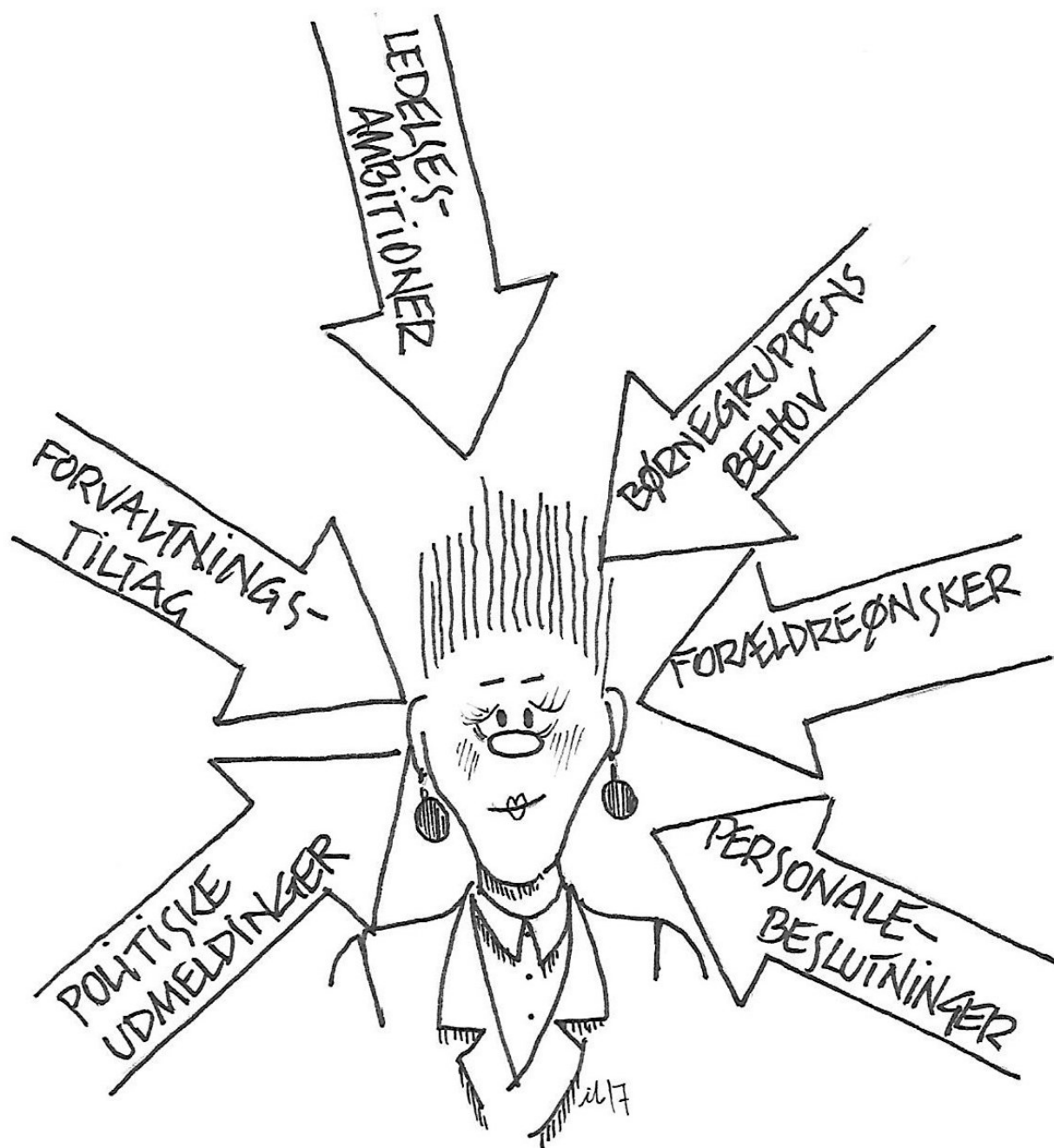


Skoleledelse i et krydspres



Titelblad

Skoleledelse i et krydspres

Speciale

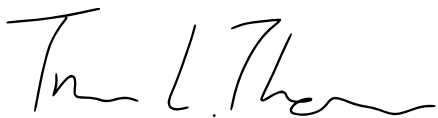
Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser

Aalborg Universitet

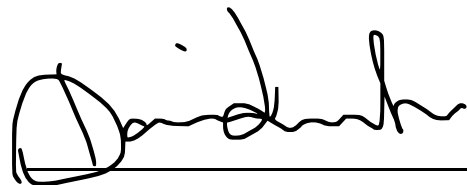
Vejleder: Nanna Friche

Antal anslag: 237.582 Svarende til: 99 Normalsider

Dato for aflevering: 31 maj 2018



Trine Lindvig Thomsen
2013-5625



David Landwehrjohann Lundager
2013-6928

Forord

Med dette speciale forsøger vi at tage afsæt i de samfundstendenser, der gør sig gældende i skrivende stund. Med udgangspunkt i regeringens fokus på offentlig ledelse og vores fælles interesse for skoleledelse i folkeskolen, blev dette specialets omdrejningspunkt. Samtidig foregik overenskomstforhandlingerne OK'18, som på daværende tidspunkt så ud til at ende i en storkonflikt, hvorfor denne situation kunne blive en unik kontekst at skrive et speciale i. *Skoleledelse i et krydspres* blev derfor fokuspunktet for vores undersøgelse, både med afsæt i de mange forandringer, som folkeskolen har været igennem de seneste år samt de forandringer, som den ganske sikkert står overfor i fremtiden.

“Og så skal vi tilgodese vores medarbejdere, vores kunder og vi skal tilgodese det politiske system, så på den måde står vi på en brændende platform, hvor vi skal træffe nogle beslutninger, som er kvalificerede og til gode for mange forskellige aktører.”

Citatet beskriver ganske givet den situation, som mange skoleledere er placeret i, hvorfor vi i nærværende speciale har været interesseret i at undersøge, hvordan skoleledelser påvirkes af dette krydspres. Specialet er dermed interessant læsning for skoleledere og ledere generelt, der føler sig placeret i samme situation. For at undersøge denne problemstilling har vi samarbejdet med en folkeskole, hvor vi specielt vil takke de tre ledere og to lærere, der har medvirket i undersøgelsens empirisk arbejde. Derudover vil vi sige tak for et lærerigt og velfungerende samarbejde med vores vejleder Nanna Friche.

God læselyst!

Trine Lindvig Thomsen og David Landwehrjohann Lundager
Maj 2018

Abstract

This master thesis concerns the leadership practice of The Danish public elementary school. It focuses on the pressure that the leadership is subjected to, how the leadership are affected and how it operates in this kind of pressure. Since 2013, The Danish Public Elementary School has been through a major change, due to a politically determined reform. The requirements and regulations from the government, forces a pressure on the school institution and the leadership to be constantly efficient and perform in many areas, if they want to avoid being closed and survive. Meanwhile, the school leadership experience a great amount of pressure from employees, parents, students.. etc. Because of the pressure coming from these different stakeholders surrounding the school, it makes the leadership task very complex and difficult. The questions we ask ourselves are: How does this pressure affect the practice of the leadership and how can the leadership have a practice that concentrate on the the schools primary task - the students learning output? To gain greater understanding of this kind of leadership complexity, we have paid particular attention to leadership through a social constructivism point of view, as to the reason that it was the most useful to answer the main question of this thesis. Our empirical data have been collected in cooperation with a danish elementary school. We completed a group-interview with the school leadership and two individual interviews with two different teachers from the school. To analyse the empirical data, have we primarily used the theories of Vivan Robinson's book '*Student centered leadership*' and Meyer and Scoot's theory about '*New Institutionalism*'.

Our findings shows that the leadership are using a 'consumer/product' language to describe the school and it's function. This language can be seen as institutionalized and a result of the pressure the leadership experience from the danish government, that wants more efficiency in all public sectors. Our findings also shows that the mindset of the government causes trouble for the teachers, becasue they feel it doesn't fit their practice of teaching. One of the ways the leadership deals with this twofold pressure, is to make an intern de-coupling between the 'consumer/product' language which mirrors the mindset of the government, and the employees practice of teaching. In relation to Vivan Robinson theory, our finding shows that 'trust' is a keyword in the leaderships practice, when they have to navigate with pressure coming from different stakeholders. The employees are described by the leadership, as their main stakeholders. By securing a good and trustful relationship to their employees, they get teachers that flourish which in the end will make better students. By having a good and trustful relationship to their employees, the leadership can get away with the use of 'consumer/product' language, and meet the expectations and requirements from both employees and government. The main conclusion in this thesis is that the leadership by focusing on creating trust between employees and leadership, can be regarded as a way in which the leadership absorbs the expectations of the outside world in order to achieve and maintain legitimacy and recognition.

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	4
Kapitel 1	7
Indledning	7
Offentlig ledelse	7
Skoleledelse i en forandrende folkeskole	8
Specialets problemformulering	10
<i>Uddybning af arbejdsspørgsmål</i>	10
<i>Begrebsafklaring</i>	11
Specialets bidrag	12
Specialets struktur og indhold	12
Kapitel 2	14
Metode og design	14
Videnskabsteori	14
<i>Socialkonstruktivisme</i>	14
Design	16
<i>Forudgående overvejelser</i>	16
<i>Casebeskrivelse</i>	19
Fokusgruppeinterview	19
<i>Hvorfor anvende fokusgrupper?</i>	19
<i>Hvordan forberedes et fokusgruppeinterview?</i>	21
Øvelsen	22
Hvordan gik fokusgruppen?	22
Individuelle interviews	23
Hvordan har vi bearbejdet det empiriske materiale?	25
Etik	26
<i>Fortrolighed</i>	26
<i>Forskerens magt</i>	27
Kapitel 3	29
Skoleledernes omverden	29
Sociologisk Institutionel teori og ledelsespraksis i skolen	29
<i>Ledelsespraksis og ritualer</i>	31
<i>Ledelsespraksis og løs-kobling</i>	32

Folkeskolens omverden	33
<i>Folkeskolens institutionelle og ressourcemæssige omverden</i>	34
Kapitel 4	40
Elevcentreret skoleledelse	40
Elevcentreret ledelse	40
<i>En model for elevcentreret ledelse</i>	41
<i>Fastsættelse af mål og forventninger</i>	42
<i>Strategisk ressourceanvendelse</i>	43
<i>Sikring af høj kvalitet i undervisningen</i>	44
<i>Ledelse af lærernes læring og udvikling</i>	45
<i>Sikring af et velordnet og trygt miljø</i>	45
<i>Anvendelse af relevant viden</i>	46
<i>Løsning af komplekse problemer</i>	47
<i>Relationel tillid</i>	47
Kapitel 5	50
Skoleledelse i et krydspres	50
Skoleledernes oplevelse af krydspreset	50
<i>Forventninger til skolens ledere</i>	50
<i>Skoleledelse i et krydspres?</i>	53
Skoleledelsens praksis og ageren i krydspres	56
<i>Skoleledelsen og dens praksis</i>	56
Vision og målsætning	57
Det personlige lederskab	59
<i>De nære professionelle</i>	61
Lærerne som en vigtig ressource	61
Relationel tillid	62
Tillidens rammer	66
Kommunikation	67
Udvikling af personale	70
Det positive narrative	71
<i>Forældrene</i>	72
Kommunikation	73
Mål og forventninger	74
<i>Elever</i>	74
Kapitel 6	77
Krydspressets påvirkning	77
Hvordan påvirkes skoleledernes praksis af krydspreset?	77
Institutionalisering	82

Kapitel 7	85
Konklusion	85
Litteratur	87
Bøger og artikler	87
Webadresser	90
Artikel	93

Kapitel 1

Indledning

Offentlig ledelse

Den danske regering ønsker et friere, rigere og mere trygt Danmark, hvorfor en fornyelse af den offentlige sektor står øverst på regeringens ønskeliste (Finansministeriet 2017; 1). Hver dag arbejder 800.000 offentlige ansatte for at skabe en effektiv og sammenhængende offentlig sektor. Medarbejdere og ledere anvender deres faglighed og kompetencer i deres daglige arbejde, med det formål at understøtte en fortsat udvikling imod effektivitet og sammenhængskraft. (Løhde et al. 2017)

“Den offentlige sektor kan nemlig blive endnu bedre og gøres endnu mere effektiv, men det kræver, at vi tænker i løsninger og tager ansvar for at gå nye veje. Vi skal tænke langsigtet og på tværs af sektorer, og vi skal lære af hinanden, så nye muligheder og bedre og mere effektive løsninger kan opstå.” (Løhde et al. 2017).

Innovationsminister Sophie Løhde, formand for Danske Regioner Bent Hansen og formand for Kommunernes Landsforening (KL) Martin Damm understøtter i ovenstående citat, regeringens ønske om at fornye den offentlige sektor. De mener, at den offentlige sektor kan gøres endnu mere effektiv, hvis blot vi tænker i nye og langsigtede løsninger.

I samme artikel stilles spørgsmålstegn ved, hvorfor forældre hellere søger én børnehave frem for en anden, når institutionerne ligger i samme område og har samme økonomi? (Løhde et al. 2017). Denne forskel blandt offentlige institutioner kan, med udgangspunkt i artiklen, skyldes en forskel i de offentlige lederes praksis. “Dårlig ledelse” skal ikke have skylden alene, men måske burde vi blive bedre til at lære af hinanden og succeshistorierne fra børnehaven på den anden side af vejen? Vi ved, at god ledelse er vigtig for at løfte og udvikle den offentlige sektor og der findes allerede mange kompetente offentlige ledere i Danmark, men hvis den offentlige sektor skal nå et nyt niveau, skal vi løfte i flok og dermed gøre en samlet indsats for at forbedre ledelsen og rammevilkårene i den offentlige sektor. (Løhde et al. 2017) Med udgangspunkt i denne vision nedsatte regeringen i marts 2017 en ledelseskommision, hvis formål er at understøtte den offentlige ledelse i hele Danmark. Dens opgaver er blandt andet at; afdække og karakterisere de offentlige ledere, herunder deres vilkår og udfordringer, vurdere deres styrker, udfordringer og rammevilkår samt komme med konkrete løsninger til, hvordan

ledelsen i den offentlige sektor kan forbedres (Finansministeriet 2017; 2). Kommissionen er bredt sammensat og et af medlemmerne er skoleleder Birgit Lise Andersen, som har mange års erfaring med skoleledelse. Ifølge Birgit Lise Andersen kan man ikke stoppe med at udvikle den offentlige sektor, da den skal følge med samfundets udvikling. Hun ser ledelse som afgørende for kerneydelsen i den offentlige sektor, hvor hun især peger på skoleledelse. Ifølge Birgit Lise Andersen er målet med kommissionen selvfølgelig en bedre offentlig sektor og dermed en bedre folkeskole, hvor eleverne lærer endnu mere end de allerede gør. Efter en række turbulente år i folkeskolen, finder Birgit Lise Andersen det på sin plads at have fokus på skoleledelsen, da denne har stor betydning for lærernes og pædagogernes arbejdsvilkår og dermed for børnenes læring. (Dandanell 2017)

Skoleledelse i en forandrende folkeskole

Birgit Lise Andersen understreger i ovenstående afsnit, at offentlige skoleledere især er vigtige for folkeskolens kerneydelse, hvorfor det er på sin plads, at skolelederne er en del af ledelseskommisionens indsats. Ledelseskommisionen er ikke regeringens første forsøg på at forbedre landets skoleledere, da Undervisningsministeriet tilbage i 2015 udgav rapporten *Ledelse af den nye folkeskole*, hvori det understreges, at skoleledelse har stor betydning for elevernes læring. I rapporten skitseres syv ledelsesfelter, der karakteriserer en dygtig forvaltning samt skoleledelse. Udover ledelsesfelterne præsenteres tilhørende kompetencemål, som blandt andet havde til formål at understøtte skoleledernes kompetenceudvikling (Undervisningsministeriet 2015; 6). Med udgangspunkt i denne rapport samt ledelseskommisionens fokus på skoleledelse, kan der argumenteres for, at skoleledelse er et vanskeligt felt, der kræver udvikling, således Danmarks folkeskoleelever kan få de bedste læringsforudsætninger som muligt.

For at forbedre skoleledernes praksis, er det væsentligt at have indblik i de mange opgaver og udfordringer, som fylder skoleledernes hverdag. Skoleledere udfører mange opgaver, herunder personaleledelse, pædagogisk ledelse, strategisk ledelse, administrativ ledelse, økonomisk ledelse samt andre opgaver som kontakt med elever, forældre eller skolebestyrelse (Winter 2017; 95). Ikke nok med at skolelederne har mange forskellige ledelsesopgaver, så arbejder de ligeledes under vilkår, der kan skabe udfordringer i disse opgaver. Disse ledelsesmæssige udfordringer retter sig både mod de overordnede myndigheder, interne faktorer i organisationen og ud mod skolens omgivelser (Winter 2017; 95). Oppefra er skolelederen underlagt politisk ledelse, hvilket afspejler sig i tidligere reformer samt de mange ændringer i folkeskoleloven, som folkeskolen har været igennem de seneste år (Winter 2017; 97). Mere konkret indgik et bredt flertal i Folketinget, tilbage i 2013, aftalen om en ny folkeskolereform, der skulle implementeres i skoleåret 2014/2015 (Kjer & Rosdahl 2016; 5). Reformen havde til formål at løfte folkeskolens faglige niveau, herunder forbedre elevernes læring samt øge tilliden til folkeskolen. Disse initiativer gennemførtes ved flere ændringer af folkeskoleloven, der trådte i kraft

den 1. august 2014. Udover denne reformændring, indførtes nye arbejdstidsregler for lærerne efter en længere overenskomstforhandling mellem de offentlige arbejdsgivere (kommunerne repræsenteret ved KL) og lærerne (repræsenteret ved Danmarks Lærerforening). Forhandlingen resulterede i fire ugers lockout, hvorefter lov 409 blev vedtaget ved lov (Kjer & Rosdahl 2016; 8). Loven medførte, at hidtidige aftaler om lærernes arbejdstid ophørte og blev erstattet af nye og enklere regler, hvor lærerne i udgangspunktet fik ret og pligt til at være på arbejdspladsen i deres fulde arbejdstid. Foruden ændringer i lærernes arbejdstid, medførte lov 409 ligeledes større autonomi samt handlefrihed blandt landets folkeskoleledere, idet arbejdsopgaver fremadrettet kunne fordeles blandt skolens øvrige medarbejdere (Winter 2017; 97). Endnu engang har de danske folkeskoler og dermed folkeskolelederne stået midt i en potentiel konflikt i forbindelse med overenskomstforhandlingerne, OK'18. Denne overenskomstforhandling omhandlede både lærernes arbejdstid samt lønudviklingen i 2018 og vedrørte dermed både folkeskolernes lærere og ledere. I værste tilfælde ville denne forhandling have endt i en storkonflikt, hvor den eneste udvej var et lovindgreb, som tilbage i 2013. (dlf.org (B)) Efter to udsættelser kom forhandlingsparterne frem til et forlig og de offentligt ansatte kunne ånde lettet op (djoef.dk). Ovenstående redegørelse for tidligere skolereform, ændringer i folkeskoleloven samt overståede konflikt i forbindelse med overenskomstforhandlinger 2018, understreger alle de udfordringer og forventninger, der medvirker til, at de danske skoleledere arbejder i en konstant uro, hvilket vanskeliggør varetagelsen af skolernes kerneopgave (Winter 2017; 97).

Udover dette politiske pres, som de danske skoleledere er og har været udsat for i forbindelse med skolereformen, lov 409 samt overenskomstforhandlingerne 2018, udsættes skolelederne ligeledes for forventninger og krav fra skolebestyrelsen, det pædagogiske personale, eleverne samt deres forældre (Kjer & Jensen 2018; 10). Flere skoleledere har efter skolereformens indførelse oplevet frustration blandt det pædagogiske personale - primært over lov 409 - men ligeledes over ikke at blive taget med på råd i forbindelse med udformningen af folkeskolereformen (Kjer & Rosdahl 2016; 53). Udover dette interne pres, har mange forældre ligeledes en holdning til folkeskolen og dens ledere, hvilket er fuldt berettiget, da det ifølge Grundloven er op til forældrene selv at afgøre, hvorvidt deres børn skal gå i den danske folkeskole (Skole og Samfund 2007; 1). Desuden bliver det i folkeskolelovens første sætning fastslået, at folkeskolen skal løse sin opgave i samarbejde med forældrene (Folkeskoleloven § 1), hvorfor skolelederen har pligt til at håndtere et omkringliggende pres fra folkeskoleelevernes forældre. Udover et samarbejde med elevernes forældre, skal folkeskolerne ligeledes samarbejde med eleverne om at skabe en skole, der lever op til folkeskolens formål. Når man skal indgå i et samarbejde, medfører det typisk en holdning, hvilket ligeledes gør sig gældende for danske folkeskoleelever, som har dannet organisationen Danske Skoleelever, der arbejder for at gøre folkeskolen til et sted, hvor alle elever kan opnå et godt skoleliv (Skoleelever.dk). Det er dermed ikke kun politiske krav, de danske skoleledere skal tage højde for i deres dagligdag, men ligeledes forventninger fra medarbejdere, elever og forældre, hvorfor det må siges, at skoleledere arbejder under vanskelige vilkår. Skolelederne er

dermed placeret mellem politiske krav, medarbejdernes og elevernes forventninger samt forældrenes interesse i folkeskolen, hvorfor et sådant lederjob ikke kan sammenlignes med ledelse i en privat virksomhed (Winter 2017; 94). Der har tidligere været fokus på skoleledernes vilkår, da rapporten *Fremtidens Skoleledere* fra 1996 beskrev et “seksdobbel ledelsespres”, forstået som et krydspres af forventninger, der begrænsede skoleledere i at løfte deres opgave i at lede en folkeskole (EVA 2006; 19). Derudover har Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) senere i 2006 udarbejdet en rapport, hvori skoleledernes vilkår igen beskrives som et krydspres af forventninger og krav, som skolelederne skal kunne agere i for at varetage skolernes kerneydelse (Ibid.) Det er dermed ikke første gang, at skoleledernes praksis er sat i fokus og som Birgit Lise Andersen tidligere har udtalt, så har folkeskolerne og deres ledere været udsat for flere turbulente år, hvilket tilsyneladende fortsætter lidt endnu.

Specialets problemformulering

På baggrund af folkeskolens mange udfordringer i årene siden 2013 og de tilsyneladende mange forventninger, som skolelederne skal håndtere, er vi nysgerrige på, hvilken ledelsespraksis der foregår ude på de danske folkeskoler. Derudover vil vi gerne undersøge, hvordan denne praksis påvirkes af det krydspres, som skolelederne er og har været placeret i de seneste år. Vores undersøgelse vil dermed tage udgangspunkt i nedenstående problemformulering og dertilhørende arbejds spørgsmål.

Hvilket krydspres er skoleledere placeret i og hvordan påvirker det deres ledelsespraksis?

Specialets problemformulering ønsker vi undersøgt gennem en besvarelse af nedenstående arbejds spørgsmål. De tre arbejds spørgsmål tjener hvert et specifikt formål i besvarelsen af problemformuleringen og danner tilsammen rammen for specialets opbygning.

1. Hvilke retningslinjer og forventninger er der i skolens omverden til de danske folkeskoleledere?
2. Hvilken ledelsespraksis eksisterer på nuværende tidspunkt på folkeskolen?
3. Hvordan påvirkes skoleledernes praksis af krydspreset?

Uddybning af arbejds spørgsmål

I følgende afsnit vil vi kort redegøre for, hvad hvert enkelt arbejds spørgsmål bidrager med i specialet samt hvilken sammenhæng der er mellem dem og problemformuleringen.

Formålet med første arbejds spørgsmål er at beskrive specialets genstandsfelt, altså det felt som danske folkeskoleledere er placeret i. I problemformuleringen ligger en antagelse om, at skoleledere navigerer i et krydspres og vi ønsker derfor i første del af specialet at redegøre for, hvilke forventninger og ret-

ningslinjer fra politikere, kommunen, ansatte, forældre og elever, som skoleledere potentielt kan være udsat for.

Andet arbejdsspørgsmål har til hensigt at give indblik i skoleledernes praksis, således vi kan besvare tredje og sidste arbejdsspørgsmål. I besvarelsen af andet arbejdsspørgsmål vil specialets empiriske arbejde udføres, hvorfor vi med udgangspunkt i et empirisk materiale fra en folkeskole vil analysere deres ledelsespraksis med afsæt i specialets teoretiske ramme. Det tredje og sidste arbejdsspørgsmål henvender sig til problemformuleringens sidste spørgsmål, hvorfor vi med udgangspunkt i den empiriske analyse vil diskutere, hvordan skolelederne på den aktuelle folkeskole påvirkes af de krydspres, der potentielt kan opstå mellem folkeskolens forskellige interesser.

Begrebsafklaring

Essensen i dette speciale er at undersøge *ledelsespraksis*, hvorfor vi kort ved redegøre for, hvad vi forstår ved dette begreb. Derudover rejser problemformuleringen et andet definitionsspørgsmål i forhold til, hvad vi mener med *skolens ledere*, hvorfor vi ligeledes vil afklare, hvem og hvad vi mener, når vi omtaler skolens ledere.

Specialet tager afsæt i den socialkonstruktivistiske tilgang til videnskaben, hvorfor vi i dette speciale anser ledelsespraksis som en konstruktion mellem, hvad eksisterende forskning siger om skoleledelse og den empiriske viden vi indsamler på en konkret folkeskole. Specialet bliver dermed et forsøg på at konstruere en specifik viden om en konkret folkeskoles ledelsespraksis, hvilket vi vil uddybe senere i specialet. Hvad der desuden er vigtig at definere, er hvem, der udgør denne ledelsespraksis. Folkeskolen har som nævnt i indledningen, udviklet sig til at være en kompleks organisation, hvilket udfordrer ledernes måde at lede skolen på (Nielsen 2017). Som resultat af disse forandringer, mange interesser og skiftende politiske agendaer, som folkeskolen udsættes for, stiger antallet af punkter på listen over skolelederens opgaver. Som et modsvar på denne tendens, er man indenfor skoleledelse begyndt at uddelegere ledelsesopgaver til andre end skolelederen. Denne tilgang kaldes distribueret ledelse og modsat ledelse med udgangspunkt i én persons handlinger og adfærd, bygger denne tilgang på tanken om at fordele ledelsesopgaver ud i organisationen (Kelley et al. 2012; 10). Specialets empiriske undersøge foregår på en skole med én skoleleder, der samtidig besidder rollen som afdelingsleder for udkolingen samt to andre afdelingsledere. Med udgangspunkt i tankegangen om distribueret ledelse i den danske folkeskole, vil vi i dette speciale anse skolelederen samt de to afdelingsledere som skolens samlede ledelse, hvorfor de tre ledere alle er afgørende i undersøgelsen af, hvilken ledelsespraksis der eksisterer på skolen. Når vi gennem specialet skriver skoleledelsen, refererer vi dermed til et ledelsesteam bestående af én skoleleder og to afdelingsledere.

Specialets bidrag

Som beskrevet i specialets problemfelt, er skolelederne indlejret i et krydspres af mange forventninger fra forskellige interessenter. I en tid hvor folkeskolen har gennemgået store forandringer og stadig gør det, kompliceres den ledelsesmæssige opgave, hvilket i særdeleshed udfordrer den pædagogiske elevcentrerede ledelse. Skoleledelse har således været på dagsordenen og et hot-topic i både skoleleder- og lærerforening samt diverse politiske arbejdsgrupper som eksempelvis ledelseskommisionen. Dette skyldes, at der efter reformen stilles langt højere krav til ledelsens kunnen end tidligere. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) er blandt de få, som rent forskningsmæssigt har fulgt folkeskolens udviklingen tæt i form af følgeforskning på 2013-reformens implementering i praksis på de danske folkeskoler. Med fokus på de mange nye opgaver, som på grund af reformen er tilfaldet ledelsen, har VIVE blandt andet lavet følgeforskning af ledernes implementering af den nye reform. Følgeforskningen har primært været optaget af det ekstra pres, som kom på grund af den nye reform fra politisk side samt ledernes håndtering heraf. VIVE har ikke, hvad vi er bekendte med, lavet følgeforskning på den andre krydspresituationer, end dem der omhandler det politiske pres skolelederne står i efter den nye reform. Vores indtryk er, at VIVEs forskning udtrykker den generelle opmærksomhed, der har været på skoleledelsen siden reformen, men samtidig er denne opmærksomhed også et ensidigt billede af det pres, som skoleledelsen er underlagt.

Professor ved Roskilde Universitet Peter Buch-Jensen har for nyligt skrevet en artikel, hvor han på en langt mere holistisk måde præsenterer det krydspres, som skoleledelsen er indlejret i (folkeskolen.dk). Udover dette er der ikke meget aktuel forskning på området omhandlende skoleledere og hvordan det krydspres deres ledelsespraksis udøves i påvirker deres praksis. Forskningen er også mangelfuld, når det kommer til at undersøge krydspresets påvirkning af ledelsens elevcentrerede ledelse. Da dette speciales empiriske data samtidig er blevet indsamlet under OK18' forhandlingerne, bidrager dette speciale med en forskningsmæssig unik og kontekstnær empirisk indsigt samt forståelsen af en skoleledelses praksis på en folkeskole og krydspresets påvirkning heraf. Da forskningen er mangelfuld på området og konteksten samtidig er unik, bidrager dette speciale til udfyldelsen af et forskningsmæssigt underbelyst "hul" omhandlende elevcentreret skoleledelse i et krydspres.

Specialets struktur og indhold

Med ovenstående **kapitel 1** har vi forsøgt at udfolde det problemfelt, som vores speciale tager udgangspunkt i, herunder folkeskoleledelse i et krydspres. Derudover har vi præsenteret vores problemformulering og dertilhørende arbejds spørgsmål samt hvilket bidrag dette speciale forventes at give den eksisterende viden om feltet. **Kapitel 2** omhandler specialets videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser. Formålet hermed er at synliggøre de valg og overvejelser vi som specialestuderende har taget og været igennem samt hvordan disse har fået indflydelse på specialet. I **kapitel 3** forsøger vi at be-

skrive specialets genstandsfelt - skoleledelse i et krydspres - på baggrund af allerede eksisterende litteratur og forskning herom. Desuden introduceres ét af specialets teoretiske perspektiver, institutionel teori, der samtidig er den teoretiske ramme for beskrivelsen af, hvilke forventninger og retningslinjer omverdenen har til de danske folkeskoleledere. **Kapitel 4** indeholder en teoretisk redegørelse af Viviane Robinsons teori Elevcentreret skoleledelse med tilføjelser fra Søren Winters forskning indenfor dansk skoleledelse. Dette teoretiske kapitel bidrager, sammen med den institutionelle teori, med teoretiske perspektiver til specialets analyse. Specialets **kapitel 5** indeholder specialets delanalyser. Dette kapitel skildrer dermed deltagende skoles ledelsespraksis samt analysen af, hvordan denne påvirkes af oplevede krydspres. I **kapitel 6** forsøger vi at samle op på forudgående analyses vigtigste pointer for besvarelsen af problemformuleringen og diskuterer desuden disse pointer i forhold til specialets teoretiske perspektiver. **Kapitel 7** indeholder en sammenfatning og en konklusion på specialets undersøgelse og problemformulering.

Kapitel 2

Metode og design

I følgende kapitel vil vi redegøre for specialets videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser, herunder specialets design, empiriske metoder, analysestruktur samt de etiske overvejelser vi har haft i denne forbindelse. Derudover vil vi diskutere, hvorfor netop disse beslutninger er valgte for specialet samt hvilke konsekvenser disse har medført.

Videnskabsteori

I følgende afsnit vil vi argumentere for vores valg af videnskabsteoretisk position, herunder socialkonstruktivismen, samt diskutere hvilke konsekvenser denne position har for specialet. Derudover vil vi redegøre for socialkonstruktivismens forskellige opfattelser samt hvordan disse kommer til udtryk i specialets metode, teori og analyse - alt sammen med det formål at give indblik i, hvordan vi i dette speciale anser ledelsespraksis som en social konstruktion.

Socialkonstruktivisme

Socialkonstruktivismen har i de senere år været et af de mest omdiskuterede videnskabsteoretiske perspektiver, hvorfor en simpel definition heraf, ikke er mulig. Dette videnskabsteoretiske perspektiv hævder, modsat realismen, at den virkelighed vi forsøger at erkende, ikke er den “virkelige virkelighed”, men i stedet en fortolkning (Rasborg 2014; 403). Gennem disse fortolkninger er vi selv med til at præge og forme den virkelighed, som vi er en del af, hvorfor socialkonstruktivismen endvidere bygger på den opfattelse, at virkeligheden er i konstant forandring gennem historiske og sociale processer (Ibid.). Mennesket “skaber” dermed “virkeligheden” gennem erkendelse. Denne erkendelse kræver et eller flere erkendende *subjekter* samt et *objekt*, som genstand herfor. Derudover spiller sproget en væsentlig rolle, idet disse førnævnte erkendelsesredskaber (subjekt og objekt) eksisterer herigennem. *Sproget* samt *objektet* udgør dermed erkendelsesrelation. (Rasborg 2014; 404)

Listen over socialt konstruerede fænomener er over de senere år blevet lang og i nærværende speciale beskæftiger vi os med *ledelsespraksis* i et *krydspres*, hvorfor disse fænomener udgør specialets *forskningsobjekter* og bliver dermed genstand for erkendelsen. Med udgangspunkt i specialets problemformulering og dertilhørende undersøgelsesspørgsmål, søger vi først og fremmest informanternes

egne erkendelser af den ledelsespraksis, de enten udøver eller udsættes for. Det er derfor skoleledernes og lærernes sociale konstruktioner af skoleledelse og det krydspres de er placeret i samt den betydning disse konstruktioner har for skoleledernes praksis, som vi vil forsøge at indfang gennem specialets empiriske metoder.

Klaus Rasborg (2014; 405) beskriver en række opfattelser, som indgår i teorier og analyser, der alle betegner sig som socialkonstruktivistiske. En af disse opfattelser har vi allerede været en smule inde på, nemlig sprogets betydning. Først og fremmest beskriver Rasborg sproget som en forudsætning for tænkning, idet sproget er bestemmende for, hvad vi som mennesker er i stand til at tænke (Rasborg 2014; 405). Derudover anses sproget som handling, idet "at bruge sproget" kan opfattes som en social handling, hvor at *sige* noget bliver ensbetydende med at *gøre* noget (Ibid.). Præcis denne opfattelse af sprogets betydning for videnskaben har dannet grundlag for specialets empiriske metoder, herunder fokusgruppeinterviewet og det individuelle semistrukturerede interview. For begge metoder gør det sig gældende, at sproget er i fokus, hvorfor "virkeligheden" konstrueres gennem ledernes og lærernes sprogbrug. Hvordan de socialkonstruktivistiske perspektiver ellers kommer til udtryk gennem de empiriske metoder, vil vi uddybe senere i kapitlet.

Udover specialets empiriske metoder, ser vi også socialkonstruktivistiske tendenser i de teoretiske perspektiver, der er med til at rammesætte specialet. Specielt den sociologiske nyinstitutionelle teori-dannelse, som udgør det organisationsteoretiske grundlag for specialets forståelse af skoleledelse i et krydspres, har sine sammenhænge med det socialkonstruktivistiske perspektiv. Denne sammenhæng vil vi senere uddybe i kapitel 3. I specialets mere praksisnære teori, omhandlende elevcentreret skoleledelse af Viviane Robinson, kan der ligeledes findes spor af den socialkonstruktivistiske tankegang. Disse spor kommer til udtryk gennem teoriens fokus på relationen mellem skoleleder og lærer samt i ledelsesdimensionen, hvor samarbejdet mellem skoleleder og lærer om at udvikle den praktiske undervisning er i fokus. Da det ikke har været muligt at placere Viviane Robinson i det videnskabsteoretiske landskab, vil vi i stedet uddybe de steder i hendes teori, hvor vi oplever disse socialkonstruktivistiske noter.

Det socialkonstruktivistiske perspektiv har ligeledes påvirket specialets analysearbejde, hvorfor vi kort vil beskrive, hvordan dette kommer til udtryk i specialet. Som vi senere vil uddybe, arbejder vi efter en analysestrategi, hvilken ifølge Esmark, Laustsen og Andersen (2005; 8) grundlæggende er et forsøg på at diskutere metodologiske (videnskabsteoretiske) og metodiske spørgsmål under socialkonstruktivistiske forudsætninger. En sådan diskussion omhandler, hvilke konsekvenser ontologiske og epistemologiske spørgsmål har for anvendelsen af bestemte metoder og teorier (Esmark et al. 2005; 8). Ifølge Esmark et al. (2005; 8) er analysestrategier et opgør med måden, hvorpå teori anvendes i den logisk-positivistiske tradition, hvori teoriens rolle er at formulere udsagn om en given virkelighed (Esmark et al. 2005; 9). Denne tankegang er imidlertid ikke gældende ved dette speciale, da teori ud fra en socialkonstruktivistisk tankegang ikke er modeller over årsager og effekter, men giver derimod

begreber for muliggørende og begrænsende strukturer samt reflektive subjekter (Ibid.). Dette skal forstås således, at vi med teorien ikke forsøger at verificere forudbestemte hypoteser, men at vi i højere grad forsøger at udfolde fænomenet skoleledelse og hvordan denne praksis påvirkes af krydspreset ud fra forskellige teoretiske perspektiver. Teorien bidrager derved med analysebærende begreber, hvilke “(...) former et perspektiv på et udsnit af den sociale virkelighed, der leder til en bestemt konstruktion af denne virkelighed.” (Esmark et al. 2005; 12). Ud fra denne forståelse er der ingen klar grænse mellem teori og empiri (virkelighed), hvorfor specialets empiri kun er empiri i forhold til det teoretiske perspektiv vi har valgt for specialet (Ibid.). Med andre ord er vores mål ikke at teste teori på virkeligheden, men derimod at konstruere en virkelighed på baggrund af både teoretiske begreber og det empiriske materiale. Af samme årsag søger vi ikke en endegyldig konklusion på, hvordan krydspreset påvirker skoleledernes praksis, men i højere grad en opsamling på, hvorledes den virkelighed der konstrueres mellem deltagernes perspektiver og de teoretiske begreber kan belyse den situation, som mange skoleledere er placeret i.

Design

I følgende afsnit vil vi præsentere specialets design samt hvilke refleksioner og valg vi har gjort os i forbindelse med udformningen heraf. Derudover skal afsnittet give overblik over specialets empiriske metoder samt de bagvedliggende valg herfor.

Forudgående overvejelser

Specialets problemformulering består af to hoveddele, hvor vi i den første del efterspørger en redegørelse af det krydspres, som skoleledere er placeret i. Den anden del af problemformuleringen stiller spørgsmål ved, hvordan dette potentielle krydspres påvirker skoleledernes praksis. Vi er i denne forbindelse bevidst om, at et svar herpå også kan være, at deltagende skoleledelse ikke bliver påvirket af oplevede krydspres. Som tidligere beskrevet har vi udover denne problemformulering formuleret tre arbejds spørgsmål, med det formål at operationalisere problemformuleringen og dermed sikre en besvarelse heraf. I en besvarelse af første del af problemformuleringen, vil vi redegøre for og analysere det felt, som danske skoleledere står i. Denne del af specialet vil både trække på krydspresteori, teori og forskning om skoleledelse og populærlitteratur omhandlende de forventninger der er til skoleledere. Derudover vil den institutionelle teori, på et mere abstrakt niveau, rammesætte denne redegørelse af, hvilke forventninger og retningslinjer der er til en skoleleders arbejde. Besvarelsen af problemformuleringens andet spørgsmål bygger på specialets empiriske undersøgelse, som vil have fokus på skolelederes praksis samt hvordan denne påvirkes af de omkringliggende forventninger. Specialets overordnede undersøgelsesgenstand er dermed forholdet mellem de krydspressituationer, som skoleledere er placeret i og deres ledelsespraksis (Andreasen et al. 2017; 76). Ved specialets begyndelse foregik overenskomstforhandlingerne 2018 og selvom disse efterfølgende er blevet afsluttet med et

forlig, har denne konflikt været aktuel under specialets empiriindsamling og har dermed haft indflydelse på specialets genstandsfelt og problemformulering.

Udover specialets genstandsfelt, har vi gjort os tanker om undersøgelsens erkendelsesmæssige rødder. Dette er med til at sikre gyldigheden af specialets viden, da den empiriske metode derved gøres gennemsigtig og mulig for andre at diskutere (Halkier 2008; 22). Da dette speciale søger en forståelse af skolelederes praksis og hvordan denne påvirkes af omverdenen, opererer specialet under det humanistiske fagfelt, hvorfor vi primært er optaget af forståelsen, sproget, kommunikationen, erkendelsen og forskellige udtryksformer (Andreasen et al. 2017; 27). Den tyske filosof Jürgen Habermas skelner mellem forskellige erkendelsesinteresser, hvor den praktiske erkendelsesinteresse knytter sig til humaniora. Denne tilgang søger viden om menneskers opfattelser, meninger, normer og værdier, som i nærværende speciale er opfattelser, meninger, normer og værdier omhandlende ledelsespraksis i et krydspres. Som det nærmest fremgår af problemformuleringen, er undersøgelsesenheden skoleledere, idet de nemmest kan give os indblik i ledelsespraksis på en skole og hvordan de føler sig påvirket af de omkringliggende forventninger og retningslinjer (Andreasen et al. 2017; 78). Udover skoleledere, er lærere ligeledes en del af undersøgelsens enhed, da lærernes perspektiver på ledelsespraksis kan give undersøgelsen en mere nuanceret og bred viden om den undersøgte skoleledelse samt hvordan denne påvirkes af krydspreset.

Hvad der også er vigtigt for specialets design, er de rammer og ressourcer, som det skal udføres indenfor. Da vi er specialestuderende, stilles der særlige krav til undersøgelsens tidsramme og vi har derfor måtte nøjes med at tage udgangspunkt i én folkeskole, hvilket vi vil uddybe lidt senere i afsnittet (Andreasen et al. 2017; 81).

Inden præsentationen af specialets konkrete undersøgelsesdesign, vil vi kort redegøre for de overvejelser vi har gjort i forhold til de empiriske metoder. Igen tog vi udgangspunkt i specialets problemformulering, som stiller åbne og undersøgende spørgsmål, hvorfor der er tale om en eksplorativ undersøgelse. En eksplorativ undersøgelse kræver en åben tilgang til forskning, hvorfor vi fra starten ikke lagde os op ad bestemte begreber, teorier eller hypoteser (Andreasen et al. 2017; 127). Derudover søger undersøgelsen hverken at teste eller bevise noget, men omvendt en forståelse for ledelsespraksis på en folkeskole, hvilket ligeledes er i tråd med specialets videnskabsteoretiske tilgang. For at muliggøre en eksplorativ undersøgelse af ledere og læreres erkendelser, meninger og opfattelser af ledelsespraksis i folkeskolen, anvender vi empiriske metoder, der imødekommer denne tilgang til forskning - nemlig kvalitative metoder. Kvalitative metoder søger at belyse menneskets sociale liv, oplevelser og erfaringer og dermed at skabe forståelse for det menneskelige liv indefra; personers tænkning og handling (Brinkmann & Tanggaard 2015; 13). Derudover muliggør kvalitative metoder åbenhed overfor uventede perspektiver, hvilket er i tråd med undersøgelsens eksplorative tilgang.

Som tidligere nævnt tager undersøgelsen udgangspunkt i én folkeskole, hvorfor specialets undersøgelsesdesign er et casestudie. Dette valg bygger både på undersøgelsens eksplorative tilgang og ønsket om en dybdegående analyse af forskningsfeltet. Specialets case er en folkeskole i Jylland, hvorfor den viden undersøgelsen generer bliver en konkret og afgrænset viden om præcis denne skole i dets gensidige samspil med omkringliggende forventninger (Andreasen et al. 2017; 87-88). På baggrund af undersøgelsens tidshorisont har vi valgt én case frem for flere, da vi vurderede, at vi ikke tilfredsstillende kunne analysere flere cases i dybden. Da undersøgelsens problemformulering stiller spørgsmål som “*hvilket krydspres (...)*” og “*hvordan skoleledelse (...)*”, kan casestudiet kategoriseres som beskrivende og har dermed til formål at analysere sammenhængen mellem ledelsespraksis i en folkeskole og de omkringliggende forventninger hertil (Andreasen 2017; 86). Hvordan denne sammenhæng skal undersøges, kan forklares med udgangspunkt i, hvilken type casestudie der er relevant for dette projekts besvarelse af problemformulering. Vores overvejelser tog udgangspunkt i Antoft og Salomonsens (2007) typologi over forskellige casedesigns, som er skitseret i følgende tabel:

	Videnskabelig tolkning har afsæt i empirisk viden og data	Videnskabelig tolkning har afsæt i teoretisk viden
Formål: at generere ny empirisk viden	Ateoretiske casestudier	Teorifortolkende casestudier
Formål: at generere ny teoretisk viden	Teorigenererende casestudier	Teoritestende casestudier

Tabel 1: Typer af casedesign (Antoft & Salomonsen 2007; 34).

I Antoft og Salomonsens typologi er der overordnet to hovedkriterier, som gør sig gældende i valget af casedesign. De to hovedkategorier handler om hvilken form for viden, der efterspørges, empirisk eller teoretisk (lodret akse) og om studiet tager afsæt i teoretisk eller empirisk viden (vandret akse). Tilsammen skaber dette fire forskellige casestudier; *Det ateoretiske casestudie*, *det teorigenererende casestudie*, *det teorifortolkende casestudie* og *det teoritestende casestudie*. Det ateoretiske og teorigenerende casestudie har til fælles, at deres videnskabelige fortolkningsmæssige afsæt findes i empirisk data. Forskellen mellem dem er, at formålet med det ateoretiske casestudie er generering af ny empirisk viden, hvor det teorigenerende casestudie ønsker at bidrage med ny viden til allerede eller mangelfuld teori. På samme måde tager det teorifortolkende og teoritestende casestudie fortolkningsmæssigt afsæt i eksisterende teori, men distancerer sig fra hinanden ved, at deres formål er forskelligt. Det teorifortolkende casestudies formål er at skabe ny empirisk viden, hvor det teoritestende casestudie forsøger at skabe ny teoretisk viden. (Antoft og Salomonsen 2007; 33-34)

De fire typer af casedesigns skal forstås som idealtyper, hvorfor det sjældent er muligt at definere, hvilket afsæt eller formål studiet i sin rene form har. De fleste studier vil dog i sin helhed placere sig inden for én af de fire kategorier. Overordnet har nærværende speciale karakter af et teorifortolkende

casestudie, idet specialets analyse er foretaget med afsæt i allerede eksisterende teori omhandlende skoleledelse for derigennem at generere ny empirisk viden omkring skoleledelse i et krydspres. Vores undersøgelse kan dermed betegnes som et beskrivende teorifortolkende casestudie og vi vil i næste afsnit beskrive, hvilken case undersøgelsen tager udgangspunkt i.

Casebeskrivelse

Af hensyn til skolens anonymitet vil vi ikke lave en længere beskrivelse af casen, men blot redegøre for de oplysninger, som vi finder særligt relevante for specialets empiriske undersøgelse.

Specialets empiriske undersøgelse tager udgangspunkt i en folkeskole i Jylland. Skolen er på nuværende tidspunkt opdelt i to afdelinger, som drives under samme skoleleder, der ligeledes er afdelingsleder for skolens udskoling. Udover skolelederen er der fire afdelingsledere. På den ene afdeling er der én afdelingsleder for grundskole og specialafdeling samt én SFO-leder. På den anden afdeling er der én afdelingsleder samt én SFO-leder. Skolens afdelinger er placeret i to mindre byer.

I skrivende stund står caseskolen overfor en organisatorisk omstrukturering, idet specialafdelingen skal have nye lokaler, hvilket medfører en større forandring af afdelingernes nuværende strukturering. Disse forandringer, forårsaget af politiske beslutninger, har på mange måder påvirket skolens ledelsesteam, medarbejdere, elever og forældre, hvorfor deltagende ledelse står midt i et krydspres af forventninger, som de skal forholde sig til. For at genere viden om denne ledelsespraksis har vi anvendt flere kvalitative metoder, hvorfor vi i det følgende afsnit vil redegøre for disse empiriske metoder samt argumentere for deres berettigelse.

Fokusgruppeinterview

For at besvare vores andet arbejdsspørgsmål omhandlende, hvilken ledelsespraksis der eksisterer på folkeskolen, vil vi som tidligere beskrevet afvikle et fokusgruppeinterview med tre af skolens ledere. I dette afsnit vil vi derfor redegøre for teorien bag et fokusgruppeinterview med udgangspunkt i Bente Halkiers bog *Fokusgrupper* (2008) samt redegøre for, hvorfor netop denne empiriindsamlingsmetode er valgt for besvarelsen af dette spørgsmål.

Hvorfor anvende fokusgrupper?

En fokusgruppe er ikke det samme som et gruppeinterview, hvilket mange kan have tendens til at tro. Halkier definerer fokusgrupper med inspiration fra David Morgan, hvem er en af de mest citerede forskere inden for fokusgrupper som metode (Halkier 2008; 9). Morgan definerer fokusgrupper som en forskningsmetode, hvor data produceres gennem gruppeinteraktion omkring et emne, som intervieweren har besluttet på forhånd. Fokusgruppeinterview kendetegnes derved af kombinationen mellem *gruppeinteraktion* og et *forskerbestemt emne*. (Halkier 2008; 9) Når fokusgrupper vælges som forsk-

ningsmetode, er det derfor vigtigt at vurdere, hvorvidt deltagernes interaktion er essentiel for forskningen. Da vi i dette speciale vil have indblik i ledernes betydningsdannelse af egen ledelsespraksis, giver et fokusgruppeinterview derfor mening. Betydningsdannelse beskrives af Halkier som sociale erfaringer, der udvikles til et repertoire af handlinger, som mennesker bruger, når de begår sig i en social hverdag. Disse handlinger, samt erfaringen bag, kan blive så implicitte, at de sjældent italesættes direkte og dermed bliver en form for tavs viden i menneskers praktiske bevidsthed (Halkier 2008; 10). Fokusgrupper er en forskningsmetode, der potentielt giver mulighed for, at deltagerne gennem deres interaktion giver udtryk for en ellers tavs betydningsdannelse af deres ledelsespraksis. Fokusgrupper er derved specielt gode til at producere tre former for data:

- Data om mønstre i indholdsmæssige betydninger i gruppens beretninger, vurderinger og forhandlinger, idet fokusgruppen kan give data om, hvad en gruppe mennesker kan blive enige og uenige om i forhold til alle mulige emner - i dette speciale ledernes egen ledelsespraksis.
- Data om hvordan sociale processer fører til bestemte indholdsmæssige fortolkninger. Ledernes forhandlinger om, hvordan deres ledelsespraksis foregår, vil give et indblik i deres måde at interagere på til dagligt.
- Data som belyser normer for gruppens praksisser og fortolkninger. Når lederne sættes til at diskutere ledelse, er det sandsynligt at ledernes egne normer i forhold til ledelse kommer til udtryk. (Halkier 2008; 10)

Disse tre former for data kan alle være med til at give os indblik i den ledelsespraksis, der eksisterer på folkeskolen, set ud fra ledernes egne perspektiver. Vi vil dermed få indblik i; hvordan de som skoleleder og afdelingsledere er enige og/eller uenige i deres ledelsespraksis, hvordan de interagerer og positionerer sig i forhold til hinanden samt ledernes egne normer i forhold til ledelse.

En anden grund til at vælge fokusgruppen som empirisk metode er, at social interaktion anses som kilden til data, hvilket stemmer overens med specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt, socialkonstruktivisme. Typisk vil viden om komplekse betydningsdannelser og sociale praksisser konstrueres gennem deltagernes sammenligninger af forståelser og erfaringer, hvilket kan være svært at opnå viden om i individuelle interviews (Halkier 2008; 14). Desuden er det en styrke, at lederne kan spørge ind til og kommenterer hinandens udtalelser, erfaringer og forståelser af ledelse med en helt unik kontekstforståelse, som vi ikke har som forsker (Ibid.). Metodisk kan vi dermed bruge lederne til at producere mere kompleks data om deres ledelsespraksis, da de besidder en helt anden forståelse af skolen, hinandens arbejdsdag og hvad det vil sige at være leder. Præcis denne sociale interaktion som styrke kan også blive metodens svaghed, idet gruppeeffekter som konformitet og polarisering kan op-

stå, når interaktionen er kilden til data og kan dermed forhindre en variation i ledernes udtryk for forståelser og erfaringer. (Halkier 2008; 14)

Hvordan forberedes et fokusgruppeinterview?

Som noget af det første er det vigtigt at have gjort sig tanker om sine erkendelsesmæssige rødder, således det er klart for andre end én selv. Som tidligere nævnt opererer specialet under det humanistiske fagfelt og dermed den praktiske erkendelsesinteresse, der søger viden om menneskers opfattelser, meninger, normer og værdier. Præcis denne overvejelse om specialets erkendelsesmæssige rødder er vigtig, således vi stiller lederne de rigtige spørgsmål og derved sikrer at den relevante empiri bliver indsamlet (Andreasen et al 2017; 27-28).

Udover at stille de rigtige spørgsmål, er der ligeledes en række valg i forhold til interviewets struktur, herunder niveauet af moderering, spørgeguidens udformning samt hvilke hjælpemidler eller øvelser, der skal indgå i interviewet. Under interviewet vil vi begge være tilstede, Trine som moderator og David som observatør og hjælper. Et vigtigt valg for fokusgruppeinterviewets struktur er niveauet af moderatorens involvering. Jo mere strukturering, jo mere moderatorinvolvering (Halkier 2008; 38). Interviewets struktur reguleres gennem antallet af spørgsmål samt hvor specifikke de er. I dette speciale gør vi brug af tragtmødelen, som er en kombination af en løs og en stram model, hvorfor den både tilgodeser en eksplorativ tilgang, hvor der gives plads til ledernes perspektiver og interaktion med hinanden samt en mere stram tilgang, der sikrer, en belysning af egne forskningsinteresser, som ledelse i et krydspres. Da vi i nærværende speciale har en eksplorativ tilgang til undersøgelsen af skoleledernes ledelsespraksis, er det vigtigt, at vores interviewstruktur giver lederne plads til at vælge, hvad og hvordan de kommunikerer om deres ledelsespraksis. Desuden ligger det implicit i denne struktur, at vi som forskere erkender, at vi ikke ved nok om, hvilke mønstre af forståelser og praksisser, der præger feltet, hvorfor lederne, i første del af interviewet, skal fortælle så meget som muligt ud fra egne perspektiver. (Halkier 2008; 39) En anden begrundelse for, at den løse tilgang er en del af strukturen er teoretisk, idet vi trækker på den socialkonstruktivistiske forståelse, er vi interesserede i at facilitere så meget social kompleksitet som muligt (Halkier 2008; 40). Umiddelbart kan det virke til, at den løse model fylder meget i strukturen, men da vi skal besvare spørgsmålet om, *hvordan skoleledelse påvirkes af krydspreset*, er det samtidig vigtigt, at kunne "styre" samtalen i denne retning, hvorfor vi ikke udelukkende kan tage udgangspunkt i den løse model. På baggrund af disse overvejelser har vi udformet en interviewguide, jf. bilag 1, der starter med få åbne og beskrivende start-spørgsmål, hvor vi gerne vil have lederne til at fortælle om deres ledelsespraksis ud fra egne perspektiver. Derefter følger mere specifikke og vurderende start-spørgsmål og til sidst målrettede opfølgningsspørgsmål, for at sikre en besvarelse af spørgsmålet, hvordan deres ledelsespraksis påvirkes af det krydspres, de befinder sig i? Mellem de åbne og mere målrettede spørgsmål indgår en øvelse, som skal være et hjælpe-

middel til at facilitere ledernes diskussion af, hvordan de føler sig påvirket af folkeskolens mange interesser.

Øvelsen

På forhånd har vi lavet nogle kort, der hver især repræsenterer forskellige interesser til folkeskolen. Disse interesser har vi udvalgt på baggrund af kapitel 3. Derudover har vi tilføjet nogle ekstra, der skal give skolelederne flere valgmuligheder. Listen over interesser fremgår af bilag 2. Vi vil være sikre på at repræsentere alle aktører, der potentielt kan opleves at have forventninger til de tre skoleledere, hvorfor vi også har lavet nogle blanke kort, således lederne selv kan tilføje interesser. Øvelsen skal foregå således:

1. Lederne får et sæt kort hver.
2. Lederne skal individuelt udvælge de kort/interesser, hvorfra de oplever forventninger til deres ledelsespraksis.
3. Lederne fremlægger egne kort og kommenterer hinandens kort/interesser.
4. Lederne skal i fællesskab udvælge og rangere fire kort/interesser ud fra hvem de oplever størst forventninger/ pres fra.

Efter øvelsen vil interviewet tage udgangspunkt i de kort/ interesser, som ledelsen bliver enige om. Under øvelsen og den resterende del af interviewet vil vi tage nogle billeder af de kort, som ledelsen udvælger individuelt og i fællesskab, jf. bilag 8.

Hvordan gik fokusgruppen?

Som tidligere beskrevet var vi begge tilstede under interviewet, Trine som moderator og David som observatør. Inden gennemførelsen af fokusgruppen er det væsentligt at være bevidst om, hvad disse roller indebærer. En moderator kan ikke sidestilles med en interviewer i et individuelt interview, idet fokusgrupper omfatter en mere kompleks social interaktion. Dog skal en moderator, ligesom en interviewer, være indstillet på at lytte (Halkier 2008; 48). Som moderator er det vigtigt at balancere mellem det at lytte og spørge, således fokusgruppen dækker relevante emner for specialet. For at imødekomme dette potentielle problem, var det også Davids opgave, at spørge ind til de udtalelser, som Trine ikke var opmærksom på at stille spørgsmål til. Ved at være to tilstede under fokusgruppen, forsøgte vi dermed at sikre afdækningen af relevante emner for specialet. Udover fokusgruppens indholdsmæssige diskussion, forsøgte Trine som moderator at skabe et socialt rum, hvor ledernes erfaringer og fortolkninger kunne komme til udtryk i dialogen mellem moderator og deltagere. Dette sociale rum er

især interessant, i kraft af specialets socialkonstruktivistisk tilgang til videnskaben, hvorfor specialets empiriske datamateriale anses som en social konstruktion, der skabes mellem os (moderator samt observatør) og lederne samt lederne imellem (Halkier 2008; 49).

Som moderator er det væsentlige at kunne facilitere en dialog mellem interviewpersonerne (Halkier 2008; 49). Der er en hårfin balance mellem at *muliggøre* og at *kontrollere* dialogen, hvorfor det ligeledes er vigtigt, at man som moderator kan acceptere forskellige former for interaktion (Ibid.). I dette speciale var fokusgruppens deltagere tre ledere fra samme skole, hvilket resulterede i en dialog, hvor enigheden var stor. Det var derfor udfordrende at lede dialogen hen på områder, hvor lederne var uenige, hvilket påvirkede den sociale interaktion i en sådan grad, at lederne ikke henvendte sig til hinanden i det omfang, som vi havde ønsket. Efter at have gennemlyttet interviewet er vi blevet opmærksomme på situationer i samtalen, hvor vi skulle have spurgt ind til, hvorvidt de andre ledere var enige. Dette vidner om, at fokusgrupper er en kompleks metode at facilitere og at praksiserfaring hermed er vigtig (Halkier 2008; 48). Dog var det nemt at skabe et fortroligt og trygt rum, idet interviewpersonerne kendte hinanden samt hinandens holdninger til fokusområdet fra daglige debatter omhandlende lignende problemstillinger.

I dette speciale forstår vi fokusgruppen ud fra en socialkonstruktivistisk perspektiv, hvorfor vi anser samtalen mellem lederne som performativ, hvilket skal forstås som, at samtalen i sig selv er handling og dermed har eller kan få konsekvenser (Halkier 2008; 49). Eksempelvis var der under fokusgruppen flere eksempler på, at lederne forsøgte at få de andre til at acceptere deres valg og prioritering af aktører, hvorfor denne samtale kan få konsekvenser for de andre ledes forståelse af situationen. Efter afviklingen af fokusgruppen var der flere elementer, som vi kunne have gjort anderledes, herunder kunne vi have været bedre til at spørge ind til de andre ledes mening efter endt svar. Stilhed betyder nødvendigvis ikke enighed, hvilket vi i en fremtidig situation bør være opmærksomme på. I det følgende afsnit vil vi redegøre for specialets anden empiriske metode, individuelle semistrukturerede interviews, samt hvorfor denne metode er valgt for specialets lærerinterviews.

Individuelle interviews

Udover fokusgruppen med skolens ledere, vil vi interviewe to lærere med det formål at belyse skolens ledelsespraksis fra lærernes perspektiv. Disse lærerinterviews skal derfor anses som specialets sekundære empiriske materiale, hvorfor fokusgruppens data vil vægtes højest i analysen. Da vi ikke er interesseret i lærernes interaktion, men nærmere i deres individuelle oplevelse af ledernes praksis, har vi valgt at udføre individuelle interviews, hvor der er større fokus på den enkelte deltager (Halkier 2008; 13). Specialets individuelle interviews har fundet inspiration i Kvale og Brinkmanns semistrukturerede tilgang, der defineres som: ”*Et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewe-*

des livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener” (Kvale & Brinkmann 2009; 19). I nærværende speciale er formålet med interviewene dermed at opnå indsigt i lærernes beskrivelser, meninger og erfaringer med skoleledernes praksis, hvilket ligeledes stemmer overens med specialets erkendelsesmæssige rødder. Disse udsagn vil vi fortolke og sammenligne med skoleledernes udlæg af egen praksis. Den empiriske metode er desuden et kvalitativt forskningsinterview, hvilket indebærer en bevidsthed om, at den konstruerede viden sker i interaktionen mellem deltager og interviewer (Kvale & Brinkmann 2009; 18). Denne metode er derfor samtidig velvalgt med udgangspunkt i specialets socialkonstruktivistiske videnskabsteori. Set gennem denne tilgang til videnskaben er vi bevidste om, at vi som interviewer er en del af konstruktionsprocessen og at vi dermed vil påvirke deltagerne og det empiriske materiale (Warming 2003; 154). Under interviewet vil vi begge være tilstede, David som interviewer og Trine som observatør.

Med udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns tolv aspekter for et kvalitativt interview (Kvale & Brinkmann 2009; 46-50), har vi på forhånd udarbejdet en interviewguide, jf. bilag 4, hvilken skal have til formål at rammesætte de individuelle interviews. Idet lederne meget eksplicit anser lærerne som deres vigtigste ressource, har vi udarbejdet interviewguiden med udgangspunkt i ledernes fokusgruppedata. Dette har vi gjort med det formål at undersøge konkrete udsnit af ledernes svar og praksis fra et lærerperspektiv. Derudover ønsker vi et indblik i lærernes forventninger til lederne, således vi kan analysere sammenhængen mellem de forventninger, som lederne formoder, at lærerne har og de faktiske forventninger fra lærerne. Interviewguiden skal udelukkende fungere som et udgangspunkt for samtalen, hvori det semistrukturerede ligger, hvorfor det vil være muligt at efterfølge eventuelle interessante perspektiver, som vi ikke har forudset (Kvale & Brinkmann 2009; 46-50). Helt konkret tog lærerinterviewet udgangspunkt i en række ord, jf. bilag 5, udvalgt på baggrund af ledernes beskrivelse af egen praksis. Lærerne vil få stillet til opgave at tale om deres oplevelse af god ledelse samt den ledelse, de udsættes for til dagligt, med udgangspunkt i de ord, som vi præsenterer dem for. Interviewet bliver dermed meget ustruktureret, hvorfor vi ligeledes har forberedt enkelte målrettede spørgsmål, i tilfælde af at samtalen ikke naturligt besvarer disse. Interviewet er dermed et åbent og eksplorativt interview, hvor virkeligheden skabes mellem subjektet (lærerne) og intervieweren i forhold til forskningsobjektet (ledelsespraksissen). Alligevel må det sige, at vi som forskere har en væsentlig indflydelse på interviewet, idet vi på forhånd har udvalgt de ord, som lærerne skal tage udgangspunkt i. Derfor er vi bevidste om, at vi i særdeleshed er med til at konstruere den virkelighed, som skabes under interviewet. Vi vil dog medtage nogle blanke sedler, hvorpå lærerne selv kan tilføje ord, som de finder essentielle i beskrivelsen af den ledelsespraksis, der er genstand for interviewet. For at opnå så meget data som muligt, vil vi filme lærerinterviewet, idet der potentielt er risiko for, at lærerne ikke fortæller, hvilket ord de taler om. Vi vil derfor opsætte en computer, der udelukkende skal filme bordet, således vi efterfølgende kan gense de ord, som lærerne beskriver ledelsespraksissen ud fra. Dette vil vi informere lærerne om ved interviewets start, hvorfor de begge vil være indforståede hermed.

Som nævnt tidligere i dette afsnit, vil vi interviewe to lærere. Antallet af interviewpersoner har vi valgt på baggrund af specialets tidshorisont. For at opnå så varierede svar som muligt, vil vi interviewe en lærer med mange års ansættelse på skolen og omvendt en lærer med kun få års ansættelse. Overvejelserne bag dette valg er, at det potentielt kan give os indblik i, hvorvidt skolens ledelsespraksis opfattes forskelligt afhængigt af lærernes ansættelsesperiode og vi håber på den baggrund at få indblik i et så bredt lærerperspektiv som muligt. En anden væsentlig detalje er, at vi ikke har fået direkte indflydelse på, hvilke lærere der deltager i interviewene. Ledelsen har fundet de to lærere, som frivilligt har meldt sig til at deltage. Det har vist sig, at den ene lærer er skolens tillidsrepræsentant og at den anden er skolens arbejdsmiljørepræsentant, hvorfor præcis disse lærere, med hver deres position, kan have en skjult agenda for deltagelsen. I interviewsituationen og analysen vil vi derfor være opmærksomme på lærernes forskellige arbejdsområde samt hvordan dette potentielt kan påvirke deres svar.

Hvordan har vi bearbejdet det empiriske materiale?

Umiddelbart kan det virke uoverskueligt at bearbejde fokusgruppedata og samtidig forholde det til lærernes individuelle meninger om ledelsespraksissen. For at overskueliggøre processen tog vi derfor udgangspunkt i specialets problemformulering, arbejdspørgsmål og teoretiske rammesætning, hvilket vi vil komme nærmere ind på længere nede i afsnittet. Inden selve analysen transskriberede vi både fokusgruppeinterview og individuelle interviews, jf. bilag 3, bilag 6 og bilag 7. Selvom det er et langsomt stykke arbejde, er det nødvendigt førend en systematisk og dybdegående analyse kan foretages (Halkier 2008; 70). Allerede ved transskriberingen reduceres den indsamlede data, hvorfor vi har forsøgt at udskrive så meget tale som muligt. Eksempelvis har vi ved situationer, hvor lederne taler i munden på hinanden forsøgt at udskrive alle ledernes udtalelser. Derudover har vi forsøgt at indskrive interviewenes stemning gennem latter og lyde for at gengive situationen så autentisk som muligt.

Til analysen har vi anvendt en analysestruktur, der har sikret en overskuelig gennemgang af det empiriske materiale og samtidig været behjælpelig med at gøre den empiriske data til genstand for fortolkning. Derudover skulle analysestrukturen sikre et konsekvent arbejde mod en besvarelse af specialets problemformulering. For netop at sikre en besvarelse af problemformuleringen strukturerede vi analysen efter fokusgruppens interviewguide, som er specialets primære empiriske metode. Det skal dog tilføjes, at analysen ikke følger interviewguiden stringent, idet en omrokering af guidens spørgsmål gav bedre mening i udformningen af analysen. Interviewguiden blev tidligere udført med fokus på problemformuleringen, hvorfor en sådan struktur har sikret en besvarelse heraf. Analysen er dermed opdelt i to store delanalyser, herunder; *Skoleledernes oplevelse af krydspres* samt *skoleledelsens praksis og hvordan de håndterer og påvirkes af oplevede krydspres*. Den empiriske data fra hen-

holdt fokusgruppe og individuelle interviews med lærere udgør begge delanalyser. Under hver delanalyse trækkes på Viviane Robinsons fem dimensioner og tre ledelseskompetencer for elevcentreret skoleledelsen, Søren Winters forskningsinput om dansk skoleledelse samt den tidligere præsenterede institutionelle teori. Som nævnt i forbindelse med den socialkonstruktivistiske analysestrategi, forsøger vi ikke at teste teorien, men omvendt at belyse det empiriske materiale ud fra teoretiske perspektiver. Udover den indholdsmæssige dimension i den empiriske data, har vi ligeledes analyseret ledernes interaktion i det omfang, der har givet mening. Dette har vi ligeledes gjort på grund af specialets socialkonstruktivistiske tilgang til videnskaben, hvor det indholdsmæssige præg og konstrueres gennem ledernes sociale interaktioner (Halkier 2008; 70).

Udover analysestrukturen, skabte vi gennem kodning overblik over datamaterialet og reducerede derigennem den store mængde data på systematisk vis. Ifølge Halkier er kodning en metode, hvor forskeren sætter mærkater på mindre tekststykker af data, som meningsmæssigt hænger sammen med indholdet i gældende "databid". Med denne fremgangsmåde fik vi et overblik over, hvad der indholdsmæssigt dominerede datasættene og lod dermed empirien være den konstruerede virkelighed. (Halkier 2008; 73) Herefter sammenlignede vi disse koder og sammensatte forskellige kategorier. Disse kategorier opstod enten ud fra ledernes og lærernes egne kategoriseringer fra interviewene eller på baggrund af specialets teoretiske ramme (Halkier 2008; 75). Begrebsliggørelse er det sidste redskab, som Halkier nævner i sin tilgang til analyse. Her forsøgte vi at forholde koder og kategorier til undersøgelsens data og teoretiske begreber igen, med det formål at finde temaer, gentagelser og mønstre, men ligeledes at finde variationer, kontraster, brud og uoverensstemmelser mellem forskellige udsagn og fortolkninger (Halkier 2008; 76).

Etik

Når mennesker er genstand for forskning, som i dette speciales tilfælde, er der forskellige etiske problemstillinger, man bør overveje. Disse problemstillinger opstår typisk på grund af de komplekse forhold, der er i forbindelse med at "*udforske menneskers private liv og lægge beskrivelser offentligt frem*" (Birch et al. 2002; 1). Kvale og Brinkmann gennemgår flere etiske retningslinjer, som traditionelt set diskuteres blandt forskere, hvoraf vi vil diskutere fortrolighed, idet netop denne retningslinje satte os i et etisk dilemma i forbindelse med indsamlingen og bearbejdelsen af vores empiriske materiale.

Fortrolighed

Fortrolighed forudsætter inden for forskning, at data, der potentielt kan afsløre de deltagende personer, ikke afsløres. Er der tale om en undersøgelse, hvor denne retningslinje ikke kan imødekommes, skal deltagerne tillade en offentliggørelse af identificerbar data (Kvale & Brinkmann 2009; 91). Denne eti-

ske retningslinje afføder flere etiske problemstillinger - blandt andet spørgsmålet om, hvilken information der bør være tilgængelig for hvem?

I nærværende speciale stod vi i en situation, hvor vi skulle tage stilling til caseskolens anonymitet. Da vi indledningsvist forsikrede de tre ledere om, at deres deltagelse ville anonymiseres, svarede skolelederen, at vi gerne måtte lade skolens navn stå på specialet. Dette begrundede han med, at han anså deres medvirken som en del af skolens markedsføring. De to afdelingsledere, som ligeledes var en del af fokusgruppen, kommenterede ikke på skolelederens ønske, hvilket vi, set i bakspejlet, skulle have spurgt dem direkte ind til. I øjeblikket var vi ikke opmærksomme på, hvilke konsekvenser dette kunne få for skolen og dens ansatte, hvorfor vi accepterede skolelederens ønske. Efterfølgende gik det op for os, at en fuldstændig anonymisering af de medvirkende lærere ikke var muligt, såfremt skolens navn skulle figurere i specialet. Af denne årsag samt den normative retningslinje om fortrolighed i videnskabelig forskning, blev vi derfor nødt til at tage en beslutning om, at skolens navn ikke kunne afsløres i specialet, hvilket medførte, at vi ikke kunne overholde den aftale, som vi først havde indgået med skolelederen. Vi informerede skolelederen om vores beslutning, hvilket han havde fuld forståelse for. Senere i processen viste det sig, at skolelederen selv ønskede anonymisering, idet han havde gjort sig nogle udtalelser, som han ikke ønskede offentliggjort under eget navn. Præcis denne situation indikerer, hvilke krydspres skolelederne arbejder under, idet de skal forholde sig til, hvilke tanker forskellige instanser gør sig i forhold til deres udtalelser og måde at drive en folkeskole på.

Et andet dilemma, som vi skulle tage stilling til i forbindelse med specialets empiriske arbejde, var, hvorvidt lederne skulle have mulighed for at læse lærernes mening om og fortolkning af ledernes praksis. Dette etiske spørgsmål rejser sig, idet lærerne potentielt set kunne have holdninger til ledernes praksis, som de ikke ønskede videreformidlet til lederne. For at imødekomme dette problem, gjorde vi inden lærernes interview klart, hvem der senere ville få adgang til rapporten, hvorefter de selv kunne afgøre, hvilke meninger de ville tilkendegive i interviewet. Vi er i samme forbindelse klar over, at denne situation kan have medført tilbageholdelse af vigtig information, hvilket vi har accepteret som en præmis for lærernes interviews. For at anonymisere caseskolen og dens medarbejdere, har vi givet både ledere, lærere og byer nye navne.

Forskerens magt

Et andet og meget væsentligt etisk opmærksomhedspunkt er forskerens magt, specielt i forbindelse med analysen, altså i bearbejdelsen af den empiriske data (Andreasen et al. 2017; 176). Som forskere besidder vi en stor magt, idet vi gennem vore fortolkninger og fremskrivning af det empiriske materiale formidler en bestemt historie om de enkeltpersoner, der har deltaget i vores undersøgelse og dermed også om den institution, som enkeltpersonerne repræsenterer (Ibid.).

I nærværende speciale har vi taget højde for dette etiske dilemma på flere niveauer, herunder individniveau og organisationsniveau. På individniveau har vi været opmærksom på vores magt i fortolkningen og formidlingen af lærernes meninger om og erfaringer med ledernes praksis, idet vi stod med no-

get information, der potentielt kunne påvirke relationen mellem lærer og leder. Præcis denne overvejelse har været vigtig, idet lederne er klar over, hvilke lærere der deltog i interviewet. Derfor vil det være muligt for lederne at regne ud, hvilke udtalelser, der tilhører den enkelte lærer. Derudover har vi gennem vores analyse fremskrevet og formidlet ledernes praksis, hvorfor vi ligeledes har måtte overveje, hvilke konsekvenser dette potentielt kunne få for institutionen på trods af anonymitet. Udfordringen ligger desuden i at formidle det empiriske data på en etisk korrekt måde og samtidig være loyal over for de meninger, som undersøgelsen fremviser, således forskningens validitet sikres (Andreasen et al. 2017; 177).

Kapitel 3

Skoleledernes omverden

I dette kapitel vil vi at se nærmere på den ledelsesmæssige opgave, der ligger i at være leder på en folkeskole og dermed skrive os ind i specialets genstandsfelt. I lyset af nyinstitutionel teori vil vi undersøge, hvordan krydspreset mellem de politiske retningslinjer og diverse interessenters forventninger til folkeskolen og ledelsen heraf, påvirker den ledelsesmæssige opgave.

Sociologisk Institutionel teori og ledelsespraksis i skolen

I dette afsnit vil vi dykke ned i den institutionelle teori og se nærmere på, hvad den indeholder og hvordan den kan hjælpe os til en dybere forståelse af det krydspres, som skoleledelsen er indlejret i samt hvilken betydning det har for deres ledelsespraksis. For at forstå under hvilke vilkår skoleledelsen skal bedrive deres serviceydelse, som er deres ledelsespraksis, er det i forlængelse af Scott og Meyer og deres begreb om institutionel omverden, relevant at trække på sociologisk institutionel teori, som netop beskæftiger sig med institutionernes legitimitet og anerkendelse fra dens omverden (Scott & Meyer 1983, Dahler-Larsen 2009; 49-50). For at forstå hvordan skoleledelsens komplicerede ledelsesopgave og dermed ledelsespraksis kan ses i lyset af institutionel teori, vil vi kort redegøre for sociologisk institutionel teori i sin helhed.

Institutionel teori er studiet af institutioner, deres betydning og de mekanismer, som skaber institutionalisering og institutionel forandring og stabilitet. Overordnet er der tre retninger inden for institutionel teori; økonomisk, sociologisk og historisk institutionalisme (Nielsen 2005; 11). Alt efter hvilken institutionel teoretisk linse der kigges igennem, beskrives og besvares spørgsmålene om institutionalisering forskelligt. Fælles for institutionel teori er, at det er et opgør med nogle af de klassiske og dominerende teoriretninger såsom 'Rational Choice' og neoklassisk økonomisk teori. Samtidig kan institutionel teori ses som en reaktion på de problemstillinger, som behaviorismen og systemteoriene ikke kunne besvare. (Nielsen 2005; 11)

Af de tre forskellige perspektiver på insitutialisme, giver det i dette speciale mening at se skoleledelsens praksis og ledelseskontekst i lyset af den sociologiske institutionalisme. Årsagen hertil er, at sociologisk institutionalisme virker som det mest velvalgte analytiske redskab i forhold til besvarelsen af vores problemformulering. Dette skyldes at denne retning inden for institutionalisme er optaget af

det, der betinger social handling og dynamikken i det, som vedligeholder og udvikler social handling. (Nielsen 2005; 66) Udøvelsen af ledelse i en skolekontekst kan i den forbindelse ses som et sæt af sociale handlinger, der enten er med til at vedligeholde eller udvikle skolen som institution og dermed beskrive den ledelsespraksis, som finder sted på skolen. Selvom sociologien har fået stor betydning for institutionel teori, kritiserer sociologisk institutionel teori samtidig også den klassiske sociologi for at være for optaget af aktør/struktur-tilgangen som rammesættende og betingende for social handling. Med andre ord kan livet i en organisation ikke reduceres til formål og snævre egeninteresser (Dahler-Larsen 2009; 46).

Scott definerer tre dimensioner inden for sociologisk institutionel teori, som hver har sin tilgang til, hvad der betinger social handling i en institutionel sammenhæng. De tre forskellige dimensioner, som dog har flydende grænser mellem sig, er den regulative (Hvad tæller som lov), den normative (Hvad er godt) og den kulturel-kognitive (Hvad tæller som viden) dimension. (Scott 2008; 51) Af de tre dimensioner vil vi primært fokusere på den kulturel-kognitive dimension, da denne udelukkende bygger på en socialkonstruktivistisk epistemologi samt ontologi og dermed teoretisk set er kategoriseret som nyinstitutionel teori (Nielsen 2005; 68-69).

Sociologisk ny-institutionel teori analyserer således social handling ud fra et socialkonstruktivistisk videnssyn, hvilket er i tråd med det overordnede videnskabsteoretiske perspektiv i dette speciale. Dette betyder, at social handling forstås i nyinstitutionalisme som betinget og formet af de abstrakte kulturelle værdier og koder, som institutionen er omgivet af i dens omverden. Sociale praksisser som vaner, ritualer, sprog osv. forstås derved som fænomener, hvori kulturens socialt konstruerede værdier skjuler sig. I en institutionel sammenhæng opleves fænomenerne som objektiverede, hvilket betyder, at selvom de er socialt konstruerede, så fremstår de som objektive for mennesker i en given institutionel sammenhæng. At mennesket ikke gennemskuer sig selv fuldstændigt, er hjørnestenen i institutionel teori. Institutionalisering finder dermed sted, når det kulturelt socialt konstruerede skjuler sig for sig selv bag objektivering. Når institutionalisering finder sted, har institutionen herfra sin egen logik, som ikke længere er afhængig af enkeltpersoner eller lader sig bestemme af noget funktionelt. De værdier og koder som skjuler sig bag vaner, sprog og rutiner, er som nævnt af abstrakt karakter og rækker ud over institutionens egne grænser, da de i mange sammenhænge er et spejl og dermed identiske med de værdier, som omgiver institutionens omverden. (Dahler-Larsen, 2009; 46-52)

Sammenhængen mellem de værdier der skjuler sig i institutionens praksis og i institutionens omverden, leder os til en anden væsentlig pointe i institutionel teori, nemlig at institutionens primære formål ikke er institutionens selvudnævnte formålserklæring. I en skolesammenhæng kunne en selvudnævnt formålserklæring eksempelvis forstås som at maksimere børnenes læring mest muligt uden at være bevidst om, at dette formål er påvirket af skolens omverden. Derimod bliver institutionens primære

formål at opnå legitimitet og anerkendelse fra institutionens omverden gennem en spejling af omverdens værdier og koder (Dahler-Larsen 2009; 50).

Ledelsespraksis og ritualer

Som vi senere vil uddybe, er folkeskolen underlagt mange og til tider store forventninger fra dens omverden. Bag disse mange forventninger kan man argumentere for, at der skjuler sig bestemte samfundsmæssige abstrakte værdier og koder, som er med til at definere den praksis, der foregår på folkeskolerne. Folkeskolen kan således ses som en institution, hvor sociale handlinger, som vaner, sprog og rutiner, spejler værdier fra skolens omverden med det formål at blive anerkendt og fastholde legitimitet i samfundet. Måden hvorpå skolen kan fastholde sin legitimitet og anerkendelse, kan komme til udtryk gennem det der teoretisk set, beskrives som ritualer. Disse ritualer bliver praktiseret gennem vaner, sprog og rutiner, som ikke har til formål at skabe forandring, men at fastholde stabilitet. (Dahler-Larsen 2009; 50-52) Ritualer skal forstås som et symbolsk aspekt ved alle sociale handlinger i den forstand, at ritualer er en symbolsk transformation af menneskelige erfaringer. Når ritualer gentages, bekræftes en bestemt måde at se verden på, hvilket fører til, at det socialt-konstruerede virker naturligt for mennesket (Dahler-Larsen 2009; 47). En sådan praksis i folkeskolen kunne eksempelvis være den klassiske klasseundervisning med læreren ved tavlen og eleverne på skolebænkene. Bagved denne form for klasseundervisning ligger flere værdier og fortællinger, som blandt andet; autoritetsforhold, hvem der definerer, hvad der skal læres og hvordan læringen finder sted. Når lærerne, som en social praksis, stiller sig op foran børnene, kan det dermed forstås som et ritual, der bekræfter skolens værdi som en lærende enhed i samfundet, hvor det er lærerne, der sætter dagsordenen. Dette er med til at opretholde skolens legitimitet og anerkendelse i samfundet, fordi denne skjulte værdi netop afspejler en værdi fra skolens omverden, der opleves som en taget-for-givet sandhed.

Sociologisk institutionel teori tager dermed afstand fra de tidligere forståelser af institutioner og aktørers handling som bestemt ud fra en deterministisk funktionslogik. I sociologisk institutionel teori dyrkes menneskets indsocialiserede begrebsverden, som det der udgør den enkeltes udgangspunkt for fortolkning og handling. (Nielsen 2005; 69)

Folkeskolen kan dermed tolkes som af institutionel karakter, hvor dens sociale praksisser afspejler de værdier og koder, der ligger i dens omverden. På samme måde må det formodes, at skoleledelsen også er indlejret i disse socialt-konstruerede værdier, som går bag om ryggen på ledelsen og dermed fungerer som taget-for-givet sandheder. Yderligere kan der argumenteres for, at skoleledelsen samtidig er den enhed i en lokal skolekontekst, der står til ansvar for at sikre skolens legitimitet og anerkendelse i dens omverden. I dette perspektiv bliver skoleledelsens primære praksis, at udøve forskellige kultur-kognitive ritualer gennem sprog, vaner og rutiner, som derigennem sikrer skolens fortælling om, at den er anerkendelsesværdig og legitim for derved faktisk at blive det. Et eksempel på et ritual i en ledelsesmæssig sammenhæng på en skole kan være den måde skoleledelsen gennem sproget fastholder skolens vision og mission overfor lærer, forældre og elever. Den dybereliggende værdi, som genspej-

les i ledelsens sprogliggørelse af skolens vision og mission, kan tolkes som værende det, at der i den institutionelle omverden ligger en taget-for-givet værdi, der handler om, at ledelsen netop har et mål og en vision for skolen som helhed og dermed for børnenes læring. Gennem sprogliggørelsen af denne vision og mission, på alt fra lærermøder til snakken i kantinen, praktiserer ledelsen den værdi, som i den institutionelle omverden er forventet og som er med til at legitimere og anerkende skolen.

Ledelsespraksis og løs-kobling

Selvom skoleledelsen ubevidst gennem praksisser udfører ritualer, som legitimerer skolen i dens omverden, kan der på grund af mængden af aktører i skolens omverden og de forskellige typer af forventninger, der ligger i henholdsvis den ressourcemæssige omverden og den institutionelle omverden, argumenteres for, at ikke alle forventninger og værdier kan imødekommes på lige fod. Dette er med andre ord en beskrivelse af det krydspres, som skoleledelsen er placeret i. Til at løse denne problemstilling kan begrebet, løs-kobling, anvendes. Begrebet om løs-kobling giver os en forståelse for, hvordan skolens ledelse kan sikre skolens legitimitet og anerkendelse uden at indoptage alle de værdier og meningsforståelser, der ligger i dens omverden. (Dahler- Larsen 2009; 53) Eksempelvis er der en forventning til folkeskolen om, at lærerne efter den nye reform følger lov 409 omhandlende arbejdstidsbestemmelser. Dette kan tolkes som en forventning fra den institutionelle omverden af regulativ karakter. På den anden side kan der ligge en forventning i den ressourcemæssige omverden om, at lærere arbejder bedst ud fra princippet om frihed under ansvar, hvilket gemmer på en kognitiv værdi. Måden hvorpå skolen, og dermed skoleledelsen, kunne løse denne problematik, er ved at indoptage lov 409 på en stødpude i skolen, hvilket skal forstås som, at skolen indoptager loven, uden at den får direkte betydning for lærernes arbejdstid. Dermed vinder skolen stadig anerkendelse fra dens institutionelle omverden, men uden at loven i praksis får betydning for skolelærernes arbejdsmetoder. På denne måde vil der være en løs-kobling mellem, hvad der forventes af skolen i dens institutionelle omverden og hvad skolen i praksis gør på grund af de forventninger, som eksempelvis ligger internt i skolens ressourcemæssige omverden.

Som en væsentlig og indflydelsesrig bærer af institutionelle værdier, kan ledelsen mere eller mindre bevidst selektivt vælge, hvorvidt værdier tilvælges eller frasorteres. I dette eksempel optages værdier på ydersiden til glæde og legitimitetsskabende i den institutionelle omverden, men bliver institutionaliseret i skolen. Mange vil mene, at dette er institutionel hykleri, idet der ikke er overensstemmelse mellem, hvad institutionen siger og gør. Omvendt kan udøvelsen af løs-kobling også ses som en overlevelsismekanisme, da skolen ikke er i stand til at spejle sig i alle de værdier og forventninger, der gemmer sig i dens omverdener. (Dahler-Larsen 2009; 53)

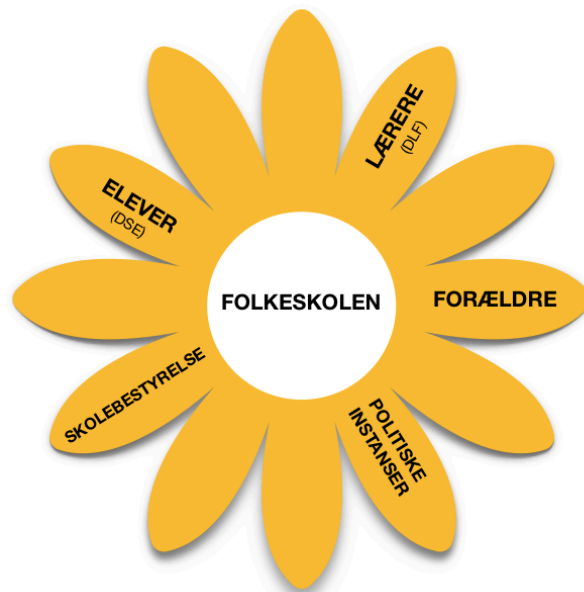
Nyinstitutionel teori kaster således lys over skoleledelsens problematikker, således vi kan forstå, hvad der kan være på spil, når skoleledelsen oplever at stå i en kompliceret ledelsessituation i et krydspres. Derudover kan man med nyinstitutionel teori forstå ledelsen som en enhed i en institutionel skole-

sammenhæng, der på en særlig måde er med til at spejle værdier af institutionel karakter ind i skolen gennem deres ledelsespraksis. Dette sker ofte ubevidst ved taget-for-givet sandheder, som de videregiver gennem ritualer, men kan også finde sted i en mere eller mindre bevidst ageren ved at undlade værdier i at slippe ind og blive institutionaliseret, alt sammen for at sikre skolens legitimitet og dermed overlevelse.

Folkeskolens omverden

Ovenstående redegørelse af institutionel teori vil ikke direkte figurere som en del af dette afsnits analyse af skoleledernes omverden, men vil senere i opgaven blive brugt i analysen og diskussionen af det empiriske datamateriale. I dette afsnit vil vi analysere folkeskolens omverden i lyset af den institutionelle teoris pointe om en ressourcemæssig og institutionel omverden.

Folkeskolens ledelse er omgivet af flere forventninger fra forskellige interessenter som politikere, skoleforvaltning, fagforeninger, personale, forældre mm. som vi også skitserede i indledningen. Disse omkringliggende interessenter kan med inspiration fra Scott og Meyer (1983) beskrives som institutionens omverden. Desuden opdeler Scott og Meyer denne omverden i to gensidigt afhængige kategorier. De to omverdener kaldes for den *ressourcemæssige* omverden og den *institutionelle* omverden. Den ressourcemæssige omverden er den omverden, som i en skolekontekst udgøres af elever, forældre, lærere og andre medarbejdere, men kan også tolkes som materielle ting som bøger, IT, rammer og bygninger. Fokus er her på tjenesteydelser, typen og sammensætningen af støttefunktioner samt tekniske sammenspil mellem netværk. I den institutionelle omverden er det styrings- og struktureringsprincipper og forskellige typer af aktører, individuelle og kollektive, deres tro og handlelogikker, som er i fokus. (Scott og Meyer 1983) I en folkeskolesammenhæng vil denne form for omverden kunne tolkes som politikere, ministerier, kommuner, forskning, fagforeninger, den almene borger men også personale og forældre kan indgå heri. Hvorledes interessenterne kategoriseres som værende en del af den institutionelle omverden handler om, hvorvidt aktøren er med til at præge den institutionelle opfattelse af en given institution og på den måde er med til at forme forskellige handlelogikker. Denne del af omverdenen er formet af kollektive logikker og meninger, som er "taget-for-givet" vedrørende skolens virke. Vi er således bevidste om at opdelingen mellem den ressourcemæssige og institutionelle omverden ikke er sort/hvid. Det kræver dermed et kontekstnært kendskab til praksis, førend vi nærmere kan afgøre, hvilke aktører der i vores praksiskontekst hører til den ressourcemæssige eller institutionelle omverden. Denne diskussion vil vi vende tilbage til sidst i specialet. På trods af denne gråzone mellem de to omverdener, har vi forsøgt at lave en grov inddeling af de interessenter, som vi i en skolekontekst mener at befinde sig i den henholdsvis ressourcemæssige og institutionelle omverden. I nedstående figur illustreres aktøreren i skolens ressourcemæssige og institutionelle omverden, som vi i dette speciale har fundet relevante:



Figur 1: Folkeskolens ressourcemæssige og institutionelle omverden (Egen tilvirkning).

Med udgangspunkt i ovenstående figur vil vi i de følgende afsnit redegøre for de interessenter, der ligger indenfor folkeskolens ressourcemæssige og institutionelle omverden samt hvordan disse interessenters forventninger er med til at legitimere og anerkende folkeskolen. Ifølge institutionel teori legitimeres en organisation gennem anerkendende fortællinger herom (Dahler-Larsen 1998; 50), hvorfor det er interessant at se nærmere på, hvilke forventninger der er til folkeskolen samt hvilke fortællinger disse fortæller. I sidste ende tilbyder institutionel teori et blik på folkeskolen, som sætter fokus på den afhængighed skolen har til dens omverden og hvilken betydning det har for skolens overlevelse og eksistens helt generelt.

Folkeskolens institutionelle og ressourcemæssige omverden

Folkeskolen er en offentlig institution, som ejes af kommunen, men hvor den enkelte skoleleder bærer ledelsesansvaret (Kjer og Jensen 2018; 5). Skoleledernes handlefrihed er derfor forholdsvis stor og med indtrædelsen af den nye reform i 2014, var hensigten, at skolelederne skulle opleve endnu mere autonomi og handlefrihed under de rammeforudsætninger, der bestemmes på politisk niveau (Kjer, Baviskar & Winter 2015). Da skolerne er ejet af kommunerne, er de ligeledes afhængige af kommunernes styringsmæssige tilgange til skolerne, hvorfor kommunen, som en aktør blandt folkeskolernes institutionelle omverden, må siges at have indflydelse på folkeskolen som læringsplatform. Dette kommer til udtryk i en analyse af Kjer og Jensen (2018) for VIVE, hvor skolelederens oplevelse af handlefrihed og styring efter indførelsen af den nye reform undersøges. Analysen viser, at skolelederne overordnet oplever stor selvbestemmelse i implementeringen af den nye reform. På trods af dette møder skolelederne generelt øgede krav og forventninger til deltagelse i forskellige aktiviteter, hvilket

er med til at forstyrre skoleledernes egen dagsorden og den daglige implementering af den nye reform. I rapporten eksemplificeres dette ved, at en leder giver udtryk for, at de mange nye aktiviteter, der igangsættes fra kommunal side, gør det svært at fastholde medarbejdernes engagement og motivation. (Kjer og Jensen 2018; 8) Den politiske indblanding kan således resultere i, at lærere og medarbejdere mistrives, hvilket i sidste ende bliver lederens udfordring og en ledelsesmæssige opgave, som skal håndteres. Ledernes oplevelse af det kommunale pres spiller således en stor rolle i deres handlefrihed. Den institutionelle omverden, i form af politikere og kommuner, er derved med til at påvirke skolerne organisationsstruktur og derved den ledelsesmæssige opgave.

Som en del af den nye reform blev elevernes skoledag forlænget. Formålet var at skabe en længere og mere varieret skoledag, som i sidste ende skulle sikre elevernes faglige læring (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2013). Før end reformen kunne virkeliggøres, måtte lov 409 træde i kraft, da stigningen af antal elevtimer samtidig fordrede flere personaletimer. Denne udfordring blev løst med en politisk beslutning om fuld tilstedeværelse for lærerne. I praksis betød det, at lærerne gennemsnitligt gik fra at arbejde 653 timer årligt i 2012 til i 2014 at arbejde 733 timer (KL 2014; 8). På den ene side stod skolelederne nu med en planlægningsmæssig udfordring, hvor den nye reform potentielt kunne gøre ledelsesopgaven langt mere kompleks, idet skolelederne nu ville stå overfor opgaver som tilrettelæggelse af skemaer, fagfordeling og driftsbudget (Nørgaard og Astrup 2016; 29). På den anden side gav lærernes fulde tilstedeværelse og inddragelsen af pædagogerne en langt større frihed for skolelederen, idet medarbejderne nu kunne varetage andre opgavetyper end tidligere. Fra et positivt perspektiv kan det dermed siges, at lov 409 gav skolelederen et langt mere fleksibelt ledelsesværktøj, som ligeledes har betydet, at skoleledernes handlefrihed er blevet større (Nørgaard og Astrup 2016; 30).

I specialeperiodens begyndelse stod de offentligt ansatte igen i en konflikt, hvor Danmarks Lærerforening og dens medlemmer krævede lønstigning og en ændring af arbejdstidsreglerne (Skolelederforeningen.org). Situationen var således, at Kommunernes Landsforening ikke ville være med til at forhandle løn eller arbejdstidsregler, hvilket betød, at Danmarks Lærerforening varslede strejke. Kommunernes Landsforening varslede efterfølgende lockout som modtræk, hvilket betød, at udsigterne til en overenskomst virkede fjern (Skolelederforeningen.org). Hvis ikke parterne blev enige, kunne konflikten i yderste konsekvens ende med et regeringsindgreb og lovændringer som tilbage i 2013. Dette ville betyde, at de danske folkeskoler og deres skoleledere igen ville blive dikteret en ny dagsorden ovenfra (FOA.dk), hvilket med udgangspunkt i Scott og Meyer kan anses som struktureringsprocesser igangsat af den institutionelle omverden (Scott og Meyer 1983).

Da skolelederne er offentligt ansatte, er deres formelle rolle at være embedsmænd. Børne- og Ungedirektør i Middelfart kommune, Jan Henriksen, mener, at denne titel indebærer et bestemt ansvar: “*Man*

er ambassadør for sin institution og for de politiske og ledelsesmæssige beslutninger, der bliver truffet i organisationen. Dvs. at man er kommunens mand på institutionen.” (Skoleliv.dk). En tolkning af denne udtalelse er, at det som udgangspunkt forventes, at skolelederen tager kommunens parti i konflikten. Senere i samme artikel udtaler Jan Henriksen, at skolelederne skal være forsigtige med at udtale sig, da de skal huske på, hvem der i sidste ende betaler deres løn (Skoleliv.dk). Udtalelser som denne ligger et stort psykologisk pres på skolelederne og eksemplificerer præcis de forventninger, som politikere har til skolelederne og dermed hvordan folkeskolens institutionelle omverden ligeledes har meninger om og påvirker skoleledernes praksis. Efter lange forhandlinger og to udsættelser, indgik Kommunernes Landsforening forlig med Lærernes Centralorganisation, hvorfor en storkonflikt ikke blev aktuel. Parterne nåede ikke til enighed omkring lærernes arbejdstidsregler, hvorfor lærernes arbejdstider fortsat reguleres efter lov 409 (kl.dk). Dog indeholder overenskomstfornyelsen et samarbejde, som skal understøtte en udvikling af folkeskolen, hvor der især skal være fokus på udfordringer og muligheder ved lærernes arbejdstidsregler, lærernes arbejdsmiljø og kapital samt god undervisning og kompetent ledelse (Forligsinstitutionen 2018). Selvom forhandlingerne ikke endte i en storkonflikt, eksemplificerer perioden alligevel, hvilke vilkår en skoleleder er ansat under og hvordan man som leder konstant skal forholde sig til de forventninger, der er fra den institutionelle omverden.

På trods af vores tidligere placering af lærerne som en del af den ressourcemæssige omverden, positionerer lærerne sig under konflikten i 2013, som en del af den institutionelle omverden. Dette kommer til udtryk ved, at lærerne blandede sig i den offentlige debat med det formål at påvirke de handlingslogikker, som omgiver folkeskolen. Lærernes forsøg på at præge debatten handlede i høj grad om at demonstrere mod, at skolelederne skulle have mere indflydelse. Dette stemte ikke overens med det tidligere kommunale værdisæt, at lederen er *første blandt ligemænd* (Poltikken.dk 2014). I en tale under konflikten var ordlyden fra lærerformanden Anders Bondo Christensen: “*Det er os, der skal lave den nye skole. De siger, at nu skal lederne lede og fordele arbejdet. Gu’ skal de da ej. Det bestemmer vi da.*” (Berlingske 2014). Med denne udtalelse blev det tydeligt, at lærerne havde en klar holdning til, hvordan folkeskolen skulle fungere og dermed en forventning til, hvad skolelederne skulle blande sig i, hvilket eksemplificerer, at lærerne i høj grad også kan tolkes som værende en del af den institutionelle omverden.

Udover denne udtalelse, redegør lærerforeningen og dermed folkeskolens lærere for syv bud på god skoleledelse. Disse syv punkter kaldes for *bud* på god skoleledelse, men opleves i langt højere grad som eksplicitte *forventninger* til skoleledernes praksis. På lærerforenings hjemmeside kan man læse, hvordan de syv bud på god skoleledelse er en konsekvens af lærernes oplevelse af ledelse eller mangel på samme. Lærerne mener, at der bør være en bedre balance mellem det, de kalder “skoleskabet” og “lederskabet”. “Skoleskabet” er kategoriseret ved “døde” begreber som planlægning, styring, kontrol, rapportering, forvaltning, administration, koordinering og opfølgning. Hvorimod lederskab handler om ledelse af mennesker og kategoriseres som “levende” begreber, herunder motivationsudvikling,

innovation, kommunikation, værdiudvikling, etablering af fællesskab, holdfølelse og kampkraft (dl-f.org (A)). Forventningen som italesættes af lærerforeningen handler om, at flere ledere bør tage den reelle ledelsesopgave på sig og komme væk fra skrivebordet, regnemaskinen og papirarbejdet og i stedet komme ud i klasserne til undervisningen, hvor lærerne savner indspark og vejledning. Skolelederens ledelsesrum er således underlagt en udtalt forventning fra lærerne, forventninger som kan forstås, som et pres, der kommer fra de udøvende aktører i den organisatoriske kontekst. Således positionerer lærerne sig i Dansk Lærerforening sig som institutionel omverden, idet de udtalte forventninger er et forsøg på at præge skoleledelsens praksis. Samtidig kan det formodes at mange af medlemmerne i dansk lærerforening ikke deltager aktivt i denne debat om skoleledelse og i den forstand heller ikke påvirker skoleledelsens handlelogikker. I sådanne tilfælde kan lærerne anses som en del af den ressourcemæssige omverden, idet de bidrager til skolens kerneydelse og dermed bliver en ressource for folkeskolen.

Udover at skolelederen skal forsøge at efterleve forventninger fra lærerne, står skolebestyrelsen som en central interessant, hvis forventninger lederen også er underlagt. Skolebestyrelsen er demokratisk sammensat af valgte repræsentanter blandt elever, lærer, forældre og i visse tilfælde erhvervsdrivende i lokalsamfundet (UVM.dk). Selvom skolebestyrelsen ikke har fuld autonomi til at bestemme, hvilken leder der skal være ansat, består hovedparten af ansættelsesudvalget af medlemmer fra skolebestyrelsen. Samtidig har skolebestyrelsen ret til at udtale sig om ønsker og behov vedrørende en ny skoleleder og har dermed stor indflydelse på valget af skoleleder og dermed stor indflydelse på folkeskolens drift. (Skole-forældre.dk (A,B)) Skolebestyrelsen sætter desuden principper inden for udvalgte områder som undervisningens organisering, samarbejde mellem skole og hjem, arbejdets fordeling mellem lærerne, fællesarrangementer, fritidsordning og lejrture (UVM.dk). Skolelederens opgave er at holde skolens virksomhed inden for bestyrelsens fastsatte principper og rammer (Skole-forældre.dk (A,B), hvilket betyder at skolelederen i mange sammenhænge skal forholde sig til og rette sig efter skolebestyrelsens forventninger. På baggrund af skolebestyrelsens meget direkte påvirkning af skolens principper og retningslinjer, placeres den i skolens institutionelle omverden. Dog kan skolebestyrelsen også placeres inden for den ressourcemæssige omverden, idet skolebestyrelsen blandt andet består af praktiserende skolelærere.

Udenfor den formelle organisering af skolen står en stor gruppe af interessenter, der på samme måde har mange forventninger til skolen og ikke mindst skoleledelsen. På mange måder er denne gruppe af interessenter måske den mest afgørende, selvom de ikke er en del af den formelle organisering af skolen. Årsagen er, at denne gruppe er borgerne - dem som skolen skal leve af at tilfredsstille. Denne gruppe er eleverne selv og deres forældre. Som nævnt i indledningen, er der i Folkeskolelovens § 1 beskrevet, at folkeskolen, i *samarbejde med forældrene*, skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse (Folkeskoleloven § 1). Derudover står der i § 2, stk. 3.

at, elever og forældre skal samarbejde med skolen om at leve op til folkeskolens mål (Folkeskoleloven § 2). Disse paragraffer forpligter alle forældre, som har børn i den danske folkeskole, til at interessere sig for og deltage aktivt i deres børns skolegang og dermed folkeskolen. I denne sammenhæng anses forældrene som en ressource for folkeskolen, idet de har en stor indflydelse på, hvorledes deres børn og dermed skolens elever klædes på til læring. Det er dog ikke lovpligtigt, at danske børn skal gå i folkeskolen, da det ifølge Grundloven er op til forældrene selv at afgøre, hvorvidt deres børn skal gå i den danske folkeskole (Skole og Samfund 2007; 1). Det er dermed op til forældrene, hvor og hvordan deres børn skal modtage undervisning, hvis blot det er på samme niveau, som den undervisning folkeskolen tilbyder (Ibid.). Et alternativt tilbud til folkeskolen er de mange danske friskoler. Ifølge forældreforeningen Skole og Forældres årsberetningen 2017 er det blevet helt naturligt at tale om forældrenes flugt fra folkeskolen, idet år 2017 i stor grad var præget af påstanden om, at mange forældre valgte folkeskolen fra (Hagensen 2017; 2). Netop dette tilvalg af friskolen frem for folkeskolen er et konkret eksempel på, at forældre tager stilling til folkeskolen og måske kunne dette tilvalg af friskolerne være udtryk for en manglende anerkendelse af folkeskolerne og dermed kan forældrene også placeres i folkeskolens institutionelle omverden.

Ligesom forældrene skal folkeskolens elever, jf. § 2, stk. 3 samarbejde med skolen om at opnå folkeskolens mål. Ud fra denne paragraf kan folkeskolens elever placeres i den ressourcemæssige omverden, idet eleverne bliver en ressource i opnåelsen af folkeskolens formålsparagraffer. Derudover har eleverne også en forventning til folkeskolen, hvilket kommer til udtryk gennem en organisation for Danske Skoleelever (DSE) (skoleelever.dk). DSE er en organisation, hvor demokratiet blandt skoleeleverne bestemmer, hvad der skal foregå i organisationen. DSE ledes af en bestyrelse bestående af grundskoleelever og fungerer som elevernes talerør til omverdenen. Udover bestyrelsen, består organisationen af en række frivillige samt et sekretariat bestående af professionelle ansatte, der varetager elevernes uddannelsespolitiske interesser over for politikere, embedsmænd, presse og interessenter på skoleområdet. Organisationens vision er enkel, nemlig at sikre det gode skoleliv for alle elever, således alle elever kan gå i en grundskole (folke-, fri-, privat-, efter- og ungdomsskoler), hvor der er det størst mulige fokus på indlæring, trivsel og engagement, således eleverne kan udvikle sig til at blive aktive og demokratiske borgere. (Skoleelever.dk) Ud fra denne vision har danske folkeskoleelever en klar forventning og mening om deres folkeskoler, hvorfor de i særdeleshed placeres i den institutionelle omverden, idet de påvirker skolerne og deres ledere. Samtidig behøver folkeskolen anerkendelse blandt dens egne elever, idet den ikke vil eksistere uden.

I ovenstående afsnit har vi forsøgt at redegøre for de forskellige retningslinjer og forventninger, som den institutionelle og ressourcemæssige omverden stiller til de danske folkeskoler og deres skoleledere. Folkeskolerne og deres ledere skal navigere indenfor mange forskellige pres i form af forventninger, herunder et politisk pres, et internt pres fra skolens ansatte og skolebestyrelsen samt et omkring-

liggende pres fra eleverne samt deres forældre. Med udgangspunkt i Scott og Meyer opstår dette pres på baggrund af folkeskolernes bestræbelse på legitimitet og anerkendelse blandt aktørerne i deres omverden. Disse ovennævnte aktører og grupper påvirker dermed folkeskolernes struktur og dermed skoleledernes ledelsespraksis. På baggrund af folkeskolens mange interesserter befinder offentlige ledere sig, ifølge Kurt Klaudi Klausen, typisk i krydspresituationer, hvilke er karakteriseret ved situationer, hvor der er to eller flere modstridende krav og forventninger (Klausen 2006; 83). Her kan der formodentligt både være tale om uoverensstemmelser mellem den ressourcemæssige og institutionelle omverden samt uoverensstemmelser mellem forskellige aktører indenfor samme omverden. Krydspresituationer er dermed præget af modsatrettede hensyn og er ifølge Michael Lipsky typisk genstand for megen politisk opmærksomhed både lokalt og nationalt (Lipsky 2010; 4), hvilket må siges at være gældende for den danske folkeskole og dens ledere. Denne krydspres situation, som mange skoleledere føler sig placeret i, vil vi senere analysere med udgangspunkt i specialets case og dermed vurdere, hvorvidt deltagende skole oplever samme krydspres. I næste kapitel vil vi redegøre for specialets mere praksisnære teoretiske perspektiv.

Kapitel 4

Elevcentreret skoleledelse

I følgende kapitel vil vi redegøre for specialets teoretiske perspektiv på skoleledelse. Kapitlet tager udgangspunkt i Viviane Robinsons forskning indenfor skoleledelse, som viser, at skoleledelse har effekt på elevernes læring (Robinson 2015; 10). Den newzealandske professor Viviane Robinsons elevcentrerede tilgang til skoleledelse, har allerede stor udbredelse i Danmark og har desuden vist sig at have flere sammenligneligheder med den ledelsespraksis, vi har undersøgt i dette speciale. Udover Viviane Robinson vil vi supplere med perspektiver fra Søren Winters forskning med det formål at gøre vores teoretiske perspektiv relevant for den danske folkeskoleledelse.

Elevcentreret ledelse

Som nævnt indledningsvist er kravene til skoleledere stigende, herunder skolens økonomistyring, personaleledelse, serviceniveau, forandringsparathed og projektstyring (Robinson 2015; 19). I de seneste år har særligt økonomistyring stået højt på skolelederes opgaveliste, hvorfor lederne er blevet vurderet på, hvorvidt de kunne overholde budgetter (Ibid.). Viviane Robinson påpeger i sin forskning, at mange af ovenstående vurderingskriterier, inklusiv økonomistyring, kan have deres berettigelse i forhold til skoleledelse, men at vi står overfor en nødvendig forandring, hvor der i højere grad bør fokuseres på, hvilken ledelsespraksis der kan sikre elevernes læring (Robinson 2015; 21). Sammenhængen mellem ledelse og elevernes læring har ifølge Robinson ikke været i fokus for tidligere forskning, hvorfor få studier har undersøgt ledelsens betydning for elevernes faglige resultater (Robinson 2015; 23). Ifølge Winter (2017) er skoler dog et af de bedst undersøgte områder, når det kommer til, hvordan ledelse påvirker ansattes og borgeres adfærd, idet elevers karakterer og resultater kan indikere skolens og dermed ledernes præstationer i form af læring. Særligt denne pointe, at ledelsen har indflydelse på elevernes læring, er væsentlig for vores valg af teoretisk afsæt, idet elevernes læring og den pædagogiske ledelse nemt kan nedprioriteres blandt de mange opgaver og forventninger, der er til folkeskolernes ledere. Med udgangspunkt i Robinsons elevcentrerede teori om skoleledelse, ønsker vi derfor at belyse, hvorvidt krydspreset fjerner skoleledernes fokus på elevernes læring.

Med folkeskolereformen tilsigtes en stærkere administrativ og pædagogisk skoleledelse, hvorfor viden om skoleledernes effekt på elevernes læring er meget værdifuld (Winter 2015; 2). Man kan derfor undre sig over, at der ikke findes mere forskning på dette område, specielt når danske skoleledere, jf. Folkeskoleloven § 2, stk. 2, står til ansvar for undervisningens kvalitet, tilrettelæggelse og organise-

ring og må derfor siges at have direkte indflydelse på elevernes læring. Derudover er ét af folkeskolens nationale mål at udfordre alle elever, så de gøres så dygtige som muligt (UVM.dk). Med folkeskoleloven og et sådant mål følger en lang række forventninger til skolelederne, hvilket Robinson understøtter, idet hun skriver, at døgnet skulle have flere timer, hvis skoleledere alene skulle leve op til alle disse forventninger. Derfor arbejder Robinson efter samme tankegang, som dette speciale, nemlig distribueret ledelse, forstået ved at skolens ledere udgøres af alle, der udøver ledelsesopgaver på skolen (Robinson 2015; 11). Denne tankegang harmonerer desuden med den socialkonstruktivistiske tankegang om, at fænomener, og dermed ledelsespraksis, er en social konstruktion, hvor erkendelsen heraf sker gennem sprog og interaktion. Dette gør sige ligeledes gældende for en distribueret ledelsespraksis.

En model for elevcentreret ledelse

Hvordan ledere kan gøre en pædagogisk forskel og dermed have elevernes læring i centrum, kan med udgangspunkt i Viviane Robinsons forskning formuleres således:

“Jo mere lederen i sine relationer med andre, i sit arbejde og i sin læring fokuserer på kerneaktiviteterne undervisning og læring, jo større indflydelse vil han få på de elevrelaterede resultater.” (Robinson 2015; 28).

Citatet har i høj grad fokus på, at jo mere opmærksomhed lederen har på undervisning og læring generelt, desto mere påvirker han eller hun elevernes resultater. Hvordan denne formulering kan bedrives i praksis, er et større spørgsmål. Som tidligere beskrevet påpeger Robinson (2007) og Winther (2017), at skoleledelse er en kompleks disciplin, hvorfor specielt to dimensioner er vigtige, herunder *indholdet*: hvad der er skoleledelsens væsentligste opgaver og *formen*: hvordan skoleledelsen skal udføre disse opgaver i den konkrete kontekst (Robinson 2015; 29). På baggrund af tidligere studier har Robinson identificeret fem dimensionen, omhandlende skoleledelsens indholdsdimension, som alle er afgørende for elevernes resultater (Robinson 2015; 24):

1. *Fastsættelse af mål og forventninger*
2. *Strategisk ressourceanvendelse*
3. *Sikring af høj kvalitet i undervisningen*
4. *Ledelse af lærernes læring og udvikling*
5. *Sikring af et velordnet og trygt miljø* (Robinson 2015; 24).

Helt centralt understreger Robinson, at disse dimensioner skal ses i et samspil, hvor de i mange situationer er hinandens forudsætninger. Derfor kan skoleledelsen eksempelvis ikke udelukkende fokusere på kvaliteten i undervisningen, hvilket Robinson eksemplificerer ved, at det kan være udfordrende at

arbejde med undervisningens kvalitet, hvis der er meget uro i klasserne. (Robinson 2015; 25) Rækkefølgen på dimensionerne illustrerer ikke niveauet af deres effekt på elevernes læring. De er i stedet rangeret sådan, at de fortæller noget om deres indbyrdes forhold, nemlig at ledelsen først og fremmest bør opstille mål og forventninger til elevernes læring, derefter stille de nødvendige ressourcer til rådighed og arbejde sammen med personalet om at planlægge, koordinere og evaluere på denne målopfyldelse. Gennem dette arbejde vil ledelsen angiveligt opdage, hvor de bør sætte ind i forhold til lærernes kompetenceudvikling. Til sidst er det vigtigt med et velordnet og trygt miljø i klasserne og blandt personalet, idet et sådant miljø muliggør og understøtter de fire øvrige dimensioner. (Robinson 2015; 24-25) I de følgende afsnit vil vi uddybe de fem dimensioner og desuden supplere med danske forskningsresultater, med det formål at kunne anvende disse i en analyse, af den pågældende folkeskoles ledelsespraksis samt vurdere, hvorvidt disse dimensioner hjælper skoleledelsen i håndteringen af det krydspres, som de er placeret i.

Fastsættelse af mål og forventninger

Hverdagen på en folkeskole bærer præg af mange interesser, dagsordener og forventninger. Dette kan medføre, at skolerne og dens medarbejdere arbejder efter forskellige mål, hvis ikke skolens ledelse formår at håndtere denne situation. Præcis denne kompleksitet er grunden til, at det ifølge Robinson er altafgørende at sætte mål, hvis man ønsker en reel forandring (Robinson 2015; 55). Denne situation hvor en skole arbejder efter forskellige dagsordener, kan være resultatet af en ledelse, der ikke formår at håndtere det krydspres de befinder sig i, hvorfor netop denne dimension, kan være afgørende for skoleledelse i et krydspres. Helt enkelt er det svært at vurdere, hvornår et mål er opfyldt, hvis ikke målet er tydeligt. Målsætning er dog ikke nok i sig selv, idet lederens evne til at engagere og motivere sine medarbejdere til at arbejde med målene ligeledes spiller en vigtig rolle under denne første dimension af elevcentreret skoleledelse. Disse forhold gør sig formentlig også gældende i danske grundskoler, idet forskning viser, at transformationsledelse påvirker danske gymnasieelevers karakterer positivt. Transformationsledelse indbefatter tydelige visioner, hvor skoleledelsen formulerer og motiverer lærerne til at efterstræbe disse visioner i deres undervisning og færden på skolen (Winter 2015; 3). Dansk forskning understøtter dermed Robinsons pointe om, at personalets engagement og motivation spiller en vigtig rolle for, hvilken betydning målsætning kan få for elevernes resultater.

I forbindelse med målsætning nævner Robinson tre forhold, der påvirker, hvorvidt denne får motiverende effekt, herunder at lærere, forældre og elever oplever at have den nødvendige kapacitet, som opfyldelsen af målet kræver. Derudover har de behov for at føle et medejerskab til målene, hvilket kræver, at de forstår værdien af målene samt hvorfor de er nødvendige. Hvis medarbejdere, forældre og elever oplever dette medejerskab, skal de nødvendigvis ikke være en del af målsætningen. I en skoleleders situation, hvor mange beslutninger træffes oppefra, kan det dermed være afgørende for implementeringen af sådanne beslutninger, at personale, elever og forældre føler sig involveret heri. Involvering og medejerskab kan derfor potentielt være et vigtigt redskab i håndteringen af de mange

forventninger, som skoleledere udsættes for. Samtidig er det med udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske tankegang nødvendigt at inddrage de berørte i en social konstruktion, således eksempelvis ledelse og personale sammen konstruerer den virkelighed, som efterfølgende bliver deres arbejdsdag. Til sidst er det ifølge Robinson vigtigt, at målene er specifikke, således det for lærere, pædagoger og ledelse gøres muligt at følge den udvikling, som de forårsager. (Robinson 2007; 11, Robinson 2015; 56-57) Denne ledelsesdimension omhandlende mål og forventninger har en indirekte effekt på elevernes resultater, idet den påvirker de voksne til at være mere fokuserede på elevernes læring (Robinson 2015; 56). Udover målsætning har ledelsens forventninger til deres ansatte effekt på elevernes læring, hvorfor elever tilsyneladende klarer sig bedre fagligt på skoler, hvor ledelsen har høje forventninger til deres ansatte (Winter 2015; 3). Denne effekt kalder Winter for Pygmalion lederskabseffekt og i et af hans igangværende studier undersøger han, hvorvidt ledernes høje forventninger kan påvirke elevernes læring gennem lærerne (Ibid). Det er allerede påvist, at eleverne lærer mere, når lærernes forventninger er høje og at lærernes forventninger til deres elever er høje, når skolens ledelse har høje forventninger til lærerne. Ifølge Winter kan ledelsen dermed få positiv indflydelse på elevernes læring gennem høje forventninger til lærerne (Winter 2015; 3).

Strategisk ressourceanvendelse

Denne dimension indebærer fordelingen af penge, tid og personale, således denne hænger sammen med skolens prioriterede mål og forventninger. Ifølge Robinson medfører flere penge ikke nødvendigvis bedre elevpræstationer, hvorfor denne dimension stiller krav til ledelsens kompetencer indenfor analyse og evaluering af skolens nuværende ressourceforbrug og -fordeling. Denne analyse og evaluering skal hjælpe ledelsen med at vurdere, hvorvidt denne fordeling er i overensstemmelse med skolens læringsmål samt at kunne træffe beslutninger om den fremtidige ressourceanvendelse (Robinson 2015; 69). I denne sammenhæng er det vigtigt at understrege lærerne som ledelsens vigtigste ressource, da elevernes præstation i højeste grad afhænger af undervisningen (Robinson 2007; 12, Robinson 2015; 71). Netop denne overvejelse kan være væsentlig for håndteringen af konflikter eller modstridende forventninger mellem lærere, forældre og/eller forvaltning. Af samme årsag er det essentielt at have en strategisk tilgang til rekrutteringen af nye lærere, idet en sådan strategi kan være med til at forbedre undervisningen på skolen (Robinson 2015; 85). Denne pointe understøttes af dansk forskning, som viser, at elever klarer sig bedre, hvis skoleledelsen ansætter lærere med gode karakterer og dermed faglige kvalifikationer, hvorfor ledelsen gennem strategisk rekruttering kan påvirke elevernes læring positivt (Winter 2015; 3). Ressourceforbrug og -fordelinger kræver samtidig en høj grad af tillid mellem ledelse og medarbejdere, idet sådanne ændringer ofte medfører konsekvenser for skolens personale, herunder lærerne (Robinson 2007; 12, Robinson 2015; 72).

Sikring af høj kvalitet i undervisningen

Robinson begynder sit kapitel omhandlende denne dimension på følgende måde: “*The main thing is to keep the main thing the main thing.*” (Robinson 2015; 87). Med dette citat understreger hun skoleledelsens udfordring i at fastholde fokus på læring. I denne dimension har begrebet *undervisningsorienteret ledelse* en stor rolle, som ifølge Robinson er en ledelse, der involverer sig i udviklingen, koordineringen og evalueringen af undervisning og læring (Robinson 2015; 88). Eksempelvis har forskning vist, at skoler klarer sig bedre, når ledelsen er tæt på klasseværelset, gennemgår og forbedrer undervisningen sammen med lærerne (Robinson 2007; 13, Robinson 2015; 88). Modsat har danske undersøgelser af Winter ikke vist nogen klar sammenhæng mellem ledelsens involvering i lærernes undervisning og elevernes læring (Winter 2015; 5). Winter påpeger dog, at denne sammenhæng formentlig afhænger af konteksten, herunder hvilke andre ledelsesværktøjer ledelsen anvender (Ibid.).

Robinson påpeger desuden, at skoler må have en fælles ramme for undervisning og læring på tværs af afdelinger, teams og klasser - uden at disse fælles tilgange skal bestemme, hvordan lærerne skal undervise (Robinson 2015; 89). For at skabe en sammenhængende undervisning beskriver hun, med inspiration fra Newmann, tre elementer, der skal være tilstede:

- En ramme for undervisningen der omfatter pensum, undervisningsmetoder og vurderinger, som er koordineret inden for og på tværs af de enkelte klassetrin. Denne koordinering sikrer, at elever på samme klassetrin får samme adgang til fagligt indhold uanset, hvilken lærer de har. På tværs af årgangene vil en sådan koordinering sikre en progressiv udvikling af sværhedsgraden i det enkelte fag.
- Skolens kultur og organisering skal både understøtte og være en forudsætning for brugen af ovenstående ramme. Ledelsen skal desuden forpligte sig til at ansætte og evaluere lærere ud fra denne ramme. Brugen af rammerne skal lærerne undervejs have mulighed for at undersøge og forfine.
- Skolens ressourceanvendelse skal understøtte en vedvarende brug af undervisningsrammerne samt forhindre, at der tages modstridende initiativer. (Newmann et al. 2001; 299-300)

En sådan fælles lærings- og undervisningsramme styrker elevernes læring og udvikler desuden lærernes professionelle fællesskaber. En sammenhængende undervisning påvirker elevernes læring, fordi den understøtter en tilgang til undervisning, hvor centrale temaer præsenteres på forskellige måder inden for kort tid (Robinson 2015; 90). Når Robinson mener, at en sådan fælles ramme for undervisning er essentiel, kan vi ikke lade være med at tænke socialkonstruktivistisk, idet skolens ansatte, formentlig gennem dialog, bliver enige om denne ramme og dermed konstruerer en fælles tilgang til undervisning, som skal være med til at sikre elevernes læring på tværs af skolen.

Ledelse af lærernes læring og udvikling

Flere forskningsstudier viser, at lærernes kompetencer har stor effekt på elevernes faglige resultater, hvorfor Robinson konstaterer, at denne dimension har mere end dobbelt så meget effekt på elevernes læring i forhold til de øvrige dimensioner (Robinson 2015; 106). I samme forbindelse påpeger Robinson, at en ønsket kapacitetsopbygning blandt lærerne ligeledes stiller krav til skoleledelsen, da bedre resultater kræver, at lærerne får mulighed for at øge deres kompetencer (Ibid.). Skoleledelsen skal dermed skabe rammer for, at deres personale kan udvikle sig, således det bliver muligt for dem at leve op til ledelsens forventninger. Dansk forskning viser imidlertid, at efteruddannelse ikke nødvendigvis har positiv indflydelse på elevernes læring, hvorfor efteruddannelse ikke alene øger elevernes præstationer (Winter 2015; 6). På den baggrund kan ledelsen ikke umiddelbart påvirke elevernes læring ved at sende lærerne på en efteruddannelse (Ibid.). Ifølge Robinson påvirkes folkeskolers resultater positivt af god kommunikation mellem skoleledelse og lærere om undervisning og læring (Ibid.). Sammenlignes højt præsterende og lavt præsterende skoler, ser det derfor ud til, at ledelser fra skoler med gode resultater er mere tilgængelige og interesserede i videndeling omhandlende læring. Denne tilgængelighed og involveringsgrad medfører, at skolernes ledelser kender til de konkrete udfordringer, som lærere og pædagoger står i og kan dermed tage et medansvar i deres problemløsning (Robinson 2007; 16; Robinson 2015; 107). Robinson påpeger, at denne involvering både har en symbolsk effekt og medfører desuden et fælles sprog og en respekt blandt ledere og lærere (Robinson 2015; 107), som i særdeleshed må være essentiel i skolelederens position. Derudover kan dette fælles sprog anses som den "virkelighed", der skabes gennem social konstruktion, hvorfor dette element i teorien hænger godt sammen med det socialkonstruktivistiske perspektiv. Danske studier viser endvidere, at elever får bedre faglige resultater på skoler, som har etableret professionelle læringsfællesskaber, hvor lærerne har mulighed for at tale om pædagogik og udveksle erfaringer og drøfte undervisning (Winter 2015; 4). Disse professionelle læringsfællesskaber kan desuden være med til at udvikle nye undervisningsformer til at fremme elevernes læring, hvilket kan få betydning for hele skolen. Skoleledelsen kan dermed påvirke elevernes læring positivt ved at skabe rammerne for sådanne læringsfællesskaber for lærerne, hvor de gennem sproget og social interaktion kan opnå samme erkendelse og dermed konstruere en fælles forståelse af god undervisning. Forskning viser, at klasseteams har en positiv betydning for læring, hvorimod fagteams, årgangsteams og afdelingsteams ikke har påvist nogen særlig indflydelse herpå (Winter 2015; 4).

Sikring af et velordnet og trygt miljø

Denne dimension er ifølge Robinson den med mindst effekt på elevernes læring. Alligevel anser hun dimensionen som en vigtig medspiller, idet et dårligt læringsmiljø i klasserne vanskeliggør processen i at skabe gode læringsmuligheder for eleverne (Robinson 2015; 124-125). Denne dimension omhandler at skabe et trygt og ordentlig miljø i skolen, hvori lærere kan undervise og elever lære (Robinson 2007; 17). For at indfri denne dimension lægger Robinson vægt på tre områder, som skoleledelsen bør

håndtere. Herunder at skabe et trygt læringsmiljø, at skærme lærere og pædagoger mod unødigt pres fra forældre samt konfliktidentificering og håndtering heraf (Robinson 2015; 124). Et trygt læringsmiljø er ifølge Robinson præget af velorganisering, omsorg, konsekvente og klare disciplinære koder samt høje forventninger til det sociale samvær (Ibid.). Studier viser en sammenhæng mellem elevernes faglige niveau og skoler, hvis personale er rollemodeller og udviser tydelighed omkring sociale koder. Derudover er ledere på højt præsterende skoler gode til at påtage sig ansvaret for utilfredse forældre, hvorfor sådanne skolers personale skærmes for unødigt forældrepres. Til sidst påpeger Robinson, at ledelsens gode evner til at identificere og håndtere konflikter medfører respekt, hvilket ligeledes påvirker elevernes faglige resultater. (Robinson 2015; 124)

De fem ovenstående dimensioner beskriver således, *hvad* elevcentreret ledelse drejer sig om, men ikke *hvordan* disse skal praktiseres, hvorfor Robinson ligeledes opstiller tre punkter, der tilsammen beskriver, hvilken viden, færdigheder og adfærd der skal til, førend disse indholdsmæssige dimensioner kan omsættes i praksis (Robinson 2015; 29):

1. *Anvendelse af relevant viden*
2. *Løsningen af komplekse problemer*
3. *Opbygning af tillid i relationer (Robinson 2015; 30).*

Spørgsmålet om, hvilke kompetencer en leder skal have, stilles ofte og svarene er lige så mange, hvorfor der typisk er helt urealistiske forventninger til en skoleleder. Af samme årsag påpeger Robinson fordelene i at overveje forskellen mellem, hvilke behov en skoleleder som minimum skal dække samt hvilke kompetencer, der er en bonus (Robinson 2015; 30). Gennem en uddybelse af ovenstående tre punkter, vil vi derfor redegøre for, hvilke ledelseskompetencer en skoleleder behøver, førend det er muligt at involvere sig tilstrækkeligt i de fem indholdsmæssige dimensioner i elevcentreret ledelse.

Anvendelse af relevant viden

Afgørende for en skoleledelse er at have opdateret og evidensbaseret viden om didaktik og pædagogik samt viden om børns læring og hvordan undervisning fremmer denne læring ude i klasseværelserne (Robinson 2015; 34). Har ledelsen kendskab til disse områder, kan den følge med og støtte udviklingen af den læring, der er på skolen. Førend ledelsen kan omsætte relevant viden til praksis, bør ledelsen både have indblik i, hvad der rør sig på skolen samt relevant forskningsbaseret viden om praksis, således denne viden kan omsættes til relevante mål for den konkrete skole (Robinson 2015; 35-36). Derudover bør ledelsen kunne identificere og rette misforhold mellem administrative procedurer og mål. Eksempelvis er det vigtigt, at matematikbøgerne ikke vælges på baggrund af pris, men nærmere på baggrund af, hvilken form for undervisning den enkelte bog fordrer og dermed overvejelsen om, hvilke matematiske tænkere den enkelte bog understøtter (Robinson 2015; 37). Eksemplet viser,

hvordan ledelsens viden om det enkelte fag og undervisningen heri sætter dem i stand til at tilpasse administrative opgaver til pædagogiske mål.

Løsning af komplekse problemer

Som skoleleder er det vigtigt, at kunne komme med mange gode idéer, men værdien af disse idéer afhænger af ledelsens evne til at omsætte dem i praksis (Robinsons 2015; 38). Ifølge Robinson bliver en implementeringsproces succesfuld, hvis evnen til at identificere og opfylde løsningens betingelser er tilstede (Robinson 2015; 39). En god metode til at identificere løsningens betingelser er at debattere løsningen med de personer, som den påvirker, idet deres reaktioner herpå vil understrege, hvilke betingelser der skal være til stede, forend en succesfuld implementering opnås (Ibid.). Dette hænger ligeledes sammen med den socialkonstruktivistiske tankegang, idet dialogen omkring implementeringen vil understøtte en social konstruktion og dermed en fælles forståelse af, hvordan implementeringen bliver en succes. Hvordan kommer skoleledelsen så videre fra identificeringen af løsningens betingelser til en konkret løsning? Her er målet for ledelsen at komme frem til en løsning, der opfylder så mange krav og betingelser som muligt (Robinson 2015; 40). Ofte vil den indbyrdes konflikt mellem forskellige betingelser være så stor, at ledelsen må give nogle krav mere vægt end andre. I denne situation, som tilnærmelsesvis ligner et krydspres, kan der ifølge Robinson både opstå holdningsmæssige og kognitive udfordringer. Den holdningsmæssige udfordring omhandler udfordringen i at tage hensyn til alle betingelser og viljen til at finde løsningen, der tilgodeser dem alle i højere eller lavere grad (Robinson 2015; 41). Den kognitive udfordring ligger i at kunne forstå betingelserne samt finde en sammenhæng og indbyrdes afhængighed mellem dem.

Relationel tillid

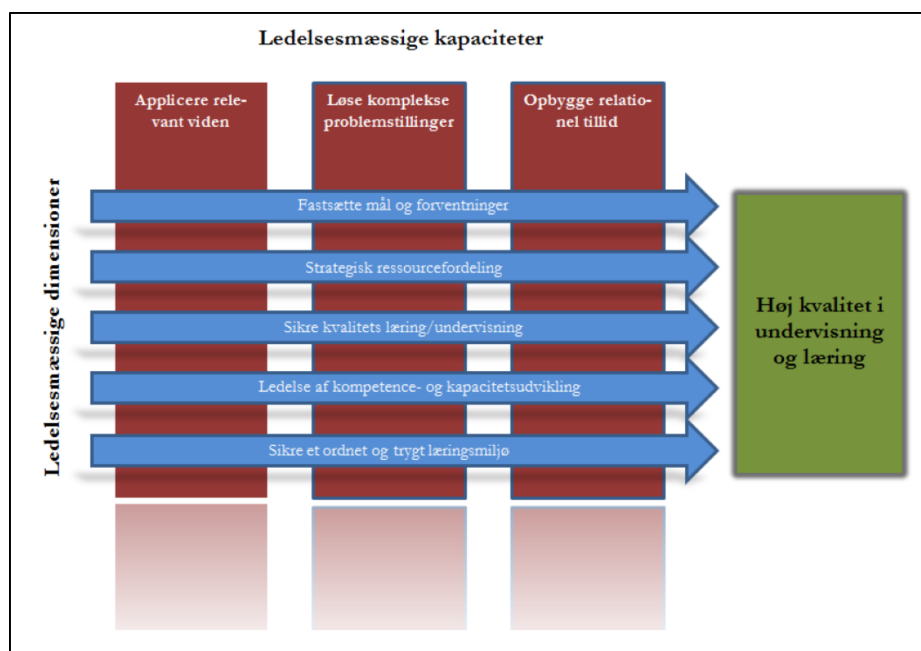
Viviane Robinson nævner i det første kapitel af sin bog, at relationelle færdigheder er en vigtig egenskab i alle fem dimensioner af elevcentreret ledelse (Robinson 2015; 40). Med relationelle færdigheder mener hun i denne sammenhæng tillid mellem medlemmerne i et skolesamfund, dermed mellem elever, personale og ledelse. Da tillid i høj grad var i fokus for de tre skoleledere, vil vi gå en smule mere i dybden med denne kompetence.

Tillid har ifølge forskning stor indflydelse på, hvordan medlemmerne arbejder sammen samt hvilke faglige og sociale fremskridt eleverne gør sig (Ibid.). Jo større tillidsniveau der er på en skole, jo større oplevelse af fagligt fællesskab, lyst til innovation og risiko har lærerne. Derudover gør elever på sådanne skoler større sociale og faglige fremskridt sammenlignet med elever på skoler med lavt tillidsniveau (Robinson 2015; 44).

Ifølge Robinson er der fire adfærdsmønstre, der er afgørende for opbyggelsen af en tillidsfuld relation, henholdsvis *respekt overfor andre*, *anerkendelse af andre*, *kompetent lederskab* og *personlig integritet*. Den tillidsfulde relation opbygges både ved, at ledelsen som rollemodeller udviser disse adfærd,

men samtidig ved at forvente dem af andre (Robinson 2015; 45). Respekt overfor andre er det mest grundlæggende i opbygningen af den tillidsfulde relation. Respekt udvises gennem værdsættelse, altså skal en skoleleder lytte til og værdsætte sine læreres synspunkter, hvilket ligeledes vil skabe en respekt til sin leder (Ibid.). Denne tilgang til ledelse understøtter ligeledes den socialkonstruktivistiske tankegang, hvor interaktionen og sproget er i fokus, således lærere og ledelse, ved at respektere hinanden, opbygger deres fælles virkelighed. Derefter kommer anerkendelse, hvorfor ledere bør interessere sig for sit personales personlige og professionelle liv. Kompetent lederskab er det tredje element i at opnå tillid som leder. Kompetent lederskab er en subjektiv vurdering, men handler ifølge Robinson i høj grad om, hvorvidt ledelsen er konfliktsky eller tør tage professionelle beslutninger på de rigtige tidspunkter (Robinson 2015; 46). Sidst men ikke mindst kræver en tillidsfuld relation mellem lærer og leder, personlig integritet. Integriteten bedømmes af lærerne og kan i denne sammenhæng forstås som, ledernes handlekraft, loyalitet, måde at løse konflikter på og deres retfærdighed (Ibid.).

Vi har nu gennemgået de fem dimensioner samt de tre ledelsesmæssige kompetencer i elevcentreret ledelse. Som tidligere nævnt overlapper dimensionerne og kompetencerne hinanden indbyrdes og understøtter derover hinandens virkning i praksis, hvilket illustreres i følgende figur:



Figur 2: Fem dimensioner understøttet af tre ledelseskompetencer (Robinson 2015; 30).

Som tidligere nævnt gælder elevcentreret ledelse om, at vide *hvad* man skal gøre og *hvordan* det skal gøres. De fem dimensioner, som går på tværs i figuren, viser, hvad man som skoleleder bør fokusere på, hvis ens ledelsespraksis skal have effekt på elevernes læring (Robinson 2015; 29). Pilene fortæller ikke meget om hvilken adfærd, viden og færdigheder, der er nødvendige, førend dimensionerne fungerer, hvorfor de røde bjælker illustrerer de tre ledelseskompetencer det kræves, at involvere sig fuldt ud i de fem dimensioner (Ibid.). Efter at have gennemgået disse dimensioner og ledelseskompetencer, har vi nu skrevet os ind i specialets teoretiske perspektiv på skoleledelse. Dette teoretiske perspektiv vil vi inddrage i vores analyse af specialets aktuelle ledelsespraksis, hvorfor dimensionerne og ledelseskompetencerne med Søren Winters tilføjelser vil fungere som teoretiske opmærksomhedspunkter ind i vores analyse. Dette har til formål at analysere, hvilken ledelsespraksis der opleves at være til stede på den pågældende skole og hvordan denne påvirkes af krydspreset.

Kapitel 5

Skoleledelse i et krydspres

I følgende kapitel vil vi med udgangspunkt i specialets empiriske materiale analysere hvilket krydspres casekolens ledelse oplever at være placeret i. Derudover vil vi analysere ledelsens praksis og håndtering af krydspreset samt hvordan deres ledelse påvirkes heraf. Som nævnt tidligere i vores analysestrategi, er interviewguiden den styrende enhed i analysen.

Skoleledernes oplevelse af krydspreset

I denne første delanalyse vil vi ud fra det empiriske materiale se nærmere på de forskellige interesserter, som lederne oplever forventninger fra. Derudover vil vi analysere, hvorvidt disse forventninger er modstridende og dermed vurdere om lederne er placeret i et krydspres.

Forventninger til skolens ledere

Som det fremgår af metodekapitlet, lavede vi under fokusgruppen en øvelse, hvor lederne først skulle udvælge, hvilke interesserter de oplevede et pres fra i form af forventninger eller retningslinjer. Da lederne så de forskellige sedler med interesserter, grinede de og lavede sjov med hinanden ved at sige: *“De blanke sedler, de må være til dig Preben”* (Fokusgruppe; 40 min.), hvorefter der blev grint. Eksemplet er bare ét ud af flere, som indikerer, at stemningen under fokusgruppen var afslappet og uformel. Lederne fik herefter nogle minutter til at udvælge de interesserter, som de hver især oplevede et pres fra. Det viste sig, at lederne oplevede disse forventninger og retningslinjer meget forskellige, hvilket kommer til udtryk i følgende citater:

Hanne: *”Skal vi læse op? jeg kan starte. Jeg har skrevet regering, politikere, forældre.”* (Fokusgruppe; 44 min.).

Preben: *“Ja. Jeg har skrevet pædagoger, elever, borgere, skolebestyrelse, Danmarks Lærerforening, forvaltningen, forskning, politikere, lærere, forældre og andre medarbejdere.”* (Fokusgruppe; 44 min.)

Jan: *“Jeg har skrevet pædagoger, forskning, elever, skoleforvaltning, skolebestyrelse, andre medarbejdere, lærere, forældre.”* (Fokusgruppe; 44 min.).

Som det fremgår af citaterne, er der stor forskel på, hvor mange interessenter de forskellige ledere oplever et pres fra i deres hverdag. Hvad der er fælles for dem alle tre, er, at de både oplever forventninger fra skolens ressourcemæssige og institutionelle omverden (Scott & Meyer 1983). På baggrund af de interessenter som lederne valgte, kan man fornemme deres formelle positioner i forhold til hinanden. Preben er den overordnede skoleleder, hvor Hanne og Jan er afdelingsledere. Preben har som den eneste udvalgt Danmarks Lærerforening, hvilket han senere forklarer ved, at det udelukkende er under afskedigelser af medarbejdere, at han mærker et pres herfra (Fokusgruppe; 57 min.).

Efter at have præsenteret egne interessenter, skulle lederne i fællesskab udvælge og rangere fire interessenter ud fra, hvem de alle oplever de største pres fra i deres hverdag som ledere. Her tog Preben hurtigt styringen og udvalgte de første tre interessenter, hvorefter både Hanne og Jan gav deres enighed tilkende (Fokusgruppe; 57 min.). Efterfølgende havde lederne en kort debat om, hvem den sidste aktør skulle være, hvor Preben til sidst foreslog eleverne. Hertil svarede Hanne og Jan: “Ja”, hvorefter Preben rangerede dem, hvilket Hanne og Jan ligeledes var enige i (Fokusgruppe; 57 min.). Under hele øvelsen var det tydeligt, at Preben havde styringen og at Hanne og Jan lod ham tage den, hvilket ligeledes kan have noget at gøre med deres formelle positioner i lederteamet og indikerer formodentligt, hvordan de er vant til at arbejde sammen. De fire interessenter, som de blev enige om, var, jf. bilag 8; Personale, forældre, elever og forvaltning, hvilket Preben begrundede ved udtalelsen: “Vi skal stå på mål for dem hver eneste dag.” (Fokusgruppe; 57 min.). Efterfølgende tog Preben igen ordet og uddybede hver enkelt interessents forventninger til skolen og dem som ledelse:

“Ja det gør vi helt sikkert. De har hver deres perspektiv og de har forskellige interesser i det. Så personalet der er de forhåbentlig professionelle allesammen og har behov for støtte i forhold til udvikling og i forhold til det værdisæt, vi står på. Forældrene er agenter for deres børn og deres læring og der er vi afhængige af deres luner, set med mine øjne. (...) Eleverne har en forventning om, at de bliver så dygtige, som de kan. Og de har en forventning om at det produkt, som vi italesætter, vi sælger, det er det produkt, de får. Altså velforberedt personale, tydelig retning og rammer for, hvad det er, vi står for og hvordan man agerer her.” (Fokusgruppe; 59-60 min.).

I citatet kommer Preben ikke ind på, hvilke forventninger forvaltningen har, men han beskriver, at skolens personale forhåbentlig har en forventning om at få støtte i forhold til egen kompetenceudvikling og opfyldelse af de værdier, som skolen vægter. Idet Preben formoder, at skolens personale har en forventning herom, kan det tyde på, at han som leder selv prioriterer lærernes læring og udvikling, hvilket er én ud af de fem ledelsesdimensioner, som Viviane Robinson hævder at understøtte elevcentreret skoleledelse (Robinson 2015; 106). Forældrene beskriver han som elevernes agenter, som dermed forventer noget af den undervisning og læring, som skolen står til ansvar for. Set ud fra den institutionelle teori siger Preben noget interessant i forhold til forældrene: “Vi er afhængige af deres luner”. Hvad han præcis mener med luner, er et fortolkningsspørgsmål, hvor vi i denne sammenhæng

fortolker luner, som forældrenes anerkendelse. Dette stemmer overens med den sociologiske institutionelle teori, som netop definerer institutioners primære formål som søgen efter legitimitet og anerkendelse fra den institutionelle og ressourcemæssige omverden gennem spejling af disses værdier og koder (Dahler-Larsen 2009; 50). I tilfældet er dette en spejling af forældrenes forventninger til den undervisning, som deres børn skal modtage samt den læring, de forventer, at deres børn vil opnå ved at gå på netop denne skole. Til sidst beskriver han elevernes forventninger. Han siger, at eleverne har en forventning om at blive så dygtige, som de kan og at modtage det "produkt", som skolen italesætter at "sælge". Dette produkt beskriver han som velforberedte lærere og tydelige rammer og forventninger til, hvordan man som elev skal opføre sig på skolen. Selvom denne udtalelse umiddelbart omhandler elevernes forventninger, afspejler den i lige så høj grad ledelsens forventninger om et velforberedt personale samt en skole, der er tydelig omkring, hvordan man opfører sig. Det kan dermed argumenteres for, at ledelsen har nogle klare mål og forventninger til både elever og personale, hvilket er den første dimension i Robinsons elevcentrerede skoleledelse. Samtidig argumenterer Winter for, at en skoleledelse kan påvirke elevers resultater i en positiv retning ved at have høje forventninger til skolens lærere (Winter 2015; 3). Idet mange interessenter har forventninger til folkeskolen, herunder den undervisning der udbydes, er det ifølge Robinson vigtigt at have tydelige mål og forventninger til både personale og elever. Det er ud fra Prebens udtalelse svært at vurdere, hvorvidt elevernes forventninger er initieret af skolen og ledelsens forventninger, men i hvert fald oplever ledelsen et pres i form af forventninger fra skolens elever. Senere i fokusgruppen kommer lederne nærmere ind på, hvilke forventninger de oplever fra forvaltningen:

Hanne: "(...) Jamen det har jo kæmpe betydning, hvad det er for nogle beslutninger, der bliver truffet. Derfor har jeg skrevet regeringen. Altså et eller andet sted så er det jo arbejdsgiveren og der man træffer beslutninger for nogle vilkår og så kommer det jo ud i den enkelte kommune, hvordan man så egentlig forvalter eller får de her rammer defineret lige nøjagtig i vores kommune. Hvad er det for nogle rammer vi har for egentlig at kunne udøve den praksis, som vi gør. (...)" (Fokusgruppe; 46-48 min.).

Preben: "Forvaltningen vil gerne, at vi præsterer bedst muligt og får bedst mulige resultater, men har også en kæmpe ting der hæmmer det, det økonomiske. Også i forhold til at der også er nogle politiske vedtagede ting i forhold til optag af elever osv osv. Altså noget politik omkring det. Og den forventning er jo anderledes end den forventning personalet for eksempel har (...)" (Fokusgruppe; 75-76 min.).

Som det fremgår af Hannes citat, oplever lederne, at kommunen og dermed forvaltningen sætter rammerne for deres praksis, gennem den måde regeringens beslutninger bliver forvaltet på. Derudover påpeger Preben, at forvaltningen ligeledes har nogle økonomiske krav, som de skal overholde, hvorfor det undertiden kan være kompliceret både at efterleve forvaltningens krav om præstationer og resultater samt overholde de økonomiske forudsætninger. Udover at rammesætte skolens strukturering ud fra

reformændringer og økonomiske begrænsninger, som ligeledes bekræfter vores tidligere analyse af skolens institutionelle omverden, fortæller Hanne, at forvaltningen har andre interesser ind i ledelsens arbejde, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

“Men jeg tænkte på, det er et stykke tid siden, du spurgte efter det der med forvaltningens interesse ind i. Altså jeg synes jo også, at vi oplever nogle eksempler på, at der er en interesse for skolens ledelsesteam og den måde vi arbejder sammen på. Vi har været et forløb igennem med pædagogisk læringsfællesskaber og det er jo noget forvaltningen har sat igang.” (Fokusgruppe; 82 min.).

Forvaltningen har dermed også interesse i at udvikle skolens ledelse - i dette eksempel gennem pædagogiske læringsfællesskaber. Med denne kommentar kan det tyde på, at Hanne forsøger at give udtryk for, at forvaltningen ikke kun kræver ind, men samtidig giver, ved at bruge midler på at udvikle ledelsesteamet og derigennem skolen. Et sådan initiativ fra forvaltningens side, kan samtidig indikere, at de har forventninger om, at skolens ledere udvikler sig, hvorfor dette ligeledes kan opleves som et pres. Som Preben sætter ord på, har forvaltningen en anden forventning end personalet. Denne ledelsessituation har vi allerede skrevet os ind i på baggrund af eksisterende litteratur, men vi vil nu analysere, hvorvidt de tre pågældende ledere føler sig placeret i et krydspres mellem personale, forældre, forvaltning og elever.

Skoleledelse i et krydspres?

Efter at have talt om den rangering lederne i fællesskab blev enige om, spurgte vi ind til, hvorvidt disse interessenter havde samme forventninger til ledernes praksis. Til dette spørgsmål kom Preben med følgende forklaring: *“Hvis vi satte os i midten. (...) Så har vi vel personalepres, så har vi et forældre - elevpres og så har et forvaltningspres.”*, hvorefter han placerede papirlapperne på følgende måde:



Billede 1: Ledernes placering mellem modsatrettede forventninger.

Med denne opstilling forsøgte Preben at vise, hvordan de som skoleledere bliver presset fra forskellige sider og illustrerede dermed krydspresituationen. Ved at placere elever og forældre på samme side, kan det umiddelbart tolkes, at disse aktører, har den samme forventning til skolelederne. Dette afviser Preben dog efterfølgende (Fokusgruppe; 65 min.). Allerede inden vi fik stillet spørgsmål til ledernes oplevelse af aktørernes forventninger, eksemplificerede lederne de modsatrettede forventninger, som de til dagligt forholder sig til. Dette kommer til udtryk i følgende citater:

Jan: *“Så er det jo politisk besluttet, at indskolingsafdelingen er i Lybæk og mellemtrinnet, udskolingen og specialafdelingen er her i Fladbjerg, og der er også en sammenlægningsproces, som vi bruger rigtig meget tid på. Hvordan kan vi skabe mest mulig tydelighed i forhold til de beslutninger, der skal træffes? Og det giver noget frustration hos børn, forældre og personale. (...) Fordi der er vi også i et krydspres fra alle mulige steder, så det optager os rigtig meget. (...)”* (Fokusgruppe; 33 min.).

I citatet beskriver Jan meget eksplicit, hvordan en politisk bestemt beslutning kan frustrere både elever, forældre samt personale og bruger i denne sammenhæng begrebet krydspres som en beskrivelse af ledernes placering mellem disse frustrationer. Jan uddyber situationen:

“I sådan en situation er der både evidens og følelser i spil og man kan sige, at vi prøver at holde os til evidens-delen, fordi vi er ansatte, men børn og forældre og personale er i lige så høj grad i følelses-delen i forhold til, hvad går det her ukendte ud på? Især for den der skal flytte matrikel og for den som eventuelt får nye kollegaer eller klassekammerater eller hvad det nu kunne være, der bliver besluttet. Der bliver vi jo bombarderet med plusser og minusser. Hvad nu hvis? Hvad skal der blive af mig? Hvad skal der blive af mine børn? Eller det bliver bare fedt eller hvad det nu er. Så det felt skal vi jo navigere i i forhold til vores beslutninger og i forhold til, at det er det, vi synes, er det rigtige, velvidende at uanset hvad vi vælger, så vil der være nogen, som tager armene herop og nogen der tager armene frem, fordi det er nærmest det dumme, vi nogensinde kunne finde på.” (Fokusgruppe; 37 min.).

I ovenstående udtalelse beskriver Jan yderligere den situation, som lederne er placeret i til dagligt. Han beskriver denne situation ved, at lederne især må trække på deres faglighed og forholde sig objektivt til de mange spørgsmål og frustrationer, som de bliver mødt af fra både forældre, elever og personale. Den situation som Jan beskriver, er i høj grad et eksempel på, hvordan skolens institutionelle omverden, i form af kommune, og dens ressourcemæssige omverden, i form af elever, forældre og personale, kan have modsatrettede forventninger til skolens ledelse. I en sådan situation forventer kommunen ganske enkelt, at skolens ledelse formår at gennemføre den organisatoriske omrokering, som er bestemt og omvendt forventer elever, forældre og personale, at ledelsen tager højde for deres personlige ønsker og behov. Som Jan sætter ord på til sidst i citatet, ved ledelsen udmærket, at de ikke kan tilfredsstille alle, hvilket placerer skolens ledelse i en situation, som Preben beskriver i følgende citat:

“Og så skal vi tilgodese vores medarbejdere, vores kunder og vi skal tilgodese det politiske system, så på den måde står vi på en brændende platform, hvor vi skal træffe nogle beslutninger, som er kvalificerede og til gode for mange forskellige aktører.” (Fokusgruppe; 38 min.).

At lederne skal tilgodese både medarbejdere, “kunder” og det politiske system, placerer dem i et krydspres. Dette krydspres beskriver Preben som en brændende platform, hvor de skal vurdere hvilken beslutning, der skal træffes. Det er samtidig ledernes ansvar at vurdere, hvilke aktører de skal tilgodese i deres beslutning, således denne bliver så kvalificeret som muligt. I citatet ekspliciterer Preben de forskellige interesser, som vi i kapitel 3 har beskrevet under skolens institutionelle og ressourcemæssige omverden. Under den institutionelle omverden beskrev vi den konflikt, som potentielt kunne have opstået på baggrund af overenskomstforhandlingerne, OK’18, idet vi formodede, at denne situation ville have betydning for ledernes praksis. Til dette svarede Preben:

“Det har vi ikke noget med at gøre. (...) Vi vil hjertens gerne give personalet 12 % mere i løn, bedre arbejdsvilkår. (...). Det er en af de ting de slås om, fordi vi varsler dem i ordentlig tid, fordi det er ordentlig personalepleje. Så det er en kamp, der er et andet sted i et andet system.” (Fokusgruppe; 84 min.).

Hvad vi havde forudset ville fylde meget på skolen og i den aktuelle ledelsespraksis, viste sig dermed at være det helt modsatte. På aktuelle skole anser ledelsen denne konflikt, som en kamp i et andet system, hvorfor de ikke har noget med den at gøre. I citatet indikerer Preben, at de på skolen er på personalets side, hvorfor det kan tyde på, at ledelsen i højere grad prioriterer deres medarbejdere i forhold til det politiske system. Efter at have analyseret de forventninger, som lederne oplever i deres daglige ledelsespraksis og dermed det oplevede krydspres, som de er placeret i, vil næste delanalyse omhandle, hvordan ledelsen håndterer dette krydspres og dermed hvordan deres praksis påvirkes heraf.

Skoleledelsens praksis og ageren i krydspres

I denne del af analysen vil vi i lyset af specialets teoretiske afsæt, analysere den indsamlede empiri fra henholdsvis fokusgruppeinterview og individuelle interviews. Følgende delanalyse vil således behandle spørgsmålene; Hvad forstår ledelsen ved begrebet skoleledelse, hvordan opfatter ledelsen egen praksis samt hvad er ledelsen på nuværende tidspunkt mest optaget af? For at komme nærmere en besvarelse af specialets problemformulering vil vi i dette afsnit samtidig analysere, hvordan ledelsen er påvirket af og håndterer det krydspres, som vi i ovenstående afsnit argumenterede for, at ledelsen oplever at være placeret i.

Skoleledelsen og dens praksis

Vores udgangspunkt for de indledende spørgsmål til ledelsen var at få dem til at reflektere over, hvad de mente god og dårlig skoleledelse på et generelt plan var uafhængig af deres egen udøvelse af ledelse på skolen. Dette viste sig at være en udfordring, idet ledelsen havde svært ved at beskrive egen holdning til god ledelse uden at tage udgangspunkt i egen praksis. Dette kommer til udtryk i følgende:

“Vores opgave er at facilitere elevernes læring og hele tiden være skarp på, at kerneydelsen her er elevernes læring, det er det vi er ansat til. Så er vi også ansat til at udvikle på personale for at optimere elevernes læring, det er det der er vores opgave”. (Fokusgruppe; 3 min).

Prebens svar, som i forlængelse af vores spørgsmål kom meget hurtigt, er en forholdsvis præcis beskrivelse af, hvad ledelsen mener, at ledelsesopgaven i egen kontekst består i og besvarer således ikke, hvad god eller dårlig ledelse på et generelt plan er. Ud fra dette kan der først og fremmest tolkes, at ledelsen forstår god eller dårlig ledelse som værende kontekstbestemt. Dernæst viser Prebens svar, at deres ledelsespraksis bygger på to overordnede principper:

1. Facilitering af kerneydelsen som er elevernes læring
2. Udvikling af medarbejdere

At elevernes læring forstås som en kerneydelse, uddyber Preben senere i interviewet:

“Jeg vil gerne præcisere det endnu mere, for vi er en produktionsvirksomhed, som har et kundegrundlag, som vi sikrer og det gør vi igennem den kerneydelse, som er produktet, altså elevernes læring. Det er jeg faktisk rimelig skarp på, at det er det, der er vores opgave. Jeg ved godt, at det ikke er normal offentlig at sige. (Fokusgruppe; 6 min).

” (...) vi er nødt til at udvikle på relationen mellem vores kunder, eleverne og bruger, forældrene.” (Fokusgruppe; 4 min).

I dette citat beskriver Preben skolen som en produktionsvirksomhed, hvor brugerne er forældrene, kunderne er eleverne og produktet elevernes læring. Preben kommenterer selv, at det ikke er en almindelig retorik inden for den offentlige sektor og senere fortæller han, at ordvalget er hentet direkte fra den private sektor. Hvis ledelsespraksissen på skolen afspejler den private sektors ledelsesprincipper, er det muligt at ledelsespraksissen samtidig indeholder institutionaliserede værdier, regler og normer, som er kendetegnende for god ledelse i den private sektor.

I de to individuelle interviews med lærerne spurgte vi således også ind til skoleledelsens praksis. Ulrik, som er en af de interviewede lærer og skolens tillidsrepræsentant, påstår, at ledelsens forståelse og udøvelse af praksis er et omdiskuteret emne i diverse skolelederkredse:

“ (...) det ved jeg fra andre kilder, at nogen i forvaltningen ikke kan forstå nogle af de ting Preben gør i forhold til os og inddragelse. Det vil sige, du skal bare sige sådan, og det gør han jo ik. Han har ikke den der ledelsesstil. Så det diskuterer de i skolelederkredse.” (Lærerinterview I; 31 min).

Ulriks udtalelse giver os et blik for skolelederens praksis og derudover de ledelsesværdier, som præger den forståelse af god skoleledelse, der eksisterer i dele af skolens omverden. Ifølge Ulrik mener de i skolelederkredse, at skolelederen burde være mere dikterende frem for inddragende i sin håndtering af medarbejdere. Man kan derfor argumentere for, at skolelederens praksis ud fra Ulriks beskrivelse ikke er institutionaliseret, fordi skolelederen netop ikke følger de regler og værdier for skoleledelse, som forventes i dele af skolens omverden. Dette er bemærkelsesværdig, fordi skolen netop er afhængig dens omverdenens anerkendelse og legitimitet for at overleve. Ulriks udtalelse bekræfter i første omgang, at skolelederens praksis kan tolkes som ikke-institutionaliseret i forhold til, hvad god ledelse defineres som i dele af skolens omverden. Når skolelederens praksis ikke opleves som institutionaliseret i dele af skolens omverden, kan dette medføre konfliktfyldte situationer og dermed en oplevelse af krydspres.

Med udgangspunkt i ovenstående citater, er inddragelse således et eksempel på én af de ledelsesværdier, der praktiseres på skolen, hvilket vil være et tilbagevendende tema i analysen. Herfra vil analysen indeholde en nærmere beskrivelse af den ledelsespraksis, der følger i kølvandet på den privatsektor-inspirerede retorik, som ledelsen bruger omkring skolen og egen praksis.

Vision og målsætning

Et dybere studie af definitionerne og forskellen på vision og målsætning, ligger udenfor dette speciales genstandsfelt. Vi lægger os derfor op af en meget generel beskrivelse af vision og målsætning, define-

ret af Winter som transformationsledelse (Winter 2015, s. 3) og Robinson som fastsættelse af mål og forventninger (Robinson 2015, s. 55). Når Preben i tidligere citat beskriver ledelsens forståelse af god ledelse som at *“facilitere børns læring”* (Fokusgruppe; 6 min), kan det tolkes at dette ligeledes er et udtryk for skolens primære vision. Jan bekræfter og kommenterer yderligere på, hvad han mener, god skoleledelse er og derigennem beskriver han ligeledes skolens vision:

“God ledelse er, at visionen er tydelig for personalet og for brugerne og kunderne for den sags skyld, at det er elevernes læring der er i centrum. At det hele tiden er den, der er omdrejningspunktet for, hvordan skal undervisningen foregå, hvordan skal frikvarterene være, hvordan er det, vi skal være sammen, vi er her egentlig for at lære at være sammen i et social fællesskab eller faglig fællesskab, jeg er her, så du skal blive så dygtig som muligt i din personlige udvikling og din faglige og sociale udvikling.” (Fokusgruppe; 16 min).

Først og fremmest mener Jan, at det er vigtigt, at visionen er tydelig for personalet, bruger og kunder. Visionen er i Jans forståelse, at elevernes læring er i centrum, hvilket er i tråd med Prebens førnævnte udtalelse. Derudover kan det være svært at afgøre, hvorvidt Jan taler om ledelse på et generelt plan eller om egen praksis. Den første halvdel af udtalelsen omhandler en generel beskrivelse af god ledelse, hvor den sidste halvdel peger på egen praksis, idet han taler i jeg- og vi-form. Det kan derfor tolkes, at det er svært for ledelsen at definere, hvad god ledelse på et generelt plan er uden at inddrage en specifik kontekst og egen praksis. God ledelse er for denne skoleledelse præget af deres bestemte kontekst og den praksis de selv er en del af. Både Winter og Robinson mener, at vision og målsætninger må være tydelig for personalet, hvis ledelsen skal lykkes i en elevcentreret ledelsespraksis (Winter 2015; 3; Robinson 2015; 55). Citaterne fra både Preben og Jan viser, at de på samme måde mener, at god skoleledelse handler om at være tydelig og klar omkring skolens vision.

At skoleledelsen mener at have en klar vision for skolen, er således en måde at navigere i det krydspres de er placeret i. Her kan der drages en parallel til Robinsons første ledelsesdimension, som omhandler fastsættelse af mål og forventninger. Robinson påpeger, at medarbejdere på en folkeskole nemt kan komme til at arbejde efter forskellige mål og dagsordener, idet der er mange forskellige forventninger til folkeskolen (Robinson 2015; 55). Disse forskellige forventninger kan være med til at forvirre ledelsen og trække dem i forskellige retninger i forhold til, hvilken praksis de skal udøve og agere efter. Med en klar vision, som det virker til at skolen har, mindsker de forvirringen i krydspreset, da ledelsen er i stand til holde de forskellige forventningerne fra skolens omverden op imod deres vision og navigere ud fra denne. Ud fra denne analyse, vil vi derfor argumentere for, at krydspreset påvirker ledelsen til at have en tydelig vision, hvorfor de kan håndtere de mange omkringliggende forventninger. Spørgsmålet er, hvorvidt skolens lærere oplever denne vision som tydelig? I interviewene med de to lærere valgte ingen af dem ordet “vision” i deres beskrivelse af ledelsens praksis. Dette må

siges at være tankevækkende, da ledelsen mener, at de er skarpe herpå. Disse to citater fra Ulrik kan således forklare hvorfor:

Interviewer: *“Så hvad med et ord som det her (Vision) Er det noget du oplever de er?”*

Ulrik: *“Altså hvis der skal være fem og en arbejdsplads skal fungere, så er det ikke den her (Vision), der er vigtigst, det er det ik.”* (Lærerinterview I; 17 min).

Ulrik: *“De har selvfølgelig nogle visioner, som vi var inde på. Og deraf kommer der jo nogle praktiske ting, men når det kommer til udførelsen af det, så er det ikke altid, man kan se, at de er én (ledelse), synes jeg.”* (Lærerinterview I; 20 min).

Citaterne kan tolkes på forskellige måder. Først og fremmest kan det tolkes, at Ulrik ikke vælger vision, som én af de fem vigtigste dimensioner i god ledelse fordi, visionen er blevet en taget-for-givet sandhed gennem Ulriks 33 år som lærer. En sådan forklaring vil betyde, at han ikke længere lægger mærke til, at visionen bliver italesat. Hvis dette gør sig gældende, vil det sige, at skolens vision er blevet institutionaliseret. Et andet perspektiv på, hvorfor de to lærere ikke vælger vision som en vigtig dimension, skal findes i ledelsens praktiske konstituering som team. Ulrik beskriver direkte, at ledelsen har visioner, men at disse visioner i praksis bliver udført meget forskelligt af den enkelte leder. Dette kan være med til at forringe ledelsesteamets troværdighed og i sidste ende medføre en ligegyldighed blandt lærerne. Ud fra dette perspektiv er det ikke sikkert, at lærerne oplever visionen som tydelig, selvom ledelsen mener at være skarpe herpå. Klaus knytter som det allersidste i interviewet en kommentar, hvori han udtaler, at han har oplevet en anden ledelsespraksis på det visionære område, siden den nye skoleleder startede:

“(...) vi kan tydeligt mærke den forskel, der er (...) der er en helt masse ting, som er blevet meget tydelige og også med retning.” (Lærerinterview II, : 40 min).

Klaus har været ansat på skolen i væsentlig færre år end Ulrik, hvilket leder os tilbage til den pointe, at skolens vision muligvis er blevet institutionaliseret hos Ulrik og ikke længere fremstår som en egentlig vision, da den er taget-for-givet. De to læreres oplevelse af visionens tydelighed er således forskellige. Når det kommer til spørgsmålet om dét at have en vision, er blandt de fem vigtigste egenskaber en ledelse må besidde, er de dog begge enige om, at dette ikke er det vigtigste.

Det personlige lederskab

Deltagerne i fokusgruppen er, som tidligere nævnt, tre personer med tre forskellige ledelsesområder. En skoleleder som ligeledes har det daglige ansvar for overbygningen, en afdelingsleder med ansvar for mellemtrinnet og én pædagogisk leder med ansvar for SFO'en . I Interviewet rettede vi på et tids-

punkt opmærksomheden mod SFO-lederen med henblik på at høre, hvordan vedkommendes ledelsespraksis ser ud og om den muligvis adskiller sig fra de to andre. Før SFO lederen nåede at svare, brød skolelederen ind med kommentaren: *“Det skulle der nu helst ikke være, det er ledelse af personale”* (Fokusgruppe; 30 min). At skolelederen bryder ind i dialogen kan tolkes, som at skolelederen gerne vil slå fast, at skoleledelsens primære opgave og fokus er at lede medarbejdere, uanset om det er i en pædagogisk eller faglig kontekst. At skolelederen bryder ind på denne måde, viser samtidig at, skolelederen ikke kun har en vision for skolen som helhed, men også har en vision for måden, hvorpå de øvrige ledere skal udøve deres ledelsespraksis. Samtidig kan hans afbrydelse ses som et ønske om at påvirke Hannes svar i den ene eller anden retning. Klaus bekræfter at skolelederen er den, som sætter tonen og dagsordenen i ledelsesteamet, efter at interviewerens samler op på en længere dialog og skolelederens rolle:

Interviewer: *“Så når du tænker på det ledelsesteam, der er her på skolen, altså så er det rigtig meget Preben (skolelederen), som person, der definerer det til at være et godt team eller hvad man kan sige?”*

Klaus: *“Ja.”*

Interviewer: *“Det er, det det han står for (...)”*

Klaus: *“Ja.”*

(Lærerinterview II, 39 min).

Både i praksis og fra lærernes egne udsagn er det således tydeligt, at skolelederen har stor indflydelse på den måde, der bliver bedrevet ledelse på på skolen. Når lærerne i interviewet bliver bedt om at forholde sig til ledelsesteamets praksis, har de meget svært ved at definere én samlet praksis. Ulrik svarer endda meget direkte *“Det kan jeg ikke”* (Lærerinterview I; 19 min.) I lærerinterviewet med Klaus, blev han bedt om at forholde sig til den praksis, som han oplever fra henholdsvis skolelederen og sin nærmeste leder i ledelsesteamet. Klaus brugte herfra lang tid på at fortælle om skolelederens praksis, hvor han kun havde få kommentare til sin nærmeste leders praksis (Lærerinterview II, 20-30 min). Pointen som skinner igennem i lærernes refleksioner over ledelsens praksis, kan tolkes således, at lærernes oplevelse i høj grad binder sig til den enkelte leder frem for hele teamet. Ledelsespraksis kan på nærværende skole således ikke udvides til teamets praksis, men er omvendt forankret i den personlige oplevelse af den enkelte leders praksis. I dette speciales case, er det tydeligt, at de to lærere overvejende beskriver skolens ledelse ud fra skolelederens praksis og ikke ud fra teamets praksis. I forhold til teorien om distribueret ledelse af Vivian Robinson, bør ledelsesstrukturen på en skole være organiseret således, at ledelsesansvaret er fordelt ud på forskellige ledere, som sammen danner et ledelsesteam. Preben udtaler følgende i fokusgruppeinterviewet:

*“Hvis jeg skulle gribe det spørgsmål, om vi laver god ledelse. Så synes jeg jo, at jeg på min stol er be-
gunstiget med at have dygtige folk omkring mig, som er med til at kvalificere det samarbejde, der er
mellem kunde og virksomhed (...)” (Fokusgruppe; 26 min).*

Skolelederen er således klar over, at han er dybt afhængig af at have dygtige afdelingsledere omkring ham, som er kvalificerede til at løse det ledelsesarbejde, det kræver at lede en skole. Ud fra de to lærerinterviews viser det sig dog, at den samlede oplevelse af ledelsens praksis stadig defineres af lærerne ud fra skolelederens personlige lederskab. Dette viser, hvor meget indflydelse den øverste leder har på skolens personale, selv i en distribueret ledelsespraksis. At lærerne har svært ved at sætte ord på en samlet beskrivelse af ledelsens praksis, vil derfor påvirke resten af analysen. Vi kan herfra ikke længere kun tale om én samlet ledelsespraksis, men må i stedet tale om en ledelsespraksis der er flerartet og til tider divergerende, men dog med fællestræk.

At ledelsens praksis er forskellig fra person til person kan muligvis også begrundes med at deres positioner er forskellige og derved oplever forskellige typer af pres. Under fokusgruppen blev det klart, at Preben, som er skoleleder, oplever langt større pres fra politiske instanser end de andre ledere gør, angiveligt på grund af hans position som skoleleder (Fokusgruppeinterview; 44-45 min). At lederne udviser forskellig ledelsespraksis, kan derved forklares ud fra deres forskellige positioner, idet lederne ikke udsættes for de samme pres.

De nære professionelle

I dette afsnit vil vi nu rette opmærksomheden mod det, ledelsen beskriver som deres primære opgave i forhold til at facilitere elevernes læring:

“(...) vi er nødt til at udvikle på de nære professionelle og vi er nødt til at udvikle på relationen mellem vores kunder, eleverne og bruger, forældrene. Elevernes største ressource, det er deres forældre og er relationsarbejdet ikke ordentlig der, så er vi bagefter på point fra starten af i forhold til at facilitere elevernes læring.” (Fokusgruppe; 4 min).

I ledelsens bestræbelse på at optimere deres kerneydelse, giver ledelsen udtryk for, at de to primære interessenter, som de giver ekstra meget opmærksomhed i deres omverden, er; 1. De nære professionelle og 2. Forældre og elever. Resten af analysen vil således være struktureret efter, hvordan ledelsen i praksis håndterer det pres, der kommer fra henholdsvis de nære professionelle, forældre og elever.

Lærerne som en vigtig ressource

Flere steder i løbet af fokusgruppeinterviewet antyder ledelsen, at lærerne er deres vigtigste ressource:

Interviewer: *“Men er det så ikke i sidste ende den forventning, at de her (elever), at de kommer til at lykkes. Det er den I kommer til at stå til regnskab for overfor politikerne eller regeringen?”* (Fokusgruppe; 67 min.).

Preben: *“Jo, men jeg tror bare ikke det her (eleverne), det lykkes, hvis det her (personale), det ikke lykkes.”* (Fokusgruppe; 67 min.).

Prebens udtalelse tydeliggør ledelsens forståelse af, at lærerne er en vigtig ressource og at de prioriterer dem højt. Dette uddyber han yderligere:

“Når vi står i indgangen og siger godmorgen til dem, så er det jo for, at de præsterer. Når de præsterer fantastisk, så lykkes vi med dem der (elever og forældre). Så får vi flere til, der kommer kunder i butikken osv osv osv. Men vi kan ikke gøre det. Vi tre, vi kan ikke gøre det. Vi kan kun gøre det igennem dem her (lærerne). Så de er de aller aller vigtigste for os.” (Fokusgruppe; 67 min.).

I dette citat gør Preben ledelsesteamet afhængige af lærerne og skolens øvrige personale. Ud fra hans forståelse, er det vigtigste at få personalet til at “præstere”, således elever og forældre tilfredsstilles. Tidligere i analysen er vi desuden blevet klar over, at det pres som lederne oplever fra forvaltningen er i forhold til elevernes læring og resultater, hvorfor personalets “præstation” ligeledes er vigtig for “tilfredsstillelsen” af denne interessant. Lærerne som prioritering og dermed som en del af ledelsens strategiske ressourceanvendelse kan dermed være en fortolkning af, hvordan skolens ledelse håndterer det krydspres, som de er placeret i. I samme forbindelse kan man argumentere for, at tilvalget af lærerne som en vigtig ressource i skolens omverden, bliver et fravalg af andre interesser i skolens omverden. Disse andre interesser kunne eksempelvis være politisk motiverede institutioner. Hvis dette er tilfældet kan man argumentere for, at skoleledelsen foretager en de-kobling af institutionelle værdier og normer for netop at beskytte læreren, således de kan præstere og dermed facilitere elevernes læring.

Relationel tillid

I forsøget på at prioritere lærerne er spørgsmålet således, hvordan ledelsen gennem sin praksis “udnytter” lærerne som ressource bedst muligt og dermed får dem til at levere undervisning af høj kvalitet, således elever, forældre og forvaltning tilfredsstilles? Med udgangspunkt i fokusgruppen nævnes især ét ord flere gange i forbindelse med den relation, lederne forsøger at skabe til personalet - nemlig *tillid*. Preben mener, at den tillidsfulde relation mellem medarbejder og ledelse kommer til udtryk i de emner, som medarbejderne involverer ledelsen i:

“Når jeg lige har haft MUS samtale og Peter begynder at fortælle mig nogle personlige ting, så er det også fordi, vi har nogle relationer, som gør, at man føler sig tryk i det her.” (Fokusgruppe; 27 min.).

At medarbejderne tør dele private emner til eksempelvis en MUS samtale, er et godt eksempel på, at tilliden mellem medarbejder og ledelse er høj på skolen. Robinson peger samtidig på, at ledelsens interesse for personalets private liv er med til at skabe en tillidsfuld relation (Robinson 2015; 45). Da lærerne i samarbejde med ledelsen lavede den årlige fagfordeling til det kommende skoleår, oplevede Klaus nogle udfordringer i forhold til de fag, som han var blevet tildelt. Klaus er sløjd-, musik-, matematik-, historie- og madkundskabslærer. Her blev Klaus tildelt en overvægt af sløjd- og musiktimer i forhold til en frasortering af matematik og historie. For Klaus var dette et stort problem:

“Ja, altså man kan slet slet ikke holde til det. Og i forvejen, nu hvor jeg også har håndværk og design og sløjd. Så er det også seks timer, der larmer. Man skal bare have noget andet også (...) Det var han ligesom fuldstændig ligeglad med. Det var ligesom om, han bare skulle demonstrere sin magt (...) jeg fik ødelagt min weekend og havde det stadigvæk dårligt. Så gik jeg til Preben (...) Og der var det så, Preben han siger, jamen klokken ti der har du løsning (...) og der var en løsning.” (Lærerinterview II, 28 min.).

Fagfordelingen laves på skolen i samarbejde og i dialog mellem læreren og den nærmeste leder. I dette tilfælde er Preben ikke Klaus' nærmeste leder, men Klaus gik alligevel til Preben som øverste leder for at få løst sit problem. For Klaus var problemet personligt relateret, idet hans weekend og dermed privatliv blev påvirket af situationen. At Preben tog hånd om Klaus' personlige ønsker og behov viser, at han i situationen praktiserede Robinsons ledelseskapacitet “Relationel tillid” (Robinson 2015; 45). Klaus udtrykte efterfølgende en stor glæde ved den måde, Preben håndterede situationen på, hvilket har været med til at styrke tilliden mellem medarbejder og leder og samtidig øget Klaus' trivsel og arbejdsglæde. Eksemplet medførte samtidigt den modsatte effekt i relationen mellem Klaus og hans nærmeste leder på baggrund af den måde Klaus' nærmeste leder agerede på. Vedkommende tog ikke hensyn til Klaus' personlige ønsker og behov og frem for følelsen af et tillidsfuldt samarbejde, fik Klaus fornemmelsen af demonstration af magt gennem diktering.

På trods af ovenstående situation mener ledelsen stadig, at de forsøger at skabe en tillidsfuld relation til deres medarbejdere. Måden hvorpå ledelsen mener at opretholde denne tillidsfulde relation til medarbejderne, er blandt andet ved at vise medarbejderne anerkendelse:

“Nu er det påskeferie, så lægger vi påskeæg på alle deres pladser. Er der kartoffelferie, så lægger vi en pose kartofler. Vi forsøger at vise dem, at vi tror på jer og ser dem. Vi har tillid til, at de løser deres opgaver bedst mulig. Inden afdelingsmøder giver vi også hånd, fordi her mødes vi omkring vores bord, hvor I er gæster nede ved vores bord og der skal vi have en snak. Vi gør alle de der små ting, det er svært at sætte en formel op for det” (Fokusgruppe; 19 min.).

Netop anerkendelse af medarbejderne, er også ét af de elementer, som Robinson peger på som medvirkende til at styrke den ledelsesmæssige kapacitet 'Relationel tillid' mellem skoleledelse og medarbejder (Robinson 2015; 45). Som den sidste udtalelse viser, er ledelsen klar over, at det er svært at sætte en formel op for, hvordan en tillidsfuld relation opbygges. Senere i interviewet påpeger Preben, at ledelse er en subjektiv størrelse, men at det samtidig også er det, der gør ledelse interessant (Fokusgruppe; 27 min.). Tillidsfuld ledelse handler ifølge Preben om fornemmelse: *"Small data er den fornemmelse vi har, når vi sidder nede på lærerværelset i frikvartererne, hvor vi gerne vil være. Henvender de sig til os? (...)." (Fokusgruppe; 27 min.).* Ledelsen mener, at det blandt andet er på baggrund af deres fornemmelse og samvær med personalet, at de kan vurdere, om ledelsen egentlig har den tillidsfulde relation til medarbejderne. Men kommentaren ovenfor viser også en anden væsentlig pointe ved deres ledelsespraksis, som er med til at styrke tilliden. I følge ledelsen bruger de nemlig ikke deres frikvartere på lukkede kontorer, men derimod på lærerværelset sammen med de andre medarbejdere, hvilket ifølge Ulrik er med til at mindske distancen mellem lærere og ledelse, hvilket styrker relationen (Lærerinterview I, 26 min.).

Denne virkning af relationers betydning synes ledelsen at være klar over, når ledelsen i praksis forsværer lærerne udadtil:

"Når den sure forældre som var her i dag, så er det mit ansvar og når det ikke lykkedes nede i klassen, så er det mit ansvar, det er aldrig nogensinde udadtil personalets ansvar, og det tror vi, skaber en tryghed og det får personalet til at præstere bedst." (Fokusgruppe; 18 min.).

Her påpeger Preben, at ledelsen altid beskytter og forsværer lærerne udadtil for at sikre, at lærerne har arbejdsro og ikke skal slås med unødvendige konflikter og pres, der kan være med til at forstyrre kvaliteten af deres arbejde. Samtidig viser en sådan ageren fra ledelsen, at lærerne kan være sikre på, at ledelsen altid står bag dem og har tillid til dem. Selv når de ikke lykkedes, tager ledelsen dem i forsvar. Dette bekræfter begge interviewede lærere og Ulrik peger endda meget specifikt på, hvad det gør ved ham: *"Så er vi tilbage til den der (tillid), fordi jeg ved, at han tager hånd om mig." (Lærerinterview I, 34 min.).* Selvom en potentiel konflikt muligvis havde været Ulriks' egen skyld, ved han, at ledelsen har tillid til ham, fordi de forsværer ham i sådanne situationer. På den måde er ledelsen med til at opnå den ledelsesdimension, som Robinson beskriver som et velordnet og trygt arbejdsmiljø gennem en opbygning af relationel tillid (Robinson 2015; 124).

Preben opsummerer ledelsens forhold til medarbejderne således:

"Jeg oplever, vi har en kæmpe gyldighed. Jeg oplever, at personalet er rigtig tilpas med den måde, vi gør det på. Og det gør, at vi kan komme igennem med rigtig mange ting" (Fokusgruppe; 27 min.).

Både Ulrik og Klaus rangerede tillid højt, da de skulle beskrive ledelsens praksis, ud fra de ord vi havde taget med. Ledelsens fornemmelse af hvordan relationen til medarbejderne er, er derfor ikke misvisende set ud fra de to læreres udtalelser. Dog refererer begge lærere primært til Preben som skoleleder, når de kommer med eksempler (Som før med forældrekonflikter) på, hvordan ledelsen har udvist tillid til dem. Det må siges, at Preben på en særlig måde formår at skabe tillid gennem sin praksis i forhold til de andre i ledelsesteamet.

Formålet med den gode relationen til medarbejderne, som der henvises til i ovenstående citat er, at ledelsen kan *“komme igennem med rigtig mange ting”*. Tillid kan således tolkes, som deres værktøj ind i krydspresset. Denne tolkning kommer til udtryk i følgende udtalelse fra Jan:

“Fuldstændig, men hvis der er noget modsatrettet, som vi bliver pålagt i den opgave, fordi vi har den tillidsfulde relation til personalet, så kan vi møde væsentlig mindre modstand end hvis (...) der var et anspændt forhold mellem ledelse og medarbejdere.” (Fokusgruppe; 78 min.).

Citatet fra Jan indikerer, hvordan han oplever en sammenhæng mellem den tillidsfulde relation, der er mellem ledelse og medarbejdere og den modstand ledelsen møder fra medarbejderne ved fremtidige forandringer. Den tillid som på mange måder gennemsyrrer skolens ledelsespraksis, kan dermed anses som værende positiv for eventuelle modsatrettede forventninger mellem eksempelvis forvaltning og personale. Jan mener derudover, at denne tillid mellem ledelse og medarbejder giver en tiltro til, at ledelsen ikke træffer beslutninger for at gøre medarbejdernes arbejde besværligt, hvilket kommer til udtryk i følgende:

Jan: *“Jamen eksempelvis ved at: ‘I kan nok se, at det her er noget, vi skal og vi gør det på bedst mulig vis’ og så har de tiltro til, jamen vi gør det faktisk på bedst mulig vis. Vi ved godt, at det her, det måske kan være lidt træls og gør lidt ondt. Vi er igang med en genopretningsplan, der gør, at vi skal stramme lidt ind nogen steder. Det ved de jo godt, men de ved også godt, at vi gør det bedste, vi får det bedst mulige ud af det selvom spændetrøjen, den er spændt ind. Fordi det er der nogle der har besluttet, at den skal.”* (Fokusgruppe; 78 min.).

I denne situation mener Jan, at medarbejdernes tillid til ledelsen gør det lettere for ledelsen at føre nye tiltag igennem, da medarbejderne udmærket ved, at ledelsen gør det på den bedst mulige måde. Den relationelle tillid spiller igen en vigtig rolle i håndteringen af krydspresset, hvorfor ledelsen har fat i et begreb og en praksis, som ifølge Robinsons teori i høj grad har positiv indflydelse på deres ledelsespraksis. Robinson beskriver desuden at kompetent lederskab, som at træffe professionelle beslutninger, er med til at opbygge den tillidsfulde relation (Robinson 2015; 46). Eksemplet fra citatet kan dermed også være en situation, hvor tilliden mellem ledere og medarbejdere styrkes, idet ledelsen udviser kompetent lederskab ved at træffe nogle beslutninger, som umiddelbart ikke falder i god jord hos

medarbejderne. I sådanne situationer opbygger og vedligeholder ledelsen altså tilliden i relationen til deres personale og mener desuden, at den hjælper dem med at håndtere krydspresset.

Tillidens rammer

Ud fra ledelsens egne udsagn, er de gennem en god og tillidsfuld relation til medarbejderne med til at sikre medarbejdernes trivsel, elevernes læring og håndteringen af krydspresset. At medarbejderne eksempelvis kan have tillid til, at ledelsen dækker deres ryg, er dog ikke en tillid, som er ubetinget, idet den har en grænse:

“Men tilliden går også kun til en vis grænse, fordi vi er også konsekvente og skarpe på, hvad er rammerne her for at være ansat her. Det er ikke en selvfølge, som Hanne sagde tidligere, at være ansat her hos os. Jan sagde på et MED-møde, hvor vi netop havde fyret 14 medarbejdere og hvor vi havde den bedste personaletrivsel i skolens historie, at det må betyde, at vi må fyre 14 hver evig eneste år, så vi er ikke bange for at tage konsekvensen, hvis ikke man lever op til de forventninger, som er her.” (Fokusgruppe; 14 min.).

“(…) der også et personale, der skal kvalificere sig på en eller anden måde, som vi sætter rammen for (…) så de kan gøre børnene så dygtig som muligt.” (Fokusgruppe; 5 min.).

Selvom ledelsen har tillid til medarbejderne, så betyder det ikke, at medarbejderne kan agere som de vil. Medarbejderne skal således leve op til denne tillid, hvilket må komme til udtryk gennem, at medarbejderne udfylder den forventede ramme, som ledelsen har defineret for de ansatte på skolen. Selvom ledelsen på den ene side dækker medarbejderes ryg, så er ledelsen ikke bange for at udvise konsekvent lederskab og handlekraft, hvilket også er med til at styrke tilliden, fordi det viser, at ledelsen har integritet og står ved det de tror på (Robinson 2015, 45).

Som nævnt tidligere har skolen en tydelig vision og høje målsætninger, som handler om børns læring. For at kunne indfri disse målsætninger og samtidig leve op til ledelsens forventninger, skal medarbejderne være kvalificerede. Da skolen ikke har uanede ressourcer, er ledelsen nødt til at være strategisk omkring de ressourcer, de har. Rekruttering af de rigtige og mest kompetente medarbejdere er ifølge Robinsons undersøgelse, et måde at være strategisk i forhold til ressourcerne for at opnå skolens målsætninger (Robinson 2007; 12, Robinson 2015; 71). I denne sammenhæng har ledelsen således været strategisk med skolens ressourcer, ikke ved at ansætte, men ved at fyre personale. Dette fik konsekvenser for 14 medarbejdere, som ikke levede op til skolens forventninger. Fyringen af 14 medarbejdere kan således ses som en konsekvens af Robinsons ledelsesdimension mål og forventninger og strategisk ressourcemæssige anvendelse. Som Preben påpeger i citatet ovenfor, oplevede skolen som et resultat af dette, den bedste medarbejdertrivsel i skolens historie, hvilket må siges at være et klart bevis på, at

hvis ikke ledelsen er konsekvent i deres ressourceanvendelse, får det betydning for resten af lærergruppens trivsel og tryghed. Dette kan i sidste ende gå ud over eleverne og kvaliteten i undervisningen. Samtidig kan det tolkes således, at ledelsen valgte at skille sig af med de medarbejdere, der ikke længere var en ressourcemæssig kapacitet for skolen, men i stedet lagde et unødvendigt pres på ledelsen. På baggrund af denne tolkning kunne der dermed have opstået et krydspres mellem skolens lærere, som potentielt kunne flytte lærerne og ledernes fokus fra den egentlige kerneopgave. Denne fyringsrunde kan dermed anses som en måde, hvorpå ledelsen håndterede et potentielt krydspres.

Kommunikation

I fokusgruppen fremgik det, at kommunikationen både internt i ledelsesgruppen og ud til interessenterne er med til at lette det krydspres, som ledelsesteamet står i:

Jan: *“Jamen det er jo også ved, at vi drøfter det. Hvordan er det, at vi vil præsentere det her? Hvad er det vi kan se af muligheder her? Hvad er vores rammer og ageren i forhold til det forvaltningen (...).”* (Fokusgruppe; 72 min.).

Hanne: *“Men jeg tænker alligevel, det er utrolig vigtigt netop i ledelsesteamet. Nu afhænger det jo også af, hvad det er for nogle beslutninger, der er truffet. Men den der med, at vi nemlig bliver ved med at fremstå som troværdige, at vi ikke fem i et ledelsesteam går ud og siger fem forskellige ting. Så faktisk det der med, at vi er et team og vi får aftalt, som du var inde på Jan, hvad er det, vi går ud og siger og hvordan. Det har jo en kæmpe betydning i forhold til, hvordan vi fremstår her.”* (Fokusgruppe; 72 min.).

I citaterne giver både Jan og Hanne udtryk for, at kommunikationen blandt lederne er vigtig for, hvordan de fremstår som ledelsesteam. Med udgangspunkt i dette citatet indikerer lederne, at den tillidsfulde relation de har til personalet styrkes ved, at de som ledelsesteam er konsistente i deres udmeldinger og begrundelser for de beslutninger, der bliver truffet. Her kan der på samme måde som tidligere, drages en parallel til Robinsons første ledelsesdimension, mål og forventninger, hvor Robinson peger på, at de mange mål og forventninger til folkeskolen kan forvirre medarbejdere og medføre, at de arbejder efter forskellige mål og dagsordner (Robinson 2015; 55). I tråd med tidligere analyseafsnit omkring vigtigheden af en tydelig og klar vision, kan man sagtens forestille sig en situation, hvor ledelsen ikke formår at arbejde efter den samme dagsorden, hvilket angiveligt vil resultere i inkonsistente udmeldinger til personale, forældre og elever. Præcis denne situation mener Hanne, at ledelsesteamet forebygger ved at kommunikere inden de udtaler sig ud ad til. Oplevelsen af virkeligheden hos lærerne er dog en noget anden end den ledelsen selv mener, de udfører.

“Men kommunikation er svær og det ikke altid de lige er, måske lige får det helt tydeligt ud, hvad er det så rent faktisk vi aftalte (...). Det den ene siger, er ikke helt lige det den anden og har stået og sagt og sådan noget.” (Lærerinterview II; 37 min.).

Her siger Klaus direkte, at kommunikationen udadtil ofte er modsigende og indirekte, at det skyldes, at de ikke selv er helt klar over, hvad de i ledelsen internt har aftalt. Da forskellige budskaber bliver leveret til medarbejdere fra forskellige personer i ledelsen, kan det tyde på, at kommunikationen internt i ledelsen ikke er så skarp og klar, som ledelsen selv mener, den er.

Udover kommunikationen internt i ledelsesgruppen, kan det ud fra ledelsens udtalelser tolkes, at kommunikationen ud til interessenterne ligeledes er et vigtigt redskab i håndteringen af krydspresset:

Jan: “Jamen man kan sige, at vi bliver på en eller anden måde oversættelsesambassadør i forhold til nogle retningslinjer, der komme fra forvaltningen og det kan godt være, at vi synes, de er de mest tåbelige eller de mest geniale, men det er sådan set underordnet. Vi har bare en ansættelse der gør, at vi skal sælge det budskab og få det bedste ud af det. Det er jo vores opgave, at få den solgt.” (Fokusgruppe; 71 min.).

Jan: “(...) Og så er det jo en dialog mellem den her vej (leder-personale) og så igen den her vej (personale-leder). Hvad tænker I om sådan her, giver det mulighed for, at vi kan gøre det på den her måde eller på den her. Ej okay, godt. Så retter vi ind efter det. Og så skal vi oversætte. Nogen gange så siger vi også bare, jamen det er besluttet ovenfra, bum færdig, det er ikke noget at diskutere.” (Fokusgruppe; 72 min.).

I ovenstående citater beskriver Jan, hvilken rolle de som ledere har i forhold til de krav og retningslinjer, der kommer fra forvaltningen. Jan betegner lederne som oversættelsesambassadør, hvor deres opgave er at oversætte forvaltningens krav og forandringer således medarbejdere, elever og forældre kan se, hvad de betyder i praksis. Han bruger formuleringen: *“Det er vores opgave, at få den solgt”*, hvilket stemmer overens med Robinsons teori om, at skoleledere er med til at påvirke, hvorvidt lærere, forældre og elever oplever det motiverende at arbejde efter nogle specifikke mål eller forventninger. Derudover understreger Robinson vigtigheden i, at disse mål og forventninger er specifikke, hvorfor skoleledernes oversættelsesarbejde og interne kommunikation kan få indflydelse på, hvorvidt det lykkes lederne at få retningslinjerne “solgt”. (Robinson 2007; 11, Robinson 2015; 56-57) Udover specifikke retningslinjer, er det ifølge Robinson vigtigt, at personale, elever og forældre føler et medejerskab hertil (Ibid.). Jan udtaler i andet citat, at lederne indleder en dialog med personalet om, hvordan eventuelle retningslinjer kan implementeres i deres hverdag. Med udgangspunkt i de vendinger Jan bruger, kan det tyde på, at ledelsen forsøger at lytte til personalets behov og derefter lave en plan, så både forvaltning og personale tilgodeses. På baggrund af denne tilgang, kan der argumenteres for, at

ledelsen udviser den ledelsesmæssige kompetence at løse komplekse problemstillinger på en måde, hvor personalet inddrages (Robinson 2015; 40). Alligevel afslutter han med, at lederne sommetider træffer en beslutning uden at inddrage personalet, men i stedet bruger "undskyldningen", at det er politisk bestemt. I sådanne situationer kan man med udgangspunkt i Robinson være kritisk overfor, hvorvidt disse retningslinjer bliver modtaget af medarbejderne, idet de hverken tages med på råd eller får indblik i baggrunden for disse beslutninger (Robinson 2007; 11, Robinson 2015; 56-57). Alligevel tyder det på, at ledelsen er bevidst om, hvilken effekt det har, at inddrage medarbejderne i deres beslutninger:

Jan: *"Det gør, at de får et medejerskab for tingen også. At de oplever, at der ikke er noget fordækt. At vi faktisk er ordentlige og reelle. Det kan godt være, at vi ikke siger det hele, men vi siger det, som vi vurderer, der er værd at vide i forhold til at få det her til at lykkes."* (Fokusgruppe; 79 min.).

Som nævnt ovenfor påpeger Robinson vigtigheden af medejerskab, hvilket lederne med udgangspunkt i denne udtalelse er klar over. Samtidig mener Jan, at denne inddragelse viser medarbejderne, at ledelsen er reelle og med udgangspunkt i Robinson, kan der argumenteres for, at denne medinddragelse påvirker den relationelle tillid mellem ledelse og medarbejder. Dette gør sig gældende ved, at ledelsen lytter til lærerne og udviser respekt overfor deres synspunkter og dermed respekterer deres faglighed og personlige behov. Samtidig opstår der en potentiel anerkendelse ved, at ledelsen lytter og interesserer sig for sine medarbejders professionelle liv (Robinson 2015; 45). Med udgangspunkt i ovenstående kan der altså argumenteres for, at skoleledelsens interne og eksterne kommunikation samt deres måde at inddrage personalet på, er med til at gøre personalet medgørlig i forhold til nye beslutninger og letter dermed krydspresituationen, idet lærerne virker til at have tillid til de beslutninger, som skoleledelsen træffer.

Klaus gav tidligere udtryk for, at kommunikationen til tider er en udfordring for ledelsen, hvilket Ulrik bekræfter, idet virkeligheden i praksis er en anden, end den ledelsen selv mener, at de udlever. I interviewet med Ulrik var han endda meget tydelig omkring, at kommunikation absolut er det, som han føler ledelsen er dårligst til. For Ulrik handler problemet med kommunikationen primært om, at han ikke vil konfigureres på mail vedrørende større ting, idet en mail ikke giver ham mulighed for at stille spørgsmål til baggrunden for beslutningerne. Samtidig giver han udtryk for, at han, qua sin rolle som tillidsrepræsentant, ikke er den eneste i lærergruppen, der deler denne holdning (Lærerinterview I; 6-16 min.). I lyset af Robinson teori, kan Ulriks kritik af ledelsens kommunikation tolkes som, at Ulrik mangler ejerskab og inddragelse, idet han på grund af kommunikationstypen ikke har mulighed for at få indblik i baggrunden for de mål og forventninger, som bliver stillet til ham. (Robinson 2015; 56-57) At begge lærere på en markant måde giver udtryk for, at kommunikationen halter i ledelsens praksis, kan muligvis forklares ud fra det krydspres, som ledelsen er underlagt. Ulrik fortæller i for-

længelse af sin kritik af ledelsens kommunikation, at hans kritik primært er rettet mod det pres, som skoleledelsen generelt er underlagt:

Ulrik: *“(…) Og det er generelt et kæmpe problem for ledelser på skoler, for de har nemlig heller ikke tid. Og det er ikke fordi, de ikke vil, det er simpelthen omstændighederne, der gør det.”*

Interviewer: *“Så du oplever de simpelthen bliver presset.”*

Ulrik: *“De bliver presset, meget.”* (Lærerinterview I, 11 min.).

Efterfølgende kommenterer Ulrik specifikt på, at det er presset fra den politiske side, som er for stort for ledelsen. I sidste ende får presset betydning for ledelsens kommunikation til lærerne, hvilket går ud over deres præstationer og dermed børnenes læring (Lærerinterview I; 13 min.). Krydspreset som ledelsen er underlagt, påvirker således kommunikationen til medarbejderne og er dermed med til at flytte fokus fra en elevcentreret ledelse.

Udvikling af personale

I dette afsnit omkring ledelsens praksis bliver det tydeligt, at ledelsen har fokus på at udvikle personalet, så de faktisk bliver de kompetente medarbejdere, som de ønsker i forhold til at nå deres målsætninger:

Jan: *“(…) vi har også nogle rammer for, hvordan den enkelte medarbejder kan forberede sig, hvor man kan forberede sig henne i ro og fred, at man kan mødes i teamet. Vi har sat rammer for, hvordan teamet har mulighed for at vidensdele, det er jo også en måde for, hvordan tingene de kan lykkedes. Hvis man bare siger, det finder I ud af selv, så kan vi være helt sikre på, at der er nogen der lykkedes og mange der ikke lykkedes med det. Men i og med at vi bliver tydelig på rammen i forhold til form og indhold, så er vi med til at skubbe tingene i den rigtige retning.”* (Fokusgruppe; 25 min.).

Preben: *“Vi er lige nu igang med at arbejde på at lave læringssamtaler med personalet, personalet er i gang med at lave læringssamtaler med eleverne, så vi kvalificerer den læring, der sker fra den nysgerighed, der sker, når vi tilegner os læring fra lærer til personale, men samtidig fra, vil vi gerne være med til at påvirke den lærer har i forhold til refleksion over deres egen praksis, og det gør vi så igennem samtaler mellem leder og lærer og der har vi også en strategi for, at det gør vi sådan til at starte med, men den nære, så det er du og jeg der sidder, men på et tidspunkt så er det dig og dit team og jeg der sidder, og på et tidspunkt, så har vi fået skabt en kultur, hvor det er teamet, der sidder og laver refleksion”* (Fokusgruppe; 35 min.).

Disse to citater fra ledelsen viser, at de tager ansvar for, at medarbejderne blive dygtigere til deres felt. I første citat siger Jan eksplicit, at hvis ikke ledelsen hjælper medarbejderne med at skabe et rum,

hvorvidt vidensdeling kan foregå, så vil medarbejderne opleve at blive overladt til dem selv med den konsekvens til følge, at nogle af medarbejderne ikke vil få den sparring, de har brug for. I efterfølgende citat fra Preben, er skoleledelsen på samme måde den aktive aktør i forhold til at facilitere medarbejdernes læring. Formålet med læringssamtalerne, som alle medarbejdere og teams skal igennem, er, at skabe en helt ny kultur, hvor læring er noget elever, medarbejder og ledelse står sammen om og ikke noget man står alene med. Formålet med læringssamtalerne er således af visionær karakter, da det understøtter den overordnede vision, at eleverne skal blive så dygtige som muligt. At ledelsen tager ansvar for lærernes læring, mener Robinson er en af de mest effektfulde og afgørende dimensioner i en ledelsespraksis med fokus på elevernes læring (Robinson 2015; 106). Studier af Winter i en dansk kontekst viser samtidigt, at læringsfællesskaber har stor betydning for lærernes læring (Winter 2015; 6). Samtidig kan ledelsens fokus på at skabe de bedste rammer for lærernes forberedelse, enten i teams eller individuelt, ses som et fokus, som ledelsen er blevet ekstra meget opmærksom på efter indførelsen af lov 409. Ulrik som er tillidsmand fortæller, at det altoverskyggende tema som går igen hos lærerne er, at de ikke har tid til at forberede sig ordentlig til timerne på grund af de nye arbejdstidsregler (Lærerinterview I, 5 min.). Ledelsen er således presset fra politisk side, hvorfor de er nødt til at hjælpe medarbejderne med at finde en måde, hvorpå de kan lykkes i deres forberedelse og dermed sikre kvaliteten i undervisningen. Derudover beskriver Preben ledelsens strategi for udviklingen af personalet gennem læringssamtaler, som en kulturændring, hvor lærerne bliver bedre til at reflektere over egen praksis. Der kan således argumenteres for, at den eneste måde hvorpå ledelsen kan løse problemet med lærerens manglende forberedelsestid, er gennem en kulturændring. Det politiske pres på skolen kan på denne måde ses som et pres, der har stor betydning for, hvor meget fokus ledelsen aktivt giver udviklingen af personalet.

Det positive narrative

Et sidste analytisk perspektiv på ledelsens praksis, som vi finder relevant for håndteringen af det krydspres ledelsen står i, handler om at ledelsens dyrker det positive narrativ.

“Der er nok der skal fortælle os når vi ikke præstere, vi lægger papiret frem (Rapport over skolens resultater) og her kan vi sige, at der er ting vi ikke ligger godt nok på, men vi kan også sige, at vi ligger over landsgennemsnittet på alle parametre, så det er et spørgsmål om at italesætte tingene på den rigtige måde (...) Så det er en måde, hvordan vi italesætter de præstationer der er. Og så kan man sige, om vi er manipulerende eller hvad vi er, det ved jeg ik, vores opgave er at få personalet til at præstere bedst muligt og det er også en vej til det.” (Fokusgruppe: 24 min.).

Ledelsen kan dermed vælge at fokusere på de ting, som skolen ikke gør godt, eller de kan vælge at fokusere på de ting, som skolen gør godt. I den sammenhæng beskriver Preben, at ledelsen ønsker at dyrke den positive fortælling om skolen. Dette mener han, er med til at gøre personalet så dygtigt som

muligt, fordi han mener, at den positive fortælling er langt mere motiverende end den negative fortælling. Denne tendens til at dyrke den positive fortælling, vurderer vi til at være en generel måde for ledelsen at tale om egen praksis på. Dette kan eksempelvis understøttes ved uoverensstemmelsen mellem ledernes og læreres opfattelse af ledelsens kommunikation.

På den måde virker ledelsen praksis til at afvæbne et muligt pres fra personalet fordi de føler sig anerkendt og rost for deres positive præstationer.

Forældrene

Efter at have analyseret ledelsens praksis over for medarbejderne og hvordan de henholdsvis er påvirket af og navigere i krydspreset, vil vi nu kigge nærmere på, hvordan ledelsens praksis er overfor en anden interessant i skolens omverden - nemlig forældrene.

Som vi har analyseret tidligere i specialet, er der mange forventninger fra forældre som ledelsen skal forholde sig til. Ledelsen kalder selv forældrene en vigtig samarbejdspartner og i en senere kommentar bliver det endnu tydeligere, hvor vigtig forældre-fokuset er for ledelsen:

Preben: *“Elevernes største ressource, det er deres forældre og er relationsarbejdet ikke ordentlig der, så er vi bagefter på point fra starten af i forhold til at facilitere elevernes læring.”* (Fokusgruppe, 4 min.).

Igen er det tydeligt, at når ledelsen taler om deres praksis, som her handler om relationen til forældrene, så er målet rettet mod elevernes læring. Dette viser først og fremmest, at ledelsen holder fast i en praksis, hvor alt hvad de gør, er centreret omkring elevernes læring. I dette citat fra Preben, beskrives forældrene dernæst som elevernes primære ressource. Som vi tidligere har været inde på, er det ifølge Robinson vigtigt for en ledelse at være strategisk i forhold til skolens ressourcer for at opnå skolens mål (Robinson 2015; 69). Forældrene er dog ikke en primær ressource for skolen, da de ikke er en organisatorisk del heraf, men alligevel ved ledelsen, at forældrene er en primær ressource for deres kunder eleverne, hvilket betyder at man kan argumentere for, at forældrene er en sekundær ressource til skolen. Ledelsen forstår således relationen til forældrene som en afgørende relation at pleje for at opnå de bedste resultater for eleverne. I processen med den nye skolestruktur har der været mange frustrerede forældre med mange spørgsmål. I princippet kunne ledelsen være mindre optaget af disse ”sure” forældre, men i stedet har Preben taget sig tid til at tage hånd om forældrene. Klaus fortæller om Prebens ageren i situationen således:

“(...) han har haft 150 samtaler med alle mulige forældre der var frustrerede over de her ting, altså med, om man skulle dele klasserne op (...). Kom ind og få en kop kaffe (...) Døren står åben, bare kom ind. Og han har sat to dage af til bare at snakke med forældre.” (Lærerinterview II; 31 min.).

Ved at tage hånd om forældrene tager Preben også hånd om en kompleks situation, hvor der fra forældrenes side, er mange følelser på spil. At beskrive forældrene som elevernes primære ressource, må derfor siges at være et strategisk smart træk for at minimere det pres, som kommer fra forældresiden af. En anden måde de forsøger at have fokus på forældrene som ressource og dermed håndtere det krydspres de står i, beskriver Hanne således:

Hanne: "Jeg har brugt ordet gæster. Altså det der med, at når vi inviterer forældrene ind til arrangementer, hvad vil du gøre derhjemme, det er jo igen, at de signaler vi udsender, giver man hånd og siger velkommen indenfor og dejligt at i kunne komme til den her skolefest, eller står man lidt i et hjørne og tænker, at det er en selvfølge, at forældrene kommer, fordi nu skal børne optræde. Men jeg tror det har kæmpe betydning for vores forældre, og det er også gode signaler at sende overfor børnene" (Fokusgruppe; 9 min.).

Her beskriver Hanne, hvordan ledelsen forsøger at arbejde relationelt med forældrene. På mange måder minder relationsarbejdet med forældrene om relationsarbejdet med lærerne. Forældrene skal have en god oplevelse af skolen og dermed et indtryk af, at ledelsen og medarbejderne vil dem og er interesseret i dem. Med andre ord handler det om, at der bliver skabt en tillid mellem skolens ledelse og forældrene, som derved giver ledelsen en fordel i forhold til at navigere i krydspreset.

Kommunikation

I vores fokusgruppe havde Preben og Hanne følgende dialog med hinanden omkring de forventninger, som de opleve fra forældrene:

Hanne: "Men stadigvæk så er der jo faktisk den gennemsigtighed ud til forældre. Du skrev ud Preben, eller havde været til nogle møder, hvor Preben siger, jamen I bliver allesammen informeret på én gang. Altså forældre, når jeg ved noget mere."

Preben: "Og personale."

Hanne: "At det kommer ud samtidig."

Preben: "Vi er jo så lille et samfund, at der også er personale, der er forældre. Så der gik rigtig mange historier rundt omkring køledisken ved de forskellige butikker her og det tog en tre-breve, før de fandt ud af, at der var ikke nogle, der fik noget at vide før. Så alle er stillet lige her og vi fortæller alt hvad vi overhovedet ved. Så de kunne heller ikke få noget i pressen før tingene kom fra os osv osv."

Hanne: "Men jeg tænker jo også betydningen med den der gennemsigtighed, om vi taler her eller her eller (forældre eller personale). Det er jo også med til, at det ikke er ens egen fantasi, der skal gå i gang. Altså så det bliver sådan nogle tolkninger. Ej nu så Jan også alvorlig ud eller Preben gjorde sådan og nu ved vi, at Preben har været til det møde. Altså der er jo ting, du egentlig bliver foruden ved"

at have den gennemsigtighed og sørge for at informere.”

Preben: *“Ja og så holder vi også hvad vi lover.”*

Hanne: *“Ja.”*

Preben: *“Vi lover ikke noget, vi ikke kan holde.”*

Hanne: *“Jamen det er der troværdigheden kommer ind.”* (Fokusgruppe; 80- 81 min.).

Denne lidt længere samtale mellem Hanne og Preben er udtryk for, hvordan ledelsen endvidere ser kommunikation som et redskab i forhold til forældrene. Preben påpeger faktummet, at nogle forældre ligeledes er personale på skolen, hvorfor ledelsen har erfaret, at både forældre og personale skal have information på samme tid med det formål, at undgå sladder omkring køledisken. Samtidig påpeger Hanne, at tydelig information forebygger rygter, idet ledelsen umiddelbart undgår, at forældre og personale tolker på ledelsens adfærd. På den baggrund undgår ledelsen at der startes rygter, som kan medføre modstand. Derudover tilføjer Preben, at ledelsen ikke kun er loyale over for personalet, men ligeledes overfor forældrene, idet ledelsen med udgangspunkt i udtalelsen ikke lover noget, som de ikke kan holde. Tillidsfulde relationer og kommunikation er dermed ifølge ovenstående citater måden, hvorpå ledelsen håndterer forældrenes forventninger til deres ledelsespraksis.

Mål og forventninger

Som det sidste analytiske nedslag i afsnittet om forældrene, vil igen vende tilbage til temaet om mål og forventninger. Dette skinner tydeligt igennem, når det kommer til ledelsens praksis overfor forældrene, som mener, at de ved, hvad der er bedst for deres børn:

“Vi ved at feedforward og feedback proces er det bedste for elevernes udvikling, det giver vi ikke køb på.” (Fokusgruppe; 14 min.).

Med denne tone har ledelsen slået fast, at de som skole ved noget om børns læring - en viden som de tror på og holder fast i. Dette er et tydeligt eksempel på, hvordan Robinsons ledelseskapacitet, Anvendelse af relevant viden, kommer i spil til gavn for en fastholdelse af skolens vision og mål om elevernes læring. (Robinson 2015; 34) Samtidig håber ledelsen, at deres kompromisløse fastholdelse af deres evidensbaserede viden om børns læring, er med til at sikre integritet og tillid fra de forældre, som har valgt skolens viden om børns læring til (Fokusgruppe; 14 min.).

Elever

Til sidst vil vi berøre et emne, som på mange måder er kontroversielt. Vi mener, at de udtalelser der er i fokusgruppen på en markant måde sætter fokus på ledelsens ledelsespraksis og ikke mindst ledelsens selvforståelse af egen praksis:

“Eleverne har en forventning om, at de bliver så dygtige, som de kan. Og de har en forventning om, at det produkt som vi italesætter, vi sælger, det er det produkt de får. Altså velforberedt personale, tydelig retning og rammer for, hvad det er vi står for og hvordan man agerer her.” (Fokusgruppe; 60 min.).

“Eleven har også en forventning om, at når vi siger, at vi er gammeldags og man bliver smidt ud for at banke hinanden eller vi har en forventning om, at man overholder det norm- og værdisæt vi har, jamen så vil de opleve, at der er konsekvenser. De tidspunkter vi får allerstørst problemer, det er når vi ikke overholder de konsekvenser, vi normalvis sætter op for en given situation. Så det er de forventninger eleverne har til os. (Fokusgruppe; 61 min.).

Citaterne fra Preben indikerer, at ledelsen oplever en forventning fra eleverne, som dermed også er en forventning fra deres “kunder”. Preben beskriver denne forventning som, at lærerne er velforberedte med tydelige rammer og retning. Der kan argumenteres for, at ledelsen håndterer elevernes forventninger, ved netop at sikre velforberedt personale med tydelige og klare rammer. Spørgsmålet er dog, hvorvidt disse forventningerne fra eleverne har samme karakter som de forventninger, der ellers er til skolen og ledelsen i deres omverden. Man kan argumentere for, at elevernes forventninger kun eksisterer, i kraft af ledelsens og lærernes egen italesættelse af forventninger til eleverne. Ledelsen beskrivelse af hvor elevernes forventninger kommer fra, er således en smule tvetydig:

“Men man kan sige, det er jo den forventning (til eleverne), vi skal være tydelige på og sige, du er her faktisk af en grund og hvis ikke du er her for at lære noget, jamen så bliver du også stridt hjem.” (Fokusgruppe; 62 min.).

Jans udtalelse peger på, at eleverne kun forventer velforberedte lærere og tydelig retning, fordi ledelsen og læreren bliver ved med at minde dem om, at læring er årsagen til, at de går på skolen. Det kan derfor argumenteres for, at de forventninger der kommer fra eleverne, ikke ligner de forventninger, som kommer fra eksempelvis forvaltning eller forældre, da elevernes forventninger som udgangspunkt ikke er til stede uafhængig af ledelsens vision eller agerne. Elevernes forventninger er i langt højere grad initierede af de rammer og forventninger, som ledelsen har bestemt for skolen og derfor ikke nødvendigvis til stede uafhængig af ledelsens praksis. Citaterne siger derfor i langt højere grad noget om, hvilken forventning og hvilke rammer ledelsen ønsker skal kendetegne skolen. Helt eksplicit siger Preben således:

“På det tidspunkt, vi giver køb på, at eleverne ikke skal have forventninger til os, på det tidspunkt, der har vi tabt.” (Fokusgruppe; 64 min.).

Det er så at sige i ledelsens hænder, om eleverne har forventninger til skolen eller ej. Med andre ord er elevernes forventninger affødt af de forventninger, skolen har til eleverne. Det er i den sammenhæng vigtigt for ledelsen altid at opretholde en høj forventning til eleverne, således eleverne fortsat forventer velforberedt personalet og klare rammer. Denne tilgang kan bakkes op af Winter, der i sin forskning påviser, at høje forventninger fra ledelsen, påvirker lærerne til at have høje forventninger (Winter 2015; 3). I denne situation kan man dermed forestille sig, at ledelsens forventninger påvirker elever til at have høje forventninger. Selvom elevernes forventninger i stor udstrækning påvirkes af ledelsen, virker det i fokusgruppen til at være meget presserende og vigtigt for ledelsen at beskrive elevernes forventninger. Skolelederens ivrige beskrivelse af elevernes forventninger kan ses i lyset af tidligere analyse omhandlende ledelsens ønske om at dyrke det positive narrativ. Ved at tildele eleverne denne position, hvor de forventer meget af skolen, bekræfter ledelsen den positive fortælling om, at her på skolen er alle optaget af elevernes læring.

Kapitel 6

Krydspressets påvirkning

For at samle op på analysen, vil vi i dette afsnit diskutere spørgsmålet, hvordan ledernes praksis bliver påvirket af det krydspres mellem forskellige forventninger, som de er placeret i og dermed besvare specialets tredje og sidste arbejdsspørgsmål. I afsnittet vil vi fremskrive de pointer fra analysen, som vi finder mest relevante for besvarelsen af spørgsmålet og desuden diskuterer disse i forhold til Viviane Robinsons teori om elevcentreret skoleledelse, den institutionelle teori samt tidligere redegørelse af de omkringliggende interessenter i kapitel 3.

Hvordan påvirkes skoleledernes praksis af krydspreset?

Med udgangspunkt i vores empiri og analysearbejde kan det være svært at vurdere, hvordan ledernes praksis påvirkes af krydspreset. Derfor vil vi i dette afsnit diskutere dette spørgsmål ud fra forskellige perspektiver og dermed belyse den situation, som mange skoleledere er placeret i. Ud fra vores analysearbejde træder især ét ord frem, nemlig *tillid*. Både ledere og lærere anvender dette ord hyppigt i beskrivelsen af den ledelsespraksis, der foregår på skolen. Robinson skriver i sin teori, at relationel tillid er et vigtigt element i opnåelsen af de fem ledelsesdimensioner (Robinson 2015; 55). I nærværende situation får vi lyst til at vende ligningen om, idet vi omvendt ser en ledelsespraksis, der skaber denne relationelle tillid og dermed hjælper lederne med at navigere i det krydspres, de er placeret i. Denne ledelsespraksis, som konstant er med til at opbygge den relationelle tillid, kan anses som resultat af det krydspres, ledelsen står i, hvilket vi vil argumentere for i det følgende.

Af Robinsons teori fremgår, at det for elevcentreret skoleledelse er en vigtig dimension at være tydelige omkring, hvilke *mål og forventninger* ledelsen har til sine elever og medarbejdere, idet skolen og dens ansatte udsættes for mange forskellige eksterne forventninger (Robinson 2015; 55). Dette gør sig ligeledes gældende ved nærværende ledelsespraksis, hvorfor ledelsen må være selektiv i forhold til, hvilke konkrete mål og forventninger den har til medarbejdere og elever. Ledelsen må dermed vælge sine forventninger ud af den større mængde af forventninger, som møder dem fra omverdenen. Ledelsespraksissen i denne case handler dermed om at se bort fra dele af omverdenen, mens andre dele prioriteres. Dette kommer eksempelvis til udtryk gennem ledelsens vedholdende adfærd i forhold til det “produkt” de gerne vil udbyde, uanset forældrenes mening herom. Dette eksempel viser, at ledelsen ikke lader sig styre af forskellige forventninger og holdninger. Derudover mener ledelsen, at eleverne

har en klar forventning til det “produkt”, der udbydes, hvorfor disse forventninger ligeledes påvirker ledelsen til at være skarpe på deres mål og forventninger, således deres “kunder” tilfredsstilles. For at kunne modstå disse mange og til tider forskelligartede forventninger til skolens “produkt”, må skoleledelsen derfor være afklarede med, hvad det er for et mål, de gerne vil arbejde hen imod. På speciallets case-skole tyder det på, at ledelsen er enig og rettet mod et fælles mål, idet de gennem hele fokusgruppen nævner elevernes læring som deres “produkt”. Ud fra ledelsens praksis kan det derfor tyde på, at de mange eksterne forventninger og holdninger “hjælper” ledelsen med at holde fast i ét og samme mål. Det kan selvfølgelig diskuteres, hvorvidt det udelukkende er krydspreset, der påvirker dem til at være tydelige herom, men med udgangspunkt i analysen kan det tyde på, at krydspreset påvirker ledelsen til at have en tydelig vision og målsætning. Selvom Robinson ikke direkte nævner denne dimension som opbyggende for tilliden mellem leder og medarbejder, elev, forælder samt forvaltning, vil vi argumentere for, at en tydelig vision samt tydelige mål og forventninger er en klar medspiller i opbyggelsen af en tillidsfuld relation. Dette gør sig gældende, idet ledelsen på baggrund af tydelighed kommer til at fremstå troværdige, hvilket lederne også selv er inde på undervejs i fokusgruppen.

Udover mål og forventninger, spiller dimensionen *strategisk ressourceanvendelse* også en stor rolle i nærværende ledelsespraksis. Som det fremgår af Robinsons teori, er lærerne ledelsens vigtigste ressource (Robinsons 2015; 71), hvilket nærværende ledelse virker til at være bevidst om. Denne bevidsthed kommer både til udtryk gennem ledelsens udtalelser, men ligeledes gennem deres praksis ved eksempelvis at stå til ansvar overfor forældrenes kritik af skolens lærere eller ved at give medarbejderne gaver ved forskellige højtider. Skolelederne gav derudover udtryk for, at de ikke blandede sig i den politiske konflikt omhandlende overenskomstforhandlingerne 2018, idet de gerne ville give deres ansatte bedre arbejdsvilkår. Denne prioritering af medarbejderne bekræfter begge lærere under deres interview, hvorfor det ikke kun er tomme ord, når ledelsen udtaler, at personalet er deres vigtigste ressource. Selvom det politisk set virker ganske ukorrekt, tyder det på, at skoleledelsen i en eller anden grad har valgt side i dette krydspres. Spørgsmålet er, hvorvidt krydspreset har forårsaget dette valg eller om det blot er et strategisk træk i deres ressourceanvendelse, da de flere gange fastslår, at de ikke kan drive en god skole uden gode lærere. Der kan altså både være tale om, at krydspreset har påvirket ledelsen til at prioritere deres medarbejdere, men omvendt kan det være et valg indenfor ledelsens strategiske ressourceanvendelse, der ovenikøbet gør håndteringen af krydspreset nemmere. Udover disse muligheder kan ledelsens pædagogiske og ledelsesmæssige faglighed og erfaring spille en rolle i denne prioritering. Formodentlig har lederne en erfaring, der, ligesom Robinson, understreger vigtigheden i at facilitere et miljø, hvor lærerne kan yde deres bedste og dermed have fokus på elevernes læring (Robinson 2015; 124). Uanset forklaringen herpå, kan der argumenteres for, at ledelsens valg om at prioritere medarbejderne er med til at sikre den relationelle tillid mellem medarbej-

derne og ledelsen, idet lærerne kan regne med at blive tilgodeset i potentielle konflikter, så vidt det er muligt.

Det næste element, som vi vil diskutere i ledelsens praksis, er deres *kommunikation*. Kommunikation er ikke direkte nævnt i forbindelse med Robinsons ledelsesdimensioner og -kapaciteter, men alligevel synes dette element at være direkte påvirket af krydspreset. Dette kommer til udtryk i den rolle, som ledelsen påtager sig ved at agere oversættere mellem forvaltningens krav samt retningslinjer og skolens medarbejdere, forældre og elever. Disse til tider modsatrettede forventninger bliver en kommunikativ opgave for ledelsen. Denne tager ledelsen hånd om ved, eksempelvis at være bevidste om at give forældre og personale informationer på samme tid. Dermed fører ledelsen en åben og gennemsigtig ledelse, hvilket forebygger sladder og rygter i det forholdsvis lille samfund, som skolens afdelinger er placeret i. Derudover kommer det gennem analysen til udtryk, at lederne, via denne kommunikation, har fokus på medinddragelse af medarbejdernes besyv, hvilket ifølge Robinson kan medføre medejerskab og dermed en større forståelse og accept af beslutninger truffet oppefra (Robinson 2015: 56-57). På trods af ledelsens forsøg på at være konsekvente og skabe overensstemmelse mellem deres udmeldinger til både personale, elever og forældre, påpeger en af de interviewede lærer, at det ikke altid lykkes for dem. Samtidig giver den anden lærer udtryk for, at ledelsen mangler tid til at føre en ordentlig kommunikation, hvorfor dette udsagn ligeledes indikerer, at omstændighederne påvirker ledelsens kommunikation. Læreren bruger ordene: "*De bliver presset, meget.*" (Lærerinterview I, 11 min.), og taler i denne sammenhæng om lederens omstændigheder, hvorfor vi ikke med sikkerhed kan konkludere, hvorvidt han taler om det pres, som udgøres af omverdenens forskellige forventninger. I hvert fald kan vi på baggrund af lærerens udsagn argumentere for, at ledelsen gør et forsøg på at kommunikere, men at de på grund af det omkringliggende tidspres ikke lever op til medarbejdernes forventninger hertil. Da vi ikke har talt med de tilknyttede forældre, har vi ikke mulighed for at sige noget om deres oplevelse af ledelsens kommunikation, men på baggrund af ledelsens og lærernes udtalelser, synes krydspreset at påvirke kommunikationen og dermed ledelsespraksissen både i en positiv og negativ retning. Når ledelsen forsøger at kommunikere og inddrage medarbejdere og forældre kan det være med til at påvirke den relationelle tillid positivt, men omvendt kan oplevelsen af utilstrækkelig kommunikation svække denne tillidsfulde relation. Krydspreset synes derfor at udfordre og stille krav til den kommunikative del af ledelsespraksissen.

En ud af de tre ledelsesmæssige kapaciteter, som Robinson beskriver, er *løsning af komplekse problemer*. Der kan ligeledes argumenteres for, at denne kapacitet bliver påvirket direkte af krydspreset. Lederne siger det selv og eksemplificerer dette ved skolens fremtidige organisatoriske omrokeringer, hvor medarbejdere og elever skal flytte adresse. Her beskriver de deres opgave i at have ansvaret for at forholde sig objektivt til situationens modstridende betingelser. Deres opgave er desuden at træffe den svære beslutning, der løser problemet på en måde, hvor de involveredes behov imødekommes

bedst muligt. Som Robinson understreger, er det ikke altid muligt at tilgodesee alle behov, hvorfor ledere i de fleste tilfælde må vælge, hvilke behov der er vigtigst at opfylde (Robinson 2015; 42). Med udgangspunkt i ovenstående eksempel må det siges, at de mange krav og retningslinjer fra eksempelvis politisk side, sætter skoleledelsen i en situation, hvor de skal løse komplekse problemer. Disse situationer gør sig ligeledes gældende i forbindelse med uoverensstemmelser mellem medarbejdere, forældre og elever, hvilket ledelsen indikerer, når de placerer sig i midten af disse fire interessenter, jf. Billede 1. Spørgsmålet er således, hvordan ledelsen håndterer dette? Tidligere afsnit, omhandlende strategisk ressourceanvendelse, viser, at ledelsen i høj grad tilgodeser medarbejdernes behov, hvilket kan være et klogt træk, idet lærerne, ifølge Robinson, anses som den vigtigste ressource til elevernes læring og når eleverne klarer sig godt, tilfredsstilles forældrene og forvaltningen også. Samtidig påvirker ledelsens evne til at løse komplekse problemstillinger tilliden både til medarbejdere, forældre, elever og forvaltning.

Som vi skrev indledningsvist i afsnittet, mener både lærere og ledere, at tillid er et bærende element for den ledelsespraksis, der er på skolen. Ved at kigge direkte på den praksis ledelsen udøver, kan der ligeledes argumenteres for, at denne praksis understøtter opbyggelsen og vedligeholdelsen af tillidsfulde relationer. Af Robinsons teori fremgår, at den tillidsfulde relation påvirkes af mange faktorer og oftest er det ganske subjektivt, hvad der for det enkelte individ opbygger en tillidsfuld relation til lederen (Robinson 2015; 46). Af samme årsag kan det være svært at vurdere, hvad der præcis skaber denne tillid. I det ovenstående har vi dog argumenteret for, at krydspresituationen er med til at påvirke den ledelsespraksis, der er på skolen, både i positive og negative retninger. Denne praksis påvirker samtidig den relationelle tillid, specielt til lærerne, der tydeligvis er den gruppe af interessenter, som skoleledelsen prioriterer højest. Hvad der også kommer til udtryk gennem analysen er, at denne tillid synes at være ledelsens stærkeste redskab, når de skal navigere i krydspreset, hvad enten der er tale om personale, forældre eller forvaltning, hvilket især kommer til udtryk i forhold til deres personale i følgende udtalelse:

“Fuldstændig, men hvis der er noget modsatrettet, som vi bliver pålagt i den opgave, fordi vi har den tillidsfulde relation til personalet, så kan vi møde væsentlig mindre modstand end hvis (...) der var et anspændt forhold mellem ledelse og medarbejdere.” (Fokusgruppe, min. 78).

I citatet sætter ledelsen direkte ord på, at de anser den tillidsfulde relation som nøglen til håndteringen af de modstridende forventninger, der kan opstå mellem lærerne og andre interessenter. Dette gør sig ligeledes gældende for elever, forældre og forvaltning, idet tilliden også spiller en stor rolle i ledelsens relation til disse interessenter. Selvom vi i dette afsnit har forsøgt at argumentere for, at krydspreset påvirker ledelsens praksis - især den relationelle tillid, kan der stadig stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt dette gør sig gældende. Selvom vi ikke opstillede hypoteser på forhånd, havde vi, på bag-

grund af kapitel 3 og den eksisterende litteratur, en formodning om, at krydspreset ville medføre negative konsekvenser for en ledelsespraksis og dermed være en af årsagerne til, at offentlig ledelse, herunder skoleledelse, er udfordrende. Det krydspres som både lærere og ledere beskriver, kan ifølge Kurt Klaudi Klausen beskrives som spændingen mellem det lille fællesskab og det store fællesskab. Her udgøres det lille fællesskab af den pågældende institution og det store fællesskab udgøres af sideordnede institutioner indenfor samme sektor samt det administrative og politiske hierarki (Klausen 2006, s. 83). I nærværende situation føler skolelederne sig placeret mellem elever, forældre samt personale (det lille fællesskab) og forvaltningen samt OK18 parterne (det store fællesskab), hvor det umiddelbart ser ud til, at lederne prioriterer det lille fællesskab over det store. Dermed har skolens ledelse stort fokus på læringsmiljøet og medarbejdernes trivsel samtidig med at de opfylder forvaltningens krav og økonomiske retningslinjer.

Som vi indledte specialet med, står mange skoleledere i et krydspres af forventninger og er ifølge en ældre rapport fra 1996, *Fremtidens Skoleledere*, underlagt et seksdobbelte ledelsespres, der omhandler kompetenceudvikling, skolepolitiske, fagpolitiske, administrative, økonomiske og kulturelle pres (EVA 2006, s. 19). Derudover oplever mange skoleledere, at de har svært ved at leve op til en række lovmæssige krav om, at det eksempelvis er skolelederens ansvar at sikre kvalitet i undervisningen. Dette opleves som en udfordring, specielt fordi lederne anser deres økonomiske muligheder som begrænsede. Derudover har mange lærere modsatrettede holdninger og forventninger til pædagogisk ledelse (EVA 2006, s. 21). Med udgangspunkt i analysen oplever nærværende skoleledelse mange af de samme udfordringer i forbindelse med politiske, økonomiske og pædagogiske tematikker. Modsat tidligere forskningsresultater, virker ledelsen til at have fundet en løsning, netop ved at prioritere det lille fællesskab og dermed opbygge en tillidsfuld relation, der hjælper dem med at indføre de krav og beslutninger, der måtte komme fra det store fællesskab. Gennem denne prioritering opfylder ledelsen også forvaltningens krav og dermed fremstår skolelederen troværdig overfor sin arbejdsgiver. Efter det indgåede forlig mellem KL og LC udtalte Michael Ziegler følgende:

"KL har under hele forløbet understreget, at vi ikke vil genindføre bindinger på, hvad lærernes arbejdstid skal bruges til. Men vi forudsætter naturligvis, at der er et godt og tillidsfuldt samarbejde mellem skolelederne og lærerne (...)" (kl.dk).

Ziegler italesætter dermed en forventning om, at skoleledere og lærere skaber et tillidsfuldt samarbejde, hvorfor den prioritering, som caseskolen har gjort sig, synes at være i tråd med forventningen fra KL's formand for Løn- og Personaleudvalg.

Da vores empiriske materiale er begrænset til én skole, kan vi ikke sige noget om, hvorvidt deltagende skoleledelse adskiller sig fra andre folkeskoler. Vi kan blot forholde os til, at de ikke udtrykker samme frustration over det krydspres, de er placeret i, som andre skoleledere virker til at gøre i den eksiste-

rende forskning. Efter at have diskuteret, hvordan krydspresset af forventninger påvirker skoleledernes praksis, vil vi i næste afsnit diskutere forskellige institutionelle begreber i forhold til specialets empiriske fund.

Institutionalisering

Da vi nu har en langt mere kontekstnær og empirisk indsigt i vores praksiskontekst, vil vi i dette sidste afsnit kort vende tilbage til institutionalisering og diskutere skoleledelse set i lyset heraf.

Som vi tidligere har været inde på, er ledelsens retorik kontroversiel i den forstand, at det i dele af skolens institutionelle omverden ikke er *“normalt”*, at beskrive forældre, elever og ydelse som bruger, kunde og produkt i en folkeskole. Derfor kan man sige, at ledelsen i deres retorik udfordrer den institutionaliserede opfattelse af personale, elever og ydelse, som er i dele af skolens institutionelle omverden. Derudover kan man argumentere for, at skolelederen er i gang med at institutionalisere den nye opfattelse af forældre, elever og ydelse med sin retorik; bruger, kunde og produkt. Dette ser vi i høj grad komme til udtryk hos de afdelingsledere, der sidder som en del af skoleledelsen samt de lærere vi interviewede. Disse afdelingsledere og lærer er nemlig ikke særlig kritiske over for retorikken, selvom man kunne forestille sig, at afdelingslederne og specielt lærerne, som har været skolelærere i mange år, netop er institutionaliserede i en mere traditionel forståelse af personale, elever og ydelse. Hos afdelingslederne er det tydeligt, at de har en forståelse af den nye retoriks betydning og hvad det i praksis betyder for skolens hverdag. Lærerne reagerer derimod lidt anderledes. Her trækker en af læreren på smilebåndet, når snakken falder på den nye retorik, men virker til at acceptere den som en præmis for måden at drive skolen på. Selvom der er forskel på, hvordan medarbejderne reagerer på den nye retorik, er det tydeligt, at der ikke ydes nogen reel modstand fra hverken afdelingslederne eller lærerne. Dette tyder på, at denne retorik er blevet institutionaliseret som et ledelsesværktøj på skolen.

Spørgsmålet er således, hvorfor skolelederen forsøger at institutionalisere en såkaldt *“ikke normal”* retorik omkring folkeskolen? Skolelederen påpeger, at det ikke er normalt *“offentligt”* at bruge retorikken. Hvad det konkret betyder, kommenterer han ikke yderligere på. En tolkning kunne være, at skolelederen påstår, at det er hos de offentlige myndigheder, såsom skoleforvaltningen og diverse politikere, at retorikken ikke er *“normal”*. Vi vil derimod argumentere for, at retorikken i disse dele af skolens omverden ikke er unormal, men derimod normal. Dette mener vi med udgangspunkt i indholdet og meningen bag lov 409, der handler om at strukturere lærerens arbejdstid mere effektivt for derved at kunne optimere det produkt, som skolen som institution skal levere. På moderniseringsstyrelsens hjemmeside bruges endda retorikken *produktionsstyring* omkring driftsstyringen og den daglige ledelse af offentlig institutioner (moderniseringsstyrelsen.dk). Den offentlige sektor er således i høj grad påvirket af den private sektors styrings- og struktureringsprincipper, hvilket bekræfter den institutionelle teoris pointe om, at organisationsopskrifter vandre på tværs af sektorer med et bestemt vo-

kabularium. På samme måde kan man argumentere for, at skolelederens retorik er i tråd med den offentlige sektors retorik. Når skolelederen tager denne retorik til sig, kan det være fordi, det afspejler en produktionslogik, som signalerer effektivitet og produktivitet i tråd med den aktuelle politiske retorik og fordi det i disse dele af skolens omverden vinder anerkendelse. Skolelederens egen påstand om at retorikken ikke er "*normal offentlig*", kan dermed argumenteres for at være en forkert antagelse, idet retorikken netop er på linje med de offentlige institutionaliserede strukturerings- og styringsprincipper.

En mulig årsag til at skolelederen forsøger at institutionalisere retorikken på skolen, kan være fordi den kommer til at fungere som et såkaldt ritual. Hver gang ordene; kunde, bruger og produkt bliver nævnt, bekræfter det ledelsen og personalet i den fortælling, at deres arbejde på skolen handler om at være så effektive som muligt for at skabe et så godt produkt som muligt, altså eleverne læring. Dermed bliver retorikken en del af institutionens handlelogikker, som i sidste ende tjener det formål, at ledelsen og personalet bekræfter den institutionaliserede holdning i den politiske del af skolens omverden. Skolelederens retorik kan dermed anses som en måde at opfylde forventningerne fra de politiske instanser på, hvorfor retorikken ikke er et ledelsesværktøj, som lederen selv har fundet på. Det kan dermed argumenteres for, at skolelederens valg af disse retoriske virkemidler, kan bunde i en erfaring med, at netop denne retorik skaber legitimitet og anerkendelse i bestemte dele af skolens omverden og i sidste ende sikrer skolens overlevelse.

Som før beskrevet virker det til, at retorikken er institutionaliseret, idet der ingen direkte modstand er imod brugen heraf. Tidligere analyse beskrev Ulriks holdning til lov 409. Her viste Ulrik stor utilfredshed med de styringsprincipper, der ligger til grund for lov 409. Som tillidsmand har han kendskab til mange af lærerens udfordringer og i den forstand kan man forestille sig, at lærere på nærværende skole, mener at styringsprincipperne ikke matcher den undervisningspraksis og kontekst, som skolen er indlejret i. Dette ligger samtidig i tråd med Dansk Lærerforenings indgangsvinkel til OK18', som primært var en kritik rettet mod moderniseringsstyrelsens og KL's styringsprincipper. Lærerne er således kraftigt uenige i de styringsprincipper, der dominerer i moderniseringsstyrelsen og KL. På samme tid accepterer læreren på nærværende skole skoleledelsens retorik, hvilken er en direkte afspejling af de styringsprincipper, som de på samme tid er kraftigt imod. Spørgsmålet er, hvordan skoleledelsen kan slippe afsted med en retorik, hvis underliggende principper er en tankegang, som læreren er kraftigt imod? Hertil kan der argumenteres for, at skoleledelsen har foretaget en intern de-kobling mellem egen retorik og lærerens undervisningspraksis, som derved muliggør tillid og gensidig respekt mellem ledelse og medarbejder. Den interne de-kobling muliggør, at ledelsen med sin retorik opnår legitimitet i den politiske del af skolens omverden, samtidig med at ledelsen med deres tillidsfulde ledelsespraksis over for medarbejderne opnår anerkendelse og legitimitet i denne del af skolens omverden.

Gennem analysen er det blevet tydeligt, at fokus på medarbejderne fylder meget i ledelsens praksis. I forlængelse af deres privatinspirerede retorik, er de alle meget enige om, at medarbejderne er deres vigtigste ressource i opnåelsen af et vellykkede produkt. Denne holdning deles ikke kun af ledelsen, men er på mange måder en holdning, der er oppe i tiden og skinner igennem i dele af skolens omverden. Eksempelvis mener centerchef i Helsingør kommune Charlotte Aagaard, at ledelse først og fremmest handler om at forstå sine medarbejdere som mennesker, før man som leder kan manifestere sig (djoefbladet.dk).

Ledelsens fokus på medarbejderne er således i tråd med de tendenser, der er i dele af skolens omverden. På mange måder taler ledelsen om medarbejderfokusset, som værende det mest naturlige i verden for at de som ledelse skal lykkes. På den måde kan ledelsens fokus på medarbejderne ses som en taget-for-givet sandhed, som derved kan tolkes som en institutionaliseret del af deres ledelsespraksis. Selvom fokus på medarbejderne er en institutionaliseret sandhed i dele af skolens omverden, er der andre dele af skolens omverden, som mener at måden, hvorpå skolens ledelse udøver personaleledelse, gennem tillidsfuld relationsopbygning, ikke er den rigtige. Måden hvorpå ledelsen, gennem eksempelvis inddragelse, forsøger at skabe tillid til medarbejderne, kan med udgangspunkt i én af lærernes udtalelser, virke uforståelig blandt andre skoleledere. At ledelsen har fokus på medarbejderne betyder, at ledelsen på den ene side har adopteret en ledelsespraksis, som er institutionaliseret i bestemte dele af skolens institutionelle omverden, mens de på den anden side har valgt en tilgang til personaleledelse, som i andre dele af skolens institutionelle omverden ikke er institutionaliseret.

Vi har tidligere været inde på, at skellet mellem den ressourcemæssige og institutionelle omverden ikke er sort/hvid. I vores beskrivelse af institutionalisering i en skolekontekst i kapitel 3, beskriver vi de forskellige interesserer ud fra, hvor vi på daværende tidspunkt formodede, at de hørte til. Gennem vores analyser har det vist det sig, at skellet mellem at være institutionel aktør og ressourcemæssig aktør sker i en relationel proces, hvori ledelsen og lærerne positionerer sig selv og hinanden. Ledelsen positionerer således medarbejderne i den ressourcemæssige omverden, idet de meget eksplicit anser lærerne som deres primære ressource. På den måde kan man således sige, at lærerne passivt bliver positioneret af ledelsen, som en del af skolens ressourcemæssige omverden. Lærerne positionerer sig derimod aktivt som institutionel aktør, da de i interviewet udtaler sig vidt og bredt – herunder med henvisning til de pågældende OK18-forhandlinger - om ledelse og hvordan den bør praktiseres. Lærerne udtrykker dermed holdninger af institutionel karakter, hvilket positionerer dem i den institutionelle omverden.

Distinktionen mellem en henholdsvis institutionel og ressourcemæssig omverden for forskellige aktører er således svær entydigt at definere i en undersøgelse baseret på en socialkonstruktivistisk tilgang. Således kan man argumentere for at omverdensforståelsen også er et socialt konstrueret fænomen.

Kapitel 7

Konklusion

Indledningsvist beskrev vi folkeskolens udvikling og forandring over de sidste år. Årsagen til disse forandringer skyldes blandt andet de mange forventninger og retningslinjer som skolen mødes af fra dens omverden. Dette har på mange måder kompliceret den ledelsesmæssige opgave, idet disse forventninger og retningslinjer skaber et krydspres, som påvirker skoleledernes praksis. Formålet med dette speciale har derfor været at undersøge, hvilket krydspres danske folkeskoleledere er placeret i samt hvordan deres ledelsespraksis påvirkes heraf.

Gennem vores empiriske analyse er det blevet klart, at forventninger fra især politisk side, medarbejdere og forældre udgør en stor del af det krydspres, som skolelederne udsættes for. Da vi ikke har talt med forældrene, kan vi kun sige noget om deres forventninger ud fra ledernes oplevelse. Med udgangspunkt i analysen oplever ledelsen modsatrettede forventninger mellem henholdsvis forældre og lærere samt forældre og politiske interessenter. Dette medfører et bevidst valg fra ledelsen om at indgå i en tillidsfuld dialog og relation med elevernes forældre, hvormed ledelsen anerkender forældrene som elevernes primære ressource. På samme måde vægter ledelsen den tillidsfulde relation til medarbejderne højt. Dette kommer specielt til udtryk i ledelsens inddragelse af lærerne samt deres måde at forsvare lærerne på i eksempelvis konflikter med forældre. Vores empiriske materiale har samtidigt vist, at det politisk initierede pres ligeledes påvirker ledelsens praksis og forståelse heraf. Dette viser sig gennem ledelsens retorik; bruger, kunde og produkt, som i høj grad afspejler den offentlige sektors institutionaliserede produktions- og styringsprincipper. Som det fremgår af tidligere diskussion, er lærerne, på trods af deres accept af ledernes retorik, strengt imod den tankegang, der ligger bag. Dette kan skyldes at tankegangen om effektivitet og produktion strider imod deres undervisningspraksis. Spørgsmålet er således, hvordan ledelsen på en konfliktfri måde kan anvende denne retorik? Det svar vi er kommet frem til, er den tillidsfulde relation. Denne tillidsfulde relation skaber ledelsen gennem forskellige ledelsesdimensioner, herunder; klare mål og forventninger til deres medarbejder, kommunikation, håndtering af komplekse problemstillinger samt deres strategiske ressourceanvendelse i form af prioriteringen af lærerne. Samtidig er den relationelle tillid vigtig for udførelsen af denne elevcentrerede ledelse, hvorfor det kan være svært at konkludere, hvad der kommer først - tillid eller praksis. Uanset svaret herpå, har dette affødt en tillidsfuld relation mellem ledelse og medarbejdere. Tilliden mellem medarbejder og ledelse understøtter lærernes præstationer og undervisningspraksis, hvilket formodes at påvirke elevernes læring i en positiv retning. Ved trivsel og gode præstationer blandt ele-

verne tilfredsstilles både forældre og politiske interessenter. Tillidsfuld ledelse kan ved nærværende skole derfor ansues som en måde, hvorpå ledelsen absorberer forventningerne fra skolens omverden, for derved at opnå og fastholde legitimitet og anerkendelse.

Litteratur

Bøger og artikler

Akademikerne AC. (2015). *Forandringer på arbejdspladsen. Akademikernes psykiske arbejdsmiljø 2015*. Akademikerne AC.

Andersen, C. N. (2014). Skole og Forældre - et strejftog gennem historien fra 1990-erne til 2010-erne. Skole og Forældre.

Andreasen, E. K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C. & Ravn, O. (2017). At undersøge læring. Samfundslitteratur.

Birch, M., Miller, T., Mauthner, M. & Jessop, J. (2002). Introduction. I: M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T Miller (red.), *Ethics in qualitative research* (s. 1-13). London: Sage.

Budgetvejledning. (2014). Supplementsbeskrivelse på folkeskoleområdet (S. 8). Kommunernes Landsforening.

Dahler-Larsen, P. (2009). Den rituelle refleksion. Syddansk universitetsforlag.

Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005). Socialkonstruktivistiske analysestrategier - en introduktion. I: Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag:Frederiksberg.

EVA. (2006). Skoleledelse i Folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut.

Finansministeriet. (2017). Kommissorium for ledelseskommisionen.

Folkeskoleloven §1. (2017). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Retsinformatik.

Forligsinstitutionen. (2018). Samlet forlig om arbejdstid. KL/FF/LC.

Hagensen, W. M. (2017). Skole og Forældres Årsberetning 2017. Skole og Forældre.

Halkier, B. (2008). Fokusgrupper. Samfundslitteratur.

Haslebo, L. M. & Lyndgaard, B. D. (2017). Anerkendende ledelse. Skab mod, engagement og bedre resultater. Dansk Psykologisk Forlag.

Johansson, O. & Moos, L. & Møller, J. (2000). Vision om en demokratisk reflekterende ledelse – nogle centrale perspektiver i en forståelse af nordisk skoleledelse i: Moos, L., Carney, S., Johansson, O. & Mehlbye, J. (red.) Skoleledelse i Norden – en kortlægning af skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver. København, Nordisk Ministerråd.

Kjer, M. G., Baviskar, S. & Winter, S. C. (2015). Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport.

Kjer, G. M. & Jensen, M. V. (2018). Skolelederens oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Kjer, G. M. & Rosdahl, A. (2016). Ledelse af forandringer i folkeskole. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Klausen, K. K. (2006). Institutionsledelse. Ledere, mellemledere og sjakbajser i det offentlige. Børsens Forlag.

Klausen, K. K. (2014). Strategisk ledelse i det offentlige. Fremskrive, forudse, forestille. Gyldendal Public.

Krogstrup, K. H. (2017). Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor. Hans Reitzel Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview – Introduktion til et håndværk. 2. udgave. Hans Reitzel Forlag.

Lipsky, M. (2010). Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services. The Russel Sage Foundation, New York.

Løhde, S., Hansen, B. & Damm, M. (2017). Bedre ledelse giver bedre velfærd. Kommentar til Ledelseskommisionen.

Scott, W. R., og Meyer, J. (1983). The Organization of societal sectors. In *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Edited by J. W. Meyer & R. W. Scott (pp. 129-153). Chicago: University of Chicago Press.

Nandanell, N. (2017). Skoleleder i ledelseskommisionen. Lokaliseret den 20. februar 2018 på: <https://skoleliv.dk/nyheder/art5977398/Det-er-et-m%C3%A5l-i-sig-selv-at-f%C3%A5-ledelse-p%C3%A5-dagsordenen>

Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E. & Byrk, A. S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4).

Nielsen, K. (2009). *Institutionel teori*. Roskilde Universitetsforlag.

Nørgaard, E. & Thomas Astrup Bæk, A. B. (2016). Økonomisk, personalemæssig og faglig styring i folkeskolen. KORA.

Rambøll. (2018). Brugertilfredshed. Forældre til elever i folkeskoler (inkl. specialskoler). Landsdækkende baselinemåling 2017. Økonomi og indenrigsministeriet.

Rasborg, K. (2014). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi (s. 403-438). I: Fuglsang, L., Olsen, P. B., & Rasborg, K. (red) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg). København: Samfundslitteratur.

Robinson, V. (2015). *Elevcentreret Skoleledelse. Ledelse for læring*. Dafolo.

Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. School of Teaching, Learning and Development. New Zealand.

Skole og Samfund. (2007). *Forældrene og Skolerne - Sammen når vi længere*. Skole og Samfund.

Scott, R. (2008). *Institutions and organizations*. SAGE Publication.

Undervisningsministeriet. (2015). *Ledelse af den nye folkeskole. Syv ledelsesfelter til skoleledelser og forvaltning*. Undervisningsministeriet.

UVM. (2017). *Vandringer mellem folkeskoler og frie grundskoler*. Undervisningsministeriet.

Warming, H. (2003). Børneliv: En levet oplevelse og en social konstruktion. I: Hansen, A. D. & Sehested, K. Konstruktive bidrag (s. 132-160). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Winter, C. S. (2017). Offentlig ledelse der virker: Skoleledelse som case; i Forskerbidrag til Ledelseskommisionen. Ledelseskommisionen.

Webadresser

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (2013). Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. Lokaliseret den 30. maj 2018 på: https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

www.altinget.dk. Kravet til den offentlige leder er større end til et privat leder. Lokaliseret den 17. maj 2018 på: <https://www.altinget.dk/embedsvaerk/artikel/soegaard-larsen-kravene-til-en-offentlig-leder-er-stoerre-end-til-en-privat-leder>

www.b.dk. Lærerne: Gu' skal skolelederne lede. Lokaliseret den 4. marts 2018 på: www.b.dk/nationalt/laererne-gu-skal-skolelederne-lede.

www.buisness.dk. HR skal væk fra direktionen. Lokaliseret den 17. maj 2018 på: <https://www.buisness.dk/ledelse/hr-skal-vaek-fra-direktionen>.

www.djoef.dk. Se alle OK18 resultater. Lokaliseret den 8. maj 2018 på: <https://www.djoef.dk/tema/ok18/nyheder/se-alle-ok18-resultater.aspx>

www.djoefbladet.dk. God ledelse er at lede mellem mennesker. Lokaliseret den 29. maj 2018 på: <http://www.djoefbladet.dk/artikler/2018/2/god-ledelse-er-at-lede-mellem-mennesker.aspx>

www.dlf.org. (A). Debatoplæg med 7 bud på god skoleledelse. Lokaliseret den 27. februar 2018 på: <https://www.dlf.org/dlf-mener/skolens-ledelse/god-skoleledelse>.

www.dlf.org. (B). OK18. Lokaliseret den 7. marts 2018 på: <http://www.dlf.org/loen-og-vilkaar/ok18/tidsplaner-og-processer>.

www.foa.dk. Spørgsmål og svar om OK18 og konflikt. Lokaliseret den 28. februar 2018 på:

<https://www.foa.dk/forbund/temaer/j-o/ok18/spoergsmaal-svar>.

www.folkeskolen.dk. Skolelederen skal være både strategisk og nærværende. Lokaliseret den 25. maj 2018 på: <https://www.folkeskolen.dk/631337/forsker-skolelederen-skal-vaere-baade-strategisk-og-naervaerende>

www.kl.dk. KL indgår forlig med Lærernes Centralorganisation. Lokaliseret den. 17. maj 2018 på:

<http://www.kl.dk/Arbejdsgiver--og-lonforhold/KL-indgar-forlig-med-Larernes-Centralorganisation-id173934/>

www.ledelseskomp.dk. Om kommissionen. Lokaliseret den 19. februar 2018 på: <https://www.ledelseskomp.dk/om-kommissionen>.

www.politikken.dk. (2014). Stort flertal af skolelederne vil ud af Danmarks Lærerforening. Lokaliseret den 28. februar 2018 på: <https://politikken.dk/oekonomi/arbejdsmarked/art5560377/Stort-flertal-af-skolelederne-vil-ud-af-Danmarks-Larerforening>.

www.retsinformatik.dk. Folkeskoleloven. Lokaliseret den 27. februar 2018 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>.

www.skoleelever.dk. Hvem er DSE?. Lokaliseret den 13. marts 2018 på: <https://skoleelever.dk/skoleelever/hvem-er-dse>.

www.skolelederforeningen.org. OK '18. Lokaliseret den 7. marts 2018 på: <https://www.skolelederforeningen.org/for-tillidsvalgte/ok-forhandlinger/ok-18/>.

www.skoleliv.dk. Er det uklogt eller helt nødvendigt, at skoleledere blander sig i den offentlige debat? Lokaliseret den 1. marts 2018 på: <https://skoleliv.dk/nyheder/art6340346/Er-det-uklogt-eller-helt-nodvendigt-at-skoleledere-blander-sig-i-den-offentlige-debat>.

www.skole-foraeldre.dk. (A). Ansættelser i folkeskolen. Lokaliseret den 27. februar på: <http://skole-foraeldre.dk/artikel/ansættelser-i-folkeskolen>.

www.skole-foraeldre.dk. (B). Hvorfor og hvordan? - Skolebestyrelsen Hæfte 1. Lokaliseret den 17. februar 2018 på: <http://skole-foraeldre.dk/sites/default/files/skolebest1.pdf>.

www.uvm.dk. Skolebestyrelsen i folkeskolen. Lokaliseret den 27. februar 2018 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-ledelse/skolens-ledelse/skolebestyrelsen>.

Artikel

Folkeskoleledelse i et krydspres og relationel tillid

Trine Lindvig Thomsen og David Landwehrjohann Lundager

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Anslag: 11965

Abstract

Artiklen omhandler skoleledelse i et krydspres samt hvordan skoleledelse påvirkes heraf. Artiklens formål er kort at præsentere og formidle udvalgte analytiske fund fra tidligere udarbejdet speciale for dermed at fremskrive nogle opmærksomhedspunkter, der kan lette skolelederes håndtering af de modsatrettede forventninger mellem blandt andre forvaltning, personale, forældre og elever. I analysen optræder flere tegn på, at både ledere og lærere oplever tillid som en væsentligt del af den ledelsespraksis, der forgår på caseskolen. Derfor diskuteres det til sidst i artiklen, hvordan relationel tillid ud fra et teoretisk perspektiv kan anses som et ledelsesværktøj i håndteringen af de krydssituationer, som mange skoleledere dagligt er placeret i.

Skoleledelse i et krydspres

Mange danske skoleledere står i en vanskelig ledelsessituation, der karakteriseres af et krydspres af forventninger. Ifølge en ældre rapport fra 1996, Fremtidens Skoleledere, er skoleledere underlagt et seksdobbelte ledelsespres, der omhandler kompetenceudvikling, skolepolitiske, fagpolitiske, administrative, økonomiske og kulturelle pres (EVA 2006; 19). Ti år senere oplever skoleledere sig stadig i et krydspres, specielt i forhold til det administrative arbejde, da de skal bruge tid på opgaver, der tager tiden fra den pædagogiske og strategiske ledelse. Ifølge rapporten, Skoleledelse i Folkeskolen, oplever skolelederne at have svært ved at leve op til en række lovmæssige krav om, at det eksempelvis er skolelederens ansvar at sikre kvalitet i undervisningen. Dette opleves som en udfordring, da lederne anser deres økonomiske muligheder som begrænsede og derudover har mange lærere modsatrettede holdninger og forventninger til den pædagogiske ledelse (EVA 2006; 21). Det er ikke kun forvaltningen og medarbejderne, som har forventninger til skoleledernes praksis. Forældre og elever har ligeledes en forventning hertil, hvilket kommer til udtryk i den interesse, der pludseligt er kommet for de danske friskoler (Hagensen 2017; 2).

Dette krydsfelt af modsatrettede forventninger fra forvaltning, medarbejdere, forældre og elever kan ifølge Klausen beskrives som spændingen mellem det lille fællesskab og det store fællesskab, hvor det lille fællesskab udgør den pågældende institution og det store fællesskab udgøres af sideordnede institutioner indenfor samme sektor samt det administrative og politiske hierarki (Klausen 2006; 83). Som folkeskoleleder er du både forpligtet til at sikre en velfungerende skole, samtidig med at du skal træffe fornuftige beslutninger i det store fællesskab (Ibid.). Denne todeling stiller undertiden skoleledere i et krydspres, da de både skal sikre en god skole, hvor læringsmiljøet er i top og medarbejderne trives, samtidig med at de skal være loyale over for kommunen. I eksemplerne efterlades lederne i en situation, hvor der er flere modsatrettede forventninger, til deres ledelsespraksis, altså i et krydspres. Sådanne krydspres må forventes at påvirke de danske folkeskolelederes praksis, hvorfor vi i næste afsnit vil se nærmere herpå. Dette vil vi gøre med udgangspunkt i en empiriske undersøgelse på en dansk folkeskole, hvor vi har foretaget et fokusgruppeinterview (Halkier 2008) med tre af skolens ledere samt to individuelle interviews (Kvale & Brinkmann 2009) med to af skolens lærere.

Hvordan påvirker krydspreset skoleledernes praksis?

Med udgangspunkt i ovenstående problemfelt, har vi i vores speciale undersøgt, hvilket krydspres skoleledere er placeret i og hvordan dette påvirker deres ledelsespraksis. I følgende afsnit vil vi derfor kort redegøre for de analytiske fund, som belyser, hvordan undersøgte ledelsespraksis påvirkes af krydssituationen.

Ud fra både fokusgruppeinterview og lærereinterviews fremgår, at ledelsen prioriterer sine medarbejdere højt, hvilket ser ud til at gøre deres placering i krydspreset lettere. Denne prioritering bekræftes i Robinsons teori, hvori hun beskriver lærerne som den vigtigste ressource til elevernes læring (Robinson 2015; 71). Udover denne prioritering, der med udgangspunkt i teorien kan beskrives som en strategisk ressourceanvendelse, påvirker krydspreset ledelsen til at arbejde efter klare mål og forventninger. Klare mål og forventninger er ifølge Robinson nødvendigt i en situation, hvor omverdenen har mange modsatrettede forventninger til ledernes praksis (Robinson 2015; 55), hvorfor disse ligeledes letter deres placering i krydssituationer. Krydspreset påvirker ligeledes skolelederne til at håndtere og løse komplekse problemstillinger. Dette kommer eksempelvis til udtryk i, at ledelsen forsøger at håndtere de mange frustrationer, som både medarbejdere, elever og forældre giver udtryk for at have i forhold til skolens fremtidige organisatoriske forandringer. I denne forbindelse fortæller en lærer, hvordan skolelederen håndterer disse komplekse problemstillinger:

“Jo, jamen jeg synes, at det der med at de har fokus på både opgaven og eleverne og forældrene og lærerne. At man altid har det som et vigtigt fokusområde og man ikke glemmer det i bestræbelserne på alt muligt andet, der tænkes i forvaltningen eller andre steder. Så jeg synes, at vi har en nærværende

ledelse, som tager sig af tingene og prøver at løse dem på bedst mulige måder.” (Lærerinterview II; 17 min.).

Og senere i interviewet udtaler Klaus følgende:

“ (...) Og der har han haft samtaler med dem. Kom ind og få en kop kaffe. Altså det siger han hver gang. Døren står åben, bare kom ind. Og han har sat, efter det her de har gjort, så har han sat to dage af til bare at snakke med forældre. Bare kom hen og elever. (...) Og det tager han sådan meget roligt og sådan noget og hvis der er nogle, der sådan er gasblå i hovedet, så er han rigtig god til sådan at få trykket af og så sige, jamen nu tager vi den stille og roligt og snakker om det (...)”. (Lærerinterview II; 31 min.).

I citaterne giver Klaus udtryk for, at ledelsen forsøger at løse de problemstillinger, der måtte være i forhold til den forandring, som skolen står overfor. Ifølge citaterne forsøger skolelederen både at have fokus på frustrationer blandt lærere, forældre og elever. Dette indikerer, at ledelsen formår at løse komplekse problemer både blandt skolens personale, elever og forældre. Igen belyser denne udtalelse, at ledelsen prioriterer medarbejderne højt, men samtidig en god relation til elever og forældre. Med udgangspunkt i det empiriske materiale træder ordet tillid frem som en stor del af undersøgte ledelsespraksis. Vi kan ikke sige noget om relationen mellem leder, forældre og elever, men både ledere og lærere beskriver deres relation som tillidsfuld. Især lederne ser denne tillidsfulde relation som måden at håndtere krydspresset på, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

“Fuldstændig, men hvis der er noget modsatrettet, som vi bliver pålagt i den opgave, fordi vi har den tillidsfulde relation til personalet, så kan vi møde væsentlig mindre modstand end hvis (...) der var et anspændt forhold mellem ledelse og medarbejdere.” (Fokusgruppe; min. 78).

Citatet beskriver, hvordan tilliden mellem ledelsen og medarbejderne forebygger modstand i situationer, hvor der kan være modsatrettede forventninger mellem eksempelvis medarbejderne og forvaltningen. Med udgangspunkt i Robinsons teori kan der argumenteres for, at ovennævnte ledelsespraksis; prioritering af lærere, klare mål og forventninger samt håndtering og løsning af komplekse problemer, alle kræver en tillidsfuld relation (Robinson 2015; 40). Samtidig vil vi argumentere for, at disse faktorer understøtter en tillidsfuld relation, idet lærerne kan opbygge tillid til sin leder, ved at føle sig prioriteret. Derudover kan klare mål og forventninger samt en professionel håndtering af komplekse problemer være med til, at lærerne får tillid til ledelsen. Med udgangspunkt i ovenstående kan der argumenteres for, at den ledelsespraksis der er på caseskolen, opbygger og understøtter en tillidsfuld relation mellem ledelse og lærere, hvorfor vi i næste afsnit vil anskue tillid fra et teoretisk perspektiv

og derigennem diskutere, hvorvidt den relationelle tillid kan anses som et ledelsesværktøj i den krydspresituation, som skolens ledere ofte er placeret i.

Relationel tillid som ledelsesværktøj

Tillid opleves som en stor del af skolens ledelsespraksis. Denne tilgang til ledelse bakkes op af organisationsteoretikeren Chris Argyris, der mener, at tillid er afgørende for enhver organisationskultur. Dette begrundes ved, at en tillidsfuld relation mellem leder og medarbejder kan forebygge modstand overfor forandringer blandt medarbejderne (Davy og Ågård 2017; 131). Derfor giver det god mening, at en tillidsfuld relation kan være behjælpelig i en situation, hvor der eksempelvis skal gennemføres en forandring på baggrund af en politisk beslutning, som lærerne ikke er enige i. Spørgsmålet er, hvordan en tillidsfuld relation opbygges og om den ledelsespraksis vi har undersøgt lever op til dette? Ifølge Sarah Grams Davy og Dorte Ågård bygger tillid på fire delkomponenter (Davy og Ågård 2017; 133-134):

Respekt; at skolelederne anerkender medarbejdernes betydning og værdi ved at være åben og lyttende overfor deres behov, inddrage deres tanker og idéer samt vise at de anerkendes på trods af ledernes uenighed.

Personlig omsorg; at skolelederne er villige til at gå ud over deres formelle rolle og dermed vise interesse for medarbejdernes privatliv, være støttende og forstående samt udvise venlighed og humoristisk sans.

Personlig integritet; at skolelederne forsøger at være konsistente i deres holdninger og udtalelser og desuden udviser troværdighed ved, at der er overensstemmelse mellem, hvad lederne siger og gør.

Faglig kompetence; at man som skoleleder lever op til ens faglige rolle og dermed efterlever andres forventninger. Faglig kompetence kan både øge medarbejdernes, elevernes, forældrenes og forvaltningens tiltro til lederen.

Tillid er dermed ikke et simpelt fænomen, men omfatter flere sider af den menneskelige relation. Mangler bare én af komponenterne, kan det ødelægge tilliden mellem eksempelvis leder og medarbejder (Davy og Ågård 2017; 134). Med udgangspunkt i tidligere afsnit kan der argumenteres for, at skolelederne lever op til disse punkter ved at have klare mål og forventninger, prioritere lærere, elever og forældre højt samt løse komplekse problemstillinger ud fra deres faglige kompetencer og personlige omsorg. Spørgsmålet er imidlertid, om denne relationelle tillid kan hjælpe ledelsen i håndteringen af det krydspres, som de er placeret i. I et amerikansk studie påvises, at tillidsfulde relationer på en skole er med til at understøtte lærernes og skolens udvikling, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

“De utallige sociale udvekslinger, som dagligdagen på en skole består af, smelter sammen til tydelige sociale mønstre, som kan generere ressourcer for hele organisationen. Lærernes opbakning til kollektive beslutninger (...) forekommer oftere på skoler med stor tillid (...). Tillid reducerer den oplevelse af risiko, der kan være forbundet med forandring (...). Desuden forstærker tillid den moralske forpligtelse til at påtage sig den vanskelige opgave, det er at forbedre skolen” (Davy og Ågård 2017; 135, forfatterens oversættelse af Byrk og Schneider 2003).

Ud fra dette citat medfører relationel tillid blandt aktørerne i og omkring skolen mindre modstand overfor forandringer og større opbakning til kollektive beslutninger, hvilket må siges at kunne afhjælpe enhver leder i en situation, hvor der er modsatrettede forventninger. Derudover forstærker denne tillid den moralske forpligtelse til at deltage aktivt i at forbedre skolen, selvom dette kan opfattes som en udfordrende opgave (Ibid.). Vi vil derfor argumentere for, at den relationelle tillid kan anses som et ledelsesværktøj i håndteringen af de krydspres, som danske skoleledere er placeret i. Dette begrundes vi med den teoretiske påstand om, at relationel tillid øger risikovilligheden og skaber fundamentet for at arbejde imod et fælles tredje (Ibid.). Dette bakkes op af Viviane Robinson, idet hun anser relationel tillid som et vigtig element i samarbejdet om at udvikle elevernes sociale og faglige kompetencer (Robinson 2015; 44). Med udgangspunkt i den empiriske undersøgelse og et teoretisk afsæt, kan der altså argumenteres for, at relationel tillid mellem leder og aktører i og omkring skolen, kan lette opgaven i at navigere mellem de modsatrettede forventninger, der undertiden må være til skoleledernes praksis. Den tillidsfulde relation skaber nemlig mindre modstand og mere risikovillighed, hvorfor det for en leder kan være lettere at gennemføre beslutninger, som ikke tilgodeser alle interessenternes behov.

Litteratur

- Davy, G. S. & Ågård, D. (2017). Relationskapacitet som forudsætning for Capacity Building i: Krogstrup, K. H. (2017). Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor. Hans Reitzel Forlag.
- EVA. (2006). Skoleledelse i Folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hagensen, W. M. (2017). Skole og Forældres Årsberetning 2017. Skole og Forældre.
- Halkier, B. (2008). Fokusgrupper. Samfundslitteratur.
- Klausen, K. K. (2006). Institutionsledelse. Ledere, mellemledere og sjakbajser i det offentlige. Børsens Forlag.
- Klausen, K. K. (2014). Strategisk ledelse i det offentlige. Fremskrive, forudse, forestille. Gyldendal Public.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview – Introduktion til et håndværk. 2. udgave. Hans Reitzel Forlag.
- Robinson, V. (2015). Elevcentreret Skoleledelse. Ledelse for læring. Dafolo.