og i hvilken kontekst det vurderes i. I dette speciale søges således indblik i hvordan det rammesættes af skolelederen og skolechefen

Specialet vil ikke søge at vurdere skoleledernes eller skolechefernes måde at bedrive ledelse. Vi vil derfor ikke vurdere hvorvidt skolelederne eller skolecheferne bedriver god eller dårlig ledelse, og på baggrund heraf komme med råd til deres ledelsesstil. Vi vil søge at skabe forståelse for skoleledernes muligheder og begrænsninger i målet på, at imødekomme reformens ambition om øget faglighed og læringsudbytte gennem en styrkelse af deres pædagogiske ledelse. Specialets formål og ambition er heraf, at skabe viden og bevidsthed om ledelsesrummet påvirkes i perspektivet af reformen som er politisk besluttet. Dette vil i sidste ende kunne bidrage til viden om skoleledernes ledelsesrammer og vilkår, hvilket vil kunne bidrage til en forståelse af de skoleledelsesmæssige udfordringer reformen medfører og hvordan disse udfordringer håndteres i skoleledernes daglige ledelsespraksis. Vores håb og ønske er således, at skoleledere og skolechefer landet over vil kunne finde inspiration til håndteringen af egne ledelsesmæssige udfordringer forbundet med folkeskolereformen. Dette med målet om fremadrettet, at kunne implementere og imødekomme reformens ambition og forventninger på en hensigtsmæssig måde.

Underspørgsmål

For at besvare problemformuleringens forskellige elementer opstilles følgende underspørgsmål som besvares i kronologisk rækkefølge.

1. *Hvordan italesættes skoleledernes ledelsesrum af skolelederne og skolecheferne i relation til folkeskolereformens fokus på styrkelse af skoleledernes pædagogiske ledelse?*

Underspørgsmålet søges besvaret gennem inddragelse af Michel Foucaults diskursforståelse. Således vil vi i analysen af dette spørgsmål lægge vægt på de diskurser som er fremtrædende for skolechefen og skolelederen i de respektive kommuner inddraget i denne undersøgelse. Dvs. at vi afgrænser til at vurdere hvilke diskurser som er fremtrædende for skolelederne og skolecheferne i perioden 2012-2017. Her skal det forstås, at vi ikke vil lave en historisk udgravning af dokumenter, men at spørgsmålene i interviewene forholder sig til før og efter reformen blev implementeret. Vi er dog bevidste om, at Michel Foucault argumenterer for en fuldstændig historisk arkæologisk udgravning af feltet som ønskes undersøgt. Foucault siger her at;

”One ought to read everything, study everything. In other words, one must have at one’s disposal the general archive of a period at a given moment. And archeology is, in the strict sense, the signs of this archive.”

(Hentet Via Andersen, 1999, s. 47; Foucault, 1998, s. 263)

Dog vurderes dette ikke muligt inden for rammerne af dette projekt, hvorfor vi nødvendigvis kun forholder os til den nævnte periode og hvordan diskurserne for ledelsesrummet fremstår for det pågældende skoleledere og skolechefer igennem de inddragede interviews.

Herigennem skal de forstås at vi igennem disse diskurser søger at beskrive og forstå ledelsesrummet for skolelederne som det italesættes mellem skolelederne og skolechefen og heraf som det fremstår for dem. Dette da de pågældende diskurser if. Foucault som er dialektisk konstituerende for handling. Således skal det forstås at diskurserne både er konstituerende for handling og samtidig konstitueret af handling (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 29). Der argumenteres således for, at vi igennem fokus på diskurser har mulighed for at kunne vurdere hvorledes skoleledernes handlingsmuligheder påvirkes. Med afsæt i de fremtrædende diskurser vil vi efterfølgende diskutere følgende;

2. *Hvordan påvirker italesættelsen af skolelederens ledelsesrum, skoleledernes daglige ledelsespraksis i relation til at håndtere og implementere reformen?*

Med udgangspunkt i besvarelse af underspørgsmål 1, vil vi igennem inddragelse af Foucaults anskuelse af magt i det moderne samfund søge, at skabe en forståelse for hvorledes skolelederne ledelsesrum og daglige

ledelsespraksis påvirkes i relation til at håndtere og implementere reformen. Dette skal ses i perspektivet af de diskurser der er fremtrædende i samarbejdet mellem skolechefen og skolelederne.

Problemafgrænsning

Eftersom indeværende speciale specifikt fokuserer på skolelederens ledelsesrum skabt af og i samarbejde med skolechefen, vil vi ikke direkte forholde os til hvorledes lærere, pædagoger og andre medarbejdere, inden for skoleinstitutionen direkte eller indirekte påvirker dette forhold. Således skal det ligeledes forstås at vi heller ikke i kraft af dette, forholder os empirisk direkte til hvorledes interesseorganisationer (i.e. fagforeninger, tillidsrepræsentanter, forældre eller lignende) påvirker skoleledernes rammer og vilkår og deraf muligheder og begrænsninger. Fremhæves disse instanser af skolechefen og/eller skolelederne selv i undersøgelsens empiri, vil vi udelukkende forholde os til hvorledes skolechefen og skolelederne selv præsenterer deres indflydelse og påvirkning på skolelederens ledelsesrum.

Da der i problemformulering lægges et specifikt fokus på skolelederens mulighed for at imødekomme og implementere folkeskolereformen og ønsket bag, om at øge elevernes faglighed og læringsudbytte, vil undersøgelsen selv sagt søge at lægge sit hovedfokus på dette aspekt af reformen. Dette skal ses i lyset af, at der sideløbende med reformen blev foretaget en ændring og dermed en reform af lærernes arbejdstidsregler (lov 409). I denne sammenhæng anerkender vi, at reformen og lov 409 som forandring og de aspekter disse indeholder kan være svære at adskille. Der kan derfor, til en vis grad, inddrages andre aspekter af reformen i undersøgelsens analyse og indsamling af empiri, hvis disse findes relevante for at kunne besvare undersøgelsens problemformulering. I denne sammenhæng afgrænser vi os dog fra, at forholde os direkte til aspekter som på den ene eller anden måde ikke vurderes relevante for at kunne besvare undersøgelsens problemformulering.

Specialets opbygning

Da specialet er skrevet på kandidatuddannelsen læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet, følger specialets opbygning en projektform præsenteret af Olsen og Pedersens (2015) i bogen – Problemorienteret Projektarbejde (Olsen & Pedersen, 2015, s. 53). Dette da denne opfordres af studiet som gældende for hvordan projekter bør udarbejdes på indeværende kandidatuddannelse.

Sættes ovenstående i perspektiv til indeværende speciale, har specialets indledende kapitel (Kapitel 1) til hensigt at præsentere specialets problemfelt og problemstilling hvorigennem specialets problemformulering udledes. Med udgangspunkt i specialets problemformulering udledes efterfølgende to underspørgsmål. Disse underspørgsmål, skal herved ses, at skabe fundament for en besvarelse af specialets problemformulering.

Gældende for begge underspørgsmål er, at begge søges besvaret gennem empiri som tager udgangspunkt i interviews med to skolechefer og to skoleledere. Hertil kan tilføjes, at begge underspørgsmål søges besvaret gennem inddragelse af Michel Foucaults anskuelse af diskurs og magt. I denne sammenhæng skal de begge ses i lyset af en poststrukturalistisk erkendelsestilgang til viden, hvorfor kapitel 2 præsenterer specialets forhold til og forståelse af denne tilgang.

I kapitel 3 stiller vi skarpt på specialets metodiske og empiriske fundament. Kapitlet vil præsentere specialet i perspektivet af at være et casestudie. Yderligere vil vi i dette kapitel præsentere vores forståelse for design og anvendelse af interviews som empiriske fundament. Dette forinden der fokus lægges på besvarelse af underspørgsmål.

Kapitel 4 vil udgøre en besvarelse af underspørgsmål 1. For at konkretisere dette yderligere har underspørgsmål 1 fokus på hvilke diskurser som er fremtrædende for skolechef og skoleleder i de respektive kommuner. I sammenhæng med dette, består underspørgsmål 1's indledende opgave i, at afdække hvorledes diskursbegrebet forstås og anvendes i dette speciale. Efterfølgende sættes diskursbegrebet i en praktisk anvendelig kontekst gennem en konkret diskursanalyse af specialets empiri. I relation til dette gennemføres to adskilte diskursanalyser. Én diskursanalyse som centrerer sig om kommune 1 og én anden diskursanalyse som centrerer sig om kommune 2. Således skal det forstås, at vi ikke søger at sammenligne de to inddragede kommuner. De to diskursanalyser vil afslutningsvist føre til en delkonklusion.

Kapitel 5 vil udgøre en besvarelse af underspørgsmål 2. Vi vil i underspørgsmål 2 sætte magtbegrebet i kontekst til specialets empiri. Det skal forstås, at denne opgave vil have et afhængighedsforhold af besvarelsen af underspørgsmål 1. Dette eftersom underspørgsmål ønskes vurderet gennem de diskurser som er fremtrædende i for skolechef og skoleleder. Gældende for dette kapitel er, tilsvarende kapitel 4, at vi ikke søger at sammenligne de to inddragede kommuner, hvorfor de søges adskilt fra hinanden.

Kapitel 6 vil søge at sammenkoble specialets fund i en afsluttende konklusion. Konklusionen skal i denne sammenhæng ses i perspektivet af det som er udledt i kapitel 4 og 5.

Specialets etiske og moralske fundering:

Etik i kvalitativ forskning

Da indeværende speciale kan kategoriseres som et kvalitativt forskningsprojekt, kan specialet, ligesom al anden forskning, siges at være værdiladet. Dette giver imidlertid nogle etiske udfordringer såvel som potentialer (Brinkmann, 2010, s. 429). I bogen *Kvalitative metoder* fremhæver Brinkmann at, da kvalitativ forskning, modsat statistiske metodologier berører menneskelige og personlige forhold, udgøre disse forhold en grundlæggende etisk problemstilling. En etisk udfordring kan bestå i, at de mennesker og de ytringer som inddrages i forskningsprojektet placeres i den offentlige arena til skue for andre (ibid.), og dermed skal stå på mål for eventuelle kritiske holdninger.

Ligesådan som ovenstående udgøre en grundlæggende etisk problemstilling, fremhæver Brinkmann ligeledes at det kan udgøre potentialer i og med, at marginaliserede grupperinger igennem forskningsprojekter får muligheden for at blive hørt i det offentlige rum (Brinkmann, 2010, s. 429).

Svaret for hvornår noget er etisk korrekt i kvalitative forskningsprojekter kan indeholde stor kompleksitet, og er i stor grad baseret på hvor mange forskellige værdier der er på spil, i forskningsprojektet som udarbejdes. Således vil de etiske spørgsmål der stilles i forskningsprojektet ofte, være situerede og basere sig på menneskelig dømmekraft (ibid., s. 434-435). Ovenstående skal ses i perspektivet af eksempelvis kvantitative forskningsprojekter ligger under for et krav om, at blive godkendt af den videnskabelige komité, hvorfor disse ofte er underlagte meget specifikke etiske regelsæt. Kvalitative forskningsprojekter ligger ikke under for samme krav, medmindre der er tale om registrering og behandling af personfølsomme oplysninger, så som eksempelvis racemæssige, politiske, religiøse, strafbare forhold, mm (ibid., s. 432). Dette er dog ikke tilfældet i indeværende speciale, hvorfor dette speciale i stor grad baserer sig på menneskelig dømmekraft og dermed ikke nogle fastlagte etiske regler. Dog skal hertil siges, at der er vejledende retningslinjer som samfundsvidenskabelige projekter skal forholde sig til. Således kan, med henvisning til Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd, fremhæves at;

- 1. Forskeren skal overveje, hvorvidt det konkrete forskningsprojekt er foreneligt med god videnskabelig standard. Forskeren skal endvidere overveje, om afhængighedsforhold af den ene eller anden art kan påvirke forskningsarbejdet i strid med faglige og etiske principper.*
- 2. Det påhviler samfundsforskeren at udføre sin forskning under hensyntagen såvel til de personer og befolkningsgrupper, som er genstand for forskning som til andre grupper, der kan blive berørt af forskningsarbejdet og dets resultater. Forskeren må undgå at volde unødigt besvær og ulempe eller unødigt krænke andres privatliv.*

3. *Forskeren har ansvaret for, at oplysninger indsamlet eller stillet til rådighed for forskning ikke kommer til uvedkommendes kendskab i en form, som muliggør identificering af personer, der er genstand for eller har bidraget med oplysninger til forskningsarbejdet.*
4. *Det påhviler forskeren at indhente samtykke fra dem, som personligt inddrages i forskningen. De pågældende skal oplyses om, at deltagelse er frivillig.*
5. *Det påhviler forskeren at gøre sine forskningsresultater tilgængelige for offentligheden samt at fremlægge dem i overensstemmelse med almindelige videnskabelige principper og undgå fortegnede eller ufuldstændige fremstillinger*

(Vejledende Retningslinier for Forskningsetik, 2002)

Ovenstående opridsning har ifm. specialets udarbejdning således fungeret som ramme for de valg som er taget i specialets empiriske indsamlingsfase.

Med ovenstående in mente, vil vi i de følgende afsnit opridse nogle specialets overordnede etiske overvejelser og rammer, samt hvorledes disse overvejelser og rammer har haft indflydelse udarbejdelsen af dette speciale. Dette med udgangspunkt i, at specialet udarbejdes indenfor en specifik skolekontekst og område som har ligget under for stor medieomtale.

Enkelte etiske aspekter som specifikt relaterer sig til eksempelvis *interview* vil blive præsenteret i sammenhæng med præsentationen af kapitel 3 (Kapitel 3: Metodisk og empirisk Fundament).

En ulige magtfordeling

Da vi igennem vores speciale placerer enkelte individer og deres ytringer i den offentlige arena og dermed til offentlige skue, har vi efter vores overbevisning et ansvar i at sikre, at ytringerne ikke fordrejes og tages ud af kontekst. Yderligere har vi et ansvar for, at sikre at respondenterne som inddrages i specialet forbliver anonyme. Dette således at respondenterne ikke står til ansvar for de ytringer vi vælger at inddrage i specialets analyse. Iht. at vi som forskere står med ”magten” til netop at vælge hvilke ytringer som inddrages, hvordan ytringerne analyseres og hvordan disse præsenteres i den offentlige arena, er det vores påstand, at der forekommer en ulige magtfordeling mellem respondenterne og os som forskere. Således fremhæver Brinkmann (2010), at forskeren igennem hans/hendes ”*videnskabelige ekspertise, autoritet og evne til at definere situationen*” har anselig magt set ift. de inddragede deltagere (Brinkmann, 2010, s. 438).

Med inspiration fra og reference til K. E. Løgstrup (2010) forholder vi os til det etiske aspekt i relation til denne magtfordeling ud fra, at vi;

” (...) uundgåeligt og i vid udstrækning er henviste til hinanden, så vore indbyrdes forhold på den mest umiddelbare vis er magtforhold, hvad enten det nu er den andens stemning eller skæbne, der er i vore magt. Af den elementære afhængighed og umiddelbare magt udspringer fordringen om at tage vare på det af den andens liv, der er afhængigt af én, og som man har i sin magt, idet det dog ud fra den samme fordring er udelukket, at varetagelsen nogensinde kan bestå i for den anden skyld at tage hans selvstændighed fra ham. ”

(Løgstrup, 2010, s. 39).

Centralt i denne citering er, at vi i stort omfang er henviste til hinanden. Således er de inddragede respondenter i dette speciale ligeledes henviste til, at vi som studerende tager vare på den del af deres virkelighed som de vælger at præsentere for os. De er henviste til, at vi ikke fordrejer deres ytringer og placerer ytringerne i en kontekst som de ikke blev præsenteret i. De er dermed henvist til, at vi overholder de retningslinjer som i fællesskab er blevet indgået forinden indsamlingen af specialets empiri. I denne sammenhæng er vores argument, at vi som studerende er henviste til det etiske princip om at sikre, at specialet lever op til god videnskabelig standard. I sammenhæng med dette, fremhæver Brinkmann (2010) bl.a. at gennemsigtighed er en *” (...) etisk såvel som erkendelsesmæssig værdi (...) ”* (Brinkmann, 2010, s. 433). I denne henseende fremhæver han er der foreligger en nødvendighed for, at alle relevante faktorer i forskningsprojektet lægges frem så åbent som muligt. Dette med hensigten om at andre kan forlade sig på de resultater som forskningsprojektet præsenterer. Dvs. at vi som studerende har en etisk forpligtelse til netop at sikre, at specialets resultater præsenteres så objektivt som muligt og ikke fordrejes ind i en kontekst som ønskes af os (ibid.). Det er vores påstand, at denne objektivitet og etiske forpligtelse til at leve op til videnskabelige standarder bidrager til, at vi tager vare på respondenterne og deres ytringer, og således ikke fordrejer ytringerne eller tager dem ud af kontekst og fordrejer sandheden. Dette skal ses i lyset af, at forskeren altid vil agere medansvarlig for hvorledes den faktiske situation fortolkes og beskrives. Derfor ligger der en nødvendighed i at agere moralsk ansvarlig igennem hele specialets proces.

At træde varsomt – et spørgsmål om respekt for individualitet og vilje

I forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale er vi løbende blevet bevidste om, at specialet har omdrejningspunkt om et emne, som udover at have gennemgået megen diskussion i medierne, er et emne hvor holdningerne er facetteret. Yderligere forskes der kontinuerligt i feltet (her kan bl.a. refereres til de SFI-rapporter som udarbejdes årligt og TALIS-rapporter.), hvilket bevirker at skolelederne, lærerne og pædagogerne konstant er under *lup* og *overvågning*. I denne sammenhæng er holdningerne til hvordan deres virke varetages bedst muligt, mange. En antagelse er, at denne konstante overvågning kan opfattes som

forstyrrende for både skolelederne, lærerne og pædagogerne. Vi har derfor været bevidste om, at vi i kraft af vores speciale er med til at tilføje til netop den problemstilling, som vi selv har skitseret i ovenstående. Det har derfor, for os, handlet om at træde varsomt ind i feltet. Dette med bevidsthed om ikke at give skolelederne følelsen af vi blot er endnu en instans, som ønsker at overvåge og vurdere deres ledelsespraksis, og komme med holdninger til hvordan de varetager denne praksis bedst muligt. Således har vi, med reference vejledende etiske retningslinje nr. 2 været bevidste om ikke at volde de deltagende unødigt besvær og ulempe. Derfor skal valget ses i perspektivet af en hensyntagen til de personer som er genstand for forskningen.

Det blev i starten at specialets proces, lagt klart frem for de deltagende, at vi ikke ønskede at vurdere hvad der var godt eller skidt i deres ledelsespraksis, men blot ønskede at skabe forståelse for deres ledelsespraksis. En antagelse er, at en vurdering af deres ledelsesstil og hvorvidt de bedriver god eller dårlig ledelse, vil kunne volde unødige konsekvenser for deres ledelsesvirke.

Kommunebeskrivelser

Kommunerne som vi har valgt at inddrage vil blive beskrevet i det følgende. De to kommuner er anonymiseret og refereres til som kommune 1 og 2. Placeringerne af kommunerne er fiktive. Indbyggertallene afspejler ikke det faktiske, men er anført med en værdi på +/- 7.500 af de reelle tal. De procenttal der beskrives i forbindelse med udgifter målt pr. elev angives som cirkatal. Antallet af skoler er indført med en værdi på +/- 2 skoler. Data er fundet via. Økonomi- og indenrigsministeriets kommunale nøgletal (OIM, 2017).

Kommune 1

Kommune 1 er en kommune i Sydjylland. Kommunen er en mellemstor kommune med cirka 50.000 indbyggere. Kommunens strukturelle og politiske rammer består af en borgmester og et byråd. Derudover er der tre forvaltninger, der hver især har ansvaret for et eller flere områder i kommunen – herunder skoleforvaltningen. Kommunen har 21 skoler fordelt over 21 lokationer. De 21 skoler ligger til dels i byområdet, men er også spredt udover et større landområde. Skolerne i landdistrikterne kom under kommunen efter kommunalreformen i 2007. Skolerne i kommune 1 hører ind under kultur og familieforvaltningen som et led i organisationen der hedder ”skole og dagtilbud”. Skole- og dagtilbud har en skole- og dagtilbuds-chef, der sidder med det overordnede ansvar for hele dagtilbud og skolesektoren. Skole og dagtilbudschefen i kommunen har personaleansvar over for lederne af skolerne og dagtilbuddene. Kommunen har en samlet skoleudgift målt per elev på ca. 20% mere end hvad udgiften var i 2007.

Kommune 2

Kommune 2 er en kommune beliggende på det østlige Fyn. Kommunens indbyggertal er på cirka 20.000. Kommunens skolemæssige befordring er, at der er 8 skoler fordelt i hele kommunen. Kommunen består af en borgmester og byråd. Derudover tilkommer der også en række forvaltninger, der hver især har en direktør. Det overordnede ansvar for skolerne hører under skole- og dagtilbudssektoren. Denne sektor består af en skole- og dagtilbudschef der ydermere består af to pædagogiske konsulenter. De pædagogiske konsulenter har den daglige kommunikation og pædagogfaglige sparring med skolelederne og lærerne. Kommunen har en samlet skoleudgift mål per elev på ca. 30% mere end hvad den var i 2007.

I kommune 1 har der været større udsving på udgifterne pr. elev til undervisning. Der er sket en kraftig stigning på ca. 1 % fra år 2013 til 2014. Dertil har de i årene før og efter oplevet mindre udsving.

Opsummering

For læsevenlighedens skyld, vil vi i afslutningen af hvert kapitel (til og med Kapitel 4, afsnittet Fokuseret kodning) kort opsummere kapitlernes indhold i punktform. Her vil vi uddrage de væsentligste pointer fra kapitlerne. Efter Kapitel 4 vil opsummeringen fremkomme i form af delkonklusioner og til sidst en afsluttende konklusion

- Der sker kontinuerligt forandringer i den offentlige sektor og ledelsesfeltet. I specialet er der specialet fokus på ledelsesaspektet i en folkeskolekontekst hvor dette fokus skal ses i lyset af folkeskolereformens implementering. Da specialet skal ses i perspektivet af at forholde sig til en offentlig kontekst, er der søgt en afklaring af denne kontekst. Her kan offentlige organisationer ses at bygge på klare og formelle ledelsesstrukturer og ses derved ofte at være bureaukratisk opbyggede.
- Folkeskolereformen lagde op til en styrkelse af at tildele skolelederne mere handlefrihed og autonomi samt at styrke skoleledernes pædagogiske ledelse. Dette med fokus på at give eleverne et fagligt løft og øget læringsudbytte.
- Folkeskolelederne har det endelige ansvar for folkeskolereformens implementering. Dette i samarbejde med kommunerne. Reformen kan i denne sammenhæng tilpasses lokale forhold. Skolechefen ansues at have en konstituerende faktor for netop dette. I denne sammenhæng kan skolelederne ses at have indirekte indflydelse på egne rammer og betingelser eftersom et væld af instanser søger at have indflydelse på skoleledernes ledelsespraksis. I relation hertil kan den politiske ledelse gribe ind hvis de valg skolelederne tager ikke er politisk ønskelige. Derved kan den politiske ledelse være med til at skabe begrænsninger og usikkerhed for folkeskolelederens handlemuligheder.
- Tidligere var alle skoleledere uddannet på lærerseminariet og havde derved en baggrund som undervisere. Årene efter reformens implementering er der dog kommet større fokus på ledelsesaspektet, hvorfor skolelederne nu tildeles uddannelse i ledelse. Skolelederne skal i kraft af reformens implementering forholde sig til at deres ledelsesopgaver er blevet mere komplekse og der er kommet et øget fokus på pædagogisk ledelse. Grundet denne kompleksitet kan deres ledelsesgenstand ikke længere afgrænses.
- Specialet har med reference til reformens implementering og det øgede fokus på pædagogisk ledelse en ambition om at undersøge hvordan skolelederens ledelsesrum påvirker skoleledernes mulighed for at implementere reformen. Formålet med at undersøge netop dette er, at skabe viden og bevidsthed om skoleledernes ledelsesrammer og vilkår samt hvilke udfordringer disse medfører.
- Specialet anvender statens samfundsvidenskabelige forskningsråds retningslinjer som ramme for etisk fremgangsmåde til at indsamle og analysere empiri til at belyse specialet problemstilling.

Kapitel 2: En poststrukturalistisk Tilgang

Eftersom undersøgelsens underspørgsmål lægger vægt på Michel Foucaults forståelse af diskursbegrebet og forståelse af magt, er vores argument, at vi nødvendigvis må forholde os til en poststrukturalistisk tilgang til erkendelse af viden. I sammenhæng med dette pointerer Phillips (2010), at valget af diskursanalyse som analytisk tilgang til at besvare en undersøgelses problemformulering, nødvendigvis skal udøves på både et teoretisk og metodisk plan igennem hele undersøgelsen. Således foreligger der også en nødvendighed for, at tilslutte sig både de ontologiske og epistemologiske præmisser den valgte diskursanalytiske tilgang hviler på (Phillips L. , 2010, s. 285). Således skal valget om, at vi tilslutter os en poststrukturalistisk tilgang til erkendelse af viden ses i lyset af, at Michel Foucault i flere skrevne værker om ham tilskrives en poststrukturalistisk tilgang til erkendelse af viden (Andersen N. Å., 1999) (Colin & Køppe, 2007). Ikke desto mindre fremhæves sproget som centralt ifm. med hans anskuelse af diskursbegrebet, hvilket ligeledes kan ses at udgøre et grundelement i strukturalismen og poststrukturalismen. Med reference til dette vil følgende afsnit derfor søge at afdække poststrukturalismen som erkendelsesvidenskab og hvilken betydning denne tilgang til erkendelse af viden har for dette speciale.

En erkendelsesvidenskab

Af frontløbere inden for den poststrukturalistiske tilgang kan nævnes Roland Barthes, Julia Kristeva, Jacques Derrida og ikke mindst Michel Foucault (Kristensen & Schmidt, 2007, s. 315).

Forskning og videnskab fremstiller ofte en række bestemte spørgsmål ud fra en ide om at indfange bestemte konstruktioner af hvad der er relevant for den undersøgte problemstilling. I denne sammenhæng vil den forskning søge, at stille bestemte spørgsmål ud fra en grundantagelse om, at der er et fremherskende problem i det felt videnskaben prøver at fremstille. Poststrukturalister vil mene, at den måde at fremstille videnskab på i sig selv er en magtudøvelse og en disciplinering, om den er utilsigtet eller ej. For at forstå poststrukturalismen, er vores påstand, at man må forstå hvad den spiller op i mod, nemlig strukturalismen (Wæver, 2012, s. 289-301).

Strukturalismen

Strukturalismen toppede i 1960'erne, med en betydelig influerende skikkelse - antropologen Claude Lévi Strauss. Strukturalismen er både en teoretisk og filosofisk strømning (Wæver, 2012, s. 291). Den havde dog sin begyndelse i 1916, hvor den blev introduceret i bogen *Cours de linguistique générale* af Ferdinand de Saussures som havde en baggrund i den historiske sprogvidenskab –en baggrund han lavede et opgør med.

Saussures arbejdede ud fra idéen om at virkelighed og sprog er i et vilkårligt forhold til hinanden (Gregersen, 2007, s. 200-202). Endvidere så han, at de enkle ord får sin betydning ud fra deres relation til andre tegn. Dette forklares i følgende citat:

”Ordet hund har fx ingen naturlig forbindelse med det dyr vi refererer til med ordet. (...). Et tegn får sin specifikke værdi ved at være forskellig fra andre tegn. ”

(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19)

Endvidere skal det forstås, som eksemplificeret i citatet, at ordet hund skal ses i forholdet til andre ord, såsom eksempelvis ordet hest. Ordene bliver herved spændt op i et netværk af strukturer af ord, som forstås i forholdet til hinanden. Hermed defineres ordene med udgangspunkt i hvad de ikke er, hvorigennem de igennem denne definition af hvad de ikke er, får deres betydning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18-19). Således forsøger strukturalismen, at forklare *betydning* og hvordan betydning former sig i systemer. Systemerne som betydningen former sig efter, er ifølge strukturalisterne, uden for den enkeltes kontrol og kan derfor ” (...) siges at styre vores tale og handlinger. ” (Wæver, 2012, s. 291). Den strukturalisme som Lévi Strauss repræsenterede, var en dualitet mellem overflade og dybde. Det vil sige ud fra en klassisk antagelse om, at dybdens struktur styrer den overfladiske struktur og livspraksis.

Niels Åkerstrøm Andersen (1999) forklarer, at der i analyse af en given tekst med afsæt i strukturalismen, søges efter underlejede styrende faktorer, som definerer hvad den synlige tekst kan give af svar og spørgsmål (Andersen N. Å., 1999, s. 30-31). Begrebet struktur er fælles for alle strukturalister og dermed grundlæggende. Overordnet kan strukturer defineres som:

” (...) en række enheder, som står i et bestemt forhold til hinanden. Forholdene kan være af forskellige typer, (...), men vigtigst er, at enhederne ifølge strukturalismen er defineret ikke ved at være noget i sig selv (...) ”

(Gregersen, 2007, s. 200)

Enhederne får herigennem betydning gennem de elementer de står overfor. Der lægges altså vægt på relationerne mellem enhederne og ikke enhedernes forhold til virkeligheden.

Ud fra denne forståelse bliver enhederne spændt ud som knuder i et fiskenet⁶ (systemer) og de enkle knuder er defineret af sin afstand til andre knuder i nettet. Dette fiskenet er i den tidlige udgave af strukturalismen fastlåst og de enkle tegn/knuder har faste betydninger. Senere er der en reaktion mod denne opfattelse. I den senere poststrukturalistisk teori har tegnene stadigvæk betydning ved at være divergerende fra og i relation til

⁶ Inspiration til fiskenetillustration er hentet via bogen ”Diskurs Analyse –som teori og metode” af Marianne Winther Jørgen og Louise Phillips, 1999

andre tegn. Dog fremlægges det, at det kan ændre sig efter hvilken sammenhæng det foregår i. Således skiftes der i den poststrukturalistiske teori fokus fra, at tegnene kan have en statisk betydning til at være flydende (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 20).

Kampen om betydning

Poststrukturalisme siges at være en videreførelse af strukturalismen, dog med et skærpet fokus på kampen om betydning – dette værende politiske diskurser eller en teksts kamp med egen mening. Poststrukturalismen søger at finde meningen i lag af modstridende betydninger. Modstridende i den forstand, at der forud for et problem må have været nogle modstridende meninger. (Wæver, 2012, s. 291)

Poststrukturalismen gør et oprør imod den gængse måde at tænke videnskab og undersøgelser på. Ifølge poststrukturalisterne er det for ”nemt” at gøre videnskabelige iagttagelser. Det centralt placerede emne i den sammenhæng er mening. Mening er ikke noget vi hver i sær har. Mening fremstår i mellem os, i meningssystemer (Wæver, 2012, s. 297). Et hvert meningssystem vil altid være i fare for, at blive fanget i en kontekst hvor den ikke bliver taget for det den er, eller det den repræsenterer. Meningssystemer er således påvirkelige. Det er derfor poststrukturalisternes sigte, at se objektivt på hver enkel mening og den kontekst den er opstået på baggrund af. Rent ontologisk vil poststrukturalismen ofte afvise endegyldige sandheder da den ikke vil mene, at det kan lade sig gøre uden nogen former for metodisk usikkerhed i det der er undersøgt og undersøges. Der vil altid være et subjekt som bidrager til metodisk usikkerhed, hvorfor sandheden aldrig er objektiv og deraf endegyldig. (Wæver, 2012, s. 290)

Selvom det kan virke til at poststrukturalismen står på siden af andre videnskabsteoretiske tilgange, deler den dog ”familiebånd” med andre tilgange. En af de ting den deler med andre videnskabsteoretiske tilgange er netop *mening*. Således har meningen også en fremstående betydning i hermeneutikken og fænomenologien. Der er dog en væsentlig forskel, og det er betydningen af subjektet. Hermeneutikken og fænomenologien ser mening som noget der omhandler subjekterne og ikke noget der opstår i det usynlige rum i de systemer der er i mellem os, som poststrukturalismen gør (Wæver, 2012, s. 297-298).

En anden videnskabsteoretisk tilgang der siges at have et samhørs forhold med poststrukturalismen er socialkonstruktivismen. Hertil fremhæver Wæver (2012), at;

” Nu om dage behandles poststrukturalisme ofte som en variant af socialkonstruktivismen, lidt forenklet sagt som ideen om, at vores måde at forstå verden på et skabs af den sociale kontekst snarere end at henvise til den måde, ting objektet set er på ude i verden – en sådan objektivitet er umulig. Faktisk ses poststrukturalismen typisk som ”yderfløjen” af socialkonstruktivismen. ”

(Wæver, 2012, s. 298)

Selv om poststrukturalismen ligger sig på *yderfløjen* af socialkonstruktivismen er der dog nogle forudsætninger i socialkonstruktivismen der gør, at poststrukturalisterne vil afvise netop at befinde sig på *yderfløjen* af socialkonstruktivismen. Socialkonstruktionismen kan spores tilbage til at have hentet nogle af sine udgangspunkter i fransk poststrukturalistisk teori. Med mange ligheder mellem de to retninger har de dog hver sin tradition og kommer delvist frem til pointer der ligger tæt op ad hinanden. Et argument for at holde dem adskilt og ikke lægge dem i en fælles boks, fremføres i bogen socialkonstruktivistiske analysestrategier, hvor det beskrives at de hver især har forskellige analysestrategier (Esmark, Lausten, & Andersen, 2005). Strukturalismen og poststrukturalismen forklarer, at adgangen til virkeligheden kommer igennem sproget. Således fremhæver Jørgens og Phillips (1999), at:

”Ved hjælp af sproget skaber vi repræsentationer af virkeligheden, som aldrig bare er spejlinger af en allerede eksisterende virkelighed – repræsentationerne er med til at skabe den. Det betyder ikke, at virkeligheden ikke findes, betydninger og repræsentationer er nok så virkelige. Den fysiske verden findes også, men den får kun betydning gennem diskurs. ”

(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17)

Da vi igennem sproget skaber repræsentationer af virkeligheden og denne kun får betydning gennem diskurser, tillægger vi sproget og måden hvorpå skolechef og skoleleder italesætter det ledelsesrum som skabes i forholdet mellem disse, betydning. Dette da de diskurser der pålægges det sociale fænomen, værende det skabte ledelsesrum mellem skolechef og skoleleder, giver det sociale fænomen dets betydning. Yderligere er diskurserne if. poststrukturalister fordrende for forskellige handlinger og handlingerne bliver således legitime på baggrund af diskurserne og omvendt. Endvidere får kampe mellem diskurserne konsekvenser for det sociale fænomen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18). Sproget kan i dette lys ikke bare ses som en strøm af;

” (...) information om underliggende sindstilstande og adfærd formidles eller fakta om verden kommunikeres, sproget er derimod en ”maskine”, der konstituerer den sociale verden. ”

(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18).

Herved er eventuelle forandringer i diskurser en måde at se på hvordan sociale fænomener forandres. Vurderes dette i sammenhæng med underspørgsmål 1, kan disse diskurser være med til at belyse hvorledes skoleledernes ledelsesrum som skabes i forholdet mellem skolechef og skoleleder, være med til at belyse

hvorledes skolechefen påvirker og forandrer skoleledernes muligheder for at realisere reformens ambition og forventninger.

Poststrukturalismen

Strukturalisme og især poststrukturalisme repræsenterer i sig selv et paradoks da de fleste poststrukturalister ikke vil nævne sig selv inden for en bestemt videnskabsteoretisk kategori (Wæver, 2012, s. 289).

Anskues poststrukturalismen i sammenhæng med strukturalismen, vil poststrukturalisterne nære en skepsis overfor dybden og fokusere på overfladen. Dvs. at poststrukturalister fokuserer på selve fremtrædelsen af ord/tegn. Poststrukturalismen vil hverken tillægge objektet eller subjektet en vigtig betydning. Det er derimod de systemer der er imellem os der er vigtigt og repræsentativt for det man vil undersøge. Rummet og måden hvorpå det fremstår afhænger af konteksten. Erkendelsen vil derfor hverken ligge i *den der erkender* eller *det der erkendes*. Subjektet negligeres ikke, men må ses ud fra den kontekst det befinder sig i, værende samfundet, nationen, videnskaben etc. Poststrukturalisterne vil i denne sammenhæng mene, at subjektet bliver begrænset, hvis man tillægger det nogle bestemte retninger. Subjektet vil derfor være bekendt med en endegyldig sandhed. Objektet vil altid være sovset ind i historiske forudsætninger. De historiske forudsætninger må derfor dissekeres for at forstå den virkelighed hvori betydning af systemerne er opstået i (Wæver, 2012, s. 295-296).

Vurderes ovenstående forhold i relation til dette speciale, skal det forstås at det ikke er hverken subjekt eller objekt som er genstandsfelt for undersøgelse, men derimod det ledelsesrum som skabes, og er skabt i samarbejde mellem skolechef og skoleleder. Subjekterne (værende skoleleder og skolechef) og objekterne ses således ud fra den kontekst de befinder sig i, nemlig reformen og ambitionen om et øget faglighed og læringsudbytte blandt folkeskolens elever.

Poststrukturalister har en mindre fastlåst tilgang til sproglige diskurser end strukturalisterne. Således skabes der igennem konstant forhandling og legitimeringsprocesser nye mønstre eller diskurser som er foranderlige over tid. Dette grundet påvirkninger i situationerne hvori de fremkommer. Det skal i denne sammenhæng ikke forstås, at ordene ikke har nogen fast betydning, blot at ordenes betydning altid er til forhandling og derfor aldrig er endelige. Herved findes der strukturer, men aldrig i nogen endegyldig form. Der sker således en kontinuerlig kamp mellem diskurserne. Denne kamp skal ses i relation til en søgen efter størst indflydelse. Derved vil diskurserne skabes, forandres og reproduceres igennem sproget. Poststrukturalismen har herved arbejdet med en af strukturalismens udfordringer, navnlig det uafklarede spørgsmål om forandring (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 20-21, 61).

Den poststrukturalistiske tilgang til diskurs tilbyder herved en forståelse af, at der sker en kamp om betydningen. Kampen har grundlag i diskursive kampe som søger at fastslå et mønster, således at der kan skabes mening. Da der kontinuerligt sker kampe om betydningen og herved en bestemt diskurs som kun er en blandt mange, er diskurserne kun midlertidige og derfor foranderlige (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 35-36). Vores valgte videnskabsteori har i sammenhæng med vores indgangsvinkel til diskursanalyse som analysestrategi til formål, at;

” (...) kortlægge de processer, hvori vi kæmper om, hvordan tegnenes betydning skal fastlægges (...) ”

(Phillips M. W., 2005, s. 36)

Med reference til specialets analyseenhed, skoleledernes ledelsesrum, skal diskursanalyse som analysestrategi herved bidrage til at kortlægge netop de processer som sker i skoleledernes ledelsesrum, og hvordan disse processer fastlægges. Dette skal ses i perspektivet af, at specialet har omdrejningspunkt om et felt som jævnligt gennemgår forandring hvor det antages, at diskurserne om skoleledernes ledelsesrum ligeledes gennemgår jævnlig forandring. Således kan diskurserne i ledelsesrummet forekomme implicitte for skolelederne selv og derfor være tavse. En diskursanalyse kan være med til at gøre diskurserne i ledelsesrummet, eksplicitte. Dette kan skabe grundlag for forståelse for skoleledernes ledelsesrum. Analysen af diskurser søger heraf, at fremvise det implicitte og derved gøre det implicitte, eksplicit.

Poststrukturalisme og Michel Foucault

I sammenhæng med at Michel Foucault udviklede sin forståelse for en diskursanalyse blev han betegnet som både strukturalist og poststrukturalist. En årsag hertil kan være, at han i sammenhæng med at han udviklede sin forståelse for en diskursanalyse, i en kreds af kendte strukturalister som også fungerede som inspirationskilder. Her kan nævnes filosofen Louis Althusser, som desuden blev kaldt hans læremester. Han har dog selv afvist, at være tilhænger af begge strukturalistiske betegnelser (Andersen, 1999, s. 30-31). Det har været et bevidst mål for ham, at der ikke skulle dannes skole omkring ham. Der kan derfor sættes spørgsmålstegn ved om man overhovedet kan kalde ham en teoretiker. Dette da han er notorisk svær at placere og ofte modsiger sit eget arbejde (Andersen, 1999, s.28-30). Dette tydeliggøres i følgende citat:

” Spørg mig ikke, hvem jeg er, og bed mig ikke om at forblive den samme: Det er en civilstandsmoral; den hersker over vores papirer. ”

(Foucault, 2005, s. 61)

Vi vil undlade at gå yderligere ind i diskussionen om, hvorvidt han er teoretiker eller ej. Derfor vil vi forlade os på, at forholde os til hans arbejde set i ud fra en analysestrategisk vinkel.

Som beskrevet tidligere bekender Foucault sig ikke selv til poststrukturalismen. Dog er han blevet bundet sammen med poststrukturalismen på den baggrund af, at han placeres som en del af en modreaktion til strukturalismen. Denne modreaktion startede i slutningen af 1960'erne og op i 70erne. Her skete der en reaktion mod den hermeneutiske menings- og forståelses problematik⁷, samt den historieløse strukturalismes lukkede strukturbegreb. Foucault er en af hovedfigurerne i denne sammenhæng. Dette da han er fælles med folk som Roland Barthes og Jaques Derrida som har præget, eller ligefrem bidraget til, den strukturelle tilgang til erkendelse af viden. De bevægede sig efterfølgende væk fra denne oprindelige strukturalisme over imod en poststrukturalistisk forståelse, dog uden helt at forlade strukturalismen. Derved er argumentet, at poststrukturalister kunne være mere sigende at bruge om dem, og derved også Foucault (Kristensen & Schmidt, 2007, s. 315).

⁷ Da hermeneutikken som videnskabsteoretisk retning hviler på at forståelse skabes af de involverede subjekter i en given situation hviler hermeneutikken på en epistemisk relativisme. Således vil den forståelse som opnås i en given situation, eksempelvis i en interviewsammenhæng, hvile på interviewerens forståelse horisont og de interviewedes forståelseshorisont, hvorfor dette vil kunne bidrage til et fordrejet billede af virkeligheden (Thisted, 2012, p. 64). Netop dette kendetegner den hermeneutiske menings- og forståelses problematik

Opsummering

- Specialet vælger at inddrage en poststrukturalistisk indgangsvinkel til erkendelse af viden. Dette eftersom vores hovedfokus er på Michel Foucault. Her bliver argumentet, at da Foucault ofte henvises til som poststrukturalist, foreligger der en nødvendighed for at vi ligeledes tilkender os en poststrukturalistisk tilgang til erkendelse af viden han i denne sammenhæng er blevet henvist til som poststrukturalist.
- For at forstå poststrukturalismen må man først forstå hvad den spiller op imod – strukturalismen. I strukturalismen er virkelighed og sprog i et vilkårligt forhold. Yderligere er der iht. strukturalismen en underlejret styrende faktor som er definerende for det synlige i tegn/ord/tekst. Ord får herigennem sin betydning igennem sine forhold til andre ord og betydningen kan her ses i et statisk forhold.
- Modsat strukturalismen bryder poststrukturalismen med ordenes statiske forhold. Ved poststrukturalismen opstår meningen i de usynlige systemer imellem os. Dvs. at ordene i denne sammenhæng får en mere flydende form og afhænger heraf af konteksten.
- I poststrukturalismen opstår adgangen til virkeligheden gennem sprogets repræsentationer heraf, hvor sprogets repræsentationer for sin betydning igennem diskurser. Ved poststrukturalismen fokuseres der således på fremtrædelsen af ordene. Diskurserne er kontinuerligt til forhandling gennem legitimeringsprocesser og er derved foranderlige over tid.

Kapitel 3: Metodisk og empirisk Fundament

Følgende kapitel omhandler specialets metodiske ramme og tilgang til indsamling af empiri. I sammenhæng med dette introduceres indledningsvist hvorledes specialet skal anskues i en casestudie sammenhæng. Efterfølgende fremhæves specialets interviewmæssige tilgang til indsamling af empiri. Her lægges indledningsvist fokus på interviewet som et forskningshåndværk, hvorefter dette videreføres og sammenkobles med hvorledes interviews anvendes i dette speciale.

Casestudiemetoden

Anvendelsen af casestudier i en forskningssammenhæng er udbredt. På trods af denne udbredte anvendelse, fremgår der ikke konsensus i litteraturen om hvad der definerer en case, eller konsensus om hvad et casestudie er (Levy, 2008, s. 2).

Følgende afsnit vil derfor søge, at afklare hvorledes disse aspekter forstås i indeværende speciale. Dette gennem en belysning af forskellige pointer uddraget af litteratur på området. Hensigten er at definere rammerne for undersøgelsens udformning, og deraf hvad denne undersøgelse på baggrund af disse rammer er i stand til at konkludere noget om.

Casestudiemetoden er en forskningsmetode der hyppigt anvendes i undersøgelser som har omdrejningspunkt om og fokus på at skabe indsigt i-, viden om- og forståelse for sociale fænomener. Metoden har som oftest udgangspunkt i en kvalitativ indsamling af empiri. Robert K. Yin (2009) pointerer, at nødvendigheden for case studier ”(...) *arises out of the desire to understand complex social phenomena (...)*” (Yin, 2009, s. 4). I denne sammenhæng fremhæver Yin, at det igennem anvendelsen af casestudiemetoden gøres muligt for forskeren, at skabe et holistisk meningsfuldt overblik over de karakteristika som beskriver bl.a. adfærd og organisatoriske relationer. Generelt anvendes casestudiemetoden når ønsket er, at forstå et komplekst socialt fænomen i dybden og inden for fænomenets *virkelige* kontekst (ibid., s. 4, 18).

Da vi i specialet søger, at skabe forståelse for sådanne karakteristika, begrundes vi casestudiemetodens relevans. Dette skal yderligere ses i lyset af, at i jo større grad undersøgelsens forskningsspørgsmål søger at forklare nutidige omstændigheder, des større relevans har casestudiemetoden. Et eksempel på sådanne nutidige omstændigheder kan if. Yin være *hvordan* eller *hvorfor* nogle sociale fænomener virker/fungerer (Yin, 2009, s. 4). Således skal det ligeledes forstås, at i jo større grad en undersøgelses forskningsspørgsmål søger at forklare noget gennem anvendelsen af spørgsmål som hvordan eller hvorfor, des mere anvendelig er casestudiemetoden. Sættes dette i kontekst til indeværende speciale, søges en forklaring af *hvordan* skolelederens ledelsesrum, skabt mellem skolelederen og skolechefen, påvirkes.

En gængs opfattelse og kritik af case studier som forskningsmetode er, at man på baggrund af en enkeltstående case ikke er i stand til at generalisere til en større population. Kritikken fremhæves ofte af tilhængere af naturvidenskaberne og samfundsvidenskaberne som ofte har udgangspunkt i kvantitative data og eksperimenter (Flyvbjerg, 2010, s. 469). Tages denne kritik i betragtning fremhæver Flyvbjerg (2010), at formel generalisering som det ses i natur- og samfundsvidenskaberne *er* mulig i case studier, dog afhænger dette af casen og måden hvorpå den er udvalgt (ibid.). Samtidigt pointerer han, at generalisering ikke nødvendigvis skal anses som alfa omega, når det handler om at indsamle og akkumulere viden. Han argumenterer således for;

”At viden ikke formelt kan generaliseres betyder ikke, at den ikke kan indgå i den kollektive videns- akkumulation på et givet felt eller i et samfund. Et rent deskriptivt, fænomenologisk casestudie uden noget som helst forsøg på at generalisere kan afgjort være af værdi i denne proces og har ofte bidraget til at bane vejen for videnskabelig nytænkning. Dette skal ikke forstås som en kritik af forsøgene på formel generalisering, for de er vigtige i den videnskabelige udvikling. Formålet er blot at pege på de begrænsninger, der opstår, når formel generalisering bliver fremført som den eneste anerkendte metode i videnskabelige undersøgelser. ”

(Flyvbjerg, 2010, s. 471)

Rettes fokus på Yin (2009) argumenteres der for, at casestudiers formål ikke er at generalisere til større populationer, men i stedet at generalisere til teoretiske forhold. Derfor er der ved anvendelse af casestudiemetoden ikke nødvendigvis fokus på, at konklusionen skal kunne sige noget om hvad der gør sig gældende i en bredere forståelse af samfundet (Yin, 2009, s. 15). I stedet er der if. Yin tale om, at case studier søger, at lave en analytisk generalisering. Herigennem anvendes teorier som sammenligningsgrundlag for undersøgelsens empiriske resultater (ibid., s. 38).

Med udgangspunkt i ovenstående skal det fremstå tydeligt for læseren, at indeværende speciale ikke søger, at generaliserer til en bredere population, og søger derfor ikke en statistisk generalisering som det ses i natur- og samfundsvidenskaberne. Dette skal ses i lyset af, at undersøgelsens problemformulering søger at skabe forståelse og indblik i et socialt fænomen. Dette igennem udforskning af to forskellige ledelsesrum, med forskellige lokale forhold, muligheder og begrænsninger. Specialet søger derfor at beskrive og forstå disse forhold igennem anvendelse af Foucaults diskursbegreb og magtbegreb som metodisk og teoretisk analyseramme. Dette for at forstå hvorledes skoleledernes ledelsesrum påvirkes af skolechefen og skolelederen. Hermed anerkendes at de to inddragede cases ikke kan, og vil afspejle hele det generelle billede af skolelederes ledelsesrum.

Ses casestudiemetoden i lyset af Yin (2009) vil en case-undersøgelse nødvendigvis baseres på en på forhånd opstillet teoretisk ramme, som undersøgelsen skal ses i lyset af. Casestudiers formål er i denne sammenhæng, at ekspandere teorier og/eller generalisere til teorier (Yin, 2009, s. 15). I denne sammenhæng skal det nævnes at vi ikke søger at generalisere til teorier eller ekspandere teorier, men i stedet søger at skabe forståelse for hvordan skolelederens ledelsesrum påvirkes gennem inddragelse af teoretiske aspekter.

Kategorisering og design af casestudie

I nedenstående lader vi os inspirere af Lijphart (1971) til at kategorisere vores casestudie ud fra en typologi fremhævet af ham. Lijphart fremhæver i alt seks forskellige case typer som hver i sær har forskellige formål for øje. De forskellige casestudietyper fremgår if. Lijphart som; *Atheoretical-*, *interpretative-*, *hypothesis-generating-*, *theory-confirming-*, *theory-infirning-*, og *deviant casestudies* (Lijphart, 1971, s. 691-692). I denne sammenhæng kan indeværende casestudie kategoriseres som et *interpretative casestudy* hvor fokus er på, at gøre brug af forskellige teoretiske proportioner til at kaste lys på casen og deraf analyseenhederne. Fokus i denne type casestudier er således ikke at generalisere til teori, hvorfor det også skal forstås at vi på ingen måde søger, at udvikle teori eftersom dette ikke ligger inden for rammen af denne type casestudier (ibid.). Gældende for dette casestudie, relaterer de teoretiske proportioner sig til det som er fremhævet i specialets indledende kapitel og til Michel Foucaults anskuelse af diskurs- og magt i det moderne samfund.

Til at opstille rammerne for vores design af casestudiet anvendes Yin (2009). Yin har i sammenhæng med hans fokus på casestudier kategoriseret 4 forskellige designtyper som kan ses, at være med til at opstille rammerne for forskningsprojekter med fokus på casestudiemetoden. Yin kategoriserer således, at casestudier kan opstilles og designes indenfor for rammerne af enten, at være single-case (holistisk)-, single-case (indlejret)-, multiple-case (holistisk)- og multiple-case (indlejret)- casestudier (Yin, 2009, s. 46-47).

Vurderes indeværende speciale i sammenhæng med Yins (2009) opstilling af forskellige design af casestudier, er vores argument, at vi har at gøre med et holistisk multiple-case design med én analyseenhed. Analyseenheden fremstår som skoleledernes ledelsesrum. Årsagen til at det kan kategoriseres som et multiple-casestudie er at vi har at gøre med to cases – dvs. 2 analyse enheder, som er de samme i begge cases. Casestudier af denne type kan if. Thisted (2012) anvendes i tilfælde af man ønsker at undersøge forhold som knytter sig til forskellige steder/lokationer – herunder eksempelvis forskellige skoler eller kommuner hvor samme implementering ønskes foretaget. Netop dette må siges, at gøre sig gældende reformen. Således pointerer Thisted, at;

” De forskellige skoler har forhold, der er helt uafhængige af hinanden og derfor også må undersøges hver for sig. ”

Gældende for dette speciale er således, at de to cases, skal ansues som singulære cases og de derfor undersøges hver for sig. De to cases, som af Yin beskrives som værende tilsvarende specialets analyseenhed (Yin, 2009, s. 30), fremstår i dette speciale som ”skoleledernes ledelsesrum” hvor denne skal ses i perspektivet af skolelederens og skolechefens indflydelse herpå. Her vil skolelederens ledelsesrum i kommune 1 udgøre én singulær case. Tilsvarende er det for den anden singulære case, dette blot i relation til kommune 2. Udvalgelsen af de to analyseenheder skal if. Thisted (2012); ”(...) *supplere hinanden for at give et samlet billede af problemstillingen.* ” (Thisted, 2012, p. 213). Herigennem søges en helhedsorienteret forståelse af problemstillingen (ibid.). Vi har i denne sammenhæng søgt at udvælge og skabe kontakt til to kommuner som har forskellige lokale forhold. Dette for at kunne skabe forståelse for kompleksiteten i specialets problemstilling og deraf forståelse for problemstillingen som helhed. Ønsket om at undersøge specialets problemstilling i sin helhed skal yderligere ses, at begrunde valget om at inddrage 2 cases. Herigennem argumenterer vi for, at 2 kommuner vil kunne bidrage til en større helhedsmæssig forståelse, end ved inddragelse af 1.

Forståelse igennem Dialog:

Indsamling af Empiri igennem Interviews

Som nævnt i ovenstående afsnit har casestudier ofte udgangspunkt i kvalitative metoder til indsamling af empiri. Således har denne undersøgelse, som fremhævet i de indledende afsnit, udgangspunkt i anvendelsen af interviews som empirisk indsamlingsgrundlag. I denne sammenhæng er der foretaget interviews med to skoleledere fra 2 forskellige skoler i 2 forskellige kommuner, og 2 interviews med skolecheferne for disse kommuner. Følgende afsnit har til formål, at afklare specialets fundament og udgangspunkt for anvendelse af interviews som empirisk indsamlingsgrundlag.

Interview: et håndværk

Interview er en praksis mange ofte forbinder med journalistisk arbejde. Dog er det også vigtigt for forskere at kunne indhente empiri gennem brug af interviews - såkaldt interviewforskning. I denne opgave vil vi beskæftige os med det kvalitative forskningsinterview behandlet som et håndværk som beskrevet af Steinar Kvale og Svend Brinkmanns (Kvale & Brinkmann, 2009). If. Kvale og Brinkmann er det i forskningsinterviewets interesse, at skabe forståelse for interviewdeltagerens verden, gennem de synspunkter som præsenteres i et interview. Herigennem vil formålet være, at forsøge at udfolde den mening som er

knyttet til en række oplevelser som findes interessante ift. forskningsinterviewets omdrejningspunkt. Denne mening vil i sidste ende kunne anvendes til, at skabe forståelse for interviewpersonernes verden, hvor denne forståelse vil kunne anvendes i et videnskabelig øjemed til at komme med forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 17). I indeværende tilfælde søges en forståelse af skoleledernes ledelsesrum, som skal ses i perspektivet af hvordan skoleleder og skolechef italesætter dette. Således søger vi en forståelse, som baserer sig på skolechefens og skoleledernes synspunkter af den oplevede livsverden hvor denne livsverden forholder sig til ledelsesrummet. Forskningsinterviewet kan betragtes som en professionel samtale. Det er derfor en situation hvor der konstrueres viden i sammenspillet med interviewer og respondenterne.

Der er if. Kvale og Brinkmann tre vigtige ting der skal være på plads inden interviewet foretages; *Hvorfor*, *hvad* og *hvordan*. *Hvorfor* henviser til en afklaring af undersøgelsens formål, *hvad* henviser til en tilegnelse af forhåndsviden om det specifikke emne som ønskes undersøgt og *hvordan* henviser til en tilegnelse af viden om forskellige interview og analyseteknikker. I dette perspektiv skal *hvordan* ses i sammenhæng med en beslutning om hvilke af disse typer interview og analyseteknikker som er anvendelige ift. til at opnå den viden som ønskes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 125). Kvale og Brinkmann (2009) pointerer i sammenhæng med spørgsmålene *hvorfor* og *hvad*, at disse nødvendigvis går forud for en stillingtagen til det mere tekniske og praktiske spørgsmål *hvordan* (ibid., s. 126). Interviewstrukturen anvendt i denne undersøgelse er semi-struktureret.

Det Semi-strukturerede interview

Det semistrukturerede interview søger, at ligge i mellem den helt neutrale spørgeskemaundersøgelse og det terapeutiske interview der omhandler følelser og holdninger. Den løse struktur i det semistrukturerede interview er optimalt for vores empiriindsamling. Dette da der opstår grundlag for en dialog imellem respondent og interviewer som ikke er fastlåst på forhånd op satte spørgsmål. Herigennem kan der udvikles samtaleemner der kan være essentielle for undersøgelsens fokus, men som ikke har været tiltænkt fra interviewets start. Set ift. specialets ambition om at skabe forståelse og bevidsthed om skoleledernes ledelsesrum ønskes der ikke bestemte svar, men derimod en åben dialog om respondenternes oplevelser og beskrivelser af feltet (Kvale, 1997, s. 130-131). Dette skyldes en antagelse om, at skolelederens ledelsesrum er afspejlet i lokale forhold og, at der derfor kan være forskellige elementer som er fremtrædende for skolelederen og skolechefen i de to forskellige kommuner. Således ønsker vi ikke at fremkomme forudindtagede i vores antagelser og derved stille spørgsmål som ikke findes relevante for respondenterne ift. at kunne forstå og beskrive skolelederens ledelsesrum.

I et semistruktureret interview fremkommer empiriindsamlingen, på baggrund af det der opstår i dialogen. Derfor er det vigtigt at skabe en balance således, at en del forbliver usagt fra interviewets start. Grundet den åbne dialog kan det usagte, hvis ikke det udfoldes i interviewet, løbende bringes på banen af interviewer. I

denne sammenhæng gives mulighed for at interviewet udfolder sig en samtale hvor svar og spørgsmål ikke nødvendigvis kan sikres på forhånd (Kvale, 1997, s. 131).

Åbenhed og den løse struktur i det semi-strukturerede forskningsinterview indeholder en række farezoner der skal tages forbehold for, hvis ikke det skal gå ud over kvaliteten af selve interviewet. En måde hvorpå der kan tages forbehold for disse er igennem en fastholdelse af en vis grad struktur. Dette igennem en anvendelse af en interviewguide som kan basere sig på, på forhånd opstillede temaer og introducerende spørgsmål (se bilag - interviewguide). Udgangspunktet for denne farezone er, at interviewet ved manglende struktur vil kunne ende i et terapeutisk interview. Strukturen skal i denne sammenhæng ses som et værktøj til at rammesætte en ellers fri talestrøm (ibid.). Da vi interviewene søger en åben dialog er vores argument at strukturen ikke skal være strammere, end der kan fraviges fra den. Dette i tilfælde af, at interviewerens anser det som fordel for selve præmissen bag interviewet.

Kvale og Brinkman har ifm. udarbejdelsen af en interviewundersøgelse skitseret syv faser som en interviewundersøgelse nødvendigvis må forholde sig til. Disse kan bidrage til rammen og dermed strukturen for udførelsen af et kvalitativt forskningsinterview. Dette kan i sidste ende bidrage til interviewets kvalitet. Således pointerer Kvale og Brinkmann, at interviewforskeren vil kunne imødekomme de ”*potentielle genvordigheder på en kaotisk interviewrejse og bidrage til, at forskeren kan bevare sin oprindelige vision og sit engagement gennem hele undersøgelsen*” gennem overvejelse af de disse 7 faser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 123). De syv faser fremstår som, *Tematisering, Design, Interview, Transskription, Analyse, Verifikation og Rapportering*.

I indeværende speciale vil vi med henvisning til disse faser opridsse rammen for specialet og dets empiriske fundament. Følgende afsnit vil derfor stille skarpt på hvilke overvejelse vi har gjort i relation faserne *tematisering, design, interview, transskription* og *verifikation*. Fasen *analyse* inddrages først senere ifm. besvarelsen underspørgsmål 1 og 2. Gældende for *rapporteringsfasen* er, at denne referer til hele specialets videnskabelige fremstilling. Derfor behandles denne ikke behandles i stort omfang i dette kapitel. Vi søger igennem opridsning af de 7 faser, at skabe gennemsigtighed i alle dele af specialet, for herigennem at hjælpe læseren til større forståelse af de valg der er taget og hvorfor disse valg er taget. Yderligere vil dette kunne bidrage til en forståelse for hvad disse valg har af betydning for specialets resultater.

Interviewenes udformning og tilblivelse

Gældende for faserne *tematisering* og *design* er, at disse faser nødvendigvis går forud for en hver interviewundersøgelse og derfor må overvejes forinden selve interviewenes udførsel. Således sætter tematiseringsfasen interviewundersøgelsens *hvorfor* og *hvad* i centrum. Gældende for dette er, at undersøgelsens formål og tema afklares først. Dette førend der tages stilling til *hvordan* interviewet skal

udføres – herunder hvordan og under hvilke rammer empirien skal indhentes. If. Kvale og Brinkmann skal indholdet i tematisering være repræsentativt for det område man ønsker at undersøge. Yderligere skal det indeholde de aktuelle forskningsspørgsmål der er opstået i forbindelse med indledningen af forskningsprocessen. Den tematiske retning i projektet har gennemgående betydning for hvilke emner der er i fokus i undersøgelse. Bevidsthed om dette fokus kan her være med til at give plads til, at andre kan emner træde i baggrunden og derfor udelades (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 127). I tematiseringen kan der også afklares hvilke begrænsninger spørgsmålet *hvad* bibringer undersøgelsen. Det er derfor essentielt, at den eksisterende viden der er inden for temaet skitseres. Således vil læseren allerede inden analysen være introduceret til hvilken ny viden undersøgelsen har til hensigt at producere. Aktuelt for designfasen er, at alle 7 faser tages i betragtning før interviewenes udførsel. Dette med henblik på at udforme et design som sikrer, at den tilsigtede viden kan indhentes. Således skal det også forstås, at der hersker en indbyrdes afhængighed mellem det forskellige metodiske valg, som foretages i interviewundersøgelsens forskellige faser (ibid., s. 122, 125, 131).

Tematisering

I relation til dette speciales tematisering henvises til specialets indledende kapitler. Følgende afsnit vil derfor fungere som opfølgende og uddrage centrale pointer ift. specialets *hvorfor* og *hvad*. Herigennem vil fokus lægges på, hvilke temaer dette speciale søger at belyse.

En central pointe i dette speciale er, at folkeskolereformen anno 2013/14 fremtræder som skabende for det overordnede fokus og er derfor med til at rammesætte specialets *hvorfor* og *hvad*.

Spørgsmålet om *hvorfor*, skal i denne henseende ses i perspektivet af reformens implementering i de danske folkeskoler og skolelederens ansvar for, at sikre denne implementering. Dette med et centralt fokus på folkeskolereformens ambition om at skabe et fagligt løft og læringsudbytte blandt folkeskolens elever.

Spørgsmålet om *hvad* skal ses ud fra et ønske om, at skabe forståelse for skolelederens muligheder og begrænsninger for at implementere reformen og deraf, det ledelsesrum som skabes af skolechef og skoleleder.

Med udgangspunkt i dette fokus og denne ramme, kan der således udledes en række undertemaer som har omdrejningspunkt om det specialet ønsker viden om. Herunder kan nævnes; Skolechef og skoleleder samarbejde, reformen, pædagogisk ledelse, øget faglighed og læringsudbytte. Disse temaer fremgår som bærende for det som ønskes produceret viden om og inddrages derfor som temaer i specialets interviewguide.

Design

If. Kvale og Brinkmann indeholder undersøgelsens designfase en planlægning af hvilke procedurer og teknikker som ønskes anvendt i interviewundersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129). I en interviewundersøgelse pointerer Kvale og Brinkmann, at tid er en gennemgående faktor. Derfor har planlægningen af undersøgelsens tidsdimension betydningen for hele undersøgelsen og dermed alle de tidligere nævnte 7 faser. Tid er en konstant man som udøver af forskningsinterviewet skal have i tankerne i interviewundersøgelsens designfase fra undersøgelsens påbegyndelse og hele vejen frem til undersøgelsens afslutning (ibid., s. 131).

I forlængelse af tidsaspektet pointerer Kvale og Brinkmann, at man fra starten i et kvalitativt interview skal have et overblik over hele undersøgelsen. Yderligere pointerer de, at man kan opstå metodemæssige problemstillinger man skal tage hensyn til, i form af tilvalg og fravalg (ibid., s. 131). I forlængelse af designfasens tidsdimension fremhæver Kvale og Brinkmann, designfasens *indbyrdes afhængig* af alle de andre faser. De forskellige faser af forskningsinterviewet kan derfor lettes ved at træffe metodiske valg, tidligt i processen. Derigennem kan man undgå, at skulle rette metoden til midt i processen, hvilke kan skabe u hensigtsmæssige ekstra opgaver – herunder gentransskription af indsamlet empiri (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 131).

Gældende for dette speciale er, at det er underlagt en deadline hvorfor tidsaspektet netop har haft fremtrædende betydning for specialets design. Således skal specialets afgrænsning, inddragelse af temaer, empirisk indsamlingsgrundlag, antal af respondenter og omfanget af forskningsspørgsmål alle ses i perspektivet af specialets tidsdimension. Her afgrænses til hvad der vurderes praktisk muligt inden for specialets givne deadline, hvorfor det ligeledes anerkendes, at relevante elementer i relation til specialets undersøgelsesfokus nødvendigvis udelades. Derfor anerkender vi, at vi ikke kan afdække specialets fulde kompleksitet.

Indeværende speciales interviewmæssige design indbefatter interviews med fire respondenter. Antallet af inddragede respondenter skal ses i perspektivet af tidligere nævnte tidsdimension. Respondenterne er inkluderet fra to kommuner som iht. til etiske overvejelser forbliver anonyme i dette speciale. Der er i specialet inkluderet respondenter fra to kommuner som har forskellige lokale forhold. Årsagen hertil er tidligere blevet beskrevet. Kommunerne vil fremadrettet henvises til som K1 og K2. Kontakt til begge kommuner, herunder skolechefer og skoleledere, er skabt via ét gruppemedlem. Der er på baggrund af dette, opstået der en række etiske forbehold i forbindelse med proceduren omkring tilrettelæggelsen af interviewene.

Vi har på forhånd vedtaget, at gruppemedlemmet der har skabt kontakten, ikke skal udføre eller deltage i interviewene. Dette da der eventuelt kan opstå fortrolighedsproblematikker. Derudover vil et forudgående

kendskab til personlige forhold kunne åbne eller lukke interviewet og derved hindre det naturlige forløb i interviewene og dermed den frie talestrøm. Bekendtskab fra et af gruppens medlemmer indeholder i denne sammenhæng flere problematikker set i perspektivet af den frie talestrøm. En problematik kan bestå i at respondenterne tilbageholder informationer grundet bekymring for, at blive bedømt og/eller vurderet i deres virke af kollegaer i nabokommuner. Dette da kontakt til skolechefen i én kommune og skoleleder i en anden, er skabt via det ene gruppemedlems personlige bekendtskab. En anden problematik kan bestå i, at respondenterne ytrer sig med indforståethed. Dvs. at respondenterne vælger at udelade potentielle relevante informationer, da det er forventet, at disse informationer er indforståede mellem respondent og gruppemedlemmet med bekendtskab. Ydermere vil respondenterne potentielt kunne finde det forstyrrende for deres fokus på interviewets fokusområde, i tilfælde af interviewer og respondenten agerer på vennebasis. Således vil interviewet hurtigt kunne få karakter af, at omhandle personlige relationer og forhold, som ikke har relevans for specialets fokus.

Netop den frie talestrøm vurderes i dette speciale som essentiel, da fokus bl.a. lægges på diskurser og respondenternes mulighed for, at kunne udtrykke sig ”uforstyrret”. Yderligere skal ønsket om den frie talestrøm ses i perspektivet af specialets poststrukturalistiske tilgang til erkendelse af viden, hvori subjektet, som nævnt tidligere, ikke ønskes begrænset ved en at tillægge subjektet en bestemt retning.

Grundet ovennævnte forhold er det kun to medlemmer der foretager den praktiske del. Gruppemedlemmet der ikke er med i den praktiske del, giver i stedet feedback efter gennemlytning. I selve interviewet er rollerne fordelt således, at der er én facilitator og én koordinator. Facilitatoren står med hoveddelen af interviewet. Koordinatoren sørger for, at de praktiske dele udføres korrekt. Dette værende at tiden bliver overholdt, samt at der bliver spurgt ind til alle emner inden for tidsgrænsen. De fire interviews var normeret til en time hver. Den reelle varighed for interviewene var hhv. 56, 49, 48 og 36 minutter. Vi har fra starten været bevidste om, at vores respondenter er travle mennesker, og valgte derfor at sætte tidsbegrænsning på således, at vi kunne få adgang til de ønskede respondenter.

Interviewenes praktiske udførelse: åbenhed og dialog

Hvor forrige afsnit afdækkede hvilke overvejelser der ligger forud for udførelsen af interviewene, vil følgende afsnit afdække interviewenes praktiske udførelse. Dette med reference til 3. fase – *Interview*. Kvale og Brinkmann (2009) præsenterer forskningsinterviewet som en interpersonel samtale omkring en række temaer af fælles interesse. Den praktiske udførelse af interviewet bør derfor søge, at få respondenterne til at give synspunkter på fastlagte temaer ud fra deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144).

Interview

Med reference til ovenstående, indledes specialets interviews med en briefing der har til hensigt at opridse interviewenes rammer, hvordan det kommer til at foregå samt en præsentation af interviewenes fastlagte temaer. Briefingen forinden interviewenes gennemførelse, kan if. Kvale og Brinkmann være med til, at iscenesætte interviewet hvilket vil kunne anspore respondenter i retning af, det der ønskes viden om (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148-149). Således blev der i interviewenes briefing foretaget en præsentation af specialets fastlagte temaer forinden interviewenes start. Dette havde til hensigt, at lede respondenterne på sporet af interviewenes fokus og omdrejningspunkt. Respondenterne blev i denne henseende ligeledes informeret om at interviewet ville blive optaget og transskriberet. Der blev yderligere spurgt ind til indvindinger forinden interviewenes start.

Kvale og Brinkmann fremhæver at det er vigtigt, at interviewer hurtig søger at skabe en klar og tryk stemning (ibid.). Hensigten bag briefing er således, at løse stemningen og den eventuelle utryghed mellem interviewer og respondent. En utryghed som kan opstå når to fremmede mødes for første gang. Dette vil kunne fordre, at respondenterne giver større adgang til den viden vedkommende besidder. Der opstår derved en opgave for interviewer i at søge, at undgå at det går over i decideret hyggensnak. Yderligere blev alle respondenter informeret om specialets formål, interesse- og fokusområde gennem mail, forinden interviewenes udførelse. Dette med hensigten at forventningsafklare og imødekomme eventuelle misforståelser, som vil kunne opleves som forstyrrende for den tillid, som søges skabt mellem interviewer og respondent i selve interviewsituationen.

Iht. ovenstående vælger vi at drage reference til K. E. Løgstrup (2010), hvor han beskriver, at hvis forventningen blandt begge parter ikke opleves som enstemmig, vil forventningen kunne ytre sig igennem holdning og adfærd og derigennem ord eller handling. Imødekommes forventningen ikke blandt begge parter, pointerer Løgstrup (2010) i bogen "Den etiske fordring", at den manglende forventningsafstemning vil kunne føre til konflikt af emotionel karakter, hvilket vil kunne bibringe en afvisning af modparten. Dette i perspektivet af, at man i mødet med et andet menneske altid udleverer og blotter en lille del af sig selv, hvor denne udlevering baserer sig på tillid til det andet menneske (Løgstrup, 2010, s. 18-19). At vi i dette speciale derfor har søgt at forventningsafstemme med de pågældende respondenter forinden interviewenes udførelse, skal derfor ses i lyset af et ønske om, at respondenterne skal turde indgå i dialog og blotte en del af deres livsverden under forudsætningen af, at tilliden til hinanden er fastholdt imellem begge parter. Således pointerer Løgstrup (2010), at: "*Tillid i elementær forstand hører enhver samtale til.*" (Løgstrup, 2010, s. 24). Tilliden er her rammesættende for, at "*den, der taler, så at sige går ud af sig selv for nu at eksistere i talens forhold til den anden.*" (ibid., s. 24).

I relation til ovenstående etiske aspekt blev respondenterne forinden udførelse af interviewet alle præsenteret for en samtykkeerklæring (Se bilag – samtykkeerklæring). Dette med hensigten om, at skabe enstemmige forventningsforhold mellem interviewer og respondent. Således fremhæves det af Brinkmann at anonymisering gennem underskrivning af skriftligt samtykke kan bibeholde en adskillelse af individernes sociale liv fra det private (Brinkmann, 2010, s. 436). Samtykkeerklæringen er udviklet således, at der er en indbyrdes skriftlig accept af hvad interviewet kan bruges til, samt forhold omkring anonymiseringen af arbejdsplads og navne.

Der tages forbehold for, at der i forbindelse med interviewene kan opstå en række etiske udfordringer. Interviewene kan behandle en række følsomme emner, hvorfor vi argumenterer for nødvendigheden for at kunne garantere anonymitet og dermed fortrolighed for, at respondenterne ikke kan genkendes ud fra specialet. Disse pointer indgår derfor ligeledes i samtykkeerklæringen.

Ifm. med gennemførelsen af specialets interviews er der, som tidligere nævnt, anvendt en interviewguide. Temaerne som blev præsenteret i 1. fase er her gennemgående i specialets interviewguide - dette for såvel skolelederen som skolechefen. At de samme temaer anvendes i begge interviewguides gøres for, at sikre enstemmig empiri og er yderligere et redskab til strukturering og sikring af empiriens fokus. Således pointerer Kvale og Brinkmann at *”jo mere struktureret interviewsituationen er, desto lettere vil den senere begrebsmæssige strukturering af interviewet i analysen være”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 152). Derfor er interviewguiden udformet på en sådan måde, at vi løbende søgte at sikre og strukturere den information vi ønskede. Dette ved at lægge fokus på de temaer som er præsenteret i specialet og de opstillede spørgsmål i guiden. Interviewguiden blev dog ikke fulgt helt slavisk. Dette med udgangspunkt i et ønske om, at bibeholde en åbenhed. Derfor blev der ifm. interviewenes gennemførelse sorteret spørgsmål fra løbende. Incitamentet for fravalget af nogle ellers relevante spørgsmål, skete på baggrund af dialogen. Således tillod vi respondenterne, at fremføre elementer som de fandt presserende i relation til specialets overordnede fokus.

Ligeså vigtigt som interviewets indledende briefing, er de-briefing. En de-briefing kan bestå af at intervieweren opstiller en række sammenfattende punkter fra interviewet som respondenterne kan forholde sig til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 149-150). Efter selve forløbet var der således inkorporeret, at respondenterne blev adspurgt om der var ønskede at fremhævet forinden optagelsen af interviewet blev afsluttet. Afslutningen af interviewoptagelsen blev tydeligt italesat overfor respondenterne, således at respondenterne ikke ubevidst udtalte sig om noget de ikke ønskede at fremhæve. Årsagen bag dette skal ligeledes ses i sammenhæng med det tidligere fremhævede tillidsaspekt imellem interviewer og respondent.

Respondenterne blev informeret om, at de ville modtage en kopi af interviewets transskription, hvorigennem de fik mulighed for, at kommentere på interviewets indhold og meningen bag det sagte. I tilfælde af

indvendinger fra respondenterne blev det tydeligt informeret, at hvis de ønskede ytringer slettet lå muligheden frit for.

Bearbejdning af empiri: Nedskrivning af lyd til tekst

Efter den praktiske udførelse af interviewet kommer selve bearbejdningen af den indsamlede empiri. Dette betegnes af Kvale og Brinkmann som interviewundersøgelsens 4. og 5. fase – transskription og analyse.

Transskription

En transskription består i, at forvandle det mundtlige materiale til skriftlig form. En direkte nedfældning er dog ofte ikke mulig. Der vil altid opstå en form for diskrepans imellem det talte sprog og det der bliver skrevet ned. Det kan i denne sammenhæng forekomme vanskeligt, at få nedskrevet ironi, sarkasme og humor. Ligeledes er disse forhold ikke nødvendigvis uden betydning for selve interviewet indhold som helhed (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203). Til selve optagelsen af interviewet er der således en række af valg der på forhånd skal træffes.

I forbindelse med vores interview har vi valgt at benytte lydoptager i form af to telefoner. Dette er valgt da vi ønsker at få hele samtalen med. Derudover tager interviewets koordinator notater igennem interviewet. Der er valgt, at benytte to båndoptagere for at sikre én back up hvis den ene telefon går ud, eller på anden måde går i stykker.

Hovedformålet med transskriptionen er at få gjort den indsamlede empiri klar til, at kunne indgå i analysen. I forbindelse med transskriptionen er der en række forbehold som skal tages højde for. Disse er bl.a.; tid og ressourcer – Hvem skal transskribere og hvor meget erfaring har vedkommende som maskinskriver samt kravene til detaljegraden og nøjagtighed og; hvem skal transskribere – Nogle forskere vil have en sekretær til at transskribere. Dog kan forskeren, hvis vedkommende ønsker yderligere kommunikativ kontrol, gennemføre transskriptionen selv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202-203).

Da vi i gruppen ikke har nogen sekretær til rådighed, står vi selv for transskriptionen. Dog ville det være valget uanset om vi havde en ekstern aktør, da vi ønsker så stor kommunikativ kontrol som overhovedet muligt. Herigennem har vi mulighed for at kontrollere empirien løbende. Transskriptionen af selve interviewene blev foretaget af det gruppemedlem som har formidlet kontakten. En tanke bag at lade én af gruppens medlemmer stå for hele transskriptionsdelen, mens de to andre stod for den praktiske indsamling var, at der både i interviewenes praktisk del og transskription sikres kontinuitet. Dette kan være med til, at

imødekomme misforståelser og forvirring i måden hvorpå interviewene blev foretaget og hvorpå interviewene blev transskriberet.

Når der foretages en transskription er det essentielt, at der forekommer en høj grad reliabilitet. En teknisk øvelse til at afprøve reliabiliteten, er at få to personer til at transskribere uddrag fra den samme tekst. Dette ud fra identiske instruktioner. Herefter kan man måle frekvensen af identiske ord, dette refereres til som kvantificeret reliabilitetskontrol (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 206). Gældende for indeværende speciale er dette forsøgt imødekommet ved, at dem som udførte interviewets praktiske del efterfølgende har gennemlyttet og samtidig læst hele interviewet. Herigennem har de foretaget rettelser i transskriptionerne, i tilfælde af, at der forekom fejl ved første transskription.

Som afslutning på denne proces blev transskriptionerne, som tidligere nævnt, fremsendt til de pågældende respondenter. Herigennem fik de mulighed for at kommentere på interviewenes indhold og meningen bag det sagte.

If. Kvale og Brinkmann findes dog ikke nogle direkte standarder for hvorledes en transskription af lyd nødvendigvis skal foretages (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202-203). For sprogligheden og forståelsens skyld er dog det vigtigt, at anføre i rapporten hvorledes transskriptionen er foretaget i form af instruktioner. Dette anføres således, at læseren ikke vildledes (ibid., s. 203). Der er således valgt at omtale respondenterne som R1, R2, R3 og R4 i specialet transskription. Gældende for specialets analyse, omtales respondenterne hhv. som skoleleder og skolechef. Dette da der foreligger en nødvendighed i, at kunne adskille deres funktion fra hinanden. Sprogligt gengives alt undtagen grin o.l. Der skrives i stedet parentes (griner). Transskriptionen blev yderligere foretaget med fokus på grammatisk korrekthed. Således er der anført, punktum komma og lignende. Dette med fokus på hvornår respondenterne og interviewereren holder pause i deres talestrøm.

Mht. brugen af transskriptioner er det nødvendigt, at forskeren tager stilling til en række standarder for transskriptionen. Standarderne kan variere fra alt om, om der skal transskriberes ord for ord til også at inkludere ”øhh”, ”ih” osv. Alternativet til ord for ord er en formel skriftsproglig stil (ibid., s. 202-203).

Gældende for dette speciale er, at der ikke inkluderes opbremsningsord som eksempelvis ”øhh”. Dette da disse ikke vurderes som relevante, at inddrage i en undersøgelse som har fokus på diskurser. Yderligere anføres der ikke kropssprog og følelsesudtryk. Dette da fokus i specialet er på sproget jf. specialets poststrukturalistiske tilgang. I sammenhæng med dette vurderes det ikke muligt, at vurdere kropssprogets og følelsesudtrykkets betydningen. Dette eftersom disse udtryk nødvendigvis kræver tolkning, hvilket ikke vurderes som muligt inden for specialets poststrukturalistiske ramme og iht. inddragelsen af Michel Foucault som inspirationskilde til diskursanalyse.

Interviewenes afsluttende fase

Interviewundersøgelsens afsluttende fase refererer til verifikation og rapportering. Her er der i verifikationsfasen, if. Kvale og Brinkmann, tale om at fastslå undersøgelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhed (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122).

Verifikation

I fasen, verifikation er der ifølge Kvale og Brinkmann baggrund for en diskussion omkring objektivitet og subjektivitet. Objektivitet skelnes ikke som værende afgrænset til en bestemt definition, men skelnes alt efter den interviewmæssige anvendelse. Det er derfor vigtigt, at man som forsker gør sig nogle overvejelser om hvad man tillægger ens egen forskningsinterview af definitioner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 268-270).

To andre hovedelementer i verifikation er som nævnt, reliabilitet og validitet af interviewene og interviewguiden. Reliabiliteten omhandler hvorvidt der er konsistens i de resultater som er indsamlet. Yderligere berører reliabiliteten troværdigheden af de resultater. Måden det måles på er om andre forskere vil give samme svar ud af respondenterne, eller om man har fået de svar man har fordi ens position ansporer til det (ibid., s. 271). I en videnskabelig kontekst er validitet en sikring af, at man måler det man har til hensigt at måle. For at sige det simpelt er validering en kontrol. Valideringen skal helst gennemsyre hele processen som en helhed. Validiteten undersøges ved at finde kilderne til ugyldighed - man laver en såkaldt falsifikation. Forskeren skal pålægge et kritisk syn på egen undersøgelse og se hvad der har mulighed for ugyldiggøre undersøgelsens resultater (ibid., s. 271).

I løbet af processen har vi taget en række tiltag for at undgå, at vores validitet kan betvivles. Da vi har valgt en poststrukturalistisk tilgang og diskursanalyse som et værktøj til analyse tillægger vi hverken objekt eller subjekt nogen betydning, frem for en anden. De er neutrale da vi ønsker, at respondenterne skal komme med deres meninger, viden og sprog omkring problemstillingen. I en sikring af reliabiliteten omkring interviewet var det den samme person der interviewede igennem hele forløbet. Hensigten var at minimere risikoen for, at spørgsmålene bliver formuleret og fremført anderledes. Dette skete dog ikke på bekostning af, at tilegne os svar der ligger inden for de foruddefinerede emner - dette sikrede koordinatoren der er med til interviewet.

Da vi i forbindelse med skabelsen af kontakt til respondenterne har brugt et gruppemedlem med personlige kontakter inden for vores arbejdsområde, giver dette nogle etiske problematikker der kan påvirke validiteten og reliabiliteten. Således vil andre forsker ikke nødvendigvis kunne få de samme svar som i indeværende speciale i tilfælde af at gruppemedlemmet havde foretaget de pågældende interviews. For at undgå denne form for bias i opgaven, deltog gruppemedlemmet med personlig kontakt ikke i interviewene, men stod derimod blot for kontakten til respondenterne. For ikke at miste tilknytningen til empiriindsamlingen stod

han, som tidligere fremhævet, for transskriptionen og har imellem interviewene givet feedback på baggrund af optagelserne.

Da det kun er ét gruppemedlem der transskriberede er der taget forbehold for fejl. For at sikre at transskriptionen foregik efter de instruktioner der var fastlagt, gennemgik et andet gruppemedlem interviewene efter første transskription var foretaget. Dette kan være med til minimere fejlmarginen i transskriptionen således alle citater er så tæt på de korrekte ytringer som overhovedet muligt. Efter endt transskription, blev de individuelle transskriptioner sendt retur til respondenterne således, at vedkommende kunne gennemgå transskriptionen for eventuelle fejlfortolkninger. Derefter blev transskriptionen returneret med kommentarer og/eller en godkendelse.

Opsummering

- Specialet har udgangspunkt i anvendelsen af en casestudiemetode. Denne metodiske tilgang anvendes da den findes anvendelig til at forstå komplekse sociale fænomener i dybden. Således fremhæves det, at des mere en undersøgelse baserer sig på spørgsmål som *hvordan*, des mere anvendelig er casestudiemetoden. Da vi arbejder med et casestudie søger vi ikke at samfundsgeneralisere hvilke heller ikke vurderes muligt inden for rammerne af dette speciale. Iht. ovenstående kan specialet kategoriseres inden for rammerne af at være et holistisk multiple-case studie, med én analyseenhed – analyseenheden er skoleledernes ledelsesrum. I denne sammenhæng analyseres de to cases hver for sig, og skal derfor betragtes som singulære cases. De to cases vil ikke forsøges sammenlignet eller holdt op imod hinanden.
- Indhentningen af empiri er foregået gennem anvendelse af interviews. Der er foretaget interviews med hhv. 2 skoleledere og 2 skolechefer fra 2 forskellige kommuner. Interviewformen var i denne sammenhæng semi-struktureret. Intentionen bag dette var at skabe et grundlag for, at kunne føre en åben dialog med respondenterne. Hertil skal nævnes at der på forhånd var udviklet en interviewguide med introducerende spørgsmål og temaer. Disse fungerede i interviewsituationerne som ramme- og strukturskabende for selve interviewene. Strukturen var dog ikke strammere end der kunne afviges fra guiden i tilfælde af at der fremkom emner i interviewene som forekom interessante for specialets fokus. Vi har i specialet været inspireret af Kvale og Brinkmann og har derfor udformet specialets undersøgelsesdesign iht. Kvale og Brinkmanns 7 opstillede faser; tematisering, design, Interview, transskription, analyse, verifikation og rapportering.

Kapitel 4: ledelsesrummets italesættelse

I følgende kapitel vil vi komme nærmere ind på hvordan diskursbegrebet skal forstås i dette speciale samt hvorledes dette operationaliseres ifm. med indeværende kapitels fortløbende diskursanalyser. Gældende for forståelsen af diskursbegrebet i indeværende speciale er, at der søges inspiration i- og tages udgangspunkt i Foucaults diskursbegreb fra hans arkæologiske periode. Vi vil indlede kapitlet med at gennemgå hvad en diskursanalyse er og hvor diskurs skal forstås i perspektivet af Michel Foucault. Efterfølgende vil vi afdække fire niveauer som indgår i en diskursanalyse – herunder formning af subjekter, subjekter, begreber og strategier. Dette følges af afklaring af hvorledes vi anvender kodning som redskab ifm. de efterfølgende diskursanalyser – herunder en diskursanalyse gældende for case 1 og en for case 2.

Hvad er en diskursanalyse

Begrebet diskursanalyse kan betegnes som en samlebetegnelse af tilgange, der i sin enkelthed er med til, at mindske skellet mellem humaniora og samfundsvidenskaberne (Phillips L. , 2010, s. 263). Generelt set er det i en diskursanalyses øjemed, at analyserer måde hvorpå der tales. Talen organiseres i en diskursanalyse i diskurser, som er repræsentative for hvorledes virkeligheden skal forstås. Da diskurserne er med til, at beskrive hvorledes virkeligheden repræsenteres, kan det ydermere siges, at diskurserne ligeledes er med til, at skabe virkeligheden. Dvs. at diskurserne er med til at skabe viden om virkeligheden og subjekternes identitet i denne virkelighed (ibid., s. 265). Hertil skal dog nævnes, at det i en diskursanalyse ikke er forskerens rolle, at bruge diskurser til, at finde ud af hvad folk i virkeligheden mener, eller hvordan virkeligheden fremstår omme bag diskursen. Dette da det som udgangspunkt, ved Foucault, aldrig er muligt, at nå virkeligheden bagved diskurserne. Arbejdet bliver herigennem at analysere det faktisk sagte/skrevne og finde mønstre i disse ytringer og hvilke sociale konsekvenser disse får (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31-33). Endvidere skal det forstås, at da en diskursanalyse lægger sig op af det post-strukturalistiske og derved er i familie med det den socialkonstruktivistiske tanke. Derved deler de også det filosofiske, nok uløselige, problem, at hvis man accepterer den socialkonstruktivistiske præmis, har alle sit eget sandhedsperspektiv. Derved har man som forsker altid en eller anden position som er med til, at bestemme hvad der kan ses og hvad der kan fremlægges. Der vil derfor altid være andre positioner som ville kunne fortælle noget andet. Et argument for at gøre viden produceret på baggrund af en diskursanalyse til acceptabel, er at arbejde stringent med anvendelsen af metode og teori. Herigennem kan man igennem anvendelsen teori fremmedgøre sig fra diskurserne og sine egne for-forståelser (ibid., s. 31-33).

Vurderes ovenstående udlægning af en diskursanalyse i sammenhæng med dette speciales formål og omdrejningspunkt, er det netop vores intention, at analysere de diskurser som skabes omkring skoleledernes ledelsesrum af skolelederne og skolecheferne. Dette da disse kan være med til at sige noget om, hvordan ledelsesrummets repræsenteres og hvorledes skoleledernes identitet er repræsenteret i denne virkelighed. Anskues ovenstående i sammenhæng med specialets problemformulering, gøres det herigennem muligt, at vurdere hvordan skoleledernes ledelsesrum påvirkes ift. at implementere reformen. Vi vil i ovenstående sammenhæng ikke søge at gå bag om diskurserne, men kun analysere det direkte sagte af skolelederne og skolecheferne

Eftersom vi arbejder med begrebet diskursanalyse ud fra Foucaults perspektiv på diskursbegrebet og diskursanalyse, vurderes det nødvendigt først at afdække hvorledes begrebet diskursanalyse skal forstås i denne sammenhæng. En diskursanalyse som baserer sig på Foucaults diskursteori vil tage;

” (...) udgangspunkt i diskurserne og undersøger dels, hvordan folks forståelse af verden og identiteter skabes og ændres i diskurser, og dels de sociale konsekvenser af disse diskursive konstruktioner. ”

(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 122).

Yderligere kan dertil siges, at man ved en Foucault inspireret diskursanalyse vil søge at identificere de diskurser som er til stede i en givent felt, og hvordan disse diskurser bidrager til at give verden mening. Således skal det forstås, at vi, modsat andre diskursanalytiske tilgange, ikke søger at analysere diskurser som allerede er identificeret, men at vi søger at analysere hvilke diskurser der fremkommer om og i et givent felt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 121-122) – feltet er skoleledernes ledelsesrum. Med reference til underspørgsmål 1, vil der dannes grundlag for, at kunne anvende analysen af diskurserne om skoleledernes ledelsesrum, til at definere de eksistensbetingelser som udgøre skoleledernes ledelsesrum.

Diskurs hos Foucault

Eftersom diskursbegrebet udgør et grundlæggende element i indeværende speciale, finder vi det nødvendigt først at præsentere hvorledes begrebet kan anskues, dette med udgangspunkt i Michel Foucault fremlæggelse heraf. Anskues en diskursanalyse i perspektivet af Foucaults arkæologiske periode, som dette speciale tager

analytisk udgangspunkt i, vil der i diskursanalyserne kunne skelnes mellem ytringer⁸, diskurs og diskursformation. Foucault udtaler at;

”Man vil kalde en helhed af ytringer, for så vidt de tilhører den samme diskursive formation, for en diskurs; (...); den består af et begrænset antal ytringer, for hvilke man kan definere en række eksistensbetingelser”

(Foucault, 2005, s. 175)

For at afdække ovenstående citat i relation til dette speciale kan det siges, at Foucault fremlægger diskurser som en række ytringer som indkapsles i og tilhører samme diskursive formation. Det skal herved forstås, at en diskurs er en samling af en mængde af afgrænsede ytringer, som fremkommer på baggrund af diskursanalysens arkiv. Arkivet skal i dette forstås som det korpus af ytringer som er fremkommet igennem de gennemførte interviews. Ytringerne i en given diskurs skal altså ses som et afgrænset korpus af ytringer, hvor afgrænsningen sker gennem diskursanalysen. Det er endvidere forholdet mellem ytringerne der definerer diskurserne. Derfor er det også ytringerne der gribes først fat på i vores diskursanalyser. Selve analysen vil således omhandle relationerne der kan skabes mellem ytringerne (Andersen N. Å., 1999, s. 40-48). Ytringer skal iht. ovenstående forstås som;

” (...) det mindste og uopløselige element, som kan isoleres i sig selv og indgå i et spil af relationer med andre lignende elementer. Et punkt uden overflade, men som kan lokaliseres på fordelingskortene og i grupperingernes specifikke former. Nogle nopper, som ses på overfladen af et stykke stof, hvis konstituerende element den er. Diskursens atom. ”

(Foucault, 2005, s. 132)

At ytringerne indgår i et spil af relationer med andre lignende elementer kan ses, at støtte op om den poststrukturalistiske tanke om, at se elementerne i relation til og i divergerende forhold til andre elementer. Andersen (1999) pointerer i denne sammenhæng, at ytringen skal fremstå så neutral i sin fremtræden og må deraf ikke analyseres eller kondenseres. Heri menes det, at ytringen ikke må fremvises som noget andet end dens egentlige fremkomst. Således skal der if. Foucault tages;

⁸ Vi er bevidste om, at der i den anvendte litteratur er benyttet både ytring og udsagn. Da vores speciale hviler på en diskursanalyse baseret på Foucault, og han i værket videnskabsarkæologi selv anvender ordet ytring, forlader vi os på selv at anvende samme betegnelse. Det skal i denne sammenhæng forstås, at vi ikke skelner i betydningen af ordet ytring og udsagn, blot at ordet ytring findes mere passende i overensstemmelse med hvad Foucault selv anvender.

”afstand fra alle reducerede og fortolkende udsagnsbeskrivelser. Foucault stiller konsekvent aldrig hvad og hvorfor spørgsmål til udsagn, men kun hvordan.”

(Andersen N. Å., 1999, s. 44)

Dette skal ses i perspektivet af, at et *hvad* spørgsmål vil kunne tillægge ytringen en ontologisk betydning, mens et *hvorfor* spørgsmål vil stille ytringen op imod hvad der er dets årsag. Andersen fremhæver med reference til Foucault, at kun spørgsmål af arten *hvordan* vil kunne skabe fokus på hvordan udsagnet fremtræder. Det vil altså sige, at fokus fjernes fra at forsøge at forklare udsagnets mening. Yderligere skal det if. Andersens forstås, at en ytring kun kan klarificeres som en ytring, hvis ytringen frembringer objekter og subjektpositioner (Andersen N. Å., 1999, s. 44-45). Samtidig kan en ytring kun klarificeres som en ytring, hvis *”det situationerer sine meningselementer i et rum, hvor de kan yngle og mangfoldiggøre sig”* (ibid., s. 45). Der refereres i denne sammenhæng til ytringernes begrebsnetværk. Slutteligt skal det hertil nævnes, at en ytring kun er en ytring når det kan integreres i strategier. Sidst, men ikke mindst, fremhæver Andersen, at ytringer altid skal ses som ytringer i en diskurs (ibid., s. 46-47).

Ifm. fokus på ytringernes relationer og divergerende forhold, vil en diskursanalytisk efterfølgende formål være, at kigge på spredningen og udbredelsen af ytringerne samt de placeringer de har i forhold til hinanden. Dvs. at ved at se på ytringernes spredning og udbredelse kan beskrive den diskursive formation. Begrebet *diskursiv formation* kan forstås som rammen der betinger og regelsætter diskursen. Dvs. at den diskursive formation er med til at bestemme hvad der kan siges, og hvad der kan gøres ift. diskursen. Yderligere er den med til at bestemme hvornår dette kan accepteres som *”et fornuftigt udsagn”*⁹ (Andersen N. Å., 1999, s. 48-49). Det handler altså om, at;

” (...) at gribe udsagnet i dets øjeblikkelige knaphed og absolutte ental, at bestemme dets præcise grænser, etablere forbindelserne til andre udsagn, hvormed det kan være forbundet, og vise hvilke andre udsagnskategorier det udelukker. ”

(Citat hentet fra Andersen N. Å., 1999, s. 48; Madsen, P., 1971, s. 156)

Begrebet diskursiv formation, kan altså forstås som et begreb, hvis formål er, at indramme diskurser. Dvs. Begrebet sigter mod, at indramme diskurser som kan ses, at operere i sammen terræn. Indramningen skal ses i perspektivet af diskursernes forskelligheder og modstridende forhold til hinanden (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 69-70). Således pointerer Andersen, med reference til Foucault, at;

⁹ Det handler altså om at finde reglerne for hvorfor netop en ytring findes i netop den givne kontekst. Således skal det forstås, at det handler om, at finde reglerne for ytringernes acceptabilitet og reglerne for ytringernes tilblivelse i diskurs formationen (Andersen N. Å., 1999, s. 49).

”whenever one can describe, between a number of statements, such a system of dispersion, whenever, between object, types of statements, concepts, or thematic choices, one can define a regularity, we will say, for the sake of convenience, that we are dealing with a discursive formation”

(Andersen N. Å., 1999, s. 41)

Indlejret i skabelsen af de diskursive formationer er det dog nødvendigt, at forholde sig til hvad Andersen (1999) fremhæver som en arkivdannelse. Ytringerne skal således indkredses i en konstruktionen af et arkiv. Der refereres i denne sammenhæng tilbage til hvad der tidligere er blevet fremhævet. Således skal konstruktionen af den diskursive formation ses at være udgjort af et korpus af ytringer, som derved udgøre diskursformationens arkiv. Arkivet er den bestemmende faktor i forholdet til hvad der er muligt i en given diskursformation. Gennem konstruktionen af et arkiv gøres det muligt, at komme nærmere dannelsen af en bestemt diskursformation. Arkivet kan ses som regulerende for det sagte og usagte i samfundet (Andersen N. Å., 1999, s. 47). Arkivet skal forstås som det der eksisterer mellem sproget, *”som definerer de mulige sætningskonstruktionssystem og det korpus som passivt opsamler de fremsatte udtalelser (...) ”* (Foucault, 2005, s. 191). Korpusset skal her forstås som en samling af en række udtalelser, hvortil Andersen pointerer, at;

”Det er diskursanalytikerens første opgave omhyggeligt at indkredse dette korpus. Det handler om at konstruere arkivet, som i sidste ende regulerer, hvad der er sagt blevet sagt og ikke er sagt i et givent samfund”

(Andersen N. Å., 1999, s. 47)

Hertil kan tilføjes, at Foucault anser arkivet i sin totalitet, og fremhæver herved er arkivet;

” (...) ikke beskriveligt; og det er uomgængeligt i sin aktualitet. Det giver sig til kende ved nogle fragmenter, områder og niveauer (...) ”

(Foucault, 2005, s. 192)

Således kan arkivet af ytringer kun ses i perspektivet af sig selv, og derfor kun i den kontekst hvori det er opstået. Dvs. at arkivet som frembringes i dette speciale kun kan anskues i konteksten af skoleledernes ledelsesrum og i relation til reformens implementering.

Diskursanalysens fire Niveauer

Diskursanalysen første opgave, er som fremhævet tidligere, at indkredse korpusset af ytringer til dannelsen af de diskursive formationer som kan anvendes til at udrede diskurs og identificere diskurserne. Således består vores første opgave i, at finde bestemmelser for hvordan de forskellige ytringer er skabte og hvordan disse konstitueres som værende acceptable i diskursformationen. Således indeholder diskursanalysen fire niveauer, eller regler, som er med til at fastsætte hvornår ytringer kan vurderes som acceptabel. Reglerne relaterer sig til formningen af objekter, formningen af subjekter, formningen af begreber og formningen af strategier (Andersen N. Å., 1999, s. 49). Her pointerer Foucault, at;

” De fire retninger, hvori man analyserer den (dannelsen af objekterne, dannelsen af de subjektive positioner, dannelsen af begreberne, dannelsen af strategiske valg) svarer til fire domæner, hvori den ytringsmæssige funktion virker. ”

(Foucault, 2005, s. 174)

Formningen af objekter

Anskues begrebet objekter, fremhæver Andersen (1999), at en ytring kun kan kategoriseres som en ytring hvis det har og frembringer et dertilhørende objekt (Andersen N. Å., 1999, s. 44). Objekt skal i denne sammenhæng ikke ses som en ting, men mere ses som objekter eller nærmere objekter skabt og formet af ytringerne og subjekterne. Dvs. at gennem selve italesættelsen af ytringer frembringes objekter der derved refererer til og rammesætter diskursen. For at komme nærmere hvad en ytrings objekt er, bliver vi nødt til at stille spørgsmål til diskursobjekternes spredte regularitet i ytringerne. Her er indgangsvinklen en søgen efter hvordan objekterne fremstår ift. andre objekter (Andersen N. Å., 1999, s. 49). Objekterne skal ses, at være italesat af subjekterne og deres position i ytringen. Det er relationen mellem disse objekter der karakteriserer den diskursive praksis. Således er man henvist til, at se på objekternes forskelle, fjernhed eller nærhed som de italesættes af subjekterne (Foucault, 2005, s. 92-93). Således fremhæver Foucault (2005), at det handler om at finde objekternes frembruds-første-overflader og afdække objekternes individuelle forskelle. Yderligere handler det om, at beskrive afgrænsningsinstanserne, hvorefter det gøres muligt, at analysere specifikationsnøglerne. Dvs. hvordan objekterne beslægter sig, afleder sig og klassificerer sig fra hinanden (Foucault, 2005, s. 86-87). Det skal endvidere forstås, at;

” Det er ikke objekterne, der forbliver konstante, heller ikke det område, som de danner; det er ikke engang deres frembrudspunkt eller deres karakteriseringsområde; men relateringen af nogle overflader, hvor de kan træde frem, hvor de kan afgrænse hinanden; hvor de kan analysere og specificere hinanden. ”

I denne sammenhæng, bliver det vores opgave i diskursanalyserne at afgrænse hvorledes objekterne afgrænser sig fra eller relaterer sig til hinanden. Dette med udgangspunkt i hvordan subjekterne italesætter dem. Kun herigennem bliver det mulig, for os, at specificere og analysere dem.

Formningen af subjekter/subjektpositioner

For at kunne fastslå diskursformationen er det nødvendigt, at se på spredningen af subjektpositioner og hvordan disse er opstået i de enkelte ytringer. Således er subjektpositioner italesat ud et fra et bestemt sted i ytringen. Nærmere forklaret er det ytringen der frembringer subjektpositioner til subjekterne. I en Foucault inspireret diskursanalyse, er fokus derved på hvilke positioner en given ytring frembringer for subjektet. Herved adskiller subjekter sig ikke fra ytringerne, men får deres mulighed og plads igennem ytringen. Anskues subjektet i sammenhæng med objektet, vil objektet altid fremstå som objekt for subjektet selv. Spørgsmålet i denne sammenhæng er, hvordan objekterne fremsættes og italesættes af subjekterne. Herigennem kan det vurderes hvordan og på hvilken måde objekterne kommer til syne i diskursen for subjekterne (Andersen N. Å., 1999, s. 44-45, 49-50). Således pointerer Andersen (1999), at det i fastsættelsen af subjektpositionerne handler om hvilke acceptregler der definerer hvorfra tale og iagttagelse kan finde sted. Yderligere sætter det også regler for subjekternes indtrædelse af på skabte positioner samt hvornår subjekterne kan indtræde på disse positioner (ibid.). Yderligere pointerer Foucault, at for at kunne vurdere om en given ytring indgår i den diskursive formation handler det om først, at stille spørgsmålene;

”Hvem taler? Hvem blandt alle de talende individer er beføjet til at føre denne form for sprog? Hvem er dens indehaver? Hvem får af den sin særegenhed, sin anseelse, og fra hvem modtager den til gengæld sin garanti eller i det mindste sin formodning om sandhed? Hvilken status har de individer – og alene dem – som har den foreskrevne eller traditionelle juridisk definerede eller spontant accepterede ret til at fremføre en sådan diskurs? ”

(Foucault, 2005, s. 97)

I forlængelse heraf fremhæver han, at der foreligger en nødvendighed for, at finde det rum hvori diskursen fremføres. Der er altså tale om, at finde de institutionelle indplaceringer. Sidst pointerer han en nødvendighed for, at bestemme situationen og hvordan subjektet positionerer sig i denne situation. Her er der tale om hvilke mulige positioner subjektet har mulighed for at indtræde i, inden for de givne domæner/grupper af objekter (Foucault, 2005, s. 97-100).

Som eksempel herpå, kan et objekt være medarbejder, hvor subjektpositionen for skolelederne således vil være deres position ift. medarbejder. Således tilknyttes subjektpositionen til objektet, hvori vi skal definere reglen, i den diskursive formation, for hvornår de kan indtræde i subjektpositionen ift. medarbejder.

Formningen af Begreber/begrebsnetværk

Til ytringer knyttes begreber - begreber som italesættes i ytringen selv. Begreber skal forstås som elementer en ytring associerer sig til. Dvs. at ytringen skaber et associeringsfelt hvori begreberne opstår. Heraf består begrebsnetværket af;

” (...) alle de formuleringer som udsagnet referer til implicit eller eksplicit, enten ved at gentage dem, modificere dem, tilpasse dem, modsige dem eller kommentere dem (...) ”

(Andersen N. Å., 1999, s. 45)

I denne sammenhæng skabes et begrebsnetværk som både kan fremstå implicit, såvel som eksplicit. Begreber ytringer italesætter skal ses i perspektivet af relationerne som skabes mellem ytringerne.

Ytringernes relationelle forhold skal herved anskues i tilstedeværelsesfelt, hvori alle ytringer formuleret andre steder i empirien indgår i dette tilstedeværelsesfelt; uanset om dette værende gentagelse, genoptagelse, samme nøjagtige beskrivelse, implicitte og deraf indlejret i ytringen eller eksplicitte ytringer. Igennem forståelse, kritik og diskussion af ytringerne skabes der ligeledes grundlag for, at kunne afvise og/eller udelukke bestemte ytringer tilhørende et givent begrebsnetværk (Foucault, 2005, s. 106).

Således skal ytringerne altid ses, at indgå i et begrebsnetværk hvorigennem de kan associeres til andre ytringer. På dette niveau skal det altså undersøges hvorfor en ytring aktualiserer bestemte begreber, og hvordan disse står i relation til andre ytringer og begrebsaktualiseringer, samt hvorfor denne ytring kan associeres til netop disse begreber, frem for andre. Begreberne vil nødvendigvis indgå i et associeringsfelt, hvor de skal forstås i sammenhæng med, dvs. i divergerende og/eller relationelt forhold til, andre begreber. Disse forhold er bestemmende for hvordan ytringen skal anskues ift. andre ytringer (Andersen N. Å., 1999, s. 45-46, 50). For Foucault handler det om, at ytringerne organiseres i nogle *successionsformer* (Foucault, 2005, s. 104). Således fremhæver Foucault;

”There is no statement in general, no free, neutral, independent statement; but a statement always belong a series or a whole, always plays a role among other statements, deriving support from them and distinguishing itself from them: it is always part of a network of statements, in which it has a role, however minimal it may be, to play.”

(Hentet via Andersen, 1999, s. 45; Foucault, 1986, s. 99)

Formningen af strategier

En ytring skal altid forstås i kraft af den kontekst og strategi der ligger bagved. Således skal diskursformationen altid ses iht. ovennævnte formning af objekter, subjektpositioner og begrebsnetværk. Med strategi skal det forstås, at der er tale om hvordan objekterne, subjektpositionerne og begrebsnetværket er aktualiseret. Diskursformationen kan heraf siges, at være en bestemt fremlægning af ovenstående formninger, hvor der i denne sammenhæng refereres til formningen af strategier. Den diskursive strategi skal i denne sammenhæng forstås som en række selektionsregler, som er med til indsnævre den diskursive formation, og derved er bestemmende for hvordan den diskursive formation frembringes og deraf hvordan diskursen fremstår. Således er den diskursive strategi og de strategiske valg som tages, bestemmende for hvorledes objekterne, subjektpositionerne og begreberne inddrages i den diskursive formation. Dvs. at ytringen underlægges en række selektionsregler som er bestemmende for ytringens identitet i den diskursive formation, eller om ytringen ikke kan indgå i en bestemt diskursiv formation.

Vi skal altså i diskursanalyserne fastlægge de begrænsninger som udtrykkes i den diskursive strategi på baggrund af objekterne, subjektpositionerne og begreberne, førend vi kan beskrive den diskursive formation (Andersen N. Å., 1999, s. 46-47, 50-51). Niveaueet som omhandler den diskursive strategi skal ses ekspliciteret igennem specialets analyse. Dvs. at vi igennem analysen fastlægger og bestemmer ytringernes identitet i den diskursive strategi, og herigennem frembringer hvorledes den diskursive formation fremstår.

If. Foucault handler det i formningen af strategier om, at bestemme diskursen *diffractionspunkter* som ydermere kan kaldes for *inkompatibilitetspunkter* (Foucault, 2005, s. 115). Foucault argumenter for, at;

” (...) to objekter eller to typer af fremsigelse eller to begreber kan optræde i den samme diskursive formation uden at kunne indgå – med risiko for en åbenbar modsigelse eller inkonsekvens – i én og samme serie af ytringer. ”

(Foucault, 2005, s. 115)

I forlængelse heraf argumenterer Foucault for en nødvendighed for, at redegøre for de valg som tages i bestemmelsen af objekter, subjektpositioner og begreber. Ytringernes beslutningsinstanser skal altså specificeres, førend der kan argumenteres for hvorfor netop disse ytringer, og ikke andre, indgår i den diskursive formation. Det strategiske valg skal deraf ses i perspektivet af netop, at aktualisere én ytring, frem for andre mulige aktualiseringer (Foucault, 2005, s. 117). Som afslutning på ovenstående konstaterer Foucault, at en diskursiv formation er;

” (...) individualiseret, hvis man kan definere formationssystemet for de forskellige strategier, som udfolder sig i den; med andre ord, hvis man kan vise, hvordan de alle (på trods af deres sommetider ekstreme forskellighed, på trods af deres spredning i tiden) stammer fra samme spil af relationer. ”

(Foucault, 2005, s. 119-120)

Kodning – Et redskab i ifm. en diskursanalyse

I ovenstående blev der refereret til fire niveauer eller regler som anvendes til at vurdere hvornår en ytring kan anskues som acceptabel i den diskursive formation. De fire niveauer skal i denne sammenhæng ses, at relatere sig til formningen af objekter, subjekter, begreber og strategier. For at skabe stringens i vores analysetilgang har vi vurderet det nødvendigt, at lade os inspirere af kodning som overbliksskabende redskab i specialets diskursanalyser. Kodning som analytisk strategi skal ses som redskab til, at skabe overblik over ytringernes spredning, relationelle forhold til andre ytringer og om disse herigennem kan indkapsles i- og tilhøre samme diskursive formation. Kodningen skal ikke ses anvendt i sin traditionelle sammenhæng – en grounded theory-tilgang. Kodningsstrategien skal kun forstås som redskab til at skabe et strukturelt overblik over specialets empiri - herunder indhold, spredning, ytringernes regulariteter, relationer og divergerende forhold i empirien. Dette for at belyse de diskursive formationer der kan konstrueres i empirien. Dette overblik skal ses anvendt i diskursanalysernes indledende fase.

Det skal fremgå tydeligt for læseren, at vi er bevidste om at kodning som analysestrategi ikke kan og vil kunne indkapsle alle elementer af en diskursanalyse, men at kodning blot anskues som værktøj til at skabe stringens overblik og struktur i specialets empiribehandling. Således vil følgende afsnit først søge at afdække kodning som analytisk strategi i sin traditionelle forstand, for derefter at sammenkoble dette med hvordan kodning ses anvendt i dette speciale.

En indgangsvinkel til kodning

Målet med kodning er, med reference til Kvale og Brinkmann, at opstille kategorier som er beskrivende for det som undersøges, hvor disse kategorier kan anvendes til at udpege og sammenligne ligheder og forskelle i empirien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224).

Ambitionen og hensigten bag dette skal således ses i sammenhæng med, at vi igennem kodning af specialets empiri, vil kunne udpege spredningen og regulariteten i spredningen af ytringer og herigennem ytringernes relationelle forhold. Det skal forstås, at vi igennem kodningen ikke søger at tolke eller kondensere ytringerne, men kun forholder os til spørgsmål om hvordan. Deraf holder vi fokus på ytringens fremtrædelse i relation- og i divergerende forhold til andre ytringer. Dette aspekt pointeres da også af Andersen som

nødvendigt at have for øje, når der arbejdes med en Foucault inspireret diskursanalyse. Således søger vi, at præsentere ytringen i sin fremtrædelse i de endelige diskursanalyser (Andersen N. Å., 1999, s. 44).

Kodning i et traditionelt perspektiv

Traditionelt set spillede kodning som analysestrategi en fremtrædende rolle i sammenhæng med kvalitativ forskning, som centrerede sig om *Grounded Theory*. Denne type forskning blev introduceret af Glaser og Strauss i 1967 (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Kvale og Brinkmann fremhæver, at "*Koderne i en grounded theory tilgang (...) indgår i en kvalitativ analyse af relationerne til andre koder og til kontekst og til handlekonsekvenser.*" (ibid., s. 224). Yderligere fremhæver Charmaz (1983), at forskere kan bruge koderne til, at; "*(...) pull together and categorize a series of otherwise discrete events, statements, and observations which they identify in the data.*" (Charmaz, 1983, s. 112). Netop af denne årsag argumenterer vi for anvendeligheden af kodning som analysestrategi i dette speciale. Denne argumentation skal ses i relation til førnævnte fokus på relationer og divergerende forhold mellem elementer og enheder i empirien.

Ifm. valg kodningsstrategi har vi ladet os inspirere af Charmaz (1983) som bidrager til en beskrivelse af- og guide til hvorledes man kan kode med fokus på, at kategorisere, label og beskrive empiriens indhold og relationer i empirien (Charmaz, 1983). I sammenhæng med ovenstående beskriver Charmaz kodningen som en indledende analytisk metode, hvis formål er, at kategorisere og sortere i den empiri som indsamles. I relation hertil argumenterer hun for at man kan skabe overblik over empirien som helhed. Koderne kan anvendes som konceptuelle kategorier hvor disse efterfølgende vil kunne inddrages i en undersøgelses analyse (Charmaz, 1983, s. 111).

Kodning er if. Charmaz en proces bestående af to faser. En indledende fase, hvori fokus lægges på hvad der kan defineres i empirien og hvad der træder frem i empirien. Den anden fase består i, at udføre det hun fremhæver som en fokuseret kodning. I den fokuserede kodning er fokus på idéer, ledetråde og problematikker i empirien (ibid., s. 113). Med reference til disse to faser, vil vi i det følgende beskrive hvorledes disse faser operationaliseres i dette speciale.

Kodningens indledende fase

I kodningens indledende fase beskriver Charmaz 4 stadier som hun selv gennemgår i hendes metodiske tilgang til kodning. Første stadie består i at anskue empirien i sin generelle kontekst. Således skal deltagerne og deres roller anskues i relation til denne kontekst. Udover dette, er fokus yderligere på tiden og struktureringen af hændelser. Her er spørgsmålet, hvordan lægger respondenterne vægt- og fokus på de forskellige hændelser og problematikker som er bragt frem i empirien (ibid., s. 114). Det vores argument, at

netop dette fokus kan sidestilles med et fokus på subjekter og deres subjektpositioner som frembragt igennem interviewene.

Efter første stadie er afsluttet kan konstruktionen af koder begynde. Koderne skal her lægge vægt på hvad respondenterne italesætter (bringer på banen). Sammenlignes dette med formningen af objekter og begrebsnetværk, er det vores argument, at netop dette kan give et strukturelt overblik over de objekter begreber som italesættes i specialets empiri som helhed. I denne sammenhæng fremhæver Charmaz, at koderne både skal afdække hvad respondenterne eksempelvis mangler, er faldet over, vælger at ignorere og hvad de fremhæver ift. hændelserne og problematikkerne som er bragt frem i empirien (Charmaz, 1983, s. 114).

Tredje stadie består i at lave en in-vivo kodning. Med dette menes en kodning hvorigennem man undersøger empirien for hvilke labels der kan placeres på empiriens forskellige ytringer. Herigennem søger man at tillægge empirien enkelte ord eller korte fraser, hvor disse kan være med til at beskrive hvad empirien indeholder. Yderligere kan der tilføjes underkoder som berører de underliggende meninger og antagelser (ibid., s. 115). Vi afholder os dog fra at tilføje underkoder da vi ikke søger, at tolke på de ytringer som er frembragt. Dette skal ses i perspektivet af, at vi argumenterer for, at tolkning er en nødvendighed for, at kunne berøre de underliggende meninger og antagelser.

I fjerde og sidste stadie henviser Charmaz til, at man undersøger den proces som indikeres i empirien. Her kan det if. Charmaz, fremkomme gavnligt, at sammenligne enkelte elementer i empirien med andre elementer i empirien. På baggrund heraf gøres det således muligt, at finde frem til hvad der foreligger implicit i noget af empirien, og hvad der står som eksplicit i andre dele af empirien (ibid., s. 115). Igen kan der her drages reference til formningen af begrebsnetværk i en diskursanalyse. Dette i perspektivet af, som fremhævet tidligere, at ytringernes relationelle forhold skal ses, at indgå i et tilstedeværelsesfelt, hvorfor der i formningen af begrebsnetværk lægges fokus på hvor i empirien der forekommer; gentagelse, genoptagelse, samme nøjagtige beskrivelse, implicite og deraf indlejret i ytringen eller eksplicite ytringer (Foucault, 2005, s. 106).

Fokuseret kodning

Efter den indledende kodning kan fokus drages over på en mere fokuseret kodning. Formålet i denne fase er, at uddrage enkelte koder fra kodningsprocessen indledende fase, hvorefter disse anføres til en større mængde af den samlede empiri (Charmaz, 1983, s. 116). Processen beskrives af Charmaz som selektiv, da der igennem kodningsprocessens indledende fase allerede er blevet udviklet kategorier som forskeren selektivt uddrager til at beskrive større mængder af empirien. Eftersom koderne igennem den selektive proces, uddrages med fokus på analyse i perspektivet af specialets fokus, kan den if. Charmaz yderligere beskrives som konceptuel (ibid., s. 116). Igennem den fokuserede kodning udvikles således kategorier, hvor disse

udvikles ud fra hvad der findes analytisk interessant. Yderligere udvikles de med reference til, hvad der direkte er blevet sagt af respondenterne (Charmaz, 1983).

I kontekst til dette speciale er det skoleledernes ledelsesrum som udgøre den analytiske interesse. Kategorierne udvikles derfor iht. til dette. Formålet bliver i kraft af denne interesse, at udvikle kategorier som tager hele empirien i betragtning, hvorigennem kategorierne kan dække et større spektrum af empirien end blot enkelte ytringer. Således anvendes en begrænset mængde af de koder som blev udviklet i kodningens indledende fase til, at opstille kategorierne som anvendes på en større del af empirien.

Som fremhævet tidligere består vores opgave i diskursanalyserne i, at indkredse de ytringer som kan indgå i bestemte diskursive formationer. Dvs, at vi i diskursanalyserne har til hensigt, at indkredse de ytringer som opererer i samme terræn. Gennem en opstilling af kategorier som tager hele empirien in mente, vurderes det netop muligt, at vurdere hvilke ytringer der opererer i samme terræn og hvor i empirien der fremkommer relationelle og/eller divergerende forhold. Netop af denne årsag argumenterer vi for den fokuserede kodnings anvendelighed.

I denne sammenhæng med den fokuserede kodning, fremhæver Charmaz, at det kan være nødvendigt, at gå frem og tilbage i empirien for hele tiden at sammenholde og relatere de indledningsvist udviklede koder/kategorier med koderne/kategorierne som udvikles senere i processen. Ifm. den fokuserede kodning kan det ligeledes nødvendigt at kunne identificere kategoriens forhold. Dvs. hvad der definerer kategorierne (Charmaz, 1983, s. 115-116).

Tages ovenstående i betragtning udvikles kategorierne således i et relationelt og/eller divergerende forhold til hinanden, hvorigennem det efterfølgende gøres muligt, at sammenholde og vurdere kategorierne med og imod hinanden og samtidig bibeholde kompleksiteten (ibid., s. 118). Dette vurderes fordelagtigt i indeværende speciale, da fokus ifm. vores diskursanalyser netop er på relationer og divergerende forhold i de ytringer som fremkommer i empirien. Yderligere argumenteres dette netop, at stemme godt overens med valget om en poststrukturalistiske tilgang til erkendelse af viden.

Anvendelsen af kodning vurderes nyttig som analysestrategi da den kan anvendes til, at finde relationer i empirien, hvilke vil kunne anvendes i sammenhæng med specialets diskursanalyser. Kodningen er her med til at udpege hvilke mønstre der er i empirien, og hvordan disse mønstre divergere fra- og/eller relaterer sig til andre mønstre i empirien. I bilaget (indledende og fokuseret kodning) har vi søgt at opstille resultatet af kodningen skematisk.

Opsummering

- I en diskursanalyse inspireret af Foucault er det ikke muligt at nå en virkelighed bag diskurserne. Arbejdet med den diskursanalytiske tilgang bliver at finde mønstre i det faktiske skrevne. I specialets analyse er der søgt at identificere det der fremkommer i ledelsesrummet mellem skoleleder og skolechef. Specialet tager analytisk udgangspunkt i at diskursanalysen hvor i der skal kunne skelnes mellem ytringer, diskurs og diskursformation. De frembragte diskurser er således en samlet mængde ytringer som fremkommer på baggrund af diskursanalysens arkiv.
- Arkivet er det korpus af ytringer som fremkommer i de gennemførte interview. Ytringer skal således fremstå så neutrale som overhovedet muligt. Ytringer er kun en ytring hvis det frembringer et objekt og en subjektposition. Objekter er skabt og formet af ytringer og subjekter. Gennem italesættelsen af ytringer fremsættes objekter som refererer og rammesætter. I analysen har det således været hensigten at afgrænse hvorledes objekterne forholder sig fra og relaterer sig til hinanden.
- Diskursformation indrammer en diskurs. Diskursformationen er bestemt af diskursanalysens fremlægning af formningen af objekter, subjektpositioner og referer her til formningen af strategier. Gennem diskursanalysen sættes der regler for subjekternes indtrædelse i skabte positioner og yderligere ses der på hvornår subjekter indtræder på disse positioner.
- Begreber italesættes i ytringen, der skabes derved et associeringsfelt hvori begreberne opstår. Et begrebsnetværk kan fremstå både eksplicit og implicit. Endvidere fremkommer begreberne, ytringerne i relationer skabt mellem ytringerne. Ved diskursstrategi er der tale om hvorledes objekter, subjektpositioner og begrebsnetværk aktualiseres. I specialets diskursanalyse redegøres der for de valg som tages i bestemmelsen af objekter, subjektpositioner og begreber. Ytringernes beslutningsinstanser skal specificeres, så der kan argumenteres for at en ytring indgår i en diskursformation.
- Kodning er brugt som et overbliksskabende redskab i specialets diskursanalytiske tilgang. Specialets kodningsafsnit er inspireret af Chamez tilgang til kodning. Herved har der været et fokus på at kategorisere, labe og beskrive empiriens indhold og relationer ud fra disse to faser.

Hvordan italesættes skolelederens ledelsesrum af skolelederen og skolechefen

Følgende afsnit har til hensigt at afdække hvorledes skolelederen og skolechefen italesætter forskellige aspekter som synes at have direkte og indirekte indvirkning på skolelederens ledelsesrum. Det skal i denne sammenhæng forstås at citater som uddrages fra specialets empiri til at belyse ovenstående, skal anskues i perspektivet af den kontekst empirien er indsamlet i. Her henvises til den anvendte interviewguide, hvor spørgsmålene er udformet med udgangspunkt i specialets indledende problemanalyse. Respondenternes svar vil således bære præg af at være givet iht. det specifikke spørgsmål, som relaterer sig til samarbejdet mellem skolelederen og skolechefen, reformen og aspektet pædagogisk ledelse. Dog er der, som fremhævet tidligere, søgt en åben tilgang til indsamling af empiri, hvorfor spørgsmålene til tider afviger fra spørgsmålene i interviewguiden (se bilag – interviewguide). Forinden vi præsenterer selve analysen af de to cases, vil vi først søge at afdække de subjektpositioner vi har kunnet identificere i specialets empiri.

Subjektpositioner

Vi har i forbindelse med behandlingen af specialets empiri, identificeret to subjektpositioner som er skolechefen og skolelederen. Dette skal her ses i perspektivet af, at der udelukkende er gennemført interviews med skoleledere og skolechefer. I relation til disse positioneringer har vi dog fundet det nødvendigt, at indkredse i hvilken retning de ytrer sig – dvs. Hvorledes de adresserer emnerne som omtales. Dette med henblik på at kunne identificere de centrale diskursobjekter og begreber i de respektive ytringer. Således har vi identificeret fem indlejrede positioner ud fra de to subjektpositioner. I denne sammenhæng kan der i enkelte ytringer fremgå flere af disse positioneringer i samme ytring. Dette afhængigt af konteksten der spørges i samt hvordan specifikke emner adresseres. De fem indlejrede positioner fremstår som følger;

Egen position; Her refereres der til subjektets egen position. I forhold til ytringerne italesættes der direkte fra enten skolelederen eller skolechefens egen position.

Vertikal opad; I forbindelse med dannelse af arkivet refereres der til reformen i et større perspektiv. Dette gørende sig gældende i både den snævre og brede politiske ledelsesmæssige kontekst. Når der i arkivet henvises til subjektposition vertikal opad for skolelederen, menes der skolechef og det politiske niveau. For skolechefen bliver subjektpositionen vertikal opad, de politiske forhold i kommunen.

Vertikal ned; Med subjektpositionen vertikal nedad forstås der en indtagelse af en position der forholder sig til de ansatte som skolelederen eller skolechefen er ledere for. Hertil kan det være italesættelsen af lærerne for skolelederen, eller for skolechefens vedkommende en ytring omhandlende skolelederen.

Horisontal; Positionen horisontal henviser i aktuelle kontekst til skolelederens og skolechefens italesættelse af kolleger i lignende positioner.

Udad; Denne position kan kategoriseres som påvirkninger der er eksterne for den direkte kerneydelse, såsom forældre og samfundet, der er udenfor den daglige direkte kontekst.

Analyse af de to cases

Analyserne skal ses i perspektivet af de forrige afsnit, hvorigennem der er hentet inspiration fra Michel Foucault og hans anskuelse af diskursbegrebet og diskursanalyse. Eftersom Foucault ikke tilbyder en konkret og specifik metode til netop at udføre en diskursanalyse, skal analyserne ses at være inspireret og herigennem ses at være en tolkning af hans tilgang. Derfor er det ikke nødvendigvis i tråd med hvad han selv eller andre ville gøre. Således argumenterer vi for, at der ikke foreligger én bestemt og ”korrekt” måde at lave en Foucault inspireret diskursanalyse på, men at metoden netop er til fortolkning og diskussion. Således argumenterer Andersen (1999) også for at Foucaults Vidensarkæologi aldrig har været tiltænkt som en metodebeskrivelse med henblik på gentagelse, hvorfor Andersen i forlængelse heraf pointerer at der ikke foreligger nogen grund til at læse den bogstaveligt eller kopiere metoden direkte. Således fremhæves det også, at det aldrig har været Foucaults ønske, at der blev dannet skole omkring ham (Andersen N. Å., 1999, s. 28, 40). For at imødekomme dette har vi søgt at skabe gennemsigtighed i de valg som foretages, således at hverken specialets reliabilitet eller validitet lider overlast. Således skal det også forstås, at analyserne skal ses i perspektivet af en poststrukturalistisk tilgang, hvor det overvejende fokus vil være at lade ytringer fremstå i deres naturlige frembragte form. I ytringernes som inddrages direkte i analyserne har vi med udgangspunkt i aspektet gennemsigtighed, således søgt at fremhæve diskursobjekterne og begreberne gennem brug af farvekoder. Objekterne fremstår i denne sammenhæng med en *fed blå farve*, mens begreberne fremhæves med en *fed sort farve*.

Ifm. diskursanalysernes indledningsvise kodning, er der fremkommet et komplekst sammenfiltret net i specialets empiri. Det har til tider fremkommet svært at adskille *objekter*, *subjektpositioner* og *begreber* fra hinanden, hvorfor nedenstående analysekategorier heller ikke skal ses som værende skarpt adskilte.

Nedenstående analysekategorier fremgår som et udtryk for de mest fremtrædende mønstre i specialets empiri. Vi er i denne sammenhæng bevidste om, at flere mønstre kan være repræsenteret og, at andre vil kunne finde mønstre i empirien vi umiddelbart ikke bevidste om. Med reference til ovenstående kan de diskursive strategier ses at overlape hinanden. Yderligere kan de enkelte diskursive strategier ses, at forholde sig til og inddrage samme begrebsnetværk. Med dette menes, at enkelte diskursobjekter kan forekomme i relation til flere forskellige kontekster og ytringer.

Analyse af Case 1

Vi har iht. ovenstående søgt at fremhæve 3 diskursive strategier, hvorigennem skolelederen og skolechefen italesætter skolelederens ledelsesrum fra forskellige perspektiver. Således er de diskursive strategier analyseret i følgende afsnit.

1. Skolelederens fagprofessionalitet, legitimitet og sprog
2. Kommunens kultur, værdier og skolerne decentralisering
3. Skolelederens ledelsesrum set i perspektivet af pædagogisk ledelse og skolens kerneydelse

Den Faglige Leder: Fagprofessionalitet, Legitimitet og Sprog

Ifm. med kodningen af indsamlet empiri i kommune 1 synes der specielt, at forekomme et mønster i spredningen af diskursobjektet (skole)leder¹⁰. Diskursobjekterne *kommune* og *reformen* synes i relation hertil, at stå i et relationelt forhold til netop objektet *leder*. Dog italesættes objektet *leder* forskelligt, afhængig af hvilket af de to objekter det står ift. til. Diskursobjekterne synes at være med til at rammesætte skolelederens ledelsesrum, hvorfor ledelsesrummet skal ses i perspektivet og af disse. Diskursobjektet *leder*, italesættes i denne sammenhæng gennem forskellige begreber. Dette afhængig af hvordan objekterne adresseres i forskellige kontekster og måden hvorpå der bliver spurgt. Yderligere afhænger de af subjektpositionen som skolelederen indtræder i.

Et gennemgående mønster i ytringerne er, at både skolelederen og skolechefen forholder sig til objektet *leder* gennem brug af begreberne af *legitimitet*, *fagprofessionalitet* og *samme sprog*. Her til kan det dog siges at der forekommer variationer i de begreber skolelederne anvender versus dem som anvendes af skolechefen.

¹⁰ Her skal det forstås, at der ikke skelnes mellem fremkomsten af objektet skoleleder og leder¹⁰, da begge objekter skal ses i perspektivet af den kontekst empirien er indsamlet i. Således gøres der ikke forskel på hvilke brugen af de to ord i interviewet med hhv. skolelederen eller skolechefen.

Begreberne synes ydermere, at stå ift. diskursobjekterne *medarbejder* og *skolechef*, afhængig af perspektiv – dette værende enten skoleleder eller skolechef. Diskursobjekter synes at stå i relationelt forhold til hvad der kan karakteriseres som diskursobjektets *virkelighed*. Her fremstår legitimitet, fagprofessionalitet og samme sprog som rammesættende for, at kunne forstå virkeligheden hos både medarbejdere og de enkelte ledelseslag. Objektet *virkelighed* får i denne sammenhæng karakter af, at fungere som bindeled mellem objekterne *leder*, *medarbejder* og *skolechef*. Ytringen skal vurderes i perspektivet af et spørgsmål om hvorvidt nogle skoleledere kommer udefra som indtræder i en skoleleder position og i denne sammenhæng, ikke er læreruddannet. Hertil svarer skolelederen;

” Nej! Og der er også den der legitimitet man får forærende af at man er fagprofessionel selv, og man taler det samme sprog som dem (Medarbejderne, red.) man skal være leder for. ”

(Skoleleder K1, s. 4, l. 11-12)

Ovenstående ytring skal ses i relation til et opfølgende spørgsmål, om legitimitet som opnås ved at være uddannet lærer i rollen som skoleleder, er med til at give et tættere bånd til skolelederens medarbejdere. Hertil svarer skolelederen, at;

” (...) det giver en legitimitet når jeg (skolelederen, red.) spørger ind til; ”hvordan er det så at stå i klassen med de her bestemte børn med de og de diagnoser, hvad gør du egentlig deroppe”? Så det et validt spørgsmål fordi det er en virkelighed jeg selv har stået i. ”

(Skoleleder K1, s. 4, l. 15-17)

I ytringen beskriver skolelederen, at rollen som leder er præget af en nødvendighed for legitimitet i lederrollen. Subjektpositionen som skolelederen indtræder i, skal ses ift. en position hvor skolelederen refererer og italesætter objekterne ud fra egen position. Ligeledes indtræder hun i en position hvor objekterne adresseres vertikalt nedad og vertikalt opad. Skolelederen fremhæver derved legitimitet via fagprofessionalitet som en nødvendighed for, at kunne tale samme sprog som medarbejderne. Fagprofessionalitet synes at være med til at understøtte lederens mulighed for, at kunne anvende netop det sprog som medarbejderne selv anvender. Netop dette vurderes if. skolelederen som vigtigt. Fagprofessionaliteten kan derigennem ses at være fordrende for skolelederens legitimitet.

Skolelederen italesætter udover ovenstående, et behov for kendskab til det som ledes ind i. Kendskabet kan ses at være opbygget af den faglighed som opnås ved at være faguddannet lærer på lige fod med egne medarbejdere. Fagprofessionaliteten bliver derved en fremmede faktor for skolelederens legitimitet og

rammesættende for sproget som anvendes, og deraf mulighed for at kunne stille valide spørgsmål til den virkelighed medarbejderne står i. Det kan på baggrund heraf argumenteres, at det for skolelederen handler om, at vise medarbejderne, at hun har kendskab til konteksten, gennem sproget som anvendes. Sproget vurderes her at være fremmet af skolelederens fagprofessionalitet. Problematikken ved manglende fagprofessionalitet i relation til opnåelse legitimitet overfor egne medarbejdere, italesættes på følgende måde af skolelederen;

*” (...) men for **legitimiteten fra medarbejderne** af, der vil du altid være bagud, sådan som jeg ser det - på point. Det ikke sikkert at det kunne være reelt, men du skulle bruge mere tid på at få snakket dig ind og vise at du godt ved hvad det her det handler om. Det er mit indtryk med **fagprofessionelle** - særligt lærer og også pædagoger, at det er vigtigt at spørge ind i det **sprog**. ”*

(Skoleleder K1, s. 4, l. 20-25)

Sættes dette i sammenhæng med afsnittet (Skoleledere som ledere), pointeres det af Klausen (2006), at ledere som ikke selv er uddannet inden for det fag de bedriver ledelse i, ikke ledelsesfagligt er ”(...) klædt på til de udfordringer, der følger af de mange reformer og den decentralisering, der er gået hen over den offentlige sektor (...)” (Klausen, 2006, s. 32). Det kan antages, på lige fod med hvad Klausen fremhæver, at skolelederen ser et behov for forståelse for den faglighed der er på spil ift. skolelederens ledelsesrum og i relation til skolelederens ledelsesrolle. Diskursobjektet *leder* synes i denne sammenhæng at være rammesat af de tidligere fremhævede begreber. Skolelederens ledelsesrum synes herigennem at være påvirket af, at kunne forstå den virkelighed medarbejderne står overfor. Skolelederen fremhæver da også en forventning om, at skolechefen tilkender sig samme forstående tilgang til, at forstå den virkelige skolelederen står overfor. Dette på lige fod med hvad skolelederen gør overfor egne medarbejdere. Således pointerer skolelederen at;

*” (...) udfordringen er jo selvfølgelig altid det her med om man kan **forklare den virkelighed** jeg står i. Det er det samme når **lærerne** (medarbejderne, red.) kommer ind til mig, at jeg skal slå ørene ud (...) det er jo det her med at **forstå** når menneske kommer med en detalje, så er den detalje vigtig for det menneske der kommer, på trods af jeg er i helheden og er et andet sted henne. Sådan har *****(skolechefen, red.)** det jo også med mig, når jeg kommer med noget om min skole - antager jeg! Men det tror jeg vi alle sammen gør, så **lytter** han selvfølgelig alt hvad han kan. ”*

(Skoleleder K1, s. 6, l. 20-28)

I ovenstående ytring anvendes begreberne *forklare, forstå og lytte* og kan ses at stå i et relationelt forhold til begreberne *fagprofessionalitet, legitimitet og sprog*. Der argumenteres for at begreberne *lytte og forstå* kan være med til at understøtte skolelederens legitimitet som leder. Udgangspunktet for at kunne lytte og herigennem forstå medarbejdernes virkelighed, er understøttet af skolelederens fagprofessionalitet. Dette kan i sidste ende være med til, fremme en sproglig kongruens mellem skolelederen og medarbejderne.

Sættes ovenstående i perspektiv til afsnittet (Ledelse i en offentlig kontekst) hvori det pointeres, med reference til Klausen (2006), *at ledelse omhandler legitimitet og troværdighed som skal retfærdiggøres og holdes op imod de krydspres som ofte peger i forskellig retninger* (gengivelse af tekst fra indledning, s. 16), kan skolelederens legitimitet i rollen som leder være med til, at modvirke krydspreset som både kan forekomme fra skolechefen og medarbejderne. Dette kan påvirke skolelederens håndtering af situationer som kræver situationsfornemmelse (Klausen, 2006, s. 63). Gennem en forståelse af medarbejdernes virkelighed argumenteres der således for, at skolelederen ikke paralyseres i sine handlinger. Derved undgår skolelederen risikoen for at agere passivt og dermed afvige fra at tage stilling til elementer ifm. reformens implementering. Det argumenteres på baggrund heraf at skolelederen via sit kendskab til den virkelighed medarbejderne står overfor, lettere vil kunne foretage beslutninger som ikke er fuldstændig modstridende med hvad medarbejderne finder acceptabelt i deres daglige virke.

Anskues ovenstående i relation til en ytring frembragt af skolechefen synes forventningen om en forstående tilgang at være gengældt. Dette tydeliggøres gennem følgende ytring hvori skolechefen indtager en subjektposition hvor der tales ud fra et horisontalt og vertikalt nedad rettet perspektiv. Skolechefen fremhæver, at;

” Det kan godt være vi (forvaltningen, red.) har vores egen **virkelighed**, men det er jo rigtig, rigtig vigtig at vi sikrer at det er det **samme genstandsfelt** vi **taler** om (...) ”

(Skolechef K1 s. 11, l. 41-43)

Skolechefen synes således at være optaget af, at udgangspunktet for at kunne lede er, at der opnås en fælles forståelse af hvad der tales om. Der kan drages reference til det tidligere fremhævede begreb *tale samme sprog*. Det er vores argument at der her kan drages paralleller mellem *samme genstandsfelt* og det tidligere fremhævede diskursobjekt, *virkelighed*. Skolelederen og skolechefen synes således, at italesætte objektet *leder* ud fra samme præmis om, at kunne forstå den virkelighed der ledes ind i. Der skal altså være en enighed om, at det er samme genstandsfelt som aktualiseres i samtalen, førend der sendes dekretter ud om hvordan tingene skal effektueres blandt medarbejderne. Ses dette ift. skolelederen, synes samtalen af være præget af at kunne snakke samme sprog. If. skolechefen foreligger der en nødvendighed for at dekreterne

ikke blot afspejler deres egen reelle praksis, men at de skabes i den kontekst der er ude i *virkeligheden* (Skolechef K1, s. 12, l. 1-5). I relation til dette fremhæver skolechefen, at de i forvaltningen er;

” (...) **praksisnysgerrige**, ift. hvordan **forædler** vi vores **reelle praksis** blandt lederne som er reelt **nysgerrige** på kerneydelsen ude ved børnene. ”

(Skolechef K1, s. 12, l. 5-6)

Således synes skoleledernes ledelsesrum at være præget af en praksisnysgerrighed fra skolechefen. En praksisnysgerrighed der er relateret til hvordan deres virkelighed ser ud, og hvordan denne virkelighed på baggrund heraf kan forædles. I denne argumentation skal skolelederens reelle praksis ses i et relationelt forhold til det tidligere fremhævede diskursobjekt *virkelighed*. Her kan begreberne *forædler* og *praksisnysgerrige* ses at indgå i samme begrebsnetværk og associeringsfelt som *legitimitet*, *faglighed* og *tale samme sprog*. I sammenhæng med, at forståelsen for andres virkelighed ligeledes kan ses at skinne igennem som en nødvendighed for skolechefen. Dette for at kunne foretage velbegrundede beslutninger som berører skolelederens ledelsesrum og ledelsesrolle. Skolechefen pointerer i relation til det forståelsesmæssige aspekt, at;

” (...) der vil være blotlagt for **forståelse** for en **mellemlider, leder, chef, direktør** som udøver sin **lederrolle**, uden at forstå hvilken **virkelighed** er det jeg leder ind i, og med og mod og op. ”

(Skolechef K1, s. 16, l. 1-3)

I ovenstående ytring fremkommer diskursobjektet *virkelighed* igen i et direkte relationelt forhold til objektet *leder* (dog hvor objektet ekspliciteres i flere former – chef, direktør, mellemlider). Disse sættes i sammenhæng med begrebet *forståelse*. Evnen til at kunne forstå de forskellige virkeligheder der er tilstede i de forskellige ledelseslag synes altså, at være et gennemgående element for både skolelederen og skolechefen.

I relation hertil og i sammenhæng med hvad der er fremhævet tidligere i dette afsnit, argumenterer vi for, at diskursobjektet *leder*, set fra skoleledernes perspektiv kan anskues i et relationelt forhold til diskursobjekterne *virkelighed*, *medarbejder* og *skolechef*.

Den Kommunale Leder; Decentralisering, Kultur og Værdier

Udover regulariteten i spredningen af diskursobjektet *leder*, synes der yderligere at forekomme et mønster i spredningen af diskursobjektet *kommune*. Dette skal dog vurderes i relation til det førnævnte diskursobjekt *leder*. Dette gør sig gældende for både skolelederen og skolechefen. Anskues dette i perspektivet af en ytring bragt af skolelederen fremhæver hun, at;

*” (...) jeg har aldrig sådan mødt det her at så er det **kommunen** og så er det **skolen**, eller så er det dem og os. Jeg tænker os meget som et stort **fælles** skolevæsen. (...) vi har den her indgangsvinkel at vi er undrende - vi undersøger, vi snakker med hinanden, der er en god **kultur**, og det tror jeg også er også det der driver det. ”*

(Skoleleder K1, s. 5, l. 1-6)

Diskursobjektet *kommune* fremstår i ytringen i et divergerende forhold til diskursobjektet *skolen*. Forstået på den måde, at skolelederen ikke ser skolen som en adskilt enhed fra kommunen og derved ikke opfatter skolen som en adskilt enhed der står uden for fællesskabet. Det kan argumenteres for, at skolelederen italesætter *skolen*, kommunen og skolevæsenet gennem begreberne *kultur* og *fælles(skab)*. Kulturen i kommunen beskrives af skolelederen som god. Den er på baggrund af være god med til at drive skolelederens oplevelse af, at være en del af et fælles skolevæsen.

Skolelederen fremhæver i relation til ovenstående ytring, at oplevelsen af at være en del af et fælles skolevæsen kan skyldes kommunens størrelse og, at netop skolelederen på baggrund heraf altid har fået den hjælp som hun har haft brug for (skoleleder K1, s. 5, l. 3).

Anskues diskursobjektet *kommune* i relation til diskursobjektet *reformen*, hvor dette objekt kan ses i konteksten af det pædagogiske ledelsesaspekt, fremhæver skolelederen, at netop kulturen i kommunen passer i overensstemmelse med nogle af de tiltag som kom i kraft af- og forlængelse af reformen. I relation hertil argumenteres det at skolelederen italesætter objektet *kommune* gennem brug af begrebet *decentralisering*. Med reference til dette fremhæver skolelederen at;

*” Jeg tænker egentlig at noget af det som kom med **skolereformen**, det passer rigtig godt ind i ***kommune**. Forstået på den måde, at vi som **skoleledere** har en stor **decentralisering**. Vi er ikke en **central** - nu bliver der sat, nu finder *****(skolechefen, red.)** på noget, og så gør vi alle sammen og hopper i takt - det er slet ikke **kulturen** her. (...) der er nogle by-skoler som gør noget på en anden måde, fordi deres kundegrundlag er noget andet. Og hvis jeg skulle*

*fuldstændig følge de ting som de gør så ville jeg simpelthen ikke være en god **skoleleder** i det område hvor jeg er ansat. Og det er der stor forståelse for. ”*

(Skoleleder K1, s. 5, l. 17-25)

Det fremtrædende i ytringen er, at det på grund af kommunens store decentralisering, har gjort det muligt for skolelederen, at tilpasse reformen til skolens egen kontekst. Således har skolelederen i overensstemmelse med ambitionen bag reformen og lov 409, gennem decentraliseringen fået tildelt større autonomi til, at tilpasse reformens elementer til lokale forhold. Decentraliseringen kan ses, at være med til at sikre, at tiltag som ikke passer ind i den virkelighed som gør sig gældende i på skolelederens skole, kan frasorteres tidligt i processen.

Kommunens decentralisering synes at være med til at sikre muligheden for, at skolelederen kan implementere reformen med succes. Iht. dette italesætter skolelederen da heller ikke, at skolechefen direkte bestemmer hvilke tiltag hun skal indføre på skolen. Skolelederen henviser til kulturen i kommunen som den afgørende faktor for at netop dette ikke finder sted. I ytringen fremhæves, tilsvarende hvad der blev fremhævet i forrige afsnit, begrebet *forståelse*. Netop dette begreb synes igen at sammenkoble objekterne *skoleleder* og *skolechef*. Dette set i perspektivet af det som blev fremhævet i forrige afsnit, hvor der synes at forekomme en regularitet i spredningen af diskursobjektet *leder*. Modsat hvad der tidligere er fremhævet, fremkommer objektet *leder* her, i perspektivet af et spørgsmål som relaterer sig til samarbejdet mellem skolechefen og forvaltningen, og hvorvidt samarbejdet har ændret sig i kraft af reformen. I denne kontekst tyder det på, at diskursobjektet *leder* kan anskues i et direkte relationelt forhold til kommune. Begge objekter er italesat gennem eller i relation til begreberne *decentralisering* og *kultur*.

Udover at objektet *leder* kan ses i et relationelt forhold til kommune, kan objektet *leder* i ovenstående ytring yderligere ses i et relationelt forhold til spacialets centrale diskursobjekt *reform*. En måde hvorpå skolelederen forholder sig til reformen kan her ses i perspektivet af den kultur som er fremtrædende i kommunen, hvori kulturen netop er skabende for at kunne handle ift. lokale forhold gennem decentralisering. På baggrund heraf argumenteres der for, at skolelederens ledelsesrum, udover at være italesat ud fra en nødvendighed om at kunne forstå andres virkelighed, ligeledes ses at være italesat ift. den kultur som fremkommer i kommunen. Kultur fremkommer ift. skolelederne som værende fordrende for, at kunne håndtere reformen. At det decentrale anskues som vigtigt for skolelederens ledelsesrolle og ledelsesrum fremhæves i nedenstående ytring. Således påpeger skolelederen at;

*” Det, det **decentrale** - det er rigtig, rigtig, væsentlig. Det er faktisk også en af grundene til at jeg kan lide at være i den her **kommune**, jeg ville ikke være en **skoleleder** og passe ret godt*

*ind, et sted, hvor jeg ikke selv kan få lov til at lave mine egne ting eller få nye ideer og det ville ikke være et sted jeg kunne være **skoleleder**. ”*

(Skoleleder K1, s. 5, l. 27-30)

Igen fremkommer begrebet *decentrale/decentralisering* i sammenhæng med objekterne *kommune* og *leder*, synes her at indgå i begge objekters begrebsnetværk.

Vurderes begrebet *decentral* som det blev fremhævet af skolelederen, kan der drages ligheder mellem hvordan skolechefen italesætter netop dette aspekt. Således pointerer skolechefen at;

*” (...) den enkelte **medarbejder** skal have så **stort** et **råderum** selv ift. den **tjenestelig forventning** der nu engang er. ”*

(Skolechef K1, s. 8, l. 7-7)

Skolechefen anvender modsat skolelederen ikke direkte begrebet *decentral*, men drager essensen ud af ordets betydning, ved at beskrive objektet *medarbejder* i relation til begrebet *stort råderum*. Det tyder på at skolechefen beskriver skolelederens mulighed for, at handle inden for grænserne af hvad der kan kaldes tjenstlig forventning. Den tjenstlige forventning kan ses som den begrænsende faktor ift. skolernes decentralisering og herigennem skolelederens autonomi. Eftersom skolelederen sidder i en subjektposition hvor skolelederen adresseres som medarbejder, drages der her paralleller til det tidligere fremhævede objekt *leder*. Således fremhæves det også af skolechefen, at;

*” (...) enhver, det er så ligegyldigt om man er **medarbejder, leder** eller – det er sådan set ligegyldigt om man er **leder eller chef, direktør** - så er det at sikre at **man har foden under egen disk**, så det vil sige så lidt snæver en ramme som muligt, for at nå frem til den realisering der ønskes. Det kan være både politisk og administrativt. Så forstået på den måde, at man som ansat i * **kommune**, så har man **meget stor indflydelse på egen situation** - det kan være på arbejdsmiljø, det kan være på trivsel, det kan være på, hvordan udlever jeg de forventninger der er udstykket, rammetækningsmæssig. Så det er jeg underlagt, ligesom direktøren er underlagt, han ville i øvrigt have det rigtig uheldigt med hvis han bliver alt for rigid eller alt for deduktivt, i sine udmeldinger, så får han problemer med mig, det gør jeg også med ledere, hvis jeg gør det, uvist af hvilken årsag. ”*

(Skolechef K1, s. 3, l. 16-27)

Skolechefen uddyber yderligere at;

” Det gennemsyrrer vores **organisation**, at **man skal have meget stor indvirkning på egen situation**, det gælder sådan set, både på den ene og den anden måde. ”

(Skolechef K1, s. 3, l. 31-32)

På trods af at skolechefen ikke direkte anvender samme udtryk som skolelederen, tyder det på at der er en fælles forståelse i blandt skolelederen og skolechefen om, at decentralisering er af væsentlig betydning og udgøre et vigtigt element for at kunne bedrive sin lederrolle og ledelsesfunktion. Som skolechefen udtrykker det, handler det for ham om at sikre rammerne for at kunne bedrive ledelse. Yderligere udtrykker han, at man i kommunen selv har stor indvirkning på netop dette. Dette fremhæves i nedenstående ytring, hvor skolechefen pointerer, at;

” (...) jeg skal sikre at de **ledelsesmæssige rammer** er bedst mulig og optimale, så man kan være **understøttende** over for **kerneydelsen**. ”

(Skolechef K1, s. 4, l. 21-26)

Diskursobjektet *kommune* synes i interviewet med skolechefen og kodning af specialets empiri, at pege på et andet, men dog tilnærmelsesvist tilsvarende mønster, som ved skolelederen. Hvor skolelederen italesætter kommunen inden for rammerne af en bestemt kultur, fællesskab og decentralisering, italesætter skolechefen bl.a. diskursobjektet gennem brug af udtrykket **-ånden* (* = kommunens navn). Skolechefen henviser til kommunens værdier som bærende for den måde hvorpå der bedrives ledelse i kommunen. Skolechefen henviser til dette aspekt gennem følgende;

” (...) vi ligger vægt på kommunens **værdier**, udvikling og ordentlighed og trivsel, og det er – jeg tror er vores første værdi, i ***kommune**, og deri ligger det hvad vi kalder ***ånden**. Det er nok ordentlighed, det vil sige er at sikre, at der er **konsensus** imellem de **forventninger** der udstikkes og så de ressourcer man har for hånden til at realisere dem. ”

(Skolechef K1, s. 3, l. 11-15)

I kraft af ovenstående argumenterer vi, at netop værdierne kan være med til at påvirke kulturen i kommunen. Således kan det antages, at når skolelederen refererer til kulturen i kommunen, refereres der indirekte til de værdier som her præsenteres af skolechefen. At skolelederen italesætter, at hendes ledelse er påvirket af at være decentral, kan ses i lyset af de værdier som de fremhæver i kommunen. Værdierne er med til at understøtte, at der er konsensus i de gensidige forventningerne mellem forvaltningen og skolelederen. Gennem skolechefens italesættelse af objekterne *kommune* og *kommunes-værdier* skabes således et

begrebsnetværk bestående af *konsensus* og *forventninger*. Herigennem fremtræder objekterne *kommune* og *værdier* italesat i et relationelt forhold til hinanden. Som tidligere fremhævet synes begrebet *forventninger*, at udgøre den begrænsende faktor for skolelederens ledelsesrum, som det italesættes af skolechefen.

Den Pædagogiske Leder; Læring, Kerneydelse og Skolen

Det sidste perspektiv vi vælger at fremhæve i case 2 er, hvorledes specielt skolelederen adresserer et diskursobjekt hvis spredning synes at snige sig ind i store dele af interviewet. Således henvises der af skolelederen jævnligt til diskursobjektet *ledelse*. Dette fremhæves i relation til objekterne *kerneydelsen* og skolen. Herigennem synes diskursobjektet *ledelse*, og hvorledes hun forholder sig til netop kerneydelsen gennem hendes måde at bedrive ledelse på, at have en markant indflydelse på skolelederens italesættelse af eget ledelsesrum. I relation hertil fremtones begrebet *pædagogisk ledelse* hvor dette er med til at sammenkoble førnævnte objekter - *skolen*, *ledelse* og *kerneydelsen*. I relation hertil har vi valgt først at fremhæve følgende ytring fra skolelederen. Ytringen er fremkommet ifm. med spørgsmål hvori skolelederen bliver bedt om at forholde sig til aspektet *pædagogisk ledelse*. Som svar på dette fremhæver skolelederen indledningsvist følgende;

” Man kan sige *ledelse generelt* er jo, på mit niveau kommer det til at handle meget om *strategisk ledelse*, det er jo klart, det er jo i forhold til også at lede opad. Så er der selvfølgelig alt den *økonomiske ledelse*, som også handler om alt det der, der også er vigtig, som er nogen ting der bare skal hænge sammen, men for mig også *personaledelsen*, som qua det som jeg lige nævnte før, jeg kan se at i tiden har de trange kår, fordi du skal bruge tiden på en masse andet. ”

(Skoleleder K1, s. 16-17, l. 36-1)

Skolelederen indtræder her i en position hvor hun adresserer sin egen position som leder. *Ledelse generelt* kan anskues som det centrale diskursobjekt, hvor skolelederen kobler begreberne, *strategisk økonomisk* og *personale* på dette objekt. Her bruges begreberne til at fremhæve og karakterisere de forskellige typer af ledelse hun qua sit virke som skoleleder skal forholde sig til. I forlængelse af ovenstående ytring, fremhæver skolelederen dog følgende;

” Men den væsentlige del af en *skole*, er *pædagogisk ledelse*. (...). Men det er jo *kerneydelsen*. Det er jo *læring - læring* findes jo ikke i *økonomisk ledelse*, det er bare en præmis, det jo findes heller ikke i *strategisk ledelse*, hvad laver og hvad er en skoles

kerneydelse? - det er jo læring, bredt. Så det er altid vigtig at få snakket pædagogisk ledelse, på alle niveauer. ”

(Skoleleder K1, s. 17, l. 1-6)

I kraft af ytringen fremhæves en klar skildring af, at den væsentligste type ledelse en leder på en skole nødvendigvis skal forholde sig til, er pædagogisk ledelse. Denne type ledelse er ift. skolelederen understøttende for skolens kerneydelse – læring. Herigennem kan begrebet *pædagogisk ledelse* siges, at være med til at sammenkoble objekterne *kerneydelse, ledelse og skole* i et relationelt forhold til hinanden. Begrebet *læring* er med til at afgrænse den generelle ledelse fra objektet *kerneydelsen*. Skolelederen italesætter netop det pædagogiske aspekt som gennemgående i hendes ledelsesfunktion og ledelsesrum.

” I forhold til pædagogisk ledelse, (...), lærerne, de er jo principielt ligeglade med min strategiske ledelse, det skal de også være, for det niveau skal jeg nok tage mig af. Den økonomiske ledelse, den udfordrer de tit. Fint! Og det kan jeg sagtens tage mig af, (...). Sådan jeg hele tiden kan snakke pædagogik med dem (Lærerne, red). ”

(Skoleleder K1, s. 17, l. 28-31)

Modsat de to andre ytringer, indtræder hun her i en position hvor hun adresserer hendes position ift. til lærerne. Således adresserer hun sin rolle som leder vertikalt nedad. Igen synes begrebet *pædagogisk ledelse* og diskursobjektet *ledelse* som det væsentligste ift. skolelederens ledelsesrum. Begrebet *pædagogisk ledelse* kan yderligere ses, at binde sig op på lærerne, hvorigennem lærerne afgrænses fra diskursobjektet *generel ledelse*. Skolelederen fremhæver pædagogisk ledelse som det aspekt der influerer hendes ledelsesrum mest ift. skolens kerneydelse. Dette set ift. de andre fremhævede ledelsestyper. Således fremhæver skolelederen da også, at rummet som skabes i samarbejde med lærerne gennem den pædagogiske leder er;

” (...) det vigtigste rum, i en skole - fordi vi laver jo ikke bildæk, det gør vi jo ikke. ”

(Skoleleder K1, s. 17, l. 33)

Skolelederen italesætter herigennem et indirekte behov for, at have fokus på pædagogisk ledelse i hendes ledelsesrum, da netop dette er med til at understøtte det vigtigste rum på skolen.

Ses skolelederens adressering af det pædagogiske ledelsesaspekt, i relation til hvad det blev fremhævet i specialets introducerende kapitel, kan det tyde på at skolelederen søger en pædagogisk ledelsestilgang. Her igennem fremhæves både det specifikke og generelle pædagogiske ledelsesaspekt der fremtones i ledelsesrummet. Således pointerer skolelederen da også, at hun har ”*lagt et rullende system ud*” (Skoleleder

K1, s. 14, l. 11), hvorigennem hun skiftevis følger lærerne ud i deres klasse, og vurderer deres undervisning. Dette rullende system kan sættes i perspektiv til hvad der blev fremhævet i afsnittet (Et spørgsmål om pædagogisk ledelse, s. 18) hvori det blev tydeliggjort, at ” 77 % af grundskolelærerne og 80 % af ungdomsuddannelseslærerne oplever ikke, at den feedback, de modtager, baseres på en grundig vurdering af deres undervisning. ” (EVA, 2013, s. 8). I dette perspektiv kan skolelederens system være med til at modvirke netop denne mangel på feedback. Ovenstående ytring skal yderligere ses, at komme i forlængelse af følgende;

” Hvordan skal man lede nogle medarbejdere i deres klasseledelse, hvis man ikke ved hvad de laver - det giver ingen mening. (...) det der skete ved reformen var at jeg fik større legitimitet. ”

(Skoleleder K1, s. 13, l. 13-15)

I kraft af ytringen argumenterer vi, at der kan drages paralleller mellem begreberne *klasseledelse* og *pædagogisk ledelse*. Dette på baggrund af, at pædagogisk ledelse if. Kjer og Rosdahl (2016) *berører ledelse af undervisningen og alle ledelsesaktiviteter med betydning for elevernes læring og trivsel* (gengivelse af det skrevne i afsnittet Ledelse i en offentlig kontekst, s. 12) (Kjer & Rosdahl, 2016, s. 16). Ligesom i analysens første afsnit fremhæves begrebet *legitimitet* i relation til medarbejderne, dog hvor det i denne sammenhæng også sammenkobles med reformen. Begrebet *mening* kan ses, at være et begreb som støtter op om skolelederens fremtoning af pædagogisk ledelse som værende et væsentligt element. Dette eftersom det for skolelederen handler om forståelse af hvad lærerne laver, førend det giver mening, at forsøge at lede dem i deres klasseledelse. Her kan *mening* ses i relation til det tidligere fremhævede begreb, at kunne tale samme sprog, hvor dette kan være med til at skabe grundlag for mening.

Begrebet *mening* er således med til at skabe udgangspunktet for overhovedet at kunne fokusere på pædagogisk ledelse. Afslutningsvist i ytringen fremhæves det, at skolelederen i kraft af reformen blev tildelt større legitimitet. Legitimiteten kan ses at være med til understøtte skolelederen i, at have fokus på kerneydelsen i hendes ledelsesrum og daglige ledelse. Dette med udgangspunkt i, at hun grundet denne større legitimitet har lettere ved, at argumentere overfor lærerne hvorfor hun følger dem i deres undervisning.

Vurderes ovenstående aspekt i relation til skolechefen, synes samme fokus på pædagogisk ledelse at være fremtrædende. Dette ses i følgende ytring;

” Vi har jo nogle kerneydere, der karter rundt, i forhold til den direkte undervisning - der er ledelsens opgave jo sådan set at servicere rammerne for de bedste betingelser for de kerneydere derude, (...) ”

(Skolechef K1, s. 4, l. 21-24)

I ytringen indtræder skolechefen i en subjektposition hvor han adresserer lagene under sig. Således adresseres skolelederens ledelsesrum vertikalt nedad. Skolechefen synes på lige fod med skolelederen, at fremhæve skolelederens pædagogiske ledelse som et bærende element ift. kerneyderne og deres undervisning. Centralt i ytringen er, at skolechefen ikke henviser til diskursobjektet *lærerne* eller *medarbejderne*, men direkte forholder sig til objektet *kerneydere*. Det interessante er netop at dette kan sættes i direkte sammenhæng med det tidligere fremhævede begreb *kerneydelse*, som fremhæves af skolelederen. Således er argumentet, at netop kerneydelsen udgør et centralt element ift. skolelederens ledelsesrum, både som det italesættes af skolelederen, men ligeledes skolechefen. I denne sammenhæng fremstår netop skolelederens ledelsesrum i relation til det pædagogiske ledelsesaspekt, at blive påvirket af skolechefen på en indirekte måde. Dette tydeliggøres gennem følgende;

” (...) min **ledelsesform** bliver mere **indirekte**, fordi jeg skal sikre at de **ledelsesmæssige rammer** er bedst mulig og optimale, så man kan være **understøttende** over for **kerneydelsen** – (...). ”

(Skolechef K1, s. 4, l. 24-26)

Iht. ovenstående argumenteres det, at *ledelsesform* og *kerneydelsen* udgøre de centrale diskursobjekter. Begge diskursobjekter italesættes af skolechefen i sammenhæng med begreberne *indirekte*, *ledelsesmæssige rammer* og *understøttende*.

Delkonklusion – Case 1

På baggrund af arkivet gældende for case 1 er der således udviklet en analyse. Her italesættes hvorledes ledelsesrummet mellem skoleleder og skolechef har indflydelse på implementeringen af folkeskolereformen, og reformer generelt.

Identifikation af diskursobjekter, subjektpositioner og begrebsnetværk har muliggjort fremkomsten af mønstre på tværs af arkivet. I case 1 er der præsenteret tre kategorier. De tre kategorier repræsenterer hver især tre diskursive strategier. Strategier der alle har indflydelse på ledelsesrummet i forbindelse med implementering af reformer. De diskursive strategier skal således ses at være et udtryk for de komplekse sammenhænge som diskursobjekter, subjektpositioner og begreber indgår i. De diskurser der synes at fremgå af analysen i case 1 er således *Faglighed*, *Decentralisering* og *pædagogisk ledelse*.

Faglighed; Gældende for skolechefen synes tilsvarende at gøre sig gældende for skolelederen. Her fremstår diskursobjektet *leder* (dog hvor dette ekspliciteres ved brug af chef, direktør og mellemlider) ligeledes i et relationelt forhold til diskursobjekterne *virkelighed*, *reelle praksis* og *samme genstandsfelt*. Gældende for skolechefen er, at diskursobjekterne *leder*, *reelle praksis* og *samme genstandsfelt* bindes sammen gennem et begrebsnetværk udgjort af *taler*, *praksisnysgerrige*, *forædler* og *nysgerrige*. Der synes herigennem umiddelbart at være sammenfald mellem hvordan skolelederen italesætter diskursobjektet *leder*, og måden hvorpå skolechefen italesætter det. Således tyder det på at både skolelederen og skolechefen begge ser en nødvendighed i, at være åben og forstående overfor den virkelighed deres medarbejder står i. Netop dette aspekt er med til at rammesætte og betinge deres rolle som leder og deres ledelsesrum

Decentralisering; Det tyder på, at både skolelederen og skolechefen begge italesætter skolelederens ledelsesrum i perspektivet af, at der i kommunen lægges vægt på decentralisering. I kraft af dette skal det forstås, at det for både skolelederen og skolechefen handler om, at have stor indflydelse og indvirkning på egen situation. Således kan både diskursobjektet *leder* og *kommune* ses, at være italesat gennem brug af begrebet *decentralisering*. Udgangspunktet for denne decentralisering skal ses i lyset af den herskende kultur i kommunen, og de værdier der lægges vægt på i kommunen.

Pædagogisk ledelse: Det kan argumenteres at skolechefens rolle ifm. skolelederens ledelsesrum er, at være indirekte og understøttende for kerneydelsen. Kerneydelsen fremhæves som det centrale, hvor det i sammenhæng med skolelederens ytringer kan argumenteres, at måden hvorpå kerneydelsen kan understøttes, nødvendigvis er igennem pædagogisk ledelse. Yderligere argumenteres det, at det pædagogiske ledelsesaspekt har en gennemgående påvirkning på de rammer og muligheder skolelederen har for at bedrive ledelse. Dette da kerneydelsen, som det italesættes af skolelederen, er skolens væsentligste opgave. Skolelederen italesætter indirekte, at der i denne opgave foreligger en nødvendighed for, at kunne forstå hvad det er lærerne laver – kun igennem denne forståelse giver det mening af snakke ledelse af klasseledelse.

Analyse af Case 2

Vi har iht. ovenstående søgt at fremhæve 2 diskursive strategier, hvorigennem skolelederen og skolechefen italesætter skolelederens ledelsesrum set fra forskellige perspektiver. De 2 fremhævede diskursive strategier er således;

1. Autonomi, politisk pres og indflydelse
2. Legitimitet, specifik indsigt og samarbejde

Den Autonome Leder; Autonomi, politisk pres og indflydelse

I kodningen af specialets empiri synes der, at fremkomme et gennemgående mønster i spredningen af objekterne *skoleleder* og *skolechef* ift. deres rammer og vilkår for at kunne agere som leder. Således fremgår det, at de begge har forskellige rammer, vilkår og roller i relation til deres fælles ledelsesrum og skolelederens ledelsesrum. Disse rammer omhandler og står i relation til skolelederens virke og grad af autonomi. I forlængelse af spørgsmålet om, hvad skolechefens arbejde består i, fremkommer første del af mønsteret. Således kan skolechefens rammer ses, at være beskrevet gennem følgende ytring hvorigennem han pointerer, at;

*” Ja og det vil jo sige at i den her kontekst her så er jeg jo **leder** for **skolelederne**. De referer til mig og det er mig der er, kan man sige, både er **bindeledet** mellem det **udførende lag** og det **politiske niveau**. ”*

(Skolechef K2, s. 2, l. 25-28)

I ovenstående ytring fremgår det, at diskursobjektet *leder* sættes i relation til objektet *skolelederne*. Det skal her forstås, at diskursobjektet *leder* referer tilbage til skolechefens egen subjektposition som chef, hvorfor han italesætter hans position som leder i ledelseshierarkiet. Yderligere bruges *bindeled* som et begreb for at forklare objektet *leder* og dette objekts relation til *skolelederne*. Subjektpositionen der bliver talt ud fra er skolechefen hvorigennem der sigtes vertikalt ned til skolelederne. Herved rammeskaber skolechefen sin ledelsesrolle samt det fælles ledelsesrum med skolelederne ud fra en funktion som bindeled mellem de to. Skolechefen italesætter således indirekte sin indflydelse som værende politisk udførende i det fælles ledelsesrum med skolelederne. Han rammesætter derved sit syn på egne vilkår for ledelsesrollen i det fælles ledelsesrum. Netop begrebet *bindeled* kan ses at indramme objekterne *skoleleder* og *skolechef* og det forhold der er imellem dem. Begrebet *bindeled* kan herigennem ses at være med til at opstille de rammer skolechefen arbejder under og vilkårene for hans ledelsesrolle ift. skolelederne. Ovenstående ekspliciteres yderligere i følgende ytring:

*” Jeg er jo som sådan ikke den store **indflydelse** på. (...). Et er, hvad jeg melder ud **centralt** og to er, hvad sker der så ude i **virkeligheden**. ”*

(Skolechef K2, s. 2, l. 20-21)

I ytringen fremkommer diskursobjekterne *virkeligheden* og *centralt*, hvor de forekommer i et divergerende forhold til hinanden. Der er ifølge skolechefen forskelle i forholdet mellem hvad der bliver meldt ud, og hvad der sker, hvor netop begrebet *indflydelse* er med til at afgrænse objekterne fra hinanden. Skolechefen taler ud fra en subjektposition som refererer til egen position og vertikalt nedad til skolelederne. Begrebet *bindeled* som skolechefen bruger tidligere ift. objektet *leder* er også interessant her. Det binder sig sammen med den anden del af tidligere beskrevne subjektposition, hvor skolechefen taler vertikalt ned til skolelederne. Dermed er begrebet *bindeled* skabende for skolechefens rammer, vilkår og ledelsesrolle i det fælles ledelsesrum. Ytringen fremviser desuden hvad der kan kaldes en ledelseskompleksitet, som skolechefen er underlagt. Netop ledelseskompleksitet beskriver Christensen og Mortensen som værende ”*personaleledelse i politikkers skygge*” (gengivelse af det skrevne i afsnittet Ledelse i en offentlig kontekst, s. 14). Dette bliver eksemplificeret gennem et nyligt tiltag i relation til økonomisk styring af ledelsesstrukturen på de enkelte skoler, hvor skolechefen fremhæver:

” *Men nu er det simpelthen klart og tydeligt hvor meget der må bruges på **ledelse**. –og det er ikke noget **jeg** (Skolechefen, red.) synes, (at det) er super godt. For jeg synes det var bedre, at der var en **fleksibilitet**, i forhold til, at man selv kunne justere op og ned, i forhold til **behovet**. Men det er jo ud fra et **politisk pres**. ”*

(Skolechef K2, s. 2, l. 29-32)

I uddraget fremkommer objektet som *ledelse* i relation til objektet *jeg*. Yderligere fremstår begreberne *politisk pres*, *fleksibilitet* og *behov*, hvor disse igennem objektet *jeg* (skolechefen) er med til, at tilføje til det tidligere beskrevne begrebsnetværk. Her fremkommer således en begrebslig relation og kompleksitet i forbindelse med skolechefens tidligere beskrevne ramme og vilkår. Kompleksiteten skal ses i lyset af et ønske om mere fleksibilitet ift. behov, hvor dette behov underlægges det politiske pres. Denne kompleksitet samt de valg der er i denne ramme af vilkår og ledelsesroller kan sammenholdes med begrebet *krydspres*, som beskrevet indledningsvis i introduktionsafsnittet. Krydspres sammenkobles her til kontekst af Kurt Klaudi Klausen (se afsnit Ledelse i en offentlig kontekst, s. 13) og kan bindes sammen med Mortensen og Christensens beskrivelse af ledelseskompleksitet i den offentlige kontekst (se afsnittet Ledelse i en offentlig kontekst, s.14). Iht. denne sammenkobling kan det forstås, at skolechefens ledelsesrum består i at være underlagt et krydspres i forventningen til skolelederen. Skolechefen synes herigennem være låst i hans beslutninger og indflydelse ift. skolelederens ledelsesrum, hvilket kan ses i lyset af, at det som meldes ud centralt ikke nødvendigvis er hvad der sker i virkeligheden. Ledelseskompleksiteten i skolechefens vilkår, ledelsesrolle og rammer for det fælles ledelsesrum med skolelederen, bliver yderlige italesat i følgende ytring:

” Der er ikke **begrænsninger** for (hvad) **jeg** (skolechefen, red.) kan skubbe videre til **dem** (skolelederne, red.). Men selvfølgelig skal jeg også have **respekt** for, at det er begrænset hvad de kan **magte** at arbejde med, når det er, at deres ledelsesressourcer er blevet mindre. Det er jo klart. ”

(Skolechef K2, s. 2, l. 35-38)

I ytringen fremkommer objektet som *jeg* (skolechefen) som relaterer sig det tidligere objekter *leder*. Begge objekter binder sig op på de førnævnte rammeskabende begreber som står ift. det fælles ledelsesrum mellem skoleleder og skolechef. Begreberne i ytringen, *respekt* og *magte*, står i denne sammenhæng i forbindelse til objektet *dem* (skolelederne, red.). I ytringen fremstår subjektpositionen som skolechefen, der taler ud fra dennes position om begreberne *magte* og *respekt*, som igen peger vertikalt ned mod skolelederne. Begreberne *respekt* og *magte* relaterer sig yderlige til de tidligere dannede begrebsnetværk; *bindeled*, *fleksibilitet*, *politisk pres*, *indflydelse*, og *behov*. Disse synes i denne sammenhæng, at være med til at afgrænse det fælles ledelsesrum.

Med udgangspunkt i de begreber skolechefen anvender til, at beskrive sin egen funktion og det ledelsesrum som skabes mellem ham og skolelederen tyder det altså på, at skolechefen står i en position, hvor der er begrænsninger på hans mulige indflydelse på skoleledernes ledelsesrum. Begrænsningerne kan ses at være udgjort af et politisk pres og manglende fleksibilitet for det ledelsesmæssige behov. Således står skolechefen yderlige overfor et pres i ikke, at overbelaste skolelederne inden for de ressourcer de har til rådighed. Skolechefen indflydelse på skolelederens ledelsesrum skal derfor ses i lyset af, at skolechefen er bevidst om hvilke ressourcer skolelederne har til rådighed, samt i lyset af en respektforståelse for netop disse ledelsesressourcer.

Ses ovenstående i relation til et spørgsmål hvor skolechefen bliver spurgt ind til skoledernes handlefrihed, udtrykker skolechefen at:

” (...) lige nu er der noget **autonomi derude** (skolelederne red.). Altså man gør som man selv mener. –og det vil sige at når der kommer noget **herinde** centralt (forvaltningen red.) fra, så er der også nogen der har en tendens til at sortere i, hvad mener vi så, at vi skal bidrage med ind i **fællesskabet**. ”

(Skolechef K2, s.4, l. 15-18)

I ovenstående ytring fremtræder objektet *derude* (skolelederne) i et divergerende forhold til objekterne *herinde* (forvaltningen) og fællesskabet. Vi argumenterer at de står i divergerende forhold grundet begrebet *autonomi*, som skitserer skolelederne som afgrænset fra fællesskabet og forvaltningen. Igen taler skolechefen

ud fra en subjektposition, der positionerer sig vertikalt ned til skolelederne derude, hvor de gør som de selv mener. Skolechefen synes herigennem at skitserer en situation hvor skolelederne ikke opleves som en del af det fælles skolevæsen i kommunen, da de igennem deres autonomi i ledelsesrummet har tendens til, at sortere i hvad de føler de vil bidrage med ind i dette fællesskab.

Begrebet *autonomi* knytter sig til skolechefens subjektposition overfor objektet *herinde*, som er modsætning til skolelederne derude, der sorterer i dette hvad de mener de vil bidrage med ind i fællesskabet. Iht. det som tidligere blev beskrevet i dette afsnit, fremstår ytringen som en beskrivelse af et fælles ledelsesrum, der først og fremmest er fælles for skolechefen, men beskrives som adskilt fra skolelederne. Nogle af skolelederne derude positioneres således væk fra fællesskabet. I ytringen fremkommer en anden subjektposition som knytter sig til vi, hvor skolechefen italesætter skolelederne som et "vi" (underforstået skoleledernes subjektposition), der sorterer i deres bidrag til fællesskabet herinde hos skolechefen. Skolechefen beskriver herigennem et fælles ledelsesrum, hvor der fremkommer et krydspres og en ledelseskompleksitet om hvad og hvordan der skal rammesættes. Dette udfordrer herved begrebet "fælles" i det fælles ledelsesrum.

Iht. ovenstående fremkommer det, at diskursobjekterne *leder* og *ledelse* skiller sig ud ved, at skolechefen italesætter sin egen ledelsesrolle samt rammer og vilkår, vertikalt op mod det politiske niveau. Dette ses særligt ved brugen af begreberne *bindeled*, *politisk niveau* og *politisk pres* som skal ses i deres relation til henholdsvis objekterne *leder* og *ledelse*. I disse forekomster af ytringer fra interviewet fremkommer det som rammeskabende for det fælles ledelsesrum med skolelederen. Derved binder det sig til de resterende objekter og begreber, og kan fremvises som en del af samme mønster: Et mønster om *vilkår*, *rammer*, *ledelsesroller* og *graden af autonomi* i det fælles ledelsesrum.

Sammenholdes ovenstående med hvordan skolelederen italesætter sit eget ledelsesrum ift. rammer, vilkår og ledelsesrolle fremhæver skolelederen specielt folkeskoleloven som rammeskabende for skolelederens virke og ledelsesrum. Dette fremhæves af skolelederen i følgende ytring hvor igennem skolelederen bliver bedt om at beskrive sine kerneopgaver:

” Ja, jeg er *personaleleder*. Altså, det er *det der fylder mest*. Altså, lige i *folkeskoleloven*, den beskriver faktisk at *skolelederen tager stilling til stort set alt*. ”

(Skoleleder K2, s. 2, l. 43-44)

I ovenstående ytring kan *folkeskoleloven* ses at udgøre det centrale diskursobjekt. Dette kan ses at stå i et relationelt forhold til objektet *skoleleder* og *personaleleder*. Objekterne danner ramme om samme begreber som udgøres af, *tager stilling til stort set alt* og *det der fylder mest*. Begrebet *tager stilling til stort set alt* er i sig selv er meget flydende, men ikke desto mindre argumenterer vi for at der kan drages paralleller mellem

dette, og det tidligere fremhævede begreb givet af skolechefen – *autonomi*. Folkeskoleloven synes altså at udgøre et grundelement i skolelederens forståelse af de rammer som er skabende for skolelederens ledelsesrum. Her kan folkeskoleloven ses at udgøre et grundelement i, at skolelederen ser sig selv som personaleleder, hvorfor folkeskoleloven synes at være fordrende for skolelederens rolle som personaleleder. Vores argument bygger her på udtalelsen om at, skolelederen nævner at netop dette fylder mest i hans ledelsesrolle. Anskues folkeskoleloven i relation til det andet fremhævede begreb, indtager skolelederen en position hvori han er berettiget til netop at tilskrive sig selv ledelsesmæssig autonomi – en autonomi som han udøver igennem hans rolle som personaleleder. Vurderes objektet *folkeskoleloven* i relation til hvad der senere beskrives i interviewet, fremhæver skolelederen at;

” (...) *folkeskolen* skal ledes **demokratisk**. (...) det er simpelthen et kår der gælder for *skoleledere*. ”

(Skoleleder K2, s. 3, l. 3-6)

I ovenstående ytring fremstår objektet *folkeskolen* og skoleledere i et relationelt forhold til hinanden, hvor begrebet *demokratisk* her kan ses at beskrive skolelederens rammer for at bedrive ledelse. Begrebet *demokratisk* indgår i begrebsnetværket som omkredser både folkeskolen og skoleledere. Skolelederen positionerer sig i ytringen ift. egen position og adresserer sin ledelsesfunktion vertikal nedad mod personalet på skolen. Derved skabes en ramme for skolelederens ledelsesrum, hvorigennem skolelederens ledelse kun kan legitimeres gennem en demokratisk proces. Begrebet *demokratisk* kan i denne sammenhæng ses at være med til at indsnævre skolelederens grad af autonomi. Skolelederens ledelsesrum, rammer og vilkår kan i denne henseende anskues på lige fod med skolechefen, at være påvirket af et politisk pres hvori han kun kan agere inden for det demokratiske styre. Derfor vil skolelederens valg og beslutninger nødvendigvis afspejle netop dette. Der synes herigennem at fremkomme en bevidsthed hos både skolelederen og skolechefen om grænserne for deres ledelsesfunktion, samt hvilke rammer og vilkår der udgøre denne ledelsesfunktion og deres ledelsesrum. Ses dette i perspektivet af hvad der er blevet beskrevet i specialets indledende kapitel, synes dette at stå i kontrast til Grønbæk (2014) hvor han fremhæver, at;

” *Skoleledere skal forholde sig til, at deres ledelsesgenstand ikke kan afgrænses. Faktisk bliver de adskillelser, skolelederen før har kunnet bruge til at afgrænse sin opgave med, illegitime.* ”

(Grønbæk, 2014)

Skolelederen synes i kontrast til dette citat netop at afgrænse sin ledelsesgenstand, herunder rammer vilkår og funktion gennem brug af folkeskoleloven som rammeskabende. Herigennem kan det argumenteres, at reformen ikke synes at have haft indflydelse på netop denne problematik som skildres af Grønbæk. Dette skal ses i perspektivet af, at interviewet netop er gennemført med reformen in mente og derfor reformen som kontekstskabende for interviewet. Således fremhæver skolelederen da også, i forlængelse af ovenstående og i relation til et spørgsmål hvor skolelederen bliver bedt om at beskrive hans kerneopgaver, at;

*” Alle **folkeskoler** er ejet af **Danmarks kommuner**. Til gengæld har man indskrevet i **loven**, at de ikke må have **indflydelse** på indhold. ”*

(Skoleleder K2, s. 3, 1.27-28)

Igen fremhæves *loven* som diskursobjekt, hvor dette bruges til at afgrænse skolelederens genstandsfelt. Begrebet *indflydelse* kan her ses af at være med til at placere objekterne i et relationelt forhold til hinanden. *Loven* bliver derigennem det styrende objekt for hvordan skolelederen afgrænser sit eget ledelsesrum ift. objektet *Danmarks kommuner*, hvor det herunder kan argumenteres at skolelederen referer til forvaltning og skolechefen. Skolelederen anvender således *loven* til at bestemme hvad skolechefen og forvaltningen i sidste ende har indflydelse på i skolelederens ledelsesrum.

Diskursobjektet *loven* fremkommer igen indirekte ift. spørgsmål om samarbejdet mellem skolechefen og skolelederen. Hertil beskriver skolelederen, at;

*” Man kan jo sige at **han** (skolechefen red.) har ingen **formel magt**, **han** er jo ikke nævnt nogen steder. Man kan jo sige at dem der er nævnt som **magt personer**, det er **skolelederen** og det er **politisk**, det er **byrådet**. Men i virkelighed, så er det **politisk udvalg**. Så man kan sige, at hvis man siger **forvaltningschef**, så giver det mere mening. ”*

(Skoleleder K2, s. 4, 1. 36 – 39)

I ovenstående ytring fremstår det, at skolelederen henviser indirekte til *loven*, hvilket også skal ses perspektivet den samtale som går forud for ytringen. Skolelederen fremhæver i relation hertil, at skolechefen, grundet at han ikke nævnes i *loven*, ikke har nogen indflydelse på skolelederens vilkår for at kunne bedrive ledelse på egen skole, og deraf skolelederens ledelsesrum. Således hæfter skolelederen begrebet *ingen formel magt* på skolechefen, og sammenligner herigennem skolechefen med det andet fremtrædende diskursobjekt *magt personer*. Skolechefen kan if. skolelederen anskues i et divergerende forhold til ham selv, det politiske og byrådet som han fremhæver som det politiske udvalg. Begrebet *forvaltningschef* skal i ovenstående ses at være et begreb anvendt af skolelederen til netop at karakterisere skolechefen funktion uden formel magt. Iht.

dette argumenteres det, at skolelederen italesætter hans egne ledelsesrammer, vilkår og grad af autonomi inden for grænserne af hvad han som skoleleder kan tillade sig politisk og ift. det politiske udvalg, da disse står nævnt i loven og derfor i kraft lovgivningen henter legitime magt til at influerer hans beslutninger og valg. Dog skal det iht. ovenstående siges, at skolelederen på trods af loven erkender, at det ikke altid er muligt at opstille grænserne og rammerne for eget ledelsesrum kun med reference til loven. Således fremhæver skolelederen at;

*” Hvis **politisk udvalg** vil have at jeg skal gøre en eller anden ting her, så kan det godt være at **jeg** (skolelederen, red.) nævner det her med at det nok ikke er **lovmedholdigt** det her. Men så anden gang de siger det her, så retter jeg jo ind. ”*

(Skoleleder K2, s. 11, l. 36-41)

I ovenstående ytring fremhæves *det politiske udvalg* og *skolelederen* som de centrale objekter. Skolelederen adresserer sine egne rammer og vilkår gennem begrebet om hvad der er *lovmedholdigt*. Herigennem søger skolelederen at afgrænse hans eget ledelsesrum med udgangspunkt i hvad loven dikterer. Dog fremgår det her at loven er til forhandling, hvorfor begrebet *lovmedholdigt* får en anden betydning for det politiske udvalg. Det kan her forstås, at skolelederen oplever, at loven afhængig af perspektiv kan gradbøjes i en retning af hvad det politiske udvalg finder hensigtsmæssigt. Vurderes dette aspekt i relation til hvad der i forlængelse af ovenstående udtales af skolelederen, synes denne forståelse dog at gå begge veje. Således pointerer han, at;

*” Længere bliver den snak jo egentlig ikke. Nej, fordi jeg skal jo også have brød på bordet. For man kan sige jeg er **ansat** og **dem** der udbetaler ens løn, dem skal man altid behandle pænt, det skal man jo huske. Så det kan godt være at det står i en eller anden **lov**. Men små ***kommuner** har brug for mere **fleksibilitet** end loven beskriver og der findes **genveje**. ”*

(Skoleleder K2, s. 11, l. 37-41)

Igen binder han sine ledelsesrammer og vilkår op på loven, dog med henvisning til at loven er flygtig i den forstand, at han ikke vil ofre sit levebrød på at eftergive hvad loven dikterer fuldstændigt. Her henviser han til han er *ansat* hvorigennem han indirekte stiller spørgsmål til sin egen lederrolle. Med reference til specialets introducerende kapitel, fremhæver Christensen og Mortensen (2016) at den daglige driftsledelse i offentlige organisationer kan ses at foregå i politikens skygge (Christensen og Mortensen, 2016, s. 150-151), hvilket ligeledes må siges at være gældende her. Således kan, som Christensen og Mortensen fremhæver, *det politiske hierarki kan skabe begrænsninger og usikkerhed om ledelsens handlemuligheder*

(gengivelse af hvad der er skrevet i afsnittet Ledelse i en offentlig kontekst, s. 14)(Christensen og Mortensen, 2016, s. 140-141). I relation til hvad skolelederen fremhæver er lovmedholdigt, henviser han til et behov og ønske om mere fleksibilitet i sin ledelsesrolle, men pointerer dog at der findes *genveje*. I kraft af dette gradbøjer han, på samme måde som han oplever det politiske udvalg gør, loven. Skolelederen er her med til at rammesætte sit eget ledelsesrum, rammer og vilkår gennem de handlinger han foretager, hvilket synes at stemme overens med hvad Klausen (2000) fremhæver (Klausen, 2000, s. 40). Ovenstående kan således ses at skitsere den ledelseskompleksitet skolelederen står overfor i kraft af, at han agerer leder i politikens skygge.

Den Kontekstuelle Leder; Legitimitet, specifik Indsigt og samarbejde

Udover en spredning i diskursobjektet *loven*, synes der ligeledes at forekomme en spredning i diskursobjektet *materien*, hvor dette udgøre et centralt element hos specielt skolelederen ifm. italesættelsen af eget ledelsesrum. *Skoleleder* og *skolechefen* fremstår i denne sammenhæng som objekter, der ud fra deres subjektposition stiller sig i forbindelse med en række fremtrædende begreber set ift. *materien*. I forbindelse med skolelederens ledelsesrolle gentager ytringerne sig selv omkring begreberne *legitimitet*, *kontekstkendskab* og *faglighed*. Der er en række ytringer der baserer sig på spørgsmål omkring hvad skolelederen har behov for i forbindelse med sin ledelsesrolle og nærmere, ift. hvad der var vigtigt ifm. implementeringen af reformen.

At være leder i den offentlige kontekst kan have en vis kompleksitet indbygget. Dette gælder også for skolelederen der skal lede en organisation, som han eller hun rent rammemæssigt kun har indirekte indflydelse på (Christensen & Mortensen, 2016, s. 29-30). Kompleksiteten opstår her i, at der kan opstå, som tidligere anført, et dynamisk og interesserefacerteret spil i organisationen, som i sidste ende kan have konsekvenser for den daglige ledelsespraksis. Ses dette i perspektivet af en ytring givet af skolelederen, hvori han italesætter de forskellige ledelsesopgave, han og skolechefen står overfor, fremhæves at;

*”Man kan sige, bøvlet med at have 76 ansatte som **jeg** (Skolelederen, red.) har, målt op mod at **han** (skolechefen, red.) skal forholde sig til to **konsulenter**. Det er hans **ledelsesansvar**. Der simpelthen bare lige forskel. ”*

(Skoleleder K2, s. 5, l. 8-10)

Der tages i ytringen afstand til sammenligningen i ledelsesrolle fra skolelederens side og skolechefens, hvorfor begrebet *ledelsesansvar* kan ses at afgrænse de to diskursobjekter fra hinanden. Skolelederen ser fra

sin egen subjektposition, ikke samme udgangspunkt for ledelsesopgaven mellem de to ledere. Der er altså nogle rammeforhold der ikke er ens. Man vil som udgangspunkt kunne argumentere for, at skolelederen ikke ser skolechefens rolle som en autoritet eller som legitim inden for det område der hedder ledelse. Dette da der i dette tilfælde ikke er noget kontekstkendskab fra skolechefens side. Dette ud fra at skolelederen fremhæver hans ledelsesansvar som større. Ovenstående skal ses i relation til et spørgsmål om skolelederen ifm. fremtidens udfordringer mener, at det vil være en fordel at have en faguddannet skolechef inde på forvaltningen. Til dette svares der at;

*” Ja, det ville klart være en styrke hvis **forvaltningen** havde **kendskab** til **materien**. Altså, jeg (skolelederen, red.) synes jo at det er rigtig godt. Det giver rigtig god mening og sende majoren til Afghanistan. Men det vil være rigtig ringe at sende mig derned. Altså det kræver simpelthen **specifik indsigt** i jobområdet for at kunne gøre det her job ordentligt ”*

(Skoleleder K2 s. 13, l. 21-23)

I ytringen påpeges netop hvad der blev argumenteret for tidligere. Således vil kendskab til materien altså fremstå som styrkende for, at kunne udføre arbejdet ordentlig. Skolelederen synes her indirekte at italesætte, at skolechefen har manglende kendskab til materien. Begreberne *kendskab* og *specifik indsigt* synes her at udgøre et grundelement i ledelsesrummet som omkredser materien, hvor manglen på dette kan opleves hæmmende for skolelederen. Således italesætter han indirekte, at hans egen ledelsesfunktion nødvendigvis er præget af, at skulle have specifik indsigt i jobområdet for at kunne udføre det ordentligt.

Ses ovenstående i sammenhæng med et spørgsmål som blev stillet til skolechefen, hvorigennem han blev adspurgt hvordan han så på udviklingen af den pædagogiske ledelse ude i klasselokalerne. Hertil svarer skolechefen, med reference til hans ansatte konsulenter, at han overvejer;

*” (...) og give de to **konsulenter**, **faglig beslutnings kompetence**. Fordi det kan nemt sande til inde på det her bord. – og det bliver simpelthen for sårbart at jeg skal ind omkring alt. Både i forhold til det **faglige** og i forhold til det **ledelsesmæssige**. ”*

(Skolechef K2 s. 8, l. 24-26)

Således ses det, at skolechefen står med tankerne om at uddelegere nogle af de ledelsesmæssige opgaver, til de to konsulenter der er ansat under ham inde på forvaltningen. Derudover overvejer han, om de skal have ledelsesmæssig beslutningskompetence, således de kan træffe beslutninger på stedet. Skolelederen henviser til et kendskab til materien, som værende en nødvendighed for en skolechef. *Kendskab* til materien anvendes her til at begrebsliggøre den virkelighed skolelederen står ude i. Skolechefen ser sin opgave over for

skolelederen, i lyset af, at ansætte to konsulenter til at varetage spørgsmål omkring ledelsesopgaven, ud fra en tese om at det sander til inde på hans bord. Kendskabet til konteksten/materien fremtræder derfor som en uddelegeret opgave. Skolelederen omtaler forvaltningen som helhed og tillægger fra hans subjektposition ikke noget legitimitet til ledelsesansvaret inde på forvaltningen - om det så er konsulenterne eller skolechefen. Det nævnes endda direkte, at for skolelederen kræver det direkte indsigt før du kan operere som leder inden for fagfeltet.

Diskursobjekterne i ovenstående afsnit forholder sig til hinanden ud fra deres subjektpositioner som henholdsvis er skolechef på forvaltningen og skolelederen på skolen. Begreberne kredser sig omkring *ledelsesansvar* og *kendskab til den aktuelle kontekst* der ledes i (skolelederen) – herunder specifik indsigt i den kontekst der ledes ind i. Der ses forskelligt på ledelsesrollerne og hvad de indebærer fra de to forskellige positioner.

På et generelt ledelsesplan henviser skolelederen her til, at det er vigtigt at have faglig viden om de tiltag der skal implementeres. Det går i hånd med beskrivelse af ledelse i den offentlige kontekst. Denne beskrivelse henviser til at ledelse omhandler legitimitet og troværdighed som skal retfærdiggøres og holdes op imod de krydspres som ofte peger i forskellig retninger (Klausen, 2006, s. 63). Krydspreset i skolelederens virkelighed viser tilbage til kompleksiteten i ledelsesopgaven. I skolelederens øjne er skolechefens rolle legitim hvis den er besat af en person med lærerfaglig baggrund. Der fremhæves via et eksempel at legitimeringen ikke alene kommer af uddannelsen som lærer, men at man har været ude i konteksten. Det essentielle for skolelederen er, at en skolechef har erfaringer med sig i rollen som skolechef, der legitimerer en rolle som understøttende facilitator i forbindelse med implementering af forandringer og reformer.

Der spørges dernæst indtil hvorvidt skolelederen mener, om det ville hjælpe på fremtidige forandringsprocesser, at der sidder en leder med fagspecifik viden. Her pointerer skolelederen, at;

*” Jeg vil rigtig gerne **sparre** med min **forvaltning** her. Men man skal passe på at sparre med nogen der ved mindre end en selv. Så man kan sige at det ikke giver **mening** for mig. Så det bedre at ringe til mine **kollegaer**. De ved noget om det her. De kommer også i klemme med det samme. De får også empatisk tænkt mig i hvordan det kan gå mig og sådan nogle ting her. ”*

(Skoleleder K2, s 13, l. 33-37)

Skolelederen fremsætter fra sin egen position, at han ikke vil sparre med nogen han ved ikke kan hjælpe ham. Det er derimod meningsskabende for ham at ringe til kolleger der har et kontekstkendskab, samtidig med at de har et lederniveau der er tilsvarende hans eget. *Mening* fremstår som begreb da det i løbet af ytringen bliver fremsat i kontekst af, at skolelederen kan ringe til kolleger der er i samme position og med

kontekstkendskab. Skolelederen adresserer her begrebet *mening*, horisontalt. Legitimiteten kommer i dette tilfælde i høj grad til at handle om kontekstkendskab. Vigtigheden af kontekstkendskabet kommer til dels til udtryk af en validitet fra skolelederens side i, at have en skolechef der er faguddannet. Faguddannelsen legitimeres derefter af det følgende kontekstkendskab.

I samarbejdet mellem skolelederen og skolechefen, fremhæver skolechefen da også selv en oplevelse af, at han ikke har den store indflydelse:

*” Jeg er jo som sådan ikke den store **indflydelse** på. (...). Et er hvad jeg melder ud **centralt** og to er, hvad sker der så ude i **virkeligheden**. Så man kan ikke sige at jeg som sådan har, så meget **indflydelse** der, i forhold til hvad de gør og hvad de siger (...)* ”

(Skolechef K2, s. 3, l. 20-23)

Skolechefen ser begrænsninger i sin egen rolle, vertikalt nedad – dvs. at begrænsningen fremtræder i positioneringen af egen rolle i forhold til skolelederne. Diskursobjektet i ytringen fremstår som *centralt* da det henviser til forvaltningen. Der fremstår fra skolechefens position en uoverensstemmelse mellem udmeldinger og hvordan det modtages i virkeligheden. Som fremhævet i forrige afsnit hvor samme ytring ses anvendt, synes begrebet *indflydelse* at afgrænse de to begreber fra hinanden. Skolechefen oplever således ikke at have indflydelse på hvad der sker ude ved skolelederne, hvor skolelederen fremhæver at det skyldes forvaltningens manglende forståelse for hvad der giver mening i virkeligheden.

Reformen har qua sin omfattende størrelse, indflydelse på mange signifikante områder. Derfor var det i indsamlingen af empiri relevant at spørge skolelederen ind til skolechefens rolle i forhold til implementeringen af større og mindre reformer. Skolechefens rolle skal heri forstås i sammenhæng med hvad der tidligere er beskrevet om struktur i den offentlige organisation, hvori der er indlejret et bureaukrati der koordiner og rammesætter standardiserede arbejdsgange for at øge effektiviteten (Hansen, 2011, s. 23).

Derfor, I forlængelse af ovenstående spørgsmål og med skolechefens funktion in mente, fulgte der et spørgsmål om hvorledes skolechefen rådgiver, eller om han har en generel rådgivende funktion. Skolelederen, svarer kort at;

*” Nej, tror jeg har nævnt, at jeg tror, han ikke aner hvad vi laver. (...). Så man kan sige, hvis **skolechefen** begynder at interessere sig for **materien**, så mister jeg jo hørelsen og kan nærmest ikke forstå hvad han siger. **Fordi han ikke kender den kontekst** som problemstillingen er opstået i. Så hvis han holder sig til at forvalte. ”*

(Skoleleder K2, s.6, l. 25-32)

Skolelederen har en oplevelse af, at hans egen chef ikke aner hvad han laver. Ved en tilsvarende forandring i fremtiden, ser han det ikke som en mulighed at søge rådgivning ved skolechefen, da skolechefen ikke besidder de relevante faglige kompetencer. Skolelederen fremhæver da også skolechefens uddannelse som problematisk ift. at besidde kontekstkendskab (Skoleleder K2, s. 5, l. 3-5). Konteksten fremhæves igen som værende afgørende for at kunne søge råd. Dette kan sammenlignes med det som tidligere blev fremhævet af skolelederen, hvor der blev henvist til specifik indsigt i jobområdet. Således fremstår italesættelsen af kendskab og indsigt til konteksten som det centrale. Dette er her med til at afgrænse skolechefen fra diskursobjektet *materien*, som skolelederen fremhæver det. Denne italesættelse kan ses i relation til det tidligere fremhævede begreb mening, og dets forhold til skolelederens italesættelse af, at drage på kollegaer til hjælp med udfordringer. Skolelederen henviser afslutningsvist til at skolechefen opgave er at forvalte og, at det er hans ledelsesopgave. Skolelederen føler derfor ikke, at han kan søge råd om ledelse ude på skolen, da konteksten er forskellige fra det der sker inde på kommunen/forvaltningen. Der synes indirekte at blive italesat, at skolelederen ikke ønsker at skolechefen har en direkte indflydelse på skolelederens ledelsesrum.

*”Det gjorde vi meget, ja, og man kan sige, oldboys **netværk**. Altså, de to **andre kommuner** jeg havde arbejdet i inden jeg blev ansat i *(kommunens navn) var også en medspiller her. Ligesom de havde, så havde vi alle sammen brug for at få **snakket** det her igennem. ”*

(Skoleleder K2, s. 8, l. 28-31)

Her pointerer skolelederen, at han har bekendtskaber fra tidligere lignende arbejdsforhold. *Disse bekendtskaber* fremtræder i ytringen som ét objekt, andre kommuner. Skolelederen selv indtræder i en subjektposition der stiller ham horisontalt med kollegaer der møder samme udfordringer. Der omtales i ytringen et decideret netværk, hvor netværket i dette tilfælde kan kategoriseres som hæftende på objektet og derfor beskrivende for objektet, *andre kommuner*. Hæftningen på dette objekt kommer derved til at gøre netværket til et begreb. Netværket indtræder som ramme for at snakke fælles udfordringer igennem. Det fremstår igennem hvad skolelederen italesætter, at der har været et behov for at kunne dele oplevelser og erfaringer i forbindelse med implementeringen af en omfattende reform, med folk der står i samme kontekst.

Anskues dette i perspektivet af et centralt tema i specialets interviewguide omhandlende skolelederens samarbejde med skolechefen, fremhæver skolechefen begreberne god og tæt dialog. Dette bruger han til at forklare at alle skal bidrage og man sætter det fælles før sit eget. Førnævnte bruges derved til at beskrive det optimale samarbejde. Dette tydeliggøres gennem følgende ytring af skolechefen;

*” Altså hvis det kører godt og som det skal. Men så vil jeg jo. Så har man jo en super **god og tæt dialog** med hinanden om løst og fast. Man er ikke i tvivl om at man er en del af et **samlet skolevæsen**. Så man alle sammen skal **bidrage**, ind til det. Man sætter egentlig **det fælles før sit eget**. Det er jo sådan set ønskescenariet. ”*

(Skolechef K2, s. 3, l. 41-44)

Der kan her drages paralleller til det samarbejde skolelederen karakteriserer at han har igennem netværket i andre kommuner. Skolechefen har fra sin position som udgangspunkt et ønske om, at skolelederne i det optimale samarbejde skal acceptere, at de er en del af et fællesskab på tværs af kommunen. De enkelte skoler kommer således ikke før de andre, men kan ses som en enhed i det samlede skolevæsen. *Skolevæsenet* fremtræder i ytring som diskursobjekt, hvor dette bindes op på hans subjektposition (egen position) som værende et fælles udgangspunkt. Der opstår herigennem et begrebsnetværk som kredser om en fællesskabsfølelse – dette fællesskab italesættes igennem god og tæt dialog, samlet, bidrage og det fælles før sit eget. Vurderes diskursobjektet *samarbejde* i sammenhæng med hvad skolelederen italesætter, synes det at være præget af en nødvendighed for kendskab til konteksten. I kraft af hvad skolechefen efterfølgende ytrer i interviewet synes denne beskrivelse af det optimale samarbejde dog ikke at være til stede set fra skolechefens perspektiv. Således fremhæver skolechefen at;

*” (...) **De** vil helt sikkert sige de har et **godt samarbejde**. Men ikke ind i den kontekst jeg lige har nævnt. Fordi lige nu er der små **kongedømmer** ”*

(Skolechef K2, s. 4, l. 4-5)

I kraft af denne ytring fremstår det, at skolechefen er bevidst om skolelederne netværker på tværs af hinanden. Dog synes det i dette perspektiv vigtigt for skolechefen, at samarbejdet foregår ud fra tanken om en fælles retning - et skolevæsen hvor skolelederen skal lede egen skole ud fra et større perspektiv. I den aktuelle kontekst ser virkeligheden dog anderledes ud, da skolerne ifølge skolechefen drives med udgangspunkt i at være kongedømmer. Således synes skolechefen indirekte, at italesætte skolerne i et autonomt perspektiv. Dvs. i et perspektiv hvor der ikke bidrages og bedrives ledelse ind i og i relation til skolechefens forståelse af et samlet skolevæsen. Skolechefen kan herigennem vurderes til at stå uden for skoleledernes samarbejde på tværs af hinanden. Dette kan yderligere ses i perspektivet af, at skolelederen ikke ønsker indflydelse på eget ledelsesrum fra forvaltningen. Ønsket herom kan hænge sammen med det tidligere fremhævede legitimitetsaspekt hvor skolelederen ikke ser skolechefen som mulig sparringspartner ift. konteksten hvori problemstillingerne opstår. Det optimale samarbejde set fra skolelederens perspektiv er her, at man gør det man er ansat til. I sammenhæng med skolechefen handler det for skolelederen om at

forvalte. Således italesætter skolelederen følgende i forbindelse med at skulle karakterisere det optimale samarbejde og skolechefens rolle i relation hertil;

” At de holdte sig til det *de* (Forvaltningen, red) er *ansat til*. Nærlig at *forvalte*. ”

(Skoleleder K2, s. 6, l. 29)

Det kan tyde på at samarbejdet mellem skolelederen og skolechefen og deraf påvirkningen af ledelsesrummet, at skolelederen ikke ser forvaltningen som legitim til at udtale sig om materien. Dette da de ikke har kendskab og specifik indsigt i den kontekst skolelederen står over for. Modsat kan skoleledernes ledelsesrum fra skolechefens perspektiv ses, at være påvirket af skolelederne ikke ønsker at bidrage til det fælles skolevæsen. Dette med udgangspunkt i, at skolechefen fremhæver at hvad der meldes ud centralt, ikke nødvendigvis er hvad der sker i virkeligheden.

Delkonklusion – Case 2

I forbindelse med analysen af case 1 er der frembragt 2 diskursive strategier. På baggrund af disse strategier er der fundet to diskurser der synes at gøre sig gældende for ledelsesrummet mellem skoleleder og skolechef i Kommune 2. Der synes at fremgå en uoverensstemmelse mellem hvorledes ledelse roller opfattes på. Dertil synes den første diskurs at være *autonomi*. I forlængelse af diskursen autonomi udvikler der sig yderligere en diskurs. *Legitimitet* bliver derefter omdrejningspunkt for selve kendskabet til det at være skoleleder. Kendskab til materien fremhæves flere gange som rammeskabende for legitimiteten.

Autonomi; Igennem analysen er vores argument, at der forekommer en spredning og mønster i dannelsen af diskursobjektet *loven* i relation til objekterne *skoleleder* og *skolechef*. *Loven* kan anses, at udgøre det centrale element ifm. hvorledes skolelederen søger, at afgrænse sine egne ledelsesrammer, vilkår og graden af autonomi han har til rådighed. Således synes det at fremkomme, at skolechefen kun har begrænset indvirkning på netop dette, da skolechefen som fremhævet af skolelederen, ikke står nævnt i *loven* og derfor ikke har legitimitet til at influere hans ledelsesrum. I stedet peger skolelederen på det politiske og det politiske udvalg som rammeskabende for det rammer, vilkår og graden af autonomi i hans ledelsesfunktion og ledelsesrum.

Legitimitet; I analysen har vi søgt at skitsere hvordan kendskabet til materien er rammeskabende for det mønster der skabes på tværs af ytringerne i specialets empiri. Som det pointeres af skolelederen handler det for ham om at have kendskab til den materie der ledes ind i og ud fra. Dette kendskab skabes gennem kontekstforståelse. Manglen på samme kan, af skolelederen, ses som hæmmende for at kunne agere sparringspartner. Grundet dette søger han sparring i det netværk som ses i andre skoleledere. Skolechefen ser

sig i denne sammenhæng låst i hvad han melder ud, hvilket kan anskues som årsag til, at han vil give de ansatte konsulenter faglige beslutningskompetencer. Ovenstående aspekter kan ses både direkte og indirekte, at have indflydelse på det samarbejde som opstår imellem skolelederen og skolechefen, og heraf skolelederens ledelsesrum.

Kapitel 5: hvordan påvirkes skoleledernes

daglige ledelsespraksis

Kapitlet skal ses i forlængelse af det foregående kapitel, hvorfor elementer og pointer fra de to diskursanalyser inddrages løbende og søges sammenholdt med Michael Foucaults anskuelse af magt. Indledningsvist vil vi redegøre for begrebet magt og sætte dette begreb i perspektiv. Efterfølgende vil vi fokusere på hvordan magt tager sig ud i praksis. Dette følges op af en afklaring af hvorledes magtbegrebet skal forstås som flydende og hvordan magt kan tage sig ud i ledelsesrummet

Magt ifølge Foucault

Magt i et perspektiv

I det 1900 århundrede var det en kamp om udnyttelse af individet der konstituerede hvad magt betød og hvordan den opstod. Selv om et subjekt kan påvirkes under varierende forhold understreger Foucault at mekanismerne bagved subjektet ikke kan forstås uden at de er blevet underlagt enten en form for dominans eller udnyttelse (Foucault, 1982, s. 782). Grunden til at lige netop disse to forhold træder frem i det moderne samfund skal ses som have sin oprindelse i det sekstende og syttende århundrede hvor den begrebet stat havde sin spæde start som styreform. Her tog den vestlige forståelse af statsstyring udgangspunkt i den allerede kendte ledelsesform, nemlig pastoral ledelse og kombinerede den med den nye måde at tænke statsstyring på. Foucault nævner at det der gjorde staten til et stærkt magtsymbol var at den formåede både at styre individualiserende og totaliserende. Den pastorale magt baserer sig på den kristne tro, hvor kirken som institution er en central og styrende del af samfundet (ibid.).

Foucault definerer pastoral magt som værende:

1. *It is a form of power whose ultimate aim is to assure individual salvation in the next world.*
2. *Pastoral power is not merely a form of power which commands; it must also be prepared to sacrifice itself for the life and salvation of the flock. Therefore, it is different from royal power, which demands a sacrifice from its subjects to save the throne.*
3. *It is a form of power which does not look after just the whole community but each individual during his entire life.*
4. *Finally, this form of power cannot be exercised without knowing the inside of people's minds, without exploring the souls, without making them reveal their innermost secrets. It implies a knowledge of the conscience and an ability to direct it.*

(Foucault, 1982, s. 783)

Alt dette var i udgangspunktet med til at konstituere mange af de magtforhold som vi kender i dag. Både i selve egenskaben af den konkrete måde magten i kirken forplantede sig i samfundet, men også i kraft af de modsætninger i samfundet der var med til det overhovedet kunne genkendes som en magt form. I modsætning til en lovgivende magt er den pastorale magt orienteret mod at påvirke det enkelte individ. Pastoral magt er en magt form der formåede at følge individets livslinje. Som direkte magtform eksisterer den pastorale magt ikke længere og har ikke den store indflydelse på vores daglige livsførelse. Foucault fremhæver dog at man skelne imellem to former for pastoral magt, kirken som institution som har mistet en stor del af sin indflydelse i det moderne samfund siden 1800-tallet og så selve funktionen af den pastorale magt, uden den kirkelige indflydelse. Et forhold der var med til skabe grobunden for det der blev pastoral magt var den moderne stat. Foucault fremhæver at man ikke skal se på den moderne stat som en enhed der har udviklet sig over den enkelte borger men som modsat består af en række veludviklede strukturer hvor individet kan integreres, på betingelse af et forhold: At individet udsættes for at blive omformet igennem en række specifikke mønstre. I virkeligheden mener Foucault at den moderne stat skal ses som en udvidelse eller en ny form for pastoral magt (Foucault, 1982, s. 784).

Forskellene når man uddrager den kirkelige og bibelske tro er at det ikke længere om at lede folk ud fra en tro om at man skal søge frelse i den næste verden, men derimod om at sikre frelsen i denne verden. Frelsen i denne kontekst skal forstås ud fra et fysisk sundhedsperspektiv, sikre at individet ikke udsættes for vold, sygdomme etc. I erstatningen for kirken og den bibelske pastorale magt formåede den moderne stat at oprette et politi, der bl.a i det 1800 århundrede også stod for offentlige anliggender som sygdomsbekæmpelse, sikring af generel sundhed udover det traditionelle politiarbejde, derudover mobiliseredes familien også som udover af den pastorale magt. Der skete derved et skift fra et pastoralt bibelsk ledet samfund over i et samfund der stadig var under pastoral ledelse men dog spredt udover et langt større samfund apparat. Foucault opsummerer hvorledes magtens baggrund er skabt, ved at vores politiske, etiske, sociale og filosofiske problem er ikke at vi prøver at befri individet fra staten men befri individet både fra staten og fra den type individualisering der er tilknyttet den moderne stat. Derimod skal vi promovere nye former af subjektet gennem afvisningen af individualiseringen som har påvirket os igennem flere århundreder (Foucault, 1982, s. 785).

Pastoral magt/ledelse synes at trække ledetråde til pædagogisk ledelse som anvendt i dette speciale. Skolelederne skal på flere niveauer bedrive pædagogisk ledelse for at løfte folkeskoleson som helhed såvel for den enkelte elevs output. Skolelederen i kommune et ytrer at hun som en del af hendes daglige praksis inkorporerer direkte pædagogisk ledelse. Skolelederen har et rotationsprincip der sikrer at hun når ud til så mange klasserum som overhovedet muligt. Den pædagogiske ledelse ses i den kontekst som et redskab for

læreren til at få feedback på undervisningen. Der er ikke tale om en overvågning af undervisningen, men derimod en hjælp til læreren i form af feedback.

Pædagogisk ledelse kan i historisk perspektiv ses som en naturlig udvikling af den pastorale ledelse. Før i tiden søgte folket frelse og råd i kirken. Folket rettede sig før i tiden efter hvad kirken sagde de skulle gøre, som en altoverskyggende magt. Skolelederne kan ikke siges at indtage samme magtfulde position. Dog kan pædagogisk ledelse ses som værende en form for magtovergreb, da det er en ambition at der skal ledes pædagogisk. Det er en rettesnor som skolelederne er pålagt. Der er dog en vis frihed i den pædagogiske ledelse, da den kan udføres som generel, specifik pædagogisk ledelse og distribueret pædagogisk ledelse. Dog er det stadig en afgrænsning i den daglige praksis, at den pædagogiske ledelse som udgangspunkt er et krav.

Magt i praksis

Når man omtaler magt i praksis er det vigtigt hvorledes man vælger, at stille spørgsmålet omkring problemstillingen (Foucault, 1982, s. 786). Foucault vælger i artiklen - The Subject and Power - Why Study Power? The Question of The Subject-, at stille spørgsmålet "*how is power exercised?*" (ibid., s. 785). I spørgsmålet om magt argumenterer Foucault for, at spørgsmålet i sig selv har en karakter der provokerer tilstrækkeligt til, at det bliver mystificeret. Yderligere vil det udgøre en antagelse om, at der er et magtforhold tilstede. Oftest vil *hvad* og *hvorfor* være dominerende i forhold til en undersøgende og analyserende tilgang til et specifikt emne. I forhold til magtspørgsmålet udelukker Foucault ikke disse (ibid.). Anvendelse af *hvordan* spørgsmålet foretrækkes ift. magt da det som udgangspunkt antager, at magtforholdet ikke eksisterer. Dette giver grobund for en analyse der har til formål, at definere at magt er noget der opstår som ulighed i forskellige forhold, og som ikke kan defineres som et fast begreb (Foucault, 1982, s. 786).

Der vil spørgsmålet i vores kontekst også indtage denne neutrale position. Vi ønsker, at se på hvordan magten udvikles i ledelsesrummene ved hjælp af de frembragte diskursformationer fra analysen. Eftersom vi har lavet to diskursanalyser, vil vi forholde os neutralt til forholdene der gør sig gældende, for udøvelsen af ledelse og implementering af reformen. Derfor vil vi som udgangspunkt indtage en position, hvor vi vil forholde os neutralt, til det magtforhold vi antager der påvirker skolelederens ledelsesrum.

Et af kendetegnede for hvordan magt opstår er, at det bringer relationer i spil - dette kan være både mellem grupper og individer. Dette er ud fra en antagelse om, at magt er noget en person eller en gruppe udøver i relationen over for en anden gruppe eller person. Omvendt kunne man også sige, at magten udpeger forholdet mellem to grupper eller individer (Foucault, 1982, s. 786). Ift. vores kontekst ønsker vi først og fremmest, at se på relationer imellem individerne, men også konteksten der ledes i. Det vil sige relation mellem skolelederen og deres arbejdsgiver, skolechefen og kommunen som helhed. Ved at diskutere magt ud fra et *hvordan* spørgsmål kan det være en fordel, at fokusere på skift i relationer, fremfor at antage at magten

er en fundamental og en fast eksistens (Foucault, 1982, s. 786). Magten skal derfor som udgangspunkt objektiviseres når den analyseres, hvilket kan ses at støtte op om vores indtrædelse i en neutral position.

Magtforholdene analyseres ud fra de relationer som konstituerer og danner diskurserne i to kommuner, mellem skoleleder og skolechef. I forbindelse med analysen søger vi, at analysere ud fra et relationelt perspektiv. Vi ønsker at bruge relation i den forstand, at der er en naturlig modstand, en friktionskraft mellem skoleleder og skolechef. Modstanden skal ikke nødvendigvis ses at have et negativt fortegn. For at kunne definere hvilket magtforhold der er tale om, må vi nødvendigvis kende begge sider af historien. Netop nødvendigheden for at kende begge sider af historien skal ligeledes ses at begrunde valget om at inddrage både skolelederen og skolechefen. Et af de 5 forhold Foucault antager er konstituerende for relationelle magtforhold er spørgsmålet om individets status og ret til at være anderledes og separeret fra andre (ibid., s. 781).

I forholdet mellem skoleleder og skolechef skal modsætningen analyseres ud fra frembragte diskurser. Modsætningen vil i sig selv altid være til stede. Den er dog som andre dele i magtbegrebet flydende. Graden af magtforholdet vurderes ud fra ovenstående tese om, at magtrelationen fører magten tilbage på det påvirkede individ. Magt kan if. Foucault kun opstå i et forhold hvor individet er frit (ibid., s. 790). Friheden, eller autonomien vil i indeværende speciale vurderes ift. de diskurser der er frembragt på baggrund af diskursanalyserne. Diskurserne vil give udtryk for de herskende temaer i forholdene og vil dermed være aktuelle at vurdere magtforholdet/forholdene ud fra.

Magtanalysen kommer til at bestå af en bred og en snæver kontekst. Den snævre kontekst er de aktuelle forhold - de forhold vi har lavet interviewet ud fra. Forholdene der gør sig gældende er, at de inddragede kommuner er relative små kommuner, ses på et nationalt plan. Den brede kontekst er ift. hvad reformen fra undervisningsministeriet indeholdte på det tidspunkt den blev implementeret. Dog skal magten også ses i et historisk perspektiv (Foucault, 1982, s. 778). Det historiske perspektiv i dette speciale, vil som tidligere fremhævet have udgangspunkt i at der i interviewene er pålagt et før og efter perspektiv ift. reformens implementering. Diskussionen vil derved komme til at tage udgangspunkt i hvordan den har reproduceret sig selv igennem tiden set fra skoleledernes og skolechefernes perspektiv. Det vil altså sige at magtforholdet vurderes ud fra hvorledes reformen har ændret ved deres grad af frihed og autonomi set ift. at håndtere reformens elementer.

I relation til den tidligere fremhævede nødvendighed for at forstå magtforholdet i et historisk perspektiv, vil man heller ikke kunne forstå magtanalysen uden at forstå det aktuelle samfund som det indgår i (ibid., s. 778). Det er særligt relevant for dette forhold da skoleledere og skolechefer indgår i en institution der til dels har en lang historie bag sig, men som også er konstituerende for os som samfund, nemlig skolen. Ift. konteksten for analysen af magtforholdet henvises der her til kapitel 1, som netop har søgt at afdække hvilken kontekst skolelederne og deres ledelsesrum indgår i. således skal den fortløbende diskussion ses i

perspektivet af denne kontekst, hvorfor det kan anbefales at læseren af dette speciale tager kapitel 1 i betragtning forinden en fortsættelse af fortløbende kapitel.

På baggrund af de forhold frembragt i kapitel 1 forhold har vi valgt at stille spørgsmålet ”hvordan påvirkes skoleledernes ledelsesrum af skolelederen og skolechefen”. Spørgsmålet stilles således at det i analysen kan udfoldes om der overhovedet er et magtforhold tilstede og hvad det magtforhold eventuelt indebærer. Antagelsen er, at der ikke er noget magtforhold før det er bevist. Beviserne vil anføres i form af de diskursive strategier der blev analyseret frem til i foregående afsnit.

Det Flydende Magtbegreb

I forbindelse med anvendelsen af magt som begreb til analyse, søger Foucault ikke, at det skal forstås som hverken en teori eller en metode til analyse af magt. Hensigten med at afklare hvorledes magten er repræsenteret tager udgangspunkt i hvordan mennesker ses som subjekter, sideløbende med historien og kulturen (Foucault, 1982).

I valget af magt som diskussionspunkt for diskurserne i ledelsesrummet mellem skoleleder og skolechef, ligger der en afvejning i hvilket værk vi vælger at tage udgangspunkt i forhold til vores diskussion. Foucault har igennem hele sit forfatterskab brugt magt som et flydende begreb der er analyseret iht. forskellige emner. Foucaults egen forståelse af hvad magten repræsenter skifter fokus i forbindelse med de forskellige værker. Komplexiteten går fra en forståelse af magt i en traditionel forstand i starten af forfatterskabet, til en kompleks og svært definerbar substans i de sidste publikationer (Heede, 2012, s. 37). Iht. til dette skiftende blik på magtbegrebet har vi valgt at tage udgangspunkt i den artikel som tidligere er fremhævet, da denne fremstår som en af hans sidste udgivelser. Således vil anvendelsen af denne kunne bibringe et mere nuanceret blik på magtbegrebet, end hvis et af hans tidligere værker blev anvendt. Igennem artiklen kommer Foucault med en oversigt over hvordan han mener at magten skabes (Foucault, 1982).

I de tidlige år af hans forfatterskab har magten et udspring i en traditionel forståelse af magten som en juridisk baseret samfundsinstans. Dette skifter fokus hen mod en magtforståelse der i høj grad er påvirket af subjekt og objekt forholdet. Magten bliver i højere grad et begreb, der i bund og grund ikke eksisterer, men derimod er reproduktioner af styrkeforholdet i det behandlede emne (Heede, 2012, s. 38-39)

I forbindelse med vores speciale har vi valgt at anvende Foucault som gennemgående teoretiske referenceemne, deriblandt valget af diskursanalyse som analysegrundlag. Diskursanalyserne forholder sig til italesættelsen af ledelsesrummet i to forskellige ledelsesrum, i to forskellige kommuner. Der vil derved være forskellige forståelser af eventuelle magtforhold i de forskellige kommuner. Vi søger dertil heller ikke at komme med handlingsanvisninger og har derfor ikke interviewet ud fra en bestemt forståelse af magt som begreb. Diskursanalyserne kan ses som værende fragmenteret, og der kan i de frembragte diskursformationer fremstå forskellige magtkonstituerende forhold. Valget af magtforståelsen ud fra tidligere nævnte artikel er

dog ikke helt uden forbehold. Der er så stor en kompleksitet i udviklingen af magtbegrebet henimod de seneste værker, at Dag Heede i ”*Det tomme menneske – en introduktion til Foucault*” kommer med følgende ytring;

” Til tider beskriver det så flydende og overordnede fænomener, at man kan spørge sig selv, om Foucault ikke ligeså godt kunne have opfundet et helt nyt ord til at fange det han vil have frem. ”

(Heede, 2012, s. 37).

Citatet understreger kompleksiteten i et forfatterskab, der skaber en forståelse af et begreb, der er så komplekst, at det nærmest bliver en kategori i sig selv. Tilvalget af en bestemt periode skal derved også forstås i henhold til opgavens problemformulering, der omhandler ledelsesrummet mellem skoleleder og skolechef og er derfor ikke en afhandling om Foucaults forfatterskab. Det har i forbindelse med indeværende speciale været en nødvendighed, at se folkeskolen i et før og efter perspektiv af reformens perspektiv for at kunne forstå hvorledes ledelsesrummene påvirkes.

I beskrivelsen af magtbegrebet skal subjektet if. Foucault, forstås således at det hverken opstår inde i sig selv eller konstitueret af andre. Subjektet er kun noget i kraft af dets modsætning (Foucault, 1982, s. 777-778). Eventuelle magtforhold analyseres derfor ud fra to interesserter der indgår i en chef/ansat konstellation. Subjektpositionerne i analysen af ytringer forholder sig således til hinandens positioner. På baggrund af positionerne dannes begrebsnetværket. Begrebsnetværkene har vist sig, at afdække en række begreber der i sig selv kan være konstituerende for skabelsen af et magtforhold. Hovedfokus er ledelsesrum mellem skolelederen og skolechefen. For at forstå hvorledes diskurserne påvirker ledelsesrummene søger vi også at kende skolechefens påvirkning på skoleledelse som koordinerende chef.

Magten bliver if. Foucault, i virkeligheden sekundær. Dette da Foucault mener man må forstå subjektet før man kan forstå magten. Forud for at forstå magten angiver Foucault, at man skal foretage en konceptualisering. Konceptualiseringen af magten skal dernæst ses ud fra et historisk perspektiv der er dannende for hvordan konteksten ser ud nu. For at kunne lave en konceptualisering af magten, opridser Foucault en række krav. Et af kravene er den historiske kontekst hvori det undersøgte emne befinder sig. I forlængelse af den historiske kontekst skal den aktuelle kontekst også medregnes som en faktor (ibid., s. 778). Som nævnt i afsnittet (Underspørgsmål, s. 21) har vi afgrænset den historiske kontekst til perioden lige før reformens implementering, til nu. Årsagen hertil er ligeledes blevet beskrevet i afsnittets der refereres til. Foucault prøver at bryde med den traditionelle forståelse af magt; Magten forstået som noget vi pålægger hinanden i stedet for noget der opstår i mellem os hvorfor magten kan ses som relationel. Samtidig understreger han, at det ikke skal forstås som et diktatur da diktatur ikke nødvendigvis forudsætter en

magtpålægning. Magten kan kun ske for et subjekt der er frit. Frihed er derved en forudsætning for at være underlagt magt (Foucault, 1982, s. 780). Der vil magten i forbindelse med vores speciale således have forskellige udgangspunkter.

Magt i ledelsesrummet

Vi har to cases – ledelsesrummet i kommune 1 og ledelsesrummet i kommune 2. Da Foucaults syn på magt ikke kan generaliseres til en række forudbestemte analysekrav, vil der derfor foretages to individuelle magt diskussioner. Dette da der vil være forskellige forudsætninger i de to kommuner for at foretage diskussionen. Det kan være politiske forhold, økonomiske forhold eller et helt tredje.

I artiklen understreger Foucault, at magten i det moderne samfund skal analyseres ud fra et perspektiv relateret til den konkrete kontekst hvori spørgsmålet om magt opstår. Dertil har foregående analyse af ytringerne basis for magt skabt i de forskellige ledelsesrum, med forskellige fortegn. Dog ses der på tværs af kommunerne, uden sammenligning. Dette på trods af at tilsvarende begrebsnetværk omhandlende, faglighed, kommunikation, fællesskab og kerneydelse fremhæves i begge kommuner. Dette forudsætter en større vægt skildringen mellem de to kommuner skal fremstå meget klar.

Argumentet for at der er grundlag for magtforhold i ytringerne, dannes på baggrund af, at skolelederen og skolechefens subjektpositioner og hvordan de relaterer sig til hinanden. De to subjektpositioners brug af forskellige begreber kan være med til at danne baggrund for eventuelle magtforhold. Essensen er, at modstanden er med til at fremhæve hvordan magter opstår i relationer.

Af eksempler på de største modsætninger igennem de sidste mange årtier fremhæver Foucault: Modsætningen i magtrelation mellem mænd og kvinder, forældre over børn, psykiatrien overfor de psykiske syge, medicinen over for befolkningen og administrationen over hvordan befolkningen lever (Foucault, 1982, s. 780). Man kunne let foranlediges at tro, at magten kun kan opstå via antiautoritære modsætninger. Der er en række fælles træk der gør, at relationen skaber et forhold hvori magt italesættes. Relationerne henviser til;

- 1. at magt kan være lineær fra land til land, 2. at magten i modsætningerne kan være udøvende, 3. at magten i modsætningsforholdet er påvirket af nærheden mellem modsætningerne og at der kan sættes ansigt på dette magtforhold, 4. at magten stiller spørgsmål til modsætningsforholdet og derigennem angriber friheden, 5. at viden kompetence og kvalifikationer kan være magtpåbyggende i modsætningsforholdet og 6. at magten stiller spørgsmål til, hvem man er som individ.*

(Punkterne er søgt oversat, forkortet og reduceret ift. oprindelig tekst af Foucault, 1982, s. 781).

De ovennævnte forhold har også en indvirkning på forholdene der gør sig gældende for vores diskursanalyser. For at kunne forstå om der overhovedet er grundlag for en magtbalance i spil, når skolelederen skal implementere en ny reform. Med reference til punkt et, kan man sige, at kampen i forbindelse med implementering af ny reform i den grad er lineær. Skoleledere er offentlige ansatte og indgår i et offentligt politisk styret system. Dette er et forhold der går igen i mange lande, men også generelt i Danmark. Der er mange ledere i det offentlige der skal lede mennesker ud fra vilkår de ikke selv har kontrol over. Således skal folkeskolelederne efter reformindførelsen bære et større ansvar for outputtet af undervisningen. Dette fremstår i denne sammenhæng som en måling de ikke selv har kontrol over, men som noget der er pålagt lederne fra politisk og statslig side (Hall, 2016, s. 22). Herigennem kan der ses et magtpåbyggende forhold fra statens side, som indirekte har indflydelse på skoleledernes ledelsesrum.

Igennem diskursanalyserne har en diskursformation vist sig, at indeholde forhold der kan konstitueres som værende omgivet af en magt ubalance, nemlig autonomi. I kommune 2 har reformen medført en større autonomi ude hos skolelederen. Skolelederen har fået større reel beslutningsmagt over hvordan hans skole skal ledes. I modsat position sidder skolechefen og ønsker et større fællesskab på tværs af skolerne i kommunen. Der opstår derved et modsætningsforhold der er konstituerende for en ubalance, en ubalance der skaber et reelt magtforhold som skolelederen og skolechefen forholder sig til. En anden af betingelserne er, som nævnt tidligere er, at man kan sætte ansigt på magten, der indgår et stærkt modsætningsforhold. Punkt tre adresserer denne begrebsliggørelse af et ansigt som konstituerende for et magtforhold (Foucault, 1982, s. 781). I analysen af ytringerne i arkivet fremkommer der en række begreber fra begge respondenter der er med til at skabe rammerne for et magtlignende forhold. Konteksten som magten placeres i, er et spørgsmål til skolelederen om hvorledes autonomien har udviklet sig i den tid han har været skoleleder. Her udfolder mønstret sig således, at loven bliver rammeskabende for ledelsesrummet. Loven og politisk udvalg er i virkeligheden det der begrænser den autonomi, der ellers skulle forstærkes i forbindelse med reformen. Der kan således ses, at være skabt en grobund for et magtforhold i forhold til den aktuelle ledelsesramme. Skolechefen fremtræder som repræsentant for systemet og bliver derfor det nærmeste fysiske billede på denne magt. Derudover skal magten i skolelederens ledelsesrum anskues ud fra, at skolelederen som individ, begrænses og bindes op på hans identitet (Foucault, 1982). I magtforholdet kan det diskuteres hvori den egentlig magt opstår, eller om den sågar er en reproduktion. Skolelederen nævner selv en begrænsning i form af den politiske kontekst der, trods en større grad af autonomi, alligevel ses at begrænse ledelsesrummet. Magtforhold placeres således i en politisk kontekst, men er den politiske kontekst i kommune 2 i virkeligheden bare udledt af en national diskurs i forhold til reformen? Skolelederen nævner, at han som

ansat selvfølgelig også har en intention om, at sikre sit daglige levebrød, og derved kan han være begrænset i hvorledes han vælger at køre hans skole, uafhængigt af det politiske pres.

Magtforholdene i de modsætningsforhold, som er henvist til tidligere, beskriver, at magten ikke skal forstås som et angreb på de enkelte grupper af individer eller klasser, men mere som en magtteknik. Denne magtform pålægger individet en række forbehold som angiver subjektive forhold for det påvirkede individ, og som derved er identitetskonstituerende for individet i en magtrelation (ibid., s. 781). Foucault har to definitioner af subjektet;

1. *Subject to someone else by control and dependence.*
2. *Tied to his own identity by a conscience or self-knowledge.*

(Foucault, 1982, s. 781)

Fællestrækkene for disse to definitioner er, at de kategoriserer og marginaliserer individet som subjekter i de magtforhold de befinder sig i. I forlængelse af de seks betingelser for hvordan relationen er konstituerende for magtforholdet udgøre de to subjekt definitioner en samlet baggrund for at forstå en magtrelation. I analysen af kommune 1 synes der, at være en sammenhæng mellem en stærk kultur og succes i implementering af reformen. Decentralisering af ledelsesgange og en kort vej til ledelsen, repræsenterer igennem analysen at have en positiv effekt på skolelederens ledelsesrum. I henhold til de to ovennævnte definitioner af subjektet kan det argumenteres for, at skolelederen i kommune 1 indtager en position i forhold til skolechefen der synes, at være underlagt en grad af kontrol. Skolelederen og skolechefen synes, at indgå i en kongruens om hvorledes det er, at være leder i deres kontekst. Dette både i kommunen og som leder på den enkelte skole. Magt skal dog, som tidligere beskrevet, nødvendigvis ikke forstås som noget negativt. Skolelederen synes at være underlagt en form for kontrol og afhængighed af den kultur hun indgår i. Afhængigheden synes at være med til at skabe en retning der kan være understøttende for den autonomi der stadig forventes der skal ledes ud fra. Den aktuelle skole ligger ude på landet og har, ifølge skolelederen selv, et vist behov for, at kun tilrettelægge omstændighederne efter områdets demografiske forhold.

Foucault opridses dernæst tre socialområder hvor i magtkampene opstår i. Det er områder der skaber de uligheder der til sidst fører til, at en ulighed i magtrelationen opstår. Disse er;

1. *Either against forms of domination (ethnic, social, and religious)*
2. *Against forms of exploitation which separate individuals from what they produce.*
3. *Or against that which ties the individual to himself and submits him to others in this way (struggles against subjection, against forms of subjectivity and submission)*

(Foucault, 1982, s. 781-782)

I et forhold hvor der indgår en magtpåvirkning kan alle tre forhold være gældende. Det ene udelukker ikke det andet. Dog vil der oftest være et af forholdene der er fremtrædende (Foucault, 1982, s. 780). I diskussionen af skolelederens ledelsesrum vil disse forhold også gøre sig gældende. Det er igen forskelligt fra kommune 1 til kommune 2, men også forskelligt på individplan. Kommunerne har forskellige måder at bedrive ledelse på og har selv mulighed for at udstikke krav til ledelse. Skolelederens del i denne relation er, at der kan være forskellige syn på, hvordan udnyttelsen opfattes. Det kan være, at skolelederen føler sig udnyttet uden, at det har været skolechefens intention at udnytte skolelederen. Derudover vil forholdet omkring en politisk valgt og ledet organisation også være skabende for magtrelationer. Det må antages at der et dominerende forhold som lederen er underlagt i forbindelse ledelsesrummenes udformning.

I kommune 2 kan et af de tre ovenstående forhold synes, at have en indvirkning på hvorledes skolelederen sammensætter den daglige ledelse. Reformen havde som et mål, at skolelederen skulle have øget fokus på pædagogisk ledelse. I indledningen i opgaven refereres der til en række punkter der i forbindelse med reformen skulle sætte fokus på hvorledes folkeskolen fremover skulle ledes. Et af punkterne var:

” Den pædagogiske ledelsesopgave omfatter både en strategisk og evidensbaseret opkvalificering af lærere og pædagoger, en ledelse af den målstyrede undervisning på skolen med både målstyring og resultatopfølgning, samt en ledelse vedrørende undervisningens indhold og kvalitet. ”

(Citatet er tidligere blevet anvendt i kapitel 1, s. 8; Kjer, Baviskar, & Winter, 2015, s. 11)

Skolelederen i kommune 2 fremhæver i løbet af interviewet, at han ser sig selv som personaleleder. Skolelederen forholder sig ikke direkte til pædagogisk ledelse i det daglige virke. Skolelederen fortæller i interviewet, at han ikke har tid til, at være tilstede i klasselokalerne, således han kan udføre direkte pædagogisk ledelse (Skoleleder K2, s. 12, l. 42-44). Skolelederen uddelegerer den pædagogisk ledelse, og praktiserer derved *distribueret pædagogisk ledelse*. Dog forholder han sig selv som personaleleder, og det kan diskuteres om pædagogisk reelt set er noget han ser som relevant. Der kan argumenteres for, at han forholder sig til pædagogisk ledelse, fordi det er pålagt. Da han ser sig selv som personaleleder påpeger han, at han sørger for at skabe rammerne, således at skolen kører via en generel distribution af opgaver. Han underlægges derved potentielt et magtforhold der bliver konstituerende for hans disponering som leder og begrænser hans autonomi i forhold til hvorledes han ønsker at hans skole skal ledes.

Som skrevet før konstituerer relationer magten mellem både individer og grupper. Derfor hævder Foucault at magten som sådan ikke eksisterer:

"Which is to say, of course, that something called Power, with or without a capital letter, which is assumed to exist universally in a concentrated or diffused form, does not exist"

(Foucault, 1982, s. 788)

Det understreges i citatet at magten ikke er nogen vi kan henligge til at bruge som et universelt begreb eller genstand. Det vil altid være afhængigt af det forhold det opstår og indgår i. Der fremgår altid en række præmisser der konstituerer hvorledes magtforholdet opstår. Disse præmisser henvises til som strukturerer. Strukturerne i sig selv kan godt være faste, men relationer vil være flydende. De faste rammer og strukturer sammen med de flydende relationer udgør en grobund for magtudøvelse ud fra manglende enighed omkring et emne/problem. Aftalt enighed kan dog godt være en basis for udøvelsen af magt, men magten er i naturens kerne ikke en manifestation af enighed i en relation (ibid., s. 789).

Manglende enighed som baggrund for dannelse af magt i en relation kan ses i forholdet mellem skolechef og skoleleder i kommune 2. Skolechefen udtrykker, at en del af skolelederne leder deres skoler som små kongedømmer. Dette skal forstås i konteksten af skolechefen eget ønske om et skolevæsen der kører i en fælles retning. Skolechefen indrømmer selv at skolelederne ikke indgår i et fællesskab med forvaltningen. Skolechefen har igennem en række tiltag, såsom åben skole og ugentlige møder, prøvet at få et fællesskab indført. Skolechefen ytrer således, at han ikke tror skolelederne bruger hinanden i forhold til sparring i konteksten af implementering af reformer og forandringer. Dog udtaler skolelederen at hvis han møder udfordringer, kontakter han sit netværk af skoleleder kolleger. Der er en uoverensstemmelse i hvorledes man forholder sig til konteksten i kommune 2. Skolechefen har ikke formået, at nå igennem med sin plan om et fælles skolevæsen. Det kan derfor diskuteres om relationen mellem skolelederne som gruppe og skolechefen udgør et ulige magtforhold, og det derfor som det ser ud nu, er umuligt at samle skolelederne som et fælles. Skolelederen nævner i den forbindelse, at det er nødvendigt for ham, at have en leder der har kontekstkendskab. Skolechefen i kommune 2 er ikke uddannet skolelærer, men har en uddannelsesmæssig baggrund som ikke støtter op om præmissen om at have et kontekstkendskab. Dette er illegitimt i skolelederens verden, da han nævner kontekstkendskab som forudsætning for at kunne lede en forvaltning der som udgangspunkt styrer folkeskoler og dagtilbud for en hel kommune.

Det der i virkeligheden er essensen af hvordan magten opstår, er at magten i sig selv ikke udøves direkte mod andre, det er derimod handlinger magten konstitueres af. Disse handlinger kan både være dem som foregår nu, men også fremtidige handlinger. Magten konstitueres i dette tilfælde af de handlinger som skolechefen bibringer i forsøget på, at samle skolelederne i hans forståelse af hvorledes forvaltningen skal bedrive et samlet skolevæsen.

I Foucaults definition af udførelsen af magten er, at den først eksisterer i det øjeblik, at handlingen indgår som en styring af andres handlinger. Det vil sige at magten opstår som en begrænsning af et vigtigt element, frihed. Magten kan kun udøves over subjekter der er frie. Friheden er modsætningen til magten. Derfor konstitueres magten igennem friheden (Foucault, 1982, s. 790).

Der er igennem analysen af empirien opstået flere begreber der kan diskuteres som værende underlagt en form for magt. Autonomi nævnes som et af disse begreber. Skolelederne er som udgangspunkt en del af et system hvor rammerne i høj grad er lokalpolitiske bestemte. Dertil kommer der de politiske forhold der gør sig gældende på nationalt plan. I denne kontekst er skolereformen udtryk for et nationalt politisk forhold der er gældende for alle skoleledere i Danmark.

Et af punkterne i reformen var, at skolelederen i højere grad skulle gøre ansvarlige for elevernes output. Skolelederen fik i den forbindelse samtidig friere rammer til at tilrettelægge efter de præcise forhold den pågældende skole opererer under. Dertil blev der i interviewene spurgt ind til om netop denne autonomi havde en betydning for det daglige arbejde, hvortil at skolelederen i kommune 2 svarer, at han i høj grad har formel magt til at lede hans skole.

Hertil er det tidligere fremhævet i diskussionen at magt kun kan opstå hvis et individ er frit. Dertil kan man se graden af autonomi som værende styrende for om der overhovedet kan være tale om grundlag for magtudøvelse. Det kan argumenteres, at skolechefens forsøg på, at inkludere skolelederne i et fællesskab kan være et magtovergreb. Skolechefen pointerer selv, at han ikke er lykkedes med det endnu. Skolelederens ledelsesrum kan derved potentielt påvirkes af en skolechef der ønsker, at skabe en ramme for ledelse som skolelederen ikke selv finder nødvendigt. Dette da han i kraft af reformen er gjort ansvarlig for lige netop hans skole leverer resultater der er tilfredsstillende ift. elevernes faglighed.

En yderligere påvirkning i forhold til skoleledernes ledelsesrum er den pædagogiske ledelse. Der er som tidligere beskrevet et øget fokus på at skolelederen skal fungere i en sparrende rolle i forhold til medarbejderne. Dette tager tid fra andet ledelsesarbejde i hverdagen. Skolelederen i kommune 1 fremhæver at tiden går fra andre vigtige ledelsesaspekter. Skolelederen fremhæver her, at hun ser pædagogisk ledelse i et bredere perspektiv og at det for hende ikke kun handler om lærerne, men i høj grad flere faktorer, der i sidste ende alle har indvirkning på kerneydelsen, nemlig læring. Magten kan ses som en styrende faktor for skolelederen som subjekt. Der synes, at tegne sig et mønster af påvirkninger fra forskellige sider. Påvirkninger der alle har betydning for ledelsesrummet som skoleleder, og som kan kategoriseres som egentlig magtpåvirkninger. Skolelederne skal bedrive ledelse under påvirkning af en skolereform der på én tid frigøre og samtidig rammesætter ledelsesrollen. Det kan derved diskuteres om ønsket om større autonomi til at drive skolen i forbindelse med elevernes output, begrænses af de rammer pædagogisk ledelse skaber. Der synes, på tværs af de to kommuner at være forskellige tolkninger af pædagogisk ledelse, og hvorledes

den understøtter ledelsesrollen. Pædagogisk ledelse kan således ses som kontekstafhængig alt efter hvilken kommune den indgår i.

Kapitel 5: Konklusion

Indeværende speciale har haft til hensigt, at skabe viden om skoleledernes ledelsesrum og hvordan ledelsesrummet påvirkes af skolelederen selv, og skolechefen. Formålet har i denne sammenhæng været at skabe forståelse for hvilken indflydelse dette har for skolelederen i relation til at implementere folkeskolereformen. Således blev følgende problemformulering introduceret i specialet indledende kapitel;

Hvordan påvirkes skolelederens ledelsesrum og daglige ledelsespraksis, af skolelederen og skolechefen, og hvilken betydning har dette for skolelederens muligheder for at implementere folkeskolereformen, hvori ambitionen om øget faglighed og læringsudbytte blandt folkeskolens elever er centralt? "

Anskues specialets problemformulering i perspektivet af hvad der er blevet fremhævet i analysen af de to cases og diskussionen af det magtforhold som gør sig gældende i de 2 kommuner kan skolelederens ledelsesrum og ledelsespraksis ses, at være rammesat af hhv. 5 diskurser. Gældende for kommune 1 henvises der til en diskurs om faglighed, en diskurs omhandlende kommunes decentraliserings og en diskurs omhandlende det pædagogisk ledelsesaspekts. Gældende for kommune 2 og fremhæves 2 diskurser som henviser til en diskurs om legitimitet i ledelsesrollen og en diskurs om autonomi.

Case 1

I Kommune 1 tyder det på, at skolelederens ledelsesrum er rammesat af en nødvendighed for kendskabs til den kontekst der ledes ind i. Kendskabet kan ses, at være understøttet af den fagprofessionalitet der er tilstede hos skolelederen. Her kan skolelederens fagprofessionalitet ses at være styrkende for skolelederens mulighed for at forstå den virkelighed skolelederens medarbejdere står i. Tilsvarende synes at gøre sig gældende for skolechefen, som i kraft af en praksisnysgerrighed synes at have en åben og forstående tilgang til skolelederens problematikker i den daglige ledelsespraksis. Således fremstår netop disse aspekter at være med til at rammesætte skolelederens rolle som leder, og heraf skolelederens ledelsesrum.

Ses skolelederens muligheder for at implementere reformen i dette perspektiv, tyder det altså på, at specielt skolelederens fagprofessionalitet har en gennemgående betydning for, at kunne tilpasse reformen og reformens elementer til den virkelighed medarbejdernes står i. skolelederens fagprofessionalitet kan ses, at understøtte skolelederens evne til at kunne tale samme sprog som medarbejderne, hvilket bidrager til at legitimere hendes rolle som skoleleder.

Skolelederens ledelsesrum synes yderligere, at være rammesat af, at både skolelederen og skolechefen begge fremhæver, at der i kommunen forekommer en stor decentralisering. Decentraliseringen bevirker her skolelederen mulighed for, at have stor indvirkning og indflydelse på egen situation. I analysen blev det således fremhævet, at netop decentralisering tyder på, at have en positiv effekt på skolelederens mulighed for at implementere og håndtere reformens elementer – herunder fokus på det pædagogiske ledelsesaspekt. Decentralisering synes at være styrket af den italesatte kultur og de værdier i kommunen som bl.a. fremhæves af skolechefen. Skolelederens mulighed for, at implementere folkeskolereformen skal derved ses i perspektivet af, at skolelederen på baggrund af decentraliseringen selv har mulighed for at tilpasse reformen til netop hendes egen skole og det kundegrundlag der gør sig gældende for skolen. Skolechefen synes at have en indirekte rolle, i og med han kan ses som repræsentativ leder for det fællesskab der søges i kommunen. Således står skolelederen aldrig tilbage uden mulighed for faglig sparring i fællesskabet, hvilket kan være med til at understøtte muligheden for at implementere reformen og imødekomme ambitionen bag reformen – dvs. ambitionen om et øget fagligt løft og læringsudbytte blandt folkeskolens elever.

Sidst kan nævnes, at skolelederen italesætter kerneydelsen som central i relation til hendes ledelsesopgave og ledelsesrum. Kerneydelsen sættes i dette perspektiv i relation til begrebet læring, hvor igennem pædagogisk ledelse synes, at fremstå som et central aspekt i relation til skolelederens ledelsesrum. Iht. dette perspektiv italesætter skolechefen sin rolle som indirekte. Indirekte i den forstand, at han i kraft af hans virke søger at understøtte, at netop kerneyderne har de bedste betingelser og rammer for at kerneyde. Skolechefens understøttende rolle ift. kerneydelsen og de betingelser der rammesætter kerneyderne, kan her ses påvirke skolelederens mulighed for at implementere reformen i en positiv retning. Dette da netop skolechefens fokus på kerneydelsen kan ses at støtte op om netop det centrale i folkeskolereformen – det pædagogiske ledelsesaspekt.

Case 2

Gældende for ledelsesrummet i kommune 2 blev det fremhævet, at skolelederens ledelsesrum ses rammesat af hhv. en diskurs om legitimitet i ledelsesrollen og en diskurs om autonomi.

Gældende for diskursen omhandlende legitimitet fremhæves det i analysen af case 2, at specielt kendskabet til den materie der ledes ind, i har afgørende betydning for skolelederens oplevelse af skolechefen legitimitet. Der igennem fremstår skolechefen, if. skolelederen, uden mulighed for, at påvirke skolelederens ledelsesrum. Skolelederen synes i denne sammenhæng, at italesætte ledelsesrummet ud fra en manglende mulighed for sparring med forvaltningen, eftersom forvaltningen if. skolelederen ikke har kendskab til den præcise kontekst hvori problemstillingerne opstår – dette i relation til reformens implementering og hans generelle ledelse. Skolelederens ledelsesrum synes i denne sammenhæng, at være påvirket af en udtrykt manglende

legitimitets følelse overfor forvaltningen, hvorfor skolelederen søger hjælp igennem eget netværk udover det formelle samarbejde i kommunen og forvaltningen. Der ses i denne sammenhæng, at være sammenfald mellem skolelederens italesættelse af ledelsesrummet og skolechefens italesættelse af skolelederens ledelsesrum. Således pointerer skolechefen også selv, at han ikke oplever at have den store indflydelse på skolelederens ledelsesrum. Skolechefen fremhæver en oplevelse af, at skolerne er rammesat af, at fremstå som små kongedømmer som ikke ønsker, at indgå i fællesskabet – et fællesskab som skolechefen mener er konstituerende for, at kunne indføre reformer med positivt fortegn. I denne sammenhæng kan det fremhæves, at skolechefen oplever, at det der meldes ud centralt fra forvaltningens side ikke altid modtages og implementeres på de pågældende skoler. Der ses herigennem, at forekomme et ulige magtforhold som er påvirket af, at skolechefen søger at ”presse” et fællesskab ned over skolelederne. Et fællesskab som af skolelederen ikke opleves berettiget eftersom skolelederen anser skolechefens indtrædelse i rollen som leder som illegitim. Det der i denne sammenhæng kan være konstituerende for magten er, at skolelederen i ovenstående tilfælde kan sætte et direkte ansigt på magten – skolechefen – hvorfor skolelederen negligere, at se bag om det de forhold som i virkeligheden er konstituerende for magten. Forholdene kan ses, at være rammesat af de ledelsesforhold som skolechefen selv leder ud fra. Ses skolelederens mulighed for, at implementere reformen i lyset af ovenstående, kan det argumenteres, at skolelederen oplever begrænsninger i sine muligheder. Dette eftersom det fremhæves af skolelederen, at han ikke oplever mulighed for sparring med forvaltningen. Skolelederen synes i denne sammenhæng, at imødekomme denne begrænsning gennem sparring med kollegaer som er i en situation tilsvarende hans egen, og dermed står med samme faglige udfordringer.

Anskues skolelederens ledelsesrum i relation til den fremhævede diskurs omhandlende autonomi, kan skolelederen se, at afgrænse sit ledelsesrum gennem en italesættelse af, at loven har den afgørende betydning for skolelederens rammer og grad af autonomi. Skolelederen synes i relation hertil, at afgrænse sit ledelsesrum fra skolechefen, gennem anvendelse af hvad der står fremhævet i folkeskoleloven. Således italesætter skolelederen, at skolechefen ikke står nævnt nogen steder i loven, hvorfor skolelederen da heller ikke anser, at skolechefen har nogen legitimitet til at influere hans ledelsesrum. I stedet fremhæves de politiske instanser, herunder det politiske og det politisk udvalg, at have den største indflydelse på ledelsesrummet. Skolelederen fremhæver i denne sammenhæng en oplevelse af en stor grad af autonomi i sin ledelsesrolle og mulighed for selv, at have indflydelse på egen situation. Skolechefen fremhæver, tilsvarende hvad skolelederen fremhæver, hvorfor autonomien og folkeskoleloven derved synes at afgrænse dem fra hinanden. Således synes skolelederne, set fra skolechefens perspektiv, på baggrund af deres skoleledernes selvtildelte autonomi, at sortere i det de ønsker at bidrage med ind i fællesskabet. Tilsvarende hvad der tidligere er fremhævet, synes fællesskabet i relation til det autonome aspekt, at lide last. Skolelederen fremhæver her, en følelse af berettigelse til at tildele sig selv autonomi, da loven kan ses som den

konstituerende ”magtpåvirker” på hans eget ledelsesrum. Ses ovenstående i perspektivet af spørgsmålet om skolelederens mulighed for, at implementere reformen, kan skolelederens mulighed ses, at være konstitueret af en autonomifølelse, hvori han har stor indflydelse på egne rammer. Autonomien kan ses, at være rammesat af folkeskoleloven, hvor denne er med til af afgrænse skolelederens ledelsesrum fra skolechefen. I denne sammenhæng kan det politiske og det politiske udvalg ses, at udgøre den begrænsende faktor for skolelederens muligheder. Dog kan der afslutningsvis fremhæves, som der også blev fremhævet i analysen, at skolelederen ser en mulighed for genveje ift. deres beslutninger. Dette kan i sidste ende tilføje til skolelederens autonomi og deraf muligheder.

Et spørgsmål om generalisering og fremtidigt fokus

I den indledende fase af en opgave, står man ofte overfor valget om enten at vælge en kvalitativ tilgang eller kvantitativ tilgang. Dette speciale fremstiller en problemstilling der omhandler en specifik faggruppe som er repræsenteret over hele landet, i mange forskellige kommuner. Dertil kan det virke simpelt kun at tage udgangspunkt i en kvalitativ tilgang. Det skal ses i perspektivet af, at folkeskolereformen netop, kan tilpasses lokale forhold og skoleledernes ledelsesrum som det belyses i dette speciale derfor kan fremstå som flydende og afgrænset til kun at være repræsentativt og gældende i for to specifikke kommune. Kommunerne kan derudover refereres til som små kommuner, set på nationalt plan.

I relation hertil, vil en kvantitativ tilgang, modsat en kvalitativ tilgang til at undersøge skoleledernes ledelsesrum, netop kunne forholde sig til en bredere samfundsmæssig kontekst end det gør sig gældende ved ”kun” at tage udgangspunkt i 2 kommuner. I forbindelse med indeværende speciales problemstilling, argumenteres det således for, at en kvantitativ undersøgelse da også vil kunne findes anvendelig, da en sådan tilgang vil kunne forholde sig til ledelsesrummet i et bredere perspektiv. Dog foreligger der i ”rene” kvantitative undersøgelser ofte ikke muligheden for, at kunne undersøge fænomenet som ønskes undersøgt, i dybden. Derfor lider kvantitative undersøgelser ofte under ikke, at kunne skabe indblik problemstillingens fulde kompleksitet, som det ses ifm. kvalitative undersøgelser. Fordelen er dog, modsat kvalitative undersøgelser, at der foreligger mulighed for at kunne generalisere til en bredere kontekst, hvorfor den viden som produceres har en mere direkte anvendelighed.

Som fremhævet i kapitel 3, afsnit (Casestudiemetoden), har en samfundsmæssig generalisering aldrig været tiltænkt i dette speciale. Dette da specialet har omdrejningspunkt om en casestudiemetode, hvori der udelukkende er inddraget empiri fra to kommuner. Specialet skal derfor ses i perspektivet af et ønske om, at skabe en forståelse og bevidsthed for kompleksiteten i fænomenet som er undersøgt – skoleledernes ledelsesrum.

Et spørgsmål man i relation til ovenstående kan vælge at stille er; hvad kan den viden som produceres i dette speciale anvendes til, hvis den ikke kan overføres til en bredere samfundsmæssig kontekst? Ses dette i perspektivet af hvad der også blev pointeret i afsnit (Casestudiemetoden), blev der, med reference til Flyvbjerg, fremhævet, at når det handler om at akkumulere viden ifm. casestudier, er det ikke altid nødvendigt at forholde til om den viden der produceres kan generaliseres. Dette da viden som produceres ifm. casestudier i sig selv kan tilbyde værdi til netop det felt som undersøges (Flyvbjerg, 2010, s. 471). Specialet skal i relation hertil ses, at søge at skabe en dybere forståelse for kompleksiteten af skoleledernes ledelsesrum, hvor denne viden kan være med til tilføje til den generelle viden om skoleledernes ledelsesrum. Dette igennem en udforskning af de muligheder og begrænsninger de enkelte skoleledere i de to kommuner står overfor. Vi argumenterer således for, at en sådan viden kan vurderes som værdifuld, da denne vil kunne tilføje til en forståelse for hvordan reformer i offentlige organisationer tilføjer til eller begrænser skolelederens ledelsesrum. Yderligere vil en sådan viden kunne tilføje til en holistisk forståelse for hvilken indflydelse skolecheferne har på skoleledernes ledelsesrum ifm. implementeringen af reformer.

Anskues det førnævnte generaliseringsaspekt i perspektivet af dette speciale, argumenterer vi for at et fremtidigt fokus bør lægges på skolelederens ledelsesrum i en brederes samfundsmæssig kontekst. Dette eventuelt igennem inddragelse af flere kommunerne, skoler og ledere og/eller gennem inddragelse af spørgeskemaer, som kan udvikles i perspektivet af de fund som fremkommer igennem interviewene.

I relation til ovenstående været en diskussion igennem projektet om hvorledes der var en mulighed for at få et større perspektiv på vores konklusioner. Dertil opstod der en mulighed for at interviewe formanden for skolelederforeningen. Her er tale om formanden for skolelederne i Danmark, der må antages at vide hvorledes ledelsesrummet mellem skoleleder og skolechefer ser ud, og så ud på nationalt plan i forbindelse og i udviklingen af folkeskolereformen. Dette vil specialgruppen komme ind i specialets forsvar.

Et perspektiv som iht. ovenstående ikke er blevet afdækket i indeværende speciale er, hvorledes skoleledernes ledelsesrum påvirkes af medarbejderne og instanserne som kredser omkring skolelederne. Vi argumenterer i denne sammenhæng for, at et sådan perspektiv vil kunne bidrage til værdifuld viden, som til kunne tilføje til forståelsen af ledelsesrummets kompleksitet. Argumentet skal her ses i perspektivet af de ytringer som er fremkommet igennem specialets empiri, hvorigennem der, både af skolelederne og skolecheferne, jævnligt henvises til medarbejderne og de instanser omkring skoleledernes ledelsesrum. iht. dette argumenterer vi for en nødvendighed i, at anlægge dette fokus i en fremtidig undersøgelse som ønsker at tilføje til forståelsen for skoleledernes ledelsesrum. Årsagen til dette manglende perspektiv i dette speciale skal ses i perspektivet af, at vi i specialet har søgt at afgrænse fokus inden for hvad der vurderes praktisk muligt iht. specialets deadline.

Referencer

- Andersen, L. B., Bøllingtoft, A., Christensen, M., & Hald, I. B. (29. april 2016). Ledelse af forandring: dilemmaer, udfordringer og erfaringer. *Politica*, s. 228-249.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier - Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København K: Nyt fra samfundvidenskaberne - Institut for organisation og arbejdssociologi.
- Borre, O. (22. Maj 2017). *krydspres i Den Store Danske*. Hentet fra Gyldendal: Den Store Danske: http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Samfund/Valgteorier_og_valgmetoder/krydspres
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder, 1. udgave, 4. oplag* (s. 429-445). København K: Forfatterne og Hans Reitzel Forlag.
- Charmaz, K. (1983). The Grounded Theory Method: An explication and interpretation. *Emerson, R. (Ed.). Contemporary Field Research. Prospect Heights, IL - Waveland Press*, s. 109-126.
- Christensen, J. G., & Mortensen, P. B. (2016). *I politikens vold - Offentlige lederes vilkår og muligheder*. København K: Jurist- og økonomiforbundets forlag.
- Colin, F., & Køppe, S. (2007). *Humanistisk Videnskabsteori, 2. udgave, 4. oplag*. Viborg: DR Multimedie.
- Esmark, A., Lausten, C. B., & Andersen, N. Å. (2005). Socialkonstruktivistiske Analysestrategier - En Introduktion. I A. Esmark, C. B. Lausten, & N. Å. Andersen, *Socialkonstruktivistiske Analysestrategier - En Introduktion, 1. udgave* (s. 7-30). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Esmark, A., Lausten, C. B., & Andersen, N. Å. (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier, 1. udgave*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- EVA. (2013). *TALIS 2013: OECD's lærer- og lederundersøgelse*. København: Danmarks evalueringsinstitut
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem Misforståelser om Casestudiet. I S. Brinkman, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grund bog* (s. 463-487). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Folketinget. (11. februar 2016). *Lovgivningsprocessen*. Hentet fra Folketinget: http://www.ft.dk/folketinget/oplysningen/faq/lovgivningsprocessen_lov.aspx

- Forskningsråd, S. S. (November 2002). *Vejledende Retningslinier for Forskningsetik*. Hentet fra uddannelses- og forskningsministeriet (UFM.dk): <http://ufm.dk/publikationer/2002/filer-2002/ssf-etik.pdf>
- Foucault, M. (Juni 1982). The Subject and Power - Why Study Power? the Question of The Subject. *Chicago Journal, Vol 8, No4*, s. 777-795.
- Foucault, M. (1986). *The Archaeology og Knowledge*. London: Tavistock publications.
- Foucault, M. (1998). *Aesthetics Method and Epistemology - Essential Works of Foucault (edited by James D. Faubion, translated by Robert Hurley and others)*. New York: The New Press New York.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien; oversat af Mogens Chrom Jacobsen fra - L'archéologie du savoir Éditions Gallimard, 1969*. Århus: Forlaget Philosophia 2005.
- Frimann, S., & Keller, H. D. (2016). Dilemmaer i ledelse. Centrale temaer og perspektiver . I S. Frimann, H. D. Keller, & (red.), *Dillemaer i Ledelse* (s. 238). Aalborg : Aalborg Universitetsforlag (organisatorisk læring og ledelse; Nr 1).
- Gregersen, F. (2007). Strukturalisme. I F. Collin, & S. Koppe, *Humanistisk videnskabsteori, 2. udgave, 4. oplag* (s. 199-225). Viborg: DR Multimedie.
- Grønbæk, J. (Maj 2014). *Skolereform: Ledelse af fremtidens folkeskole*. Hentet fra Væksthus for ledelse: <http://www.lederweb.dk/dig-selv/lederrollen/artikel/109371/skolereform-ledelse-mellem-nutidens-og-fremtidens-folkeskole>
- Hall, L. (2016). *Ledelse og Læringsudbytte - tre skoleledelsesformer*. Samfundslitteratur: i samarbejde med professionshøjskolen UCC.
- Hansen, S. J. (2011). Styring af den offentlige sektor. I P. Bundesen, *Kommunal Økonomisk Styring - på det sociale område (1. udgave, 1.oplag)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Heede, D. (2012). *Det Tomme Menneske - Introduktion til Michel Foucault , 2. reviderede udgave, 5. oplag*. København S: Musem Tusculanums Forlag .
- Jensen, T. W. (2011). *Kognition og Konstruktion - To tendenser i humaniora og den offentlige debat*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskurs analyse - Som teori og Metode*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjer, M. G., & Rosdahl, A. (2016). *Ledelse af forandringer i folkeskolen* . København: Det Nationale Forskningscenter For Velfærd.
- Kjer, M. G., & Winter, S. C. (2016). *Skoleledelse i folkeskolereformens andet år*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M. G., Baviskar, S., & Winter, S. C. (2015). *Skoleledelse i Folkeskolereformens første år*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Klausen, K. K. (2000). *Offentlig organisation, Strategi og Ledelse*. Odense M: Odense universitetsforlag.
- Klausen, K. K. (2006). *Institutionsledelse: Ledere, Mellemedere og sjakbajser i det offentlige*. Århus: Børsens Forlag.
- Kommunernes-Landsforening. (7. Juni 2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet fra KL.dk: https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Kristensen, E., & Schmidt, L.-H. (2007). Temaer og Tendenser i Humaniora. I F. Collin, & S. Køppe, *Humanistisk Videnskabsteori, 2. udgave, 4. Opag* (s. 303-335). Viborg: DR Multimedie .
- Kvale, S. (1997). *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1. Udgave udg.). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk, 2. udgave*. København K: Hans Reitzels Forlag .
- Landsforening, K. (7. juni 2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale*. Hentet fra KL.dk: https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Levy, J. S. (18. januar 2008). CaseStudies: Types, Designs, and Logics of Inference. *Conflict Management and Peace Science*, s. 1-18.
- Lijphart, A. (september 1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *The american political science review, volume 65, Issue 3*, s. 682-693.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den Ethiske Fordring, 4. udgave*. Århus N: Klim.
- Madsen, & P. (1971). *Diskurs og diskontinuitet* . København: Rhodos.
- OIM. (27. Maj 2017). *OIMs Kommunale Nøgletal*. Hentet fra Økonomi- og Indenrigsministeriet: Noegletal.dk
- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2015). *Problemorienteret Projektarbejde, 4. udgave* . Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Phillips, L. (2010). Diskursanalyse. I L. Thangaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog, 1. udgave, 4. oplag* (s. 263-285). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Phillips, M. W. (2005). *Diskursanalyse - som teori og metode, 1. udgave, 4.oplag*. Roskilde: Samfundslitteratur - Roskilde Universitetsforlag.
- Thisted, J. (2012). *Forskningsmetode i praksis: projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.
- Thomsen, L. O. (6. september 2014). *Kommunernes landsforening*. Hentet fra Børn og Unge: <http://www.kl.dk/Born-og-unge/Sadan-fordeles-de-40-mio-kr-til-kompetenceudvikling-for-skoleledelser-id165606/>

- Undervisningsministeriet. (5. Maj 2017). *Om Nationale Mål*. Hentet fra Undervisningsministeriet:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>
- Wæver, O. (2012). Strukturalisme og Poststrukturalisme. I M. Hviid Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard, *Videnskabsteori - I Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. Udgave udg., s. 289-331). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Yin, R. K. (2009). *case study research: Design and methods - Fourth edition*. California: SAGA publications, Inc.

Bilag

Specialet bilag kan findes i det vedhæftede USB stik. På USB-stikket fremgår følgende bilag:

1. Samtykkeerklæring
2. Interviewguides
3. Transskription
4. Indledende og fokuseret kodning
5. Interviewtabeller brugt ifm. kodning

Artikel

Når interviewer og respondent ikke når en fælles forståelse

- Forskningsmæssige udfordringer før, under og efter interview

Michael Grarup Møller, Kasper Dahl Christensen, Kasper Kyed Jensen

Specialestuderende, kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel omhandler metodiske overvejelser i forbindelse med specialets empiriindsamling. Artiklen tager sit udgangspunkt i interviews med skolechefer og skoleledere i to kommuner. Interviewene blev udført med henblik på udformning af speciale på Aalborg Universitet. Artiklen fremstiller metodiske og teoretiske sondringer omkring hvordan mailkorrespondance, adgangsstrategier og etiske overvejelser kan medføre fordele og ulemper.

Indledning

Specialets empiriindsamling tager udgangspunkt i fire interviews, foretaget med henblik på analysens udformning. De fire interviews er fordelt på to kommuner, henholdsvis omtalt som Kommune 1 og 2. Der er i hver kommune foretaget interview med én skoleleder og én skolechef. Vi vil i denne artikel diskutere nogle metodiske og teoretiske overvejelser før, under og efter interviewene (Kvale & Brinkmann, 2009). Fokus vil således være på overvejelserne før, omhandlende interviewguide og det semi-strukturerede interview, samt forhandlingen om adgang til personer med relevans for specialet.

Adgangen blev skabt af personlig relation i form af skolelederen i Kommune 2. Denne gatekeeper har et netværk der har været afgørende og rammeskabende for specialets indhentning af empiri. Derfor vil artiklen fokusere på hvordan adgang og indgang til interviews kan udlede fordele og ulemper i forbindelse med empiriindsamlingen.

Som en del af specialets empiriindsamling blev der taget kontakt til en personlig relation for at få respondenter med stillinger som skoleleder og skolechef. Facilliteringen af kontakt til de fremtidige respondenter gik igennem den personlige kontaktperson, som selv er skoleleder. Det er ikke uden forbehold at vi brugte en personlig relation til anskaffelse af respondenter. Vi var på forhånd bevidste om at denne relation kunne indeholde en række potentielle etiske udfordringer. Det blev dog vejret op mod adgangen til respondenter med adgang til et felt med essentiel betydning for problemstillingen i specialet.

Efter overvejelser om retning i projektet ud fra den tidlige teorilæsning blev der forfattet en indledende mail. Således fik respondenterne mulighed for at opnå kendskab til problemstillingen. Vi fik hurtig svar tilbage fra både skolechefer og skoleledere og vi startede med besvarelsen, en forhandling, der skulle munde ud i en adgang til feltet. Ved tre af de fire respondenter fik vi aftalt tid og sted uden problemer. Den sidste respondent, en skolechef og leder for vores gatekeeper, spurgte ind til om det var muligt at få interviewguiden på forhånd. Grundet det tidlige stadige i projektet fandt vi det ikke hensigtsmæssigt at sende en tidlig udgave af det der senere blev til en konkret interviewguide. Alternativet blev at vi sendte temaer og forklarende tanker. Igennem mailkorrespondancen fik vi den oplevelse at adgangen var forhandlet hjem. I det senere interview med skolechefen viste der midlertidig sig et andet billede.

Forhandling om adgang

Det er en afgørende metodisk problematik, i et projekt, at skabe sig adgang til respondenter, når der er et ønske om kvalitativ empiri i form af forskningsinterviews. Dette har sit afsæt i, at der gennem det kvalitative forskningsinterview søges at forstå verdenen ud fra respondenternes synspunkter og livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 7).

Som før nævnt blev kontakten skabt igennem en gatekeeper. Specialegruppen udfærdigede en mail, omhandlende den begyndende intention med undersøgelsesområdet. Denne blev distribueret igennem gatekeeperen. Først fik vi kontakt til skolechefen i Kommune 1 som ud over at indvilge til at indgå som respondent i undersøgelsen, også ville være behjælpelig til at finde en skoleleder i samme skolevæsen til os.

Den næste respondent blev den skoleleder som oprindeligt var vores kontaktperson. I samme kommune fik vi via denne kontaktpersons chef til at indvilge i et interview. Herved var der skabt kontakt til to skoleledere og to skolechefer i to kommuner, som ønsket. På denne måde havde specialegruppen fået anskaffet sig to gatekeepers i de to kommuner. Skolechefen i den ene kommune ved dennes behjælpelighed til skabe kontakt til en skoleleder i hans kommune. Den anden gatekeeper var den ene af gruppe-medlemmernes personlig kontakt.

Tjørnhøj-Thomsen og Whyte forklarer, at det kan være et metodisk problem at få adgang til et givent undersøgelses og de kontakter der er tilgængelige. Dette problem ikke er løst ved at få skaffe gatekeepers. De pointerer at denne adgang skal forhandles og genforhandles kontinuerligt igennem hele processen (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 94-95).

I forbindelse med den indledende kontakt til skolechefen i Kommune 2 udtrykker han et ønske om kendskab til spørgsmålene. Vi forklarer at grundet det tidlige stadie i processen, ikke er muligt at få tilsendt en interviewguide. Vi prøver dog at uddybe den mail der oprindeligt blev udsendt med temaerne for specialet. Den indledende forhandling kan dermed siges at være utilstrækkelig for skolechefen, hvorpå vi i gruppen forsøger en genforhandling med uddybelse af de tematiske rammer.

Tilbage får vi en mail om at det er ”super” og at vi havde en aftale, og har derved en fornemmelse af en accepteret genforhandling. Genforhandlingen (eller manglen på samme) finder sted på datoen for interviewet. Her går det op for gruppen at skolechefen havde fået den opfattelse inden interviewet, at der skulle komme spørgsmål om en bestemt ansat og deres indbyrdes samarbejde. Han forklarer efterfølgende, at være godt tilfreds med det ikke var tilfældet. Herom skriver Benny Karpatschhof, at det efter den første kontakt i forbindelse med et interview, ikke er et spørgsmål om interviewteknik, men mere om:

”(...)interviewenes evne til at skabe tillid og accept” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 423)

I ovennævnte tilfælde var oplevelsen at, tilliden og accepten først kom efterfølgende interviewet hvilket gjorde at interview situationen manglede et naturligt flow.

Interview – et håndværk

I forlængelse af begrebet den intellektuelle dyd, beskriver Kvale og Brinkmann det som:

"(...)at erkende og reagere ud fra på det, der er det vigtigste i en given situation." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79)

Og forklarer derved, at den kvalitative forskning bør ses som et håndværk, hvori der bør fokuseres på de vurderinger der opstår i forbindelse med interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79-80). Endvidere kan der opstå komplekse forhold i forbindelse med interviewet før, under og efter da forskningsinterview forbindes med at undersøge:

"(...)private lives and placing accounts in the public arena(...)" (Mauthner, Birch, Jessop, & Miller, 2002)

Til selve struktureringen af interviewet valgte vi i gruppen at tage udgangspunkt i en semi-struktureret form. Dette med udgangspunkt i et ønske om at styre dialogen. Hertil pointerer Kvale og Brinkmann at en grundig metode inden interviewet udføres er ønskværdig. Igennem det metodiske forarbejde søges der en balancegang så strukturen ikke bliver strammere end nødvendigt. Således skal der være plads til afvigelser i forholdet mellem interviewguide og dialog. Et redskab til planlægning af struktur i metoden, brugt i dette speciale er Kvale og Brinkmanns 7 faser; Tematisering, design, interview, transskription, analyse, verifikation og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 120-123).

I forbindelse med designet af interviewguiden blev der udvalgt en række tematikker samt antal af respondenter vi mente at specialets problemstilling krævede. Dog var der en række forbehold i forhold til respondenterne. Ved brug af en gatekeeper opstår der et hensyn til gatekeeperens personlige forhold til f. eks skolechefen som er hans egen chef. Dertil udarbejdede gruppen en samtykkeerklæring hvori respondenterne bl.a. skrev under på at de til enhver tid kan trække sig fra specialet.

Interviewguidens udgangspunkt omhandlede afklarende formål og selve rammer for undersøgelsen. Dette udgangspunkt indebar en forhåbning om en start præget af åben dialog. I interviewet med skolechefen i Kommune 2 måtte vi i gruppen erkende at mailkorrespondancen omhandlende rammerne for undersøgelse var blevet misfortolket. Da interviewerne træder ind i lokalet nævner skolechefen som noget af det første, at han følte det var svært at skulle vurderes i sin ledelsespraksis. Dertil måtte vi forklare at dette ikke var hensigten. Dertil forklarede vi hensigten med mailen som vi havde udsendt tidligere. Efter interviewet var færdiggjort udtrykte skolechefen lettelse over ikke at skulle bedømmes i forhold til egen praksis. Det var dermed først efter interviewet at skolechefen forstod præmissen for specialet.

Modsætningen til ovenstående eksempel ses tydeligt i interviewet med skolechefen i Kommune 1. Her snakker skolechefen direkte ned i mikrofonen, da han er bekendt med at gruppemedlemmet der har en relation til gatekeeperen skal transskribere interviewet. Stemningen er fra starten munter og der opstår hurtigt en dialog præget af en velforhandlet forståelsesramme. Dertil kan det nævnes at interviewet tog 49 minutter, hvorimod interviewet med skolechefen i Kommune 2 tog 36 minutter.

Etiske overvejelser

De etiske overvejelser i forbindelse med interviewet er i høj grad baseret på samtykkeerklæringen. Det har været magt påliggende at skabe en så klar og tydelig samtykkeerklæring som overhovedet mulig. Respondenterne er således inden interviewene bekendt med rammerne hvorpå specialet skal bruges. Samtykkeerklæringen blev fremvist inden interviewet, men forventedes først underskrevet efter interviewet.

Netop samtykkeerklæringerne har vist sig at afspejle hvorledes den tidligere nævnte forhandling og gensidig forståelse, ikke er noget man som forsker kan tage for givet. Fremgangsmåden hvorpå samtykkeerklæringen blev præsenteret var ens for alle fire interviews. Skoleleder i Kommune 1 læste overfladisk og skrev under. Skolechef i Kommune 1 skrev under uden at have læst samtykkeerklæringen, ud fra en tillid til gruppen. I Kommune 2 skrev skolelederen, vores primære gatekeeper, uden tøven. Derimod nærlæste skolechefen i Kommune 2 hele dokumentet, inden det blev skrevet under. Dette er ikke en negativt set udefra, men derimod det gruppen anbefalede. Dog illustrerer det hvorledes at den indledende misforståelse udviklede sig til en forståelse igennem processen, afsluttende med samtykkeerklæringen.

Afrunding

Der skal ikke herske tvivl om at gruppen fik hurtigt adgang til en gruppe af respondenter der ellers kan være svært tilgængelige. Den hurtige adgang kan dog efterfølgende indeholde en række problemstillinger. Den personlige kontakt i Kommune 2 har skulle formidle kontakt til sin egen skolechef. Alle fire respondenter fik tilsendt et dokument med information om de overordnede temaer i specialet. I forlængelsen af dette opstod der i tilfældet med skolechefen i Kommune 2, en misforståelse. Skolechefen havde fået det indtryk at hans ledelsespraksis skulle vurderes i forholdet til skolelederen. Dertil anførte han i starten af interviewet at han havde ønsket at kende til spørgsmålene, således han kunne forberede sig. Skolechefen blev derefter informeret om præmisserne for et semi-struktureret interview, hvori vi søger at skabe en del af svarerne ud fra en gensidig dialog. Derved ville det virke forstyrrende for det naturlige forløb i processen at kende spørgsmålene på forhånd. Dertil ønskede gruppen ikke at give mulighed for at respondenterne kunne komme med svar designet til situationen. Det er i bagklogskabens klare lys blev eminent for gruppen at man ikke kan tage for givet at en respondent forstår den forudgående præmis for interviewet. Da gruppen kun har foretaget fire interviews, kan det være risikabelt at et interview

Bibliografi

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Interview. I B. Karpatschof, *Kvalitative metoder* (s. 409-428). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interview. I S. B. Steinar Kvale, *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. Udgave udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (2002). Interview. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller. London, England: SAGE Publications Ltd.
- Tjørnhøj-Thomsen, T., & Whyte, S. (2007). Interview. I S. Vallgård, & L. Koch, *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (s. 87-115). København K: Munksgaard.